

Лігіта Грігуле, Ріта Скара Мінкане, Індра Одіна
Латвійський університет

Введення професійної термінології в мультилінгвальних програмах підготовки вчителів: причини і практика

Анотація

У статті розглянуто експериментальне дослідження, що вивчає особливості застосування освітньої термінології у контексті підготовки мультилінгвального вчителя, запропоновані методи введення і активізації термінів у програмах підготовки бакалаврів і магістрів педагогічного факультету, факультету психології та мистецтва Латвійського університету, а також на курсах підвищення кваліфікації вчителів-фахівців з багатомовної освіти. Вирішальна роль вивчення необхідної термінології визначається епістеміологічними, дидактичними, а також соціо-політичними факторами. У статті наведений досвід використаних методів вивчення термінології, щоб розвинути вміння студентів мислити і пристосувати освітні програми вчителів до компетенцій учителя та професійних кваліфікаційних стандартів. Результати дослідження є практичними, актуальними, містять теоретичну інформацію і можуть розглядатися на трьох рівнях: персональному, організаційному та науковому.

Keywords: *Багатомовна/мультилінгвальна освіта, педагогічна освіта, термінологія, експериментальне дослідження, методи викладання.*

Кожна навчальна дисципліна має особливі концепції, поняття і терміни, що вводяться і засвоюються під час навчання. Щоб забезпечити ефективну та якісну багатомовну педагогічну освіту вкрай важливо звернути особливу увагу на термінологію. У статті наведений досвід, який сформувався з методів, що застосовувалися у програмах підготовки і бакалаврів, і магістрів педагогічного факультету, факультету психології та мистецтва Латвійського університету, а також на курсах підвищення кваліфікації вчителів-фахівців з багатомовної освіти.

Щоб обрати методи для вивчення термінології, спочатку, необхідно дати визначення прикладних термінів.

Багатомовна (мультилінгвальна) освіта / двомовна (білінгвальна) освіта (MLE) – використання двох (або більше) мов для читання і письма та навчання. Найчастіше формальна система освіти дає змогу етно-лінгвістичним спільнотам меншин широко брати участь у справах суспільства. Моделі мовної локалізації включають рідну мову студентів або ту мову, з якою вони себе ототожнюють, національну / офіційну мову й інші мови. В ідеалі, учні починають читати і писати та

навчатися рідною (першою) мовою, в освіті «*спочатку йде перша мова*», а друга мова вводиться поступово.

Предметно-мовне інтегроване навчання CLIL – це підхід, при якому цільова іноземна мова використовується як інструмент у вивченні немовного предмета, і мова, і предмет мають спільну роль. Хоча, порівнюючи мультилінгвальну освіту з предметно-мовним інтегрованим навчанням, можливо сформулювати список відмінностей між цими двома поняттями, враховуючи спільну дидактичну мету – формування двомовної (білінгвальної) особистості, у цій статті обидва терміни використовуються поряд, оскільки важлива педагогічна інформація і методологічне «озброєння можуть застосовуватися в обох контекстах.

Вчитель-фахівець з двомовної (білінгвальної) / багатомовної (мультилінгвальної) освіти – використовується, щоб позначити вчителя, який має методологічну освіту проводити багатомовне / двомовне або предметно-мовне інтегроване навчання. На відміну від терміна *двомовний / багатомовний учитель* – цей розгорнутий термін дає зрозуміти, що це - не просто вчитель, який є двомовним / багатомовним, тобто, знає дві або більше мови, але він/вона також отримали освіту, щоб викладати у контексті білінгвалізму.

У Латвії немає ні стандартів для вчителів-фахівців з двомовної освіти, ні Стандарту, який би у даний час розробляли. Аналізуючи Стандарти для вчителів-фахівців з білінгвальної освіти у США (Competencies for Entry-Level Bilingual Education Teachers, 2001, Menken,

Antunez, 2001, Bilingual Education Standards, 1014) та стандарт предметно-мовного інтегрованого навчання в Європі (Bertaux, Coonan, Frigols-Martin, Mehisto, 2010), можна зробити висновок, що вивчення термінології орієнтоване на розвиток різноманітних компетенцій учителя-фахівця з двомовної освіти, напр., розуміння, а також демонстрацію продуктивного застосування у різноманітних педагогічних контекстах. Це також полегшує розгорнуте мислення: визначення і пристосування мультилінгвальної освіти та/або предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL до місцевого контексту, об'єднуючи у навчальному плані багатомовне або предметно-мовне інтегроване навчання зі шкільною етикою, «вчитель-фахівець з білінгвальної освіти має знання з основ двомовної освіти та концепцій білінгвізму і бікультуралізму і вміє використати знання ...щоб бути ефективним прибічником двомовної освіти ...серед колег, у родині та спільноті» (2001, <http://www.nmcpr.state.nm.us>).

«Можна стверджувати, предметно-мовне інтегроване навчання могло б бути закріплене в ідеальному образі школи і загальних концепціях пріоритетів, та у плануванні і документах суспільних відношень, ...керуючи батьками у розумінні і використанні термінології і концепціях освіти, ...можуть виражати власні професійні занепокоєння і потреби іншим колегам-учителям» (Bertaux, Coonan, Frigols-Martin, Mehisto, 2010, p. 1-4).

Теорія

Вирішальна роль вивчення професійної термінології у програмах багатомовної педагогічної освіти визначається епістеміологічними, дидактичними, а також соціо-політичними факторами.

Епістеміологічний аспект головної причини вивчати термінологію можливо знайти і в класичній філософії освіти (пізнавальний підхід і конструктивізм), а також у працях сучасних теорій навчання (Шеріс, 2009), які роблять акцент на соціальному вимірі навчання. Описуючи сформульовану модель навчання, Джарвіс (Jarvis, 2009) цитує Фальзона (Falzon, 1998): «Зустріч зі світом ...обов'язково включає процес упорядкування світу у термінах наших категорій, організовуючи і класифікуючи його, таким чином, приносячи його під контроль певним чином. Ми завжди накладаємо певні рамки, щоб зрозуміти світ у наших з ним стосунках. Без цієї організаційної діяльності, ми були б неспроможними розібратися у світі будь у чому» (Falzon, 1998, р. 38) і далі продовжує: «І доросла людина, і дитина повинні перетворити відчуття, опрацювавши мову в голові, і врешті-решт, надавши їй значення. Це є у вивченні значення, тощо, відчуття, що ми включаємо культуру нашого довічного світу у себе. Це ми робимо у більшості випадків, якщо не у всіх, нашого досвіду навчання (Jarvis, 2009, р. 27).

Методи, застосовані у навчальних програмах, стосуються не тільки пізнавальної області / підходу до освіти –

вони допомагають розробити головні вміння мислення – організовувати інформацію, щоб її можна було використати більш ефективно (організовуючи вміння), роз'яснювати існуючу інформацію, вивчаючи частини і співвідношення (вміння аналізувати), зв'язуючи й об'єднуючи інформацію (вміння об'єднувати), оцінюючи умісність та якість ідей (вміння оцінювати), а також, щоб полегшити спільну розробку – процес поділу думками кожної особи призводить до того, що студенти разом формують розуміння, що було б неможливе наодинці – це, у свою чергу, стосується епістемології соціального конструктивізму.

Звичайно, вчителі основуєть своє розуміння викладання і навчання, а також свої концепції, як викладати на власних теоріях навчання, в ролі учнів. Це може бути проілюстроване за допомогою завдання згрупувати методи навчання на початку курсу *Методи навчання англійської мови* (Peda4205), яке надається студентам – майбутнім учителям професійної програми вищої освіти підготовки бакалаврів «Учитель» (42141): найбільша популярна класифікація, запропонована студентами, котра віддзеркалює їхній власний досвід є розподіл методів на групи згідно зі способом подачі інформації, тобто, візуальні, оповідні. Інші пропозиції також базуються на попередньому навчальному досвіді студентів:

методи, які я застосовую або не застосовую при викладанні;

методи, що я знаю і не знаю;
методи, які я використовую з дітьми або
дорослими;
методи, що звичайно застосовуються
у школі або поза нею;
методи, згруповані згідно з алфавітом;
або методи, основані на організації групи
– індивідуально або спільно.

Розвиток умінь формувати поняття й укладати зв'язки між щоденною професійною працею вчителя і теоретичними основами дуже важливе завдання в освіті вчителя (Kennedy, 1999; Maldarey Bodsczky, 1999; Ball, 2000; Johnson, 2009). На основі ідей Виготського (Vygotsky, 2002), який розрізняє два типи концептів – щоденні і наукові, Джонсон (Johnson, 2009) стверджує, коли студенти розпочинають вивчати педагогічні програми, їм звичайно надають наукові поняття, які репрезентують сучасний стан дослідження і теорії, що породжуються у відповідних дисциплінах. Частина їхнього професійного становлення стає укладенням зв'язків між науковими концептами, яким вони піддаються у роботі курсу з педагогічної освіти та їхніми щоденними поняттями про предмет, навчання і викладання. Відповідальність освіти, згідно з соціокультурною теорією Виготського (2002), повинна надати студентам наукові поняття, але зробити це таким чином, щоб перенести ці концепти на конкретну практичну діяльність, повзв'язуючих їх зі щоденним знаннями і діяльностями студентів. Robbins (2003) вказує, що ключем до розвитку поняття є міра, до якої навчання є

взаємопов'язаним зі щоденними і науковими поняттями, тому що, саме це співвідношення «лежить у серці інтеріоризації», тобто, трансформації соціального в психологічне (Robins, 2003, p. 83).

Інтеріоризація, очевидно, відбувається, коли студенти можуть легко переключатися з академічного рівня до щоденного та назад. Це може бути проілюстроване Концепцією методу моделювання, що застосовується у курсі Peda5161 *Постійне культурне середовище освіти* (Професійна програма підготовки магістрів «Учитель» (47141)). Групи мали завдання використати 88 специфічних ключових слів з курсу, щоб спроектувати схематичну модель для актуалізації вивченого змісту курсу у подальшому, пристосовуючи середовище, ситуацію, об'єкт комунікації для різної цільової групи у різному середовищі, напр., бесіда з родичем (можливо дитиною або підлітком), щоб поінформувати про зміст, вивчений у курсі, дискусія з колегами за чашкою кави під час великої перерви, щоб зацікавити їх темою. Цей метод також виконує роль потужного інструмента для академічного розвитку мови – дискримінації і практики різних стилів мови.

Щодо соціо-політичного аспекту потрібно врахувати, що концепти і терміни розвинулися історично. Тому один термін може мати різноманітні визначення, або терміни можуть бути проінтерпретовані по-різному різними авторами або

агентствами, залежно від точки зору користувача.

Варто згадати, що Кембріджський тест на знання методики викладання (Cambridge Teaching Knowledge Test), який фокусується на знанні методики викладання, що необхідна вчителям, вимагає, щоб учителі знали і застосовували терміни та концепти таким чином, щоб підкреслити ширшу природу концептів у порівнянні з термінами. Отже, Скуїна (Skujiņa, 2003) підкреслює, що «за допомогою слова *термін* ми позначаємо заключну одиницю - слово або комбінацію слів, що виражають (назви і позначки), визначений науковий концепт у термінологічній системі відповідної галузі науки» (Skujiņa, 2003). Вона також підкреслює, що терміни повинні бути систематичними, точними у значенні, стислими за формою й емоційно нейтральними.

Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 2008) пояснює основну причину необхідності визначати концепти: «Концепти, що ми використовуємо майже ніколи не бувають нейтральними. В аренах змагань, наприклад, білінгвальна освіта, слова і концепти основують і складають явища, які розглядають, роблячи деякі особи і групи помітними, інших невидимими; деяких непомітною нормою, інших відзначеними і негативними. Вибір мови може обмежити або змінити деякі особи, групи, явища, та відношення в той час, як привести інших до домінування і слави. Концепти також можуть визначатися тими способами, що ховають,

викривають, логічно обоснують або піддають сумніву владні стосунки (Skutnabb-Kangas, 2008, p.3).

Ця заява має багато прикладів латвійською мовою. Реакція на зміни політичної системи, запозичення концептів і термінів з російської та англійської мов. Треба відзначити, що за понад 50 років відбулися два проміжки у розвитку латвійської термінології: після Другої світової війни і на початку 1990-х рр. Обидва можуть бути названі безпідставними і непомірними замінами термінів для задоволення потреб сучасного світу. Ці зміни пояснюються переміщенням до іншої контактної мови (від російської мови до англійської) так само, як і ідеології, і виклик застосовувати попередні термінологічні ресурси (завдяки фізичній відсутності й упередженому ставленню). «Є причина вважати, що у багатьох галузях відбулася часткова зміна з континентального європейського термінотворення (характерна для німецької і російської мов) до англосаксонської термінологічної системи. Сам по собі, цей факт не є ні гарним, ні поганим, хоча це збільшує варіативність термінології» (Baltiņš, 2012, p.192). У соціальному дискурсі термін *жаргон* (*žargons*) змінився на *сленг* (*slengs*). Залежно від мови джерела терміна, коли йде мова про термін *ведмідь*, чий природний діапазон є на півночі, можуть зустрічатися терміни *ledus lācis*, *baltais lācis* (*білий ведмідь*), *polārais lācis* (*полярний ведмідь*). У радянські часи використовували термін *kolektīvs*

(колектив), зараз віддають перевагу терміну *koriena (спільнота)*. Отже, термін *runas kolektīvs* (мовний колектив) було замінено терміном *runas koriena (мовна спільнота)*.

Різноманітні приклади (Grigule, 2009) ілюструють, як нові концепти з'являються у дискурсі і спочатку використовуються різноманітні терміни, які пізніше стабілізуються зі збільшуючою інтенсивністю їхнього вживання. Наприкінці 90-х рр. викладання латвійської мови стало більш актуальним, було важливо знайти нейтральний, емоційно прийнятний, юридично правильний термін, щоб іменувати тих, хто вивчає мову: *cittautieši* (іноземці), *mazākumtautības* (меньшини), *minoritātes*, *otrās valodas arguvēji* (вивчаючі другу мову). Дидактичний термін –'otrā valoda' (вивчаючі другу мову) є одним з найбільш емоційно сприйнятливих у цьому ланцюжку термінів. У традиційній теоретичній літературній *друга мова* відноситься до мови, котра вивчається після першої мови (Veikers, 2002). У 1996, започатковуючи Державну програму вивчення латвійської мови, новий підхід – вивчення латвійської мови, як другої мови (LAT2) – був прийнятий і введений відповідний термін (Šalme, 2011). Він базувався на традиціях дидактики скандинавських мов, у котрій відрізняють терміни – *друга мова* й *іноземна мова* (Lindberg, 1995). Спочатку автори спостерігали негативну реакцію вчителів і дорослих, котрі вивчали мову на курсах на підприємствах / установах у Латвії,

Молдові, Абхазії та Криму. Вони відчували, що їхню рідну мову понизили у статусі, називаючи її другою мовою. Цей випадок ілюструє поширене щоденне поняття, а саме, - позначення *другого* як *другорядного*. Протиріччя між розумінням омонімічних щоденних концептів і академічних / наукових концептів є нескінченним глобальним явищем. Актуальністю Латвії є, наприклад, сприйняття і вживання терміна *trešo valstu valstspiederīgie* (громадяни третьої країни). Згідно з латвійським законодавством, громадянином третьої країни є особа, яка не є громадянином Республіки Латвія або іншої країни Європейського Союзу, Європейської Економічної Спільноти або Швейцарської Конфедерації. Значення терміна є неоднозначним тільки для малої групи його користувачів, у дискурсі спільноти «третя країна» бентежить розуміння таким чином, щоб відповісти на контрольне питання, наприклад, чи є громадянин Сполучених Штатів громадянином третьої країни, люди попадають у глухий кут і починають сумніватися. Іншою проблемою в галузі термінології є знайти поняття для опису особи, яка має латвійське громадянство та / або проживає у Латвії, але не є етнічним латишем. Термін *latvijs* використовується у російській мові (латвієць).

Звертаючись до чіткої відмінності між викладанням шведської мови як другої мови для груп меншин у Швеції з рідними мовами за винятком шведського, а, з іншого боку, викладаючи інші сучасні

мови, шведський дослідник білінгвізму Ліндберг (Lindberg, 1995) зауважує, що варто відзначити, що ця відмінність є зрозумілою для науковців, але не завжди для тих, хто перебуває при владі. Це призводить до невизнання, нехтування суттєво відмінними потребами тих, хто вивчає мову як другу або як іноземну. Джонсон (Johnson, 2009) дає пояснення слабого пізнавального відчуття на щоденному рівні: «коли хтось намагається перенести цей тип знання у свідомість протягом трохи більшого часу, ніж півстоліття, результат є звичайно незрозумілим, непослідовним, неповним, і навіть, неточним твердженням концепту. ...наукові поняття дають змогу тим, хто вивчає, функціонувати відповідно у широкому діапазоні альтернативних обставин і контекстів (Johnson, 2009, р. 20-21).

Прикладом непослідовності у міжнародному застосуванні термінів є введення і вживання таких термінів як *мультикультурна / міжкультурна освіта*; *мультилінгвізм / плюрилінгвалізм*.

Стосовно *Мовної політики у грузинському проекті (Language Policy in Georgia Project)* Грін (Grin, 2006) аналізує різновиди вживання термінів *мультилінгвізм* і *плюрилінгвізм*: і мультилінгвізм, і плюрилінгвізм описують знання і застосування мов. Вони сприймаються як синонімічні. Згідно з дослідженням Гріна (Grin, 2006), багато дослідників розмежовують ці поняття. Існує принаймні три різних типи відмінностей:

...мультилінгвізм як визначення осіб, які знають багато мов, у той час, як плюрилінгвізм характеризує суспільство, в якому взаємодіє багато мов;

...мультилінгвізм відноситься до знання різних мов, у той час, як плюрилінгвізм має на увазі більш точне значення співвідношень між різними мовами як взаємно доповнюючими інструментами для комунікації;

...мультилінгвізм ...щоб позначити присутність багатьох різних мов у регіоні, без позначення їх кількості і плюрилінгвалізм ...щоб позначити присутність обмеженої кількості мов (Grin, 2006, р.179).

У Європі на сьогодні вживання термінів стабілізувалось: *плюрилінгвізм* позначає мовну політику Ради Європи, та є основним принципом мовної політики в Європі або будь-де в іншому місці у світі, описуючи рівень знання мов з точки зору індивідууму. У той час, як *мультилінгвізм* визначає присутність мов у спільноті: «Плюрилінгвальна і плюрикультурна компетенція відноситься до здатності використовувати мови для цілей спілкування і щоб брати участь у міжкультурній взаємодії, де **особа**, (наголос - наш), яка розглядається як **соціальний агент**, має майстерність, змінних ступенів, у декількох мовах і досвід декількох культур. Це не вважається напластуванням або зіставленням чітких компетенцій, але є існуванням комплексу або навіть складеної компетенції, на основі якої **користувач** може переміщатися» (Council of Europe,

2001, р.3). Професійна термінологія методів навчання, яка стосується цих нюансів – укладання словника, асоціацій зі словами, так само як і дослідження різноманітних контекстів повинно застосовуватися.

Підсумовуючи, у процесі навчання відмінності між термінами не повинні приховуватися, але бути експліцитними, щоб полегшити розуміння відповідних концептів. Причетність аспекту соціо-політичної перспективи заохочує, забезпечуючи історичний контекст розвитку терміну, суб'єктивність різноманітних причетних сторін, таким чином утворюючи більш глибоке і більш гнучке розуміння явищ і відповідних концепцій, як зазначає Паулстон (Paulston, 1992), «поки ми не спробуємо певним чином пояснити соціо-історичні, культурні, й економічно-політичні фактори, котрі призводять до певних форм білінгвальної освіти, ми ніколи не зрозуміємо наслідків тієї освіти» (Paulston, 1992, р.9).

Вивчення термінології сприяє розвитку громадянських компетенцій учителя, бо завжди будуть очікувати, щоб учителі-фахівці з білінгвальної освіти розвивали власну громадянську позицію і діяли як ефективні прибічники двомовної освіти серед спільноти. Латвійські лінгвісти (Šalme, Skujiņa, 2009) підкреслюють, що ідентифікація термінології і запис дає змогу підняти статус латвійської мови й академічну якість відповідного предмета.

Методологія та знахідки

Експериментальне дослідження і апробація професійної термінології з методики викладання виконувалося на педагогічному факультеті, факультеті психології та мистецтва Латвійського університету. Вибір експериментального дослідження був визначений меншим занепокоєнням універсальністю і доречністю знахідок дослідників і цільової групи. Критичне відображення і обережне свідчення з багаторазових перспектив стало базою для експериментального дослідження. Отже, це було спрямоване, щоб отримати ефективну стратегію для того, щоб покращити способи вивчення професійної термінології і змінити способи, за допомогою яких спільнота навчається та викладає.

Список професійної термінології методів навчання був застосований у педагогічних програмах і бакалаврів, і магістрів, так само, як і курсів підвищення кваліфікації з мультилінгвальної педагогічної освіти.

Пілотний список термінів (Grigule, 2012), що складається з найбільших широко вживаних термінів у дослідженнях з білінгвальної освіти і педагогічному дискурсі був оснований на моделі Брумфіта (Brumfit, 1984) і функціональному підході, щоб забезпечити вимоги практики і досліджень з мультилінгвальної освіти (1) терміни, з якими вчителі повинні бути обізнані, наприклад, проектування / формування спільної системи компетенцій – для вчителів, щоб мати початкове спільне

теоретичне розуміння і розмежування між персональним та емоційним ставленням і професійним дискурсом; (2) терміни, що стосуються навчального процесу, наприклад, назви навчальних методів, які вчителі повинні вивчити на рівні використання; (3) терміни, яким бракує чіткого визначення. Про них можна розмірковувати, щоб покращити аналітичні вміння. Вчителі можуть визначити ці терміни самі, таким чином полегшуючи концептуалізацію їхнього досвіду і розуміння.

Експериментальне дослідження включало сім кроків, стаючи нескінченним циклом для вивчення питання:

1. вибрати фокус;
2. роз'яснити теорії;
3. визначити дослідницькі питання;
4. зібрати дані;
5. проаналізувати дані;
6. доповісти про результати;
7. виконати проінформовану дію.

Дослідження включило систематичний процес вивчення свідчень. Результати дослідження були практичними, відповідним і могли містити інформацію про теорію. Три наслідки: на особистому, організаційному і науковому рівнях стали очевидним.

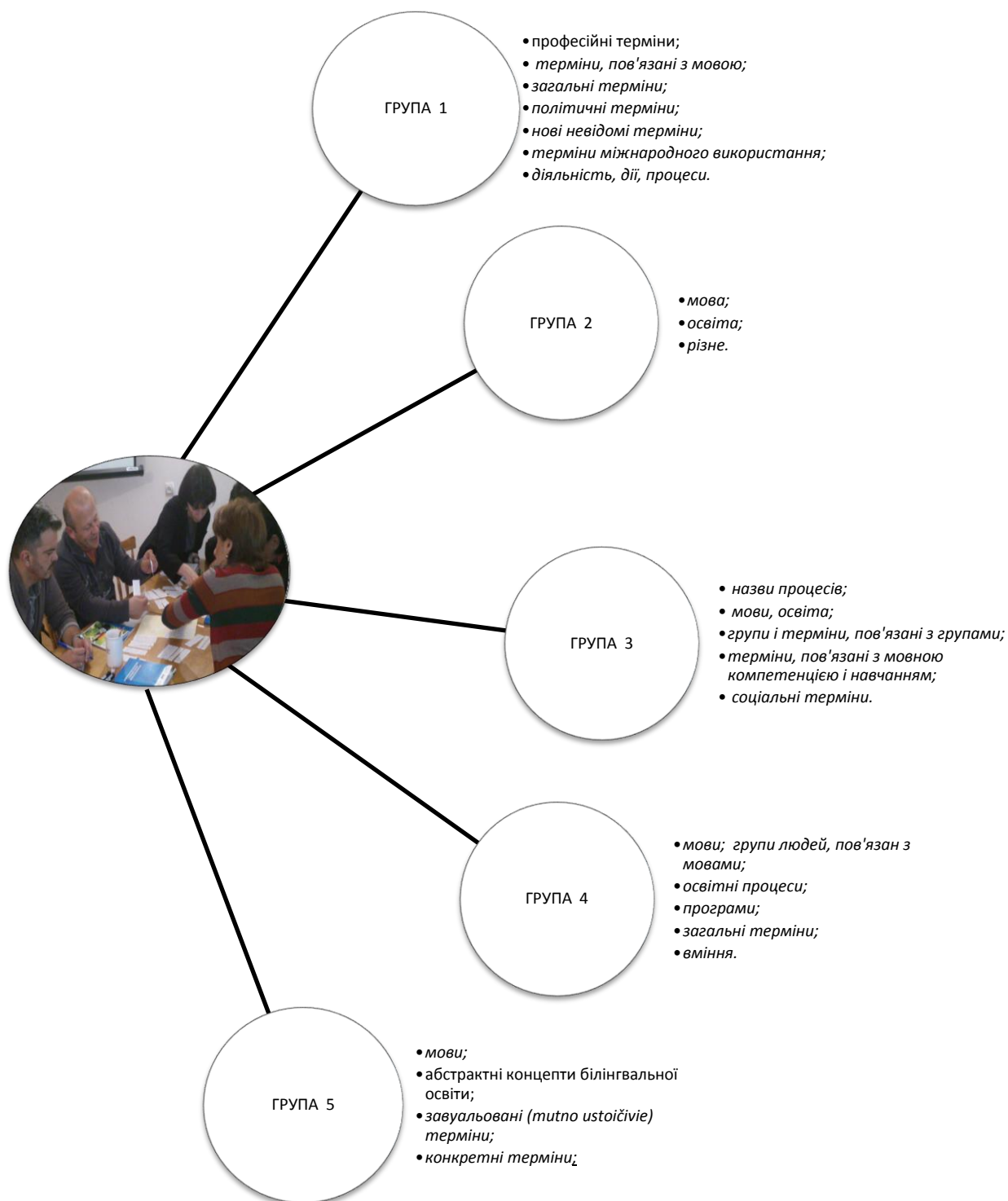
На персональному рівні, був спланований систематичний комплект

методів для того, щоб покращити інтерпретацію й оцінювання. Процес еспериментального дослідження включав прогресивне розв'язання проблем, збалансовуючи ефективність з нововведенням, при цьому, розвиваючи те, що є «адаптивною» формою спеціальних знань.

На організаційному рівні стала зрозумілою система взаємодій, що визначала соціальний контекст. Виконання випробування теорії потребувало пильної уваги до даних, та інтерпретації і вмінь аналізувати.

На науковому рівні обгрунтовані знахідки були здійснені і повідомлені студентам, котрі проходять курс підготовки бакалаврів і магістрів з програм підготовки вчителів. Ці знахідні спровокували діалог з науковою спільнотою.

У курсі підготовки вчителів у рамках проекту «Підтримка багатомовної освіти в Грузії» (Bakuriani, 2012), щоб згрупувати терміни, дані в Інструкціях для підготовки вчителів з двомовної освіти (Guidelines of Bilingual Education Teacher, Grigule, 2012) учасники попрацювали спільно і спроектували замислили наступні класифікації (Фігура 1):



Фігура 1. Метод формування концептів. Результати роботи в групах. Семінар з підготовки вчителів з мультилінгвальної освіти, Бакуріані (Bakuriani) 2012.

Коментуючи категорію Група 5 використала метафору – *завуальовані терміни (mutno ustoičivie)* – «широко вживані терміни, вважається, що всі їх знають, але, коли їх просять роз'яснити, що ці терміни означають, всі усвідомлюють, що вони не знають реального значення. Однак, це служить стимулом для досліджень». Метафора, отримала здебільшого широкое схвалення

серед учасників семінарів з підготовки вчителів.

Враховуючи той факт, що у мультимедіальній / багатомовній освіті терміни часто мають декілька різних визначень, ефективним методом виявилось *формування груп*. Групам надали декілька визначень; їхнім завданням було спланувати критерії критичного аналізу.



Фігура 4. Метод формування груп. Визначення рідних мов.

Допомагаючи вчителям підготуватися до роботи на курсах підвищення кваліфікації, були застосовані декілька завдань для класифікації:

Завдання 1: класифікувати терміни, на основі того, коли вони повинні бути вивчені – на початку навчання / під час навчання / наприкінці навчання.

Завдання 2: класифікувати терміни, на основі того, чи є вони рецептивними або продуктивними - прочитати список та позначити терміни, з якими вчителі повинні бути обізнані і терміни, що вчителі мають застосувати у своїй роботі.

Завдання 3: Вибрати 3 – 5 тематично пов'язані терміни; обрати техніку, представити модель, як вводити ці терміни вчителям під час занять.

Внесені до списку й описані методи (Таблиця 1) були сплановані й застосовані, щоб навчити термінології під час навчання і на курсах підвищення кваліфікації.

Система знань Веба - Webb's Depth of Knowledge (DOK) була застосована, щоб класифікувати й оцінити методи. Вона була розроблена Норманом Л. Вебом з Вісконсинського центру освітніх досліджень на основі класифікації Блума (Bloom). Були сформульовані чотири рівні (Рівень 1 – відкликання і відтворення; Рівень 2 – навички /концепт; Рівень 3 – стратегічне мислення; Рівень 4 – поширене мислення) на основі системи знань Веба. Таблиця методів навчання професійної термінології дозволяє перевірити, чи методи і завдання забезпечують можливість для розвитку вищого рівня навичок студентів мислити. Так само в освітніх програмах для іноземних учителів компетенції вчителя і професійні кваліфікаційні стандарти мають оперувати не лише найнищим рівнем мислення при вивченні термінології.

Таблиця 1. Методи вивчення професійної термінології.

Система Веба Глибина знань (Webb's Depth of Knowledge)	(і відповідні дієслова)	Методи
Відкликання і відтворення Згадайте факт, інформацію або процедуру.	розмістити за порядком, дати визначення, пермістити, ідентифікувати, скласти список, віднести до певної категорії, проілюструвати, співвіднести, запам'ятати, процитувати, пізнати, повторити, відтворити, декламувати, заявляти, зводити в таблиці, використовувати, говорити хто-що-де-коли-чому	Знаходження відповідників Гра на запам'ятовування Змішані визначення Ходіння й обмін
Навички /концепт Використовує інформацію або концептуальне знання. Вимагає два або більше кроків.	застосовувати, знаходити категорії, визначити причину й ефект, класифікувати, зібрати і показати, порівняти, виділити, оцінити, скласти графіки, визначити зразки, зробити висновки, здійснити спостереження, видозмінити, організувати, передбачити, співвіднести, зробити нариси, показати, підсумувати, використати контекстуальні ключі	Комбінації вищого рівня Знаходження антонімів Співставлення частин визначень Формулювання визначення за допомогою ключових слів і контексту Творення словоформ Відкритий обмін думками
Стратегічне мислення Вимагає пошуку причин, розвитку плану або послідовності кроків, деякої складності, можливий більше, ніж один варіант відповіді.	інформувати, оцінювати, цитувати очевидність, критикувати, знаходити логічний аргумент, відмінність, приходити до висновків, пояснювати феноменти у термінах концептів, формулювати, складати гіпотези, досліджувати, згадувати, використовувати концепти, щоб вирішити не рутинні проблеми	Групування Класифікація Словесні асоціації Вирішення проблем Візуалізація Аналіз контекстів
Поширене мислення Вимагає пошуку, часу на роздуми і, обробку численних умов проблеми.	аналізувати, використовувати концепти, складати, пов'язувати, створювати, критикувати, захищати, проектувати, оцінювати, судити, пропонувати, доводити, підтримувати, синтезувати	Формування концептів Набування концептів Методика колективного рішення проблем

Знаходження відповідників, гра на запам'ятовування, змішані визначення вимагають процесу мислення, характерного для нижчого рівня системи Веба, але вони виявилися корисними методами для введення термінів, вони також посприяли формуванню команди і взаємодії. Головною ідеєю цих методів було співвіднести картки з термінами і картки з поясненнями. Варіації цих методів – знаходження антонімів, співставлення частин визначень, формулювання визначення за допомогою

ключових слів і контексту потребували більш глибокого мислення на рівні навички / концепт. Інший метод, що був застосований для того, щоб представити і практикувати терміни - *творення словоформ*. Він включав у себе декодування – учасники повинні були вивести за індукцією значення, наприклад, *reliability* (від дієслова – *rely* й іменникового суфікса - *ity*) та порівняння, наприклад, *primary, elementary, basic, secondary, high school*. Це стало першим кроком до утворення нової термінології.

Вивчення концептів і термінів є характерним для конструктивного навчання. Щоб навчити їх моделям обробки інформації, були застосовані такі методи: *комбінації вищого рівня, формування концептів, вирішення проблем, набування концептів, методика колективного рішення проблем, словесні асоціації*, візуалізація. Моделі обробки інформації наголошують на способах вдосконалення природного покликання людини розібратися у світі, набуваючи й організовуючі дані, відчуваючи проблеми і породжуючи їх рішення їм, та розвиваючи концепти і мова, щоб їх передати (Joose, 2002). Як має на увазі термін, метою застосування моделей обробки інформації є допомогти студентам оперувати з отриманою інформацією, так що вони розвивають концептуальний контроль над сферами, які вони вивчають. Щоб полегшити соціальну взаємодію, були застосовані такі методи як *ходіння й обмін, відкритий обмін думками*.

Новий інтегрований підхід до термінології передбачає, щоб терміни не розглядалися як ізольовані пункти, натомість комплексна картина була введена у нові навчальні програми професійної підготовки магістрів у Латвійському університеті. Магістерська навчальна програма професійної підготовки «Учитель» передбачена для студентів, які мають ступінь бакалавра або другий рівень професійної вищої освіти (або аналогова освіта), щоб отримати професійний ступінь магістра з педагогіки і, за вибором, кваліфікацією

вчителя, який спеціалізується в одному зі шкільних предметів.

Найважливішим нововведенням є модульна структура програми, гнучкий час занять, білінгвальне навчання – латвійською й англійською мовами, таким чином, забезпечуючи інтегроване вивчення іноземної мови і змісту курсу, міждисциплінарний підхід, який полегшує зв'язок передбачених результатів з професійною спеціалізацією студентів; інтеграцію дидактики і дослідження, покращенню дослідницьких умінь і забезпеченню роботи студентів і процесу дослідження. Навчальні курси були сплановані так, щоб провести їх сумісно двома - трьома лекторами.

Головний акцент програми - міждисциплінарний підхід. Її особливий фокус - готовність вчитися і навчати білінгвально. Саме тому особливу увагу у цій програмі приділено вивченню професійної термінології, принаймні трьома мовами, таким чином збагачуючи розуміння студентів через порівняння дериваційних систем і розвиток їх умінь взаємодіяти з декількома мовами одночасно (Celic, Seltzer, 2011). Індивідуальна плюрилінгвальна компетенція є цільовою дією і додатковим ресурсом у навчанні, щодо передбачених результатів у програмах навчання:

- особа працює разом з іншими професіоналами у команді.
- може поглиблювати знання і розуміння, здійснюючи дослідження і навчання іноземними мовами.

Робота з термінологією планується й організовується у декілька кроків. Спочатку, проектуючи зміст курсу програми навчання професійної підготовки магістрів «Учитель», обрали ключові терміни і концепти, які підходять для розуміння кожного вивчення. Концепти допомогли зрозуміти зміст курсу. Роз'яснення концептів курсу і зв'язок між ними допомогли взаємовідносини між ними і їх нестачу, бо головні терміни повинні співвідноситися з результатами вивчення курсу. Було заплановано, що під час вступної сесії, завершуючи кожну тему й на екзамені, студенти виконуватимуть завдання, пов'язані з термінологією.

По-друге, у вступній сесії застосували модель утворення концептів. Студенти мали працювати з комплектом концепцій і їх попросили розподілити їх на групи, про домовилися раніше:

Стійкий розвиток, добробут, зв'язок, різноманітність, безпека, ідентичність, людські права, спільнота, цілісність, контекстуальність, творчість, життєві вміння, ціннісна орієнтація, участь, відповідальність, глобальне громадянство, глобалізація, перетин часу і простору, ймовірні майбутні історії, неформальне навчання, ...

Після того, як підсумували тему, студенти склали списки ключових концептів:

Учитель як партнер або радник; участь, стійкий розвиток, взаємна комунікація, співробітництво,

*відповідальність за процес навчання, взаємодія, розвиток особистості, атмосфера роботи, включення, різноманітність святкування, діалог культур, середовище підтримки, суттєвий соціальний зміст, ефективність, участь, мотивація й енергія співпрацювати і брати участь, радість навчатися виражати думки, нове знання, співробітництво, шлях до спільної мети, досвід, світогляд, індивідуальний внесок, щоб досягнути мети, сприятлива атмосфера, повага, вигода, навчання на практиці, учитель-радник. (Терміни з курсу *Дидактичні підходи до педагогічної практики (Peda5163)*: Концепти, пов'язані з соціальною взаємодією групи методів).*

Концепції й терміни були використані у трьох мовах, котрі полегшили (основуючись на семантиці і творенні слів, притаманні кожній мові) більш глибоке і докладне розуміння. Такі вправи запропонували студентам можливість доступу до академічного змісту через ресурси, які вони принесли до класу для стимулювання вивчення нових термінів. Отже, академічний персонал усвідомив знання теорії студентами. Діяльність показала професійні інтереси і ставлення групи до того, що вони знали і що повинні були вивчити.

В іншому завданні різноманітність мовних концепцій, котрі не мали відповідного перекладу іншими мовами була дана студентам, яких заохотили знайти свої власні приклади. їЛатвійською мовою: *karusvētki*; грузинською: *genacvale, gamarjoba*, українською: *посінака, тітушки, жовтогарячий*. Складні терміни, котрі неможливо перекласти розвивали креативність і збільшували обізнаність відносності мовних умінь.

Висновки та обговорення

Експериментальне дослідження мало позитивний ефект за багатьох причин, але найголовніше, що воно було актуальним для учасників. Доречність була гарантована, бо центр уваги визначили дослідники, які також були першими, хто скористався знахідками. Експериментальне дослідження допомогло педагогам стати більш ефективними в тому, про що вони найбільше дбали – викладання і розвиток їхніх учнів / студентів. Це було також надихаючим досвідом для дослідників – практикуючих фахівців.

Робота з термінологією поєднує навчання і викладання. Робота лектора повина розпочинатися з вибору термінів і найбільш відповідних методів. Проведення аналізу потреб могло б стати цінним ресурсом. У програмах професійного розвитку, робота з термінами є актуальною для вчителів, котрі планують працювати кураторами / менторами / тренерами. Досвідчений фокус на вивченні

студентами концептів і під час педагогічної освіти міг би призвести до передачі методу до їхнього підходу до освіти і професійного репертуару: «Процес запиту, який керує утворенням досвіду навчання є точно таким самим як і у вторинній фазі освіти і в університеті, так само як і з малими дітьми. Вчитель математики і професор фізики організовують середовище, забезпечують завдання і намагаються з'ясувати, що відбувається в голові їхніх учнів / студентів, так само робить і вчитель, котрий уперше вводить читання і письмо для своїх учнів» (Joyce, Calhoun Hopkins, 2002).

Метод визначення і вивчення термінів відповідає концепції моделі «введення петлі», запропонованої Вудвардом (Woodward, 1991). У «введенні петлі», як це роз'яснюється Вудвард (1991), форма діяльності запозичена з іншого рівня. Це приноситься для підтримки і використовується викладачами у їхніх власних силабусах. Зміст розміщується поряд з процесом, так що утворюється петля Мебіуса. Ця модель була названа введенням петлі, тому що петля Мебіуса виглядає як скручена паперова смуга. Це є практичним процесом підготовки вчителя, який включає процес та зміст. Отже, вчителі можуть застосувати терміни класифікації згідно з необхідним рівнем вивчення, закріпленням розуміння у їхній практиці обирати, оцінювати та планувати роботу зі словником. Вони будуть навчати тим способом, яким вчили їх.

Професійна компетенція магістра

має утворюватися трьома взаємопов'язаними комплектами результатів досліджень: (1) епістеміологічний аспект професійної компетенції у пізнавальній діяльності; (2) онтологічний аспект професійної компетенції в інтегрованій педагогічній практиці і дослідженні та (3) аксіологічний аспект професійної компетенції у педагогічній практиці, направлений особистий добробут і послідовний розвиток суспільства. Фокус цього вивчення доводить, що аспект

термінології відноситься до всіх трьох комплектів передбачених результатів програми навчання: особливо до епістеміологічного аспекту професійної компетенції, який передбачає, що студенти можуть передавати інформацію зрозуміло і переконливо, основуючись як на пізнавальному, так і на емоційному процесах і враховуючи характеристики цільової аудиторії у різноманітних соціальних і культурних контекстах.

Посилання

- Ball, D.L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 241 – 247.
- Baltiņš, M. (2012). The development problems of terminology. In *Language Situation in Latvia 2004 – 2010*. Latvian Language Agency.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd Edition. Multilingual Matters.
- Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols-Martín, M.J., Mehisto P., 2010. *The CLIL Teacher's Competences Grid*. Available at: <http://lendtrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>. [Accessed April 20, 2014].
- Bilingual Education Standards*. (1014). Available at: <http://careers.education.wisc.edu/pi34/standardsB.cfm>. [Accessed April 20, 2014].
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Role of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celic, K., Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Available at: www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/ [Accessed April 20, 2014].
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Cambridge University Press: Cambridge.
- Competencies for Entry-Level Bilingual Education Teachers*. (2000). Available at: <http://www.nmcpr.state.nm.us/nmac/parts/title06/06.064.0010.htm>. [Accessed April 20, 2014].
- Falzon, C. (1998). *Foucault and Social Dialogue - Beyond Fragmentation*. London: Routledge.
- Gall, M. (2007). *Educational Research: An Introduction*. Chapter 18, Action Research. 8th ed. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Grigule, L. (2012). *multilingvuri stsavlebis saxelmdzgvanelo mastsavleblebisatvis*. (*Handbook for Bilingual Teachers*, in Georgian). OSCE/HCNM, UNISEF, MoES Georgia.
- Grin, F. (2002). *Using Language Economics and Education Economics in Language Education Policy*. Council of Europe, Language Policy Division, DG IV. Strasbourg: Council of Europe.
- Grin, F. (2003). *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. London
- Grin, F. (2006). Key analytical tools in language education policy. //In: *Language Policies and Education in Multilingual Societies. Conference proceedings 7/2006*. C.Bachmann (ed). Geneva. Cimera publications.

- Illeris, K. (ed.) (2009). *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words*. Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. //In: K. Illeris (ed.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words*. (pp.21-34). Routledge.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (2002). *Models of Learning. Tools for Teaching*, Open University.
- Language Situation in Latvia: 2004-2010*. (2012). Latvian Language Agency.
- Lindberg, I. (1995). *Second Language Discourse in and out of Classrooms. Studies of learner discourse in the acquisition of Swedish as a second language in educational contexts*. Centre for Research on Bilingualism Stockholm University.
- Kennedy, M. (1999). Schools and the problem of knowledge. //In: J.Rath & A. McAninch (Eds.) *What Counts as Knowledge in Teacher Education?* (pp.29–45). Stanford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Malderez, A. & Bodoczky, C. (1999). *Mentor Courses: A resource book for trainer trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menken, K., Antunez, B. (2001). *An Overview of the Preparation and Certification of Teachers Working with Limited English Proficient (LEP) Students*. National Clearinghouse for Bilingual Education & ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Available at: <http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/teacherprep.pdf> [Accessed April 20, 2014].
- Odina, I., Mikelson, I., Belousa, I., Grigule, L. (2013). *Implementation Steppingstones Within Sustainability Oriented Master Study Programme for Teachers*.// In: European Scientific Journal December 2013 /SPECIAL/ edition vol.1
- Paulston, Ch., B. (ed).(1992). *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Reason, P., Bradbury, H.(2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2001.
- Robbins, D. (2003). *Vygotsky's and A.A. Leontiev's Semiotics and Psycholinguistics: Applications for education, second language acquisition, and theories of language*. New York: Praeger.
- Schutz, A. and Luckmann, T. (1974). *The Structure of the Life –World*. London: Heinemann.
- Skujiņa, V. (2002). *Latviešu terminoloģijas izstrādes principi*. Rīga: LVI
- Skutnabb-Kangas, T., McCarty, T. L. (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. // In: Bilingual Education, J. Cummins & N. Hornberger (Eds). *Encyclopedia of Language and Education*, (Volume 5, pp.3-17). 2nd edition. New York: Springer.
- Šalme, A. (2011). *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves jautājumi*. LVA.

- Šalme, A. (2009). *Domas par nozares terminoloģijas attīstību “Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” rokasgrāmatu lasot*. Zinātniski metodisks izdevums Tagad. 2009/2, LVA.
- Webb, Norman L. and others. (2006). *Web Alignment Tool*. Wisconsin Center of Educational Research. University of Wisconsin-Madison. 2 Feb. 2006. Available at: <http://www.wcer.wisc.edu/WAT/index.aspx>
- Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge University Press.
- Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Izdevniecība Eve. (Translation of the Russian original, published 1934.)

Додаток 1. Методи вивчення професійної термінології

Розробник методу моделювання концептів Інда Белоуса.

Завдання для груп: використати особливі ключові слова з курсу і розробити схематичну модель, щоб надалі актуалізувати вивчений зміст курсу:

Група 1: Курси післядипломної освіти для вчителів, покращити їхню професійну компетенцію забезпечити постійне культурне середовище освіти.

Група 2: Дискусія з колегами за чашкою кави під час великої перерви, щоб зацікавити їх темою.

Група 3: Бесіда з родичем (можливо дитиною або підлітком) щоб проінформувати про вивчене в курсі.

Група 4: Бути наставником молодого колеги, щоб заохотити його підтримувати постійне культурне середовище освіти.

Група 5: Дискусія з колегами, котра організована після уроків, щоб підтримати інтерес колег і покращити професійну компетенцію забезпечення постійного культурного середовища освіти..

Цей метод не тільки розвиває вміння мислити, але й виконує роль потужного інструмента для академічного розвитку мови – відокремлення і практики різних стилів мови.

Формування концепту

Розвиток умінь класифікувати, утворювати гіпотези і випробовувати їх, та розуміння, як побудувати концептуальне розуміння областей концептів. Це складається з трьох заходів:

1. Утворення концептів: Що підходить до цього? Слухачі називають слова, пов'язані з концептом, групують їх і дають назви групам, які вони утворили.
2. Інтерпретація – «Що Ви бачите?» Слухачі / студенти описують нову класифікацію, пояснюють стосунки між категоріями, причинами і наслідками та роблять висновки.
3. Застосування принципів – «що могло б статися, якщо...?» Слухачі використовують закономірності, щоб довести або роз'яснити гіпотези, припущення та прогнози. Вони розробляють критерії, щоб протестувати їх.

Індуктивне мислення допомагає слухачам знаходити і класифікувати інформацію, формувати і класифікувати категорії, формувати і випробовувати гіпотези утвореної концептів груп.

Набування концептів

Викладач думає про концепт і формулює його пояснення. Завдання слухачів пізнати (здогадатися) концепт та порівнюють відповідні (дійсні) та невідповідні (не дійсні) приклади. Це складається з трьох кроків:

1. Набування концепту - вчитель забезпечує приклади, які відповідають концепту; слухачі роблять припущення та випробовують їх. Основуючись на характеристиках, вони формулюють визначення.
2. Випробовування концепту – вчителі надають приклади, які є або відповідними або невідповідними концепту. Викладач стверджує правильні припущення, називає концепт і виправляє визначення, надані студентами. Слухачі доповнюють риси концептів, надаючи більше прикладів.
3. Аналіз стратегій мислення. Студенти описують своє мислення, обговорюють роль припущень і гіпотез у набуванні концептів. Цей метод допомагає пізнати концепти, порівнюючи приклади, застосовуючи приклади з недоречними характеристиками, які відкривають характеристики, притаманні концептам Назвати недоречні приклади є дуже важливим, бо це допомагає встановити межі концептів.

Синектика (методика колективного ви рішення проблем)

Синектика - це метод вирішення проблем, котрий полегшує процеси мислення, з якими слухачі можуть бути обізнані. Мета методу – розвивати творчість, збільшувати усвідомлення творчих процесів і оволодіти стратегіями. Синектика означає створення аналогій і їх застосування, щоб розв'язати проблеми, так само, як і породити нові ідеї. Цей метод складається з декількох кроків:

1. Опис ситуації. вчитель просить студентів описати реальну ситуацію, як вони її бачать.
2. Безпосередня аналогія – вчитель або слухачі називають осіб, об'єкти, явища. Студентів заохочують винайти безпосередні аналогії і роз'яснити, як оригінал є похідним від нового. Щоб знайти новий підхід, ситуація переміщується до іншої ситуації або проблеми.
3. Персональна аналогія. Вчитель просить студентів ототожнити себе з живими або неживими об'єктами і описати це від першої особи. (Уявіть Ви... ! Як Ви себе почуваете? Що оточує Вас? Як Ви це сприймаєте?)
4. Символічна аналогія або стислий конфлікт
Основоючись на власних характеристиках, студенти складають комбінації слів, що здаються суперечливими, наприклад, жорстока доброта, люб'язний ворог, жорстокі ігри, жахливе літо, правдива брехня. Вчитель заохочує студентів пояснити протиріччя, дати приклади з природи або культури.
5. Вчитель веде студентів назад до початкових завдань або проблем і застосовує аналогії, щоб підняти або поширити обізнаність.

Визначання термінів

Цей метод допомагає сформулювати і визначити значення. Щоб зробити визначення, можна провести невелике дослідження, щоб знайти різні контексти, вивчити дискурси і відповідні значення (навчальні програми, навчальні плани тощо). Студенти знаходять визначення, що пояснює термін; вони можуть розширити або звужити діапазон терміну.

Розміщення

Розміщення – це метод, що допомагає студентам візуалізувати процес визначення спрощення визначень. Студенти записують свої ідеї індивідуально, а потім порівнюють їх і погоджуються з заключною версією. Тоді у групах з чотирьох чоловік, студентів просять зробити таке розміщення на парері: розподілити сторінку на 4 частини по діагоналі, коло зображується на перетині ліній.

1. Попросіть написати концепцію усередині розміщення.
2. Спочатку, кожний слухач записує ідеї або коментарі у своїй частині на розміщенні.
3. Тоді студенти читають, що інші написали, передаючи розміщення по колу й обговорюють ідеї.
4. Вони погоджуються, що могло бути написано всередині.

Ходіння й обмін

Мета методу зрозуміти і вивчити концепти й ключові слова.

1. Дайте кожному студенту шматок паперу й одне ключове слово.
2. Студенти копіюють термін на шматку паперу і пишуть переклад з іншого боку.
3. Студенти встають і кожен знаходить партнера. Слухач А читає вголос термін слухачу Б англійською або рідною мовою.
4. Слухач Б перекладає. Якщо слухач Б не може перекласти, слухач А перекладає і просить повторити переклад тричі. Тоді слухач Б читає своє слово й відбувається аналогічна процедура.
5. По закінченні вони обмінюються шматками і знаходять іншого партнера.
6. Продовжується поки студенти не обміняються більшістю термінів.

Нарешті попросіть їх записати слова з пам'яті. Обговоріть нюанси значень.

Розкриття карт

Метою цього методу є згадати або вивчити нові слова, терміни, концепти, визначення і перевірити розуміння. Слухачі працюють у групах. Викладач готує слова або питання для кожної групи, пише кожне питання на окремому шматку паперу.

Версія – питання на одній стороні і відповіді на іншій стороні шматка паперу або слово рідною мовою на одній стороні, а переклад слова на іншій стороні.

Приклад: Вивчіть слова, пов'язані з темою.

1. Покладіть картки лицьовою стороною доверху у центрі групи. Рідна мова – зверху, англійська – прихована.
2. Призначте лідера / капітан для першого раунду.
3. Лідер читає перше слово вголос.
4. Не розмовляючи, всі (включаючи капітана) пишуть переклад слова на своєму папері і тоді розміщують папір лицьовою стороною донизу
5. Коли всі закінчили писати, капітан каже «розкрити карти».
6. Всі показують відповіді.
7. Лідер повертає картку з завданням, щоб перевірити відповідь.
8. Група обговорює відповідь, які є відмінними.
9. Якщо кожний має правильну відповідь, картка забирається, якщо ні – карта розміщується внизу колоди і потім знову повторюється.

Слухач зліва стає лідером для наступного раунду.

Діаграма Венна

Мета методу опрацювати термінологію, активувати знання щодо подібностей і відмінностей, пов'язаних з темою і термінів так само як і концептів. Студенти записують дві обрані теми / об'єкти, щоб порівняти їх у зовнішніх колах, а тоді пишуть про подібності між ними усередині. Приклад: Білінгвальна освіта і предметно-мовне інтегроване навчання.

Гра на запам'ятовування

Гра запам'ятовування з картками слів. Мета методу запам'ятати термінологію.

1. Два або більше студенти можуть грати. Потрібно приготувати пачку карток з термінами, тильна сторона карток має бути однаковою, а їхні лицьові сторони можуть співвідноситися парами або по чотири.
2. Карти змішують і розміщують лицьовою стороною донизу на площі для ігор. Картки не повинні перетинатися, їх, за бажанням, можна розмістити за певним порядком або довільно.
3. Студенти грають по черзі. Коли їхня черга, вони перевертають дві картки за вибором з розкладки. вони повертають дві картки з розкладки за вибором. Якщо картки співвідносяться (наприклад, термін латвійською мовою і термін англійською мовою), слухачі забирають ці дві картки, кладуть їх перед собою і роблять ще одну спробу. Якщо картки з термінами не підходять одна одній, вони повертають їх обличчям вниз, не змінюючи їхнього розташування у викладці, тоді настає черга іншого слухача.
4. Гра продовжується поки всі картки з розкладки не будуть спаровані.
5. Кожний гравець отримує одне очко за одну пару. Гравець з найбільшою кількістю очок є переможцем.