

*Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України*

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 9



Ніжин – 2011

НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання та управління навчальним закладом Національного університету природокористування та біоресурсів України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелева Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 11 від 30.06.11 р.

Н 34 Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 9. – 228 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації
КВ № 17181-59513 від 12.10.2010 р.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru

Верстка та макетування – Приходько Н. О.
Літературний редактор – Лісовець О. М.
Коректор – Конівненко А. М.

Підписано до друку 25.01.2012 р.
Гарнітура Computer Modern
Замовлення № .

Формат А4
Обл.-вид. арк. 9,96
Ум.-друку. арк. 26,62

Папір офсетний
Тираж 130 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2011
© Коваленко Є. І., 2011

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 9, 2011 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Богатикова Л.И.</i> К проблеме обучения общению в аспекте взаимосвязи языка и культуры	7
<i>Бондар Л.В.</i> Модель навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів	10
<i>Вергунова В.С.</i> Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики як педагогічна проблема	14
<i>Грушко С.П.</i> Виртуальное взаимодействие в практике преподавания иностранных языков	18
<i>Деркач С.П.</i> Акценти загальноєвропейської освітньої політики щодо підготовки вчителя іноземної мови	21
<i>Іванченко С.М., Щотка О.П.</i> Формування образу освітніх інновацій у студентів (на прикладі Болонського процесу)	24
<i>Євсєєва О.В.</i> Кризові суспільні явища і можливості ноосферної освіти	29
<i>Кашкинбаева З.Ж., Абельдинова Д.</i> К вопросу о преподавании второго языка	36
<i>Кирюшкина А.А.</i> Переносное значение как манифестант эмоционального состояния говорящего ...	39
<i>Кутелия М.А., Напирели М.Г.</i> Новый подход к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах...	42
<i>Михайленко О.В.</i> Дитяча обдарованість як комплексна соціально-педагогічна проблема	47
<i>Місечко О.Є.</i> Професійне портфоліо як засіб стандартизації підготовки вчителя мови	51
<i>Морозова О.О.</i> Теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики	54
<i>Новицкая Н.Г.</i> Процессуальный аспект содержания обучения коммуникативной самопрезентации в иноязычном образовании в рамках межкультурного взаимодействия	58
<i>Паустовська М.В.</i> Лінгвістичні особливості творчого мовлення	61
<i>Туркіна Л.В.</i> Дидактичні основи моделювання сучасного змісту навчання іноземної мови як другої спеціальності у педагогічних університетах	65

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Асланишвили М.</i> Как маленькие дети изучают быстрое чтение	70
<i>Биконя О.П.</i> Автоматизації формування завдань до комп'ютерного тесту з ділової англійської мови... 73	73
<i>Біжко І.А.</i> Система вправ для навчання інформативного читання англомовної літератури у фінансовій галузі... 76	76
<i>Бондаренко Ю.І.</i> Розвиток творчих здібностей школярів із допомогою жанрових пам'яток-схем для написання літературних текстів	81
<i>Британ Ю.В.</i> Методичні основи формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетенції з використанням інтернет-ресурсів	86
<i>Бялківська Я.В.</i> Соціолінгвістичні передумови використання патентних текстів як матеріалу навчання перекладачів	90
<i>Вікович Р.І.</i> Тестовий контроль як спосіб перевірки сформованості вмій в аудіюванні англомовних теленовін	94
<i>Гришина О.А.</i> Проблема створення професійно орієнтованої комунікативної ситуації в читанні англійською мовою майбутніми інженерами.....	97

Гутник В.М. Особливості відбору та реалізації навчального матеріалу у комунікативному вступному корективному курсі (ВКК).....	100
Дегтярєва Є.О. Цілі та методичні завдання використання країнознавчого матеріалу в процесі викладання іноземної мови.....	105
Дубко І.В. Особливості вправ для навчання письма німецькою мовою після англійської.....	109
Жуков С.М. Психологія казки, її педагогічне значення і призначення.....	113
Квасова О.Г. Формування монологічної аудитивної компетенції як складової компетенції в усному перекладі.....	117
Мельник Ю.С. Профорієнтація учнів у процесі розв'язування фізичних задач прикладного змісту....	121
Мосьпан Н.В. Етапи навчання емоційно-модальної інтонації з використанням відеофонограм.....	125
Раевская М.Ю. Підготовка педагогічних кадрів на ступени “бакалавриат” в вузах США в контексті диверсифікації освіти.....	128
Сажина Е.В., Захарова М.С. Організація процесу професійно-орієнтованого навчання іноземній мові в сфері туризму.....	133
Савенко Н.С. Формування індивідуального стилю діяльності викладача іноземних мов у вищій технічній школі.....	136
Тименко В.М. Формування теоретико-літературних знань як засіб розвитку інтересу до літературної творчості старшокласників.....	140

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Антонюк Л.А., Коваль Т.В. Про підвищення ефективності вивчення іноземних мов.....	144
Бичок А.В. Значення філологічної підготовки викладача іноземної мови при формуванні культури професійного спілкування студентів економічного профілю.....	147
Грицай А.М., Колесник І.В. Самостійна робота студентів як засіб вдосконалення професійної підготовки вчителя.....	151
Лукашова Н.І., Лукашов С.М. Забезпечення професійно-педагогічної спрямованості курсу “Історія хімії” у фаховій підготовці майбутніх учителів.....	155
Мацнева О.А. Мовний і мовленнєвий матеріал як складова змісту навчання майбутніх учителів аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними типами літературної вимови.....	159
Попенко О.М. Формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки.....	163
Романюк Ю.В. Методичні рекомендації з організації процесу формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читачької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту.....	168
Сімкова І.О. Особливості навчання професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей.....	172
Ткаченко Л.І. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи через активізацію пізнавальної діяльності студентів.....	176
Філоненко О.С. Аналіз діяльності вищих педагогічних навчальних закладів України з підготовки студентів до виховної роботи в літніх дитячих оздоровчих таборах у сучасних умовах.....	182

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Белкіна Н.І. С.Русова про впровадження ідей експериментальної педагогіки в систему освіти України..	187
Дітківська С.І. Гімназія як основний тип середньої загальноосвітньої школи XIX ст.....	190
Демченко Н.М., Мачача Ю.М. Вимоги до навчальної літератури в поглядах словесників Лівобережжя другої половини XIX – початку XX ст.....	194
Самойленко О.В. Організаційно-педагогічна діяльність І.Ф.Тимковського та його вплив на розвиток гімназійної освіти на Чернігівщині XIX ст.....	198
Таран О.М. Проблема формування громадянських якостей особистості в педагогічній спадщині С.Русової....	203
Буйбас М., Сердюков П., Сердюкова Н., Хилл Р. Современная подготовка учителя американской школы в дистанционной среде.....	207
Поляков В.М. Высшее образование в Германии на втором этапе Болонского процесса.....	214
Ревуцька С.А. Значення і функція вчителя у педагогічній концепції Х.Зальцмана.....	217
Сергєєва О.В. Законодавча база системи підготовки майбутніх перекладачів-референтів в університетах Великої Британії.....	220
Шеверун Н.В. Реалізація іншомовної освіти в школах Польщі.....	224

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

<i>Bogatikova L.</i> On the problem of teaching to communicate from the aspect of interrelation of language and culture.....	7
<i>Bondar L.</i> The model of teaching French professionally-oriented monologue-argumentation to students of technical specialties in accordance with their learning styles.....	10
<i>Vergunova V.</i> The problem of forming value attitudes towards the art of music of future music and primary school teachers.....	14
<i>Hrushko S.</i> Virtual interaction in the practice of foreign language teaching.....	18
<i>Derkach S.</i> Accents of the all-European educational policy for foreign language teachers' training.....	21
<i>Ivanchenko S., Schotka O.</i> Formation of students' attitudes towards educational innovations (exemplified by the Bologna process).....	24
<i>Yevseyeva O.</i> Crisis phenomena in society and possibilities of noospheric education.....	29
<i>Kashkinbayeva Z., Abel'dinova D.</i> On the issue of teaching a second language.....	36
<i>Kiryushkina A.</i> Figurative meaning as a manifestation of the speaker's emotional state.....	39
<i>Kutelia M., Napireli M.</i> A new approach to teaching foreign languages at nonlinguistic higher educational establishments.....	42
<i>Mykhailenko O.</i> Children's giftedness as a complex socio-pedagogical problem.....	47
<i>Misechko O.</i> Professional portfolio as a means of standardizing pre-service education of language teacher.....	51
<i>Morozova O.</i> Theoretical and experimental research on forming motivation for pedagogical work of future music teachers.....	54
<i>Novitska N.</i> Teaching communicative self-presentation in foreign language education as a part of intercultural interaction from the aspect of the process.....	58
<i>Paustovska M.</i> Linguistic characteristics of creative speech.....	61
<i>Turkina L.</i> Didactic foundations for modelling the modern content of teaching a foreign language as a second specialty at pedagogical universities.....	65

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

<i>Aslanishvili M.</i> How small children acquire good reading skills.....	70
<i>Bykonya O.</i> Automation of forming tasks for a computerized test of Business English.....	73
<i>Bizhko I.</i> System of exercises to teach informative reading of the English language literature in the field of finance.....	76
<i>Bondarenko Y.</i> Development of students' creative abilities with the help of genre instruction schemes for writing compositions.....	81
<i>Brytan Y.</i> Methodological basis of forming professionally oriented reading competence with the help of Internet resources.....	86
<i>Byalkivska Y.</i> Sociolinguistic prerequisites for using patent texts as study material for educating future translators.....	90
<i>Vikovykh R.</i> Tests for assessing skills of listening English TV news.....	94
<i>Hryshyna O.</i> The problem of creation of professionally-oriented communicative situations in English reading for future engineers.....	97
<i>Hutnyk V.</i> Peculiarities of selection and use of study material in the Introductory Corrective Communicative Course (ICCC).....	100
<i>Degtyaryova Y.</i> Methodological goals and objectives of using country-specific material in the process of teaching a foreign language.....	105
<i>Dubko I.</i> Peculiarities of exercises for teaching to write in German after English.....	109
<i>Zhukov S.</i> Psychology of a fairy-tale, its pedagogical role and purpose.....	113
<i>Kvasova O.</i> Building listening comprehension competence as a constituent of competence in consecutive translation.....	117
<i>Melnyk Y.</i> Vocational guidance of students in the process of solving applied tasks in physics.....	121
<i>Mospan N.</i> Stages in teaching emotional intonation with video.....	125

Rayevskaya M. Training teachers for Bachelor's Degree at higher educational establishments in the USA in the context of diversification of education.....	128
Sazhyna E., Zakharova M. Organization of the process of vocationally oriented teaching a foreign language in the field of tourism.....	133
Saienko N. Formation of individual professional styles of language teachers in high technical schools.....	136
Tymenko V. Forming theoretical literary knowledge as a means of developing interest to literary creative work in high school students.....	140

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Antonyuk L., Koval' T. On increasing efficiency of learning foreign languages.....	144
Bychok A. The role of English teachers' philological education for the formation of professional communication culture of students of economic specialties.....	147
Grytsay A., Kolesnyk I. Self-instruction of students as a means of improving professional pedagogical education.....	151
Lukashova N., Lukashov S. Ensuring professional pedagogical orientation of the course "History of Chemistry" in the professional training of future teachers.....	155
Matsneva O. Linguistic audio-video material as a component of the content of training future teachers in English national and regional types of literary accents listening comprehension.....	159
Popenko O. Formation of informational-communicative competence in the process of professional pedagogical training.....	163
Romaniuk Y. Methodological recommendations for organizing the process of building the English language reading competence of future engineers with the help of an educational website.....	168
Simkova I. Peculiarities of teaching engineering students professional discussion.....	172
Tkachenko L. Formation of future primary school teachers' critical thinking by enhancing students' cognitive activity.....	176
Filonenko O. The analysis of the activity of higher pedagogical educational establishments of Ukraine in preparation of students for educational work in Children's summer camps under present-day conditions.....	182

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Belkina N. S. Rusova on introducing the ideas of experimental pedagogy into the system of education in Ukraine.....	187
Ditkivska S. Gymnasium as a main type of comprehensive schools in the 19 th century.....	190
Demchenko N., Machacha Y. Requirements for educational literature according to the views of philologists of the Left-Bank region of Ukraine in the second half of the XIX – the beginning of the XX centuries.....	194
Samoylenko O. Organizational and pedagogical work of I. F. Tymkovskiy and his influence on the development of gymnasium education in Chernihiv region in the XIX c.....	198
Taran O. The problem of formation of civil personality traits in the pedagogical heritage of S.Rusova.....	203
Buibas M., Serdiukov P., Serdiukova N., Hill R. Teacher preparation in the USA in an online environment.....	204
Polyakov V. Higher education in Germany on the second stage of the Bologna process.....	214
Revutska S. The role and functions of a teacher in H. Zaltsmann's pedagogical concept.....	217
Sergeyeva O. Legislation of the system of training future translators at universities in the United Kingdom.....	220
Sheverun N. Foreign language education at schools in Poland.....	224

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.016:811.111:008

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ В АСПЕКТЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Богатикова Л.И.

У статті розглядається проблема навчання іншомовної культури спілкування і, зокрема, розвитку міжкультурної компетенції, методичний зміст якої представлено лінгвістичною, когнітивною, метакогнітивною, соціокультурною, соціопрагматичною, комунікативною і культурною компетенціями. Підкреслюється, що в межах навчання міжкультурного спілкування учень оволодіває комунікативною культурою і певним обсягом культурної грамотності.

Ключові слова: компетенція, міжкультурна, лінгвістична, когнітивна, метакогнітивна, комунікативна, соціокультурна, соціопрагматична, культурна грамотність.

В статье рассматривается проблема обучения иноязычной культуре общения и, в частности, развития межкультурной компетенции, методическое содержание которой представлено лингвистической, когнитивной, метакогнитивной, социокультурной, социопрагматической, коммуникативной и культурной компетенциями. Подчеркивается, что в рамках обучения межкультурному общению обучаемый овладевает коммуникативной культурой и определенным объемом культурной грамотности.

Ключевые слова: компетенция, межкультурная, лингвистическая, когнитивная, метакогнитивная, коммуникативная, социокультурная, социопрагматическая, культурная грамотность.

The article considers the problem of teaching foreign language communication culture and in particular the development of intercultural competence, the methodological content of which is represented by linguistic, cognitive, metacognitive, communicative, sociocultural, sociopragmatic and cultural competences. It is emphasized that students master communication culture and acquire certain amount of cultural competence in the process of intercultural communication education.

Key words: competence, intercultural, linguistic, cognitive, metacognitive, communicative, cultural, sociocultural, sociopragmatic, cultural competence.

В последнее десятилетие изменилось понимание общения в целом, и в рамках мирового масштаба оно стало рассматриваться как межкультурное общение. Учитывая тот факт, что люди – представители разных культур вступают в речевое взаимодействие в процессе различных контактов, общение в рамках такого взаимодействия следует рассматривать как межкультурное.

Развитие ряда наук, таких, как лингвистика, психолінгвістика, теорія комунікації, культурологія і др., привело к изменению и переориентации обучения иностранному языку на коммуникативное иноязычное образование, в центре внимания которого стоит овладение языком как средством межкультурного общения, и в частности, иноязычной культурой общения.

Обучение иноязычной культуре общения обусловлено рядом факторов, отражающих национально-специфические особенности определенной лингвокультуры и, в частности, коммуникативного поведения индивида как совокупности норм и традиций общения, чего нельзя не заметить. Это касается различных ситуаций: бытовых, деловых, в общественных местах, на работе, дома и проч. Причем эти особенности и различия можно заметить не только в речевом этикете. Различна роль рукопожатий, улыбки, объятий и поцелуев при встрече, форм приветствия и прощания и многое другое. Различается также и тематика общения в гостях, на работе, дома, формы общения (официальное, неофициальное, общение с детьми) и общекультурные нормы (привлечения внимания,

прощания, приветствия, извинения, комплиментов, знакомства и проч.). Существенный отпечаток на коммуникативное поведение, подчеркивающее его национальную специфику, накладывает социальный символизм, который является компонентом национальной культуры и представляет собой «отражение в сознании людей семиотической функции, которую приобретает в той или иной культуре определенное действие, факт, событие, поступок, тот или иной элемент предметного мира. Все эти явления приобретают в культуре народа определенный символический смысл, характерный и единый для всего данного социума или для какой-то определенной социальной, возрастной, гендерной группы» [3, с. 12].

Таким образом, для адекватного межкультурного понимания и успешной деятельности в контексте межкультурной коммуникации необходимо владеть определенным уровнем межкультурной компетенции. В нашем понимании, главными компонентами межкультурной коммуникативной компетенции являются – лингвистическая/языковая компетенция, которая включает знания о системе и структуре изучаемого языка, правилах их функционирования в процессе коммуникации. В процессе межкультурного общения лингвистическая/языковая компетенция выходит далеко за рамки овладения правилами пользования языком – она предполагает расширение собственной концептосферы и модификацию картины мира на основе межкультурного опыта. Согласно концепции, разработанной Ю.Н. Карауловым, личность функционирует на трех уровнях языковой компетенции:

1) вербально-семантическом (лексикон личности);

2) лингвокогнитивном (тезаурус личности, в котором запечатлена система знаний о мире, или «образ мира»);

3) мотивационном (деятельностно-коммуникативные потребности, отражающие ее прагматикон: систему целей, мотивов, установок) [1, с. 238].

В условиях межкультурной коммуникации лингвистическая/языковая компетенция отвечает за правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуации общения; верную референцию; соотношение ментальных моделей с формами действительности; соположение ментальных схем и построений с когнитивным опытом; способность повторить однажды полученный языковой опыт в аналогичных коммуникативных ситуациях;

- когнитивная компетенция; сюда входят не только знания, понятия и стереотипы, но и способность выполнять речемыслительные операции, т.е. процедурные знания (как осуществить данную операцию), умения применять знание правил для решения определенной проблемы и, в целом, мыслительную, познавательную деятельность;

- метакогнитивная компетенция, которая предполагает наличие умений и способности к антиципации, планированию, общему и выборочному вниманию, самоуправлению, идентификацию проблемы, самокоррекцию и самооценку. Причем, следует отметить, что при антиципации и планировании речи необходимо учитывать (уметь определить) не только языковое наполнение высказы-

вания, речевые средства, но интонацию, в частности, эмоциональную, поскольку смысл выражается не только в лексических значениях; культурно-специфическую особенность коммуникативных стратегий (например, умение уклониться, маневрировать и проч.);

- коммуникативная компетенция, которая включает механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения. Коммуникативная компетенция – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах [4, с. 140], а именно: умение понимать иноязычную речь на слух, выделять основную и второстепенную информацию, предвосхищать содержание высказывания и проч.; умение вступать и поддерживать общение, направлять разговор в желаемое для собеседника направление и в соответствии с его мотивами и целями, и в частности, напр., адекватно реагировать на высказывание собеседника, выражать свое отношение и коммуникативное намерение, инициировать разговор и проч.;

- социокультурная компетенция, представляющая собой способность осознавать, правильно понимать и адекватно интерпретировать эксплицитно и имплицитно выраженную социокультурную информацию при непосредственном или опосредованном общении с представителями иной культуры на основе усвоенной им совокупности страноведческих и лингвострановедческих знаний, сформированных лингвострановедческих умений, отношений и ориентаций;

- социопрагматическая компетенция, под которой подразумевается способность воспринимать и оценивать личность собеседника с ее психологическими особенностями с целью установления взаимопонимания и побуждения собеседника к определенной речевой или неречевой реакции, т.е. ориентировка в собеседнике и проявление эмпатии; умение «прогнозировать результат своего высказывания или реплику собеседника...; захватить и удержать инициативу общения или предоставить партнеру возможность реализовать свой замысел...; вызвать желаемую реакцию собеседника вербально или невербально» [2, с. 63–64], а также способность корректировать речевое и неречевое поведение, вносить поправки и адаптировать языковые средства в соответствии с ролями, социальным статусом, отношением, обстановкой и темой разговора и, в общем, всей ситуацией в соответствии с предполагаемыми нормами и правилами поведения и общения и управлять ходом беседы, разговора, включая также использование различных паралингвистических средств;

- культурная компетенция предусматривает понимание пресуппозиций, фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры.

Культурная компетенция участника МК предполагает умение извлечь информацию из таких единиц языка, как топонимы, антропонимы, названия

политических реалий, известных книг, фильмов и т.д. и дифференцировать ее с точки зрения значимости для межкультурного общения. Ориентиром культурной компетенции должен служить объем культурной грамотности потенциального собеседника (условно “среднего русского” и “среднего американца”).

Для каждого народа характерна определенная коммуникативная культура. Под коммуникативной культурой понимается коммуникативное поведение народа как компонент его национальной культуры; как фрагмент культуры, отвечающий за коммуникативное поведение нации. Причём для коммуникативного поведения характерны определённые коммуникативные нормы – коммуникативные правила, рассматриваемые как обязательные для выполнения данной личностью или обществом (знакомому надо поприветствовать, за услугу отблагодарить и проч.), а также коммуникативные традиции – правила, не обязательные для выполнения, но соблюдаемые большинством людей и рассматриваемые индивидом или обществом как желательные для выполнения (спросить старика о здоровье, поинтересоваться, как успеваемость детей и т.д.). Коммуникативное поведение характеризуется определёнными нормами, которые позволяют охарактеризовать конкретное коммуникативное поведение как нормативное или ненормативное. Нормативное поведение – поведение, принятое в данной среде и соблюдаемое в стандартных коммуникативных ситуациях большей частью языкового коллектива. Ненормативное коммуникативное поведение – нарушающие принятые нормы, которое рассматривается как неадекватное [3, с. 48–49].

Понятие культурной, социокультурной и социо-прагматической компетенций в определенной мере совпадает с понятием культурной грамотности. Объем культурной грамотности состоит не только из культурно-специфической информации, но и информации о мире в целом. Э.Д.Хирш [5] включает в понятие культурной грамотности фоновые знания, которые позволяют носителю культуры взять газету и читать ее с адекватным уровнем понимания как эксплицитной, так и имплицитной информации, соотнося читаемое с тем подразумеваемым контекстом, который придает смысл написанному. Однако объем культурной грамотности состоит не только из культурно-специфической информации и информации о мире в целом (за пределами стран, представ-

ляемых коммуникантами), но также включает знание и владение нормами и традициями коммуникативного поведения, его национально-культурными особенностями, характерными для коммуникативного поведения представителя конкретной лингвокультуры.

Таким образом, культурная грамотность – это наиболее динамичный компонент межкультурной компетенции. Наряду с достаточно стабильными историческими и географическими данными, существуют элементы, связанные с текущей политической ситуацией, скандалами, модой, и т.д., которые быстро возникают и сглаживаются в памяти носителей культуры. Этот динамизм требует постоянного пополнения объема культурной грамотности (сюда можно отнести также и так называемую функциональную грамотность – умение заполнять различного рода документы: анкеты, счета на оплату, налоговые декларации, написание заявлений и проч.).

Таким образом, в процессе разработки и совершенствования методики преподавания иностранных языков подверглись изменению не только подход к цели обучения (от обучения языку как средству общения к обучению межкультурному общению и межличностному взаимодействию в рамках концепции взаимосвязанного обучения языку и культуре, т.е. в рамках концепции коммуникативного иноязычного образования), но также и совершенствовались методы обучения иноязычному общению (от коммуникативного, активного к интерактивным).

Межкультурное общение – очень сложный процесс межличностного взаимодействия и требует от коммуниканта – носителя языка владения разнообразными умениями, включая вышеуказанные компетенции (языковой, когнитивной, метакогнитивной, социокультурной, социопрагматической, коммуникативной, культурной).

Совершенное владение изучаемым языком, т.е. свободное владение предполагает высокий уровень развития межкультурной компетенции со всеми ее составляющими компонентами, т.е. видами вышеуказанных компетенций. Причем это предполагает автоматизированное, неосознанное коммуникативное поведение (вербальное и сопровождаемое невербальным), адекватное и уместное данной ситуации общения, соответствующее определенному намерению и целям общения. Для достижения такого уровня владения языком необходима соответствующая организация процесса обучения, методы и приемы.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : ООО “Лексис”, 2003. – 184 с.
3. Стернин И. А. Очерк американского коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 209 с.
4. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
5. Hirsch E. D. Gr. Cultural Literacy / E. D. Hirsch. – NY : First Vintage Books Edition, 1988. – 253 p.

УДК 378.147:811

МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОГО ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО МОНОЛОГУ-АРГУМЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З УРАХУВАННЯМ ЇХ НАВЧАЛЬНИХ СТИЛІВ

Бондар Л.В.

У статті представлено модель навчального процесу для реалізації розробленої методики навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів. Проаналізовано основні параметри моделі навчання за цією методикою – її зміст, форма та функція.

Ключові слова: модель навчання, монолог-аргументація, навчальний стиль.

В статье представлена модель учебного процесса для реализации разработанной методики обучения французскому профессионально направленному монологу-аргументации студентов технических специальностей с учетом их учебных стилей. Проанализированы основные параметры модели обучения данной методики – её содержание, форма и функция.

Ключевые слова: модель обучения, монолог-аргументация, учебный стиль.

The author of the article describes a model of educational process for realization of a method devised for teaching French professionally-oriented monologue-argumentation to students of technical specialties in accordance with their learning styles. The principal parameters of the given model (content, form and function) are analyzed.

Key words: teaching model, monologue-argumentation, learning style.

Сучасні вимоги суспільства до професійної підготовки висококваліфікованого фахівця технічного профілю, поглиблення співробітництва українських спеціалістів із франкомовними колегами у науково-технічній сфері ставлять питання пошуку шляхів оптимізації процесу навчання французької мови професійного спрямування (ФМПС) – *FOS* (français sur objectifs spécifiques).

Важливим компонентом професійної іншомовної підготовки майбутніх інженерів є навчання усного французького професійно спрямованого монологу-аргументації (ПСМА), монологічного висловлювання, представленого у вигляді тез та доказів у певній професійній ситуації спілкування, внаслідок визначення його ключової ролі для реалізації фахових комунікативних завдань, у процесі виконання яких передбачається не лише передача отриманої інформації, а й систематизація знань, прийнятих рішень, аргументація свого вибору, що зумовлює необхідність продукування розгорнутих монологічних висловлювань з метою вираження власної думки, доведення чи спростування будь-якої тези/проблеми з обов'язковим адекватним використанням фахової лексики, засобів модальності для досягнення бажаного результату.

Проблемам навчання усного мовлення, його лінгвістичних, психологічних особливостей присвячені праці таких науковців, як А.А.Алхазішвілі, Н.Ф.Бориско, Н.І.Гез, Л.Я.Єрьоміної, І.А.Зимньої, В.Л.Скалкина та ін.; особливості оволодіння професійно спрямованим монологічним мовленням розглянуті у роботах Ю.С.Авсюкевич, І.А.Алешко, Н.Л.Драб, З.М.Кім, С.Е.Кіржнер; питання індивідуалізації навчання іноземної мови висвітлене у дослідженнях С.Ю.Ніколаєвої, Н.Е.Жеренко, В.Н.Жуковського, Н.Ю.Соловйової, М.Н.Сосяк, Т.І.Труханової. Незважаючи на значну кількість вищезгаданих наукових робіт, питання пошуку шляхів оптимізації процесу навчання французького ПСМА шляхом урахування індивідуальних когнітивно-психологічних особливостей студентів технічних спеціальностей (ТС), їх навчальних стилів залишається не повністю вирішеним [1; 2].

Отже, метою цієї статті є опис моделі навчального процесу для реалізації розробленої методики навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів.

У цілях нашого дослідження було створено модель навчального процесу для оволодіння

французьким ПСМА студентами ТС, яка має такі параметри, як зміст, форма та функція. Функцією цієї моделі є пояснення того, як відбувається процес навчання ПСМА із застосуванням навчальних стратегій. Зміст моделі впливає зі змісту її складників: розроблених вправ для навчання ПСМА за допомогою навчальних стратегій, спрямованих на адаптацію до наявних домінуючих та на активізацію суміжних навчальних стилів (НС) студентів та їх співвіднесеність з етапами навчання ПСМА. Аналіз НС студентів ТС виявив стійке домінування аналітичних стилів, типових для представників технічного профілю, що накладає певний відбиток на особливості сприймання, обробки та продукування інформації у процесі навчання ПСМА.

Формою моделі навчального процесу є технологія здійснення навчання французького ПСМА.

Системність є основною ознакою моделі, під якою розуміється доведення всіх її компонентів до оптимального рівня [3, с. 158]. Під час розробки моделі навчального процесу для реалізації створеної методики було враховано специфіку організації навчання з ФМПС для студентів інженерного напрямку підготовки технічних ВНЗ, мету навчання, когнітивно-психологічні особливості суб'єктів нашого дослідження, етапність організації навчального процесу [1; 4]. Таким чином, при реалізації комплексу вправ і розробці моделі навчання ми брали до уваги такі фактори, як тема змістового модуля VI семестру III курсу "L'évolution de la technologie" та кількість часу – 36 годин аудиторних занять та 36 годин самостійної роботи за семестр.

У ході навчання ФМПС під час аудиторних та позааудиторних занять здійснюється навчання всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння й письма, таким чином, на навчання говоріння відводиться 1/4 від загального часу практичних занять, розгалужуючись, у свою чергу, на навчання діалогічного та монологічного мовлення, тобто навчання ММ складає 1/5 від загального часу: 7 академічних годин за один модуль.

Однак, враховуючи специфіку етапу навчання ФМПС, а також аналіз даних анкетування та тестування щодо низького рівня сформованості умінь саме ММ, ми вважаємо, що навчання продуктивного усного мовлення повинно приділятися більше уваги, оскільки оволодіння вміннями висловлюватися в усній формі є необхідними для здійснення професійної діяльності фахівців ТС та, виходячи з точки зору методистів, що навчання всіх видів мовленнєвої діяльності може здійснюватися в різних

пропорціях, з домінуванням аудіювання та говоріння на аудиторних заняттях та переважанням читання та письма під час виконання самостійної роботи.

Таким чином, пропонується відводити на виконання вправ з формування компетенції у ПСМА за створеною методикою 30 хвилин на кожному аудиторному занятті. Реалізація комплексу вправ здійснюється в межах одного ситуативно-тематичного циклу (СТЦ), що поділяється на чотири мікроцикли, які відповідають фазам та етапам навчання ПСМА та співвідносяться з певними підтемами: Ordinateurs; Matériaux et l'environnement; Contrôle et vérification; Equipement technique. Метою кожного мікроциклу є досягнення автоматизованих навичок іншомовної діяльності та як наслідок – мовленнєвих умінь вищого порядку [3].

Тематика чотирьох мікроциклів обумовлюється також тематикою усного мовлення, передбаченою програмою для студентів, можливістю використання комунікативних професійно орієнтованих ситуацій, які зумовлюють формування навичок і розвиток мовленнєвих умінь у межах навчання ПСМА. В кожному мікроциклі занять важливу роль відіграє позааудиторна самостійна робота, яка є його невід'ємною складовою та сприяє реалізації кінцевих цілей навчання, складаючи до 50% навчального часу; у межах нашого дослідження вона полягає у виконанні вправ відповідно до етапів навчання ПСМА, які супроводжуються інструкціями *Feuille de route* "дорожньої путівки", орієнтованими на виконання завдання без безпосереднього керування викладачем (складаються з рубрик: *Unité-conseil*; *Sous-objectifs*; *Stratégies proposées*) та *Cahier de bord* "дорожнього записника", в якому студент оцінює ефективність застосованих ним стратегій внаслідок реалізації певного завдання та аналізує труднощі, з якими він зіткнувся. Для розуміння специфіки моделі організації навчання ПСМА студентів технічних ВНЗ за допомогою навчальних стратегій необхідно також чітко усвідомлювати зв'язок компонентів домінуючих навчальних стилів студентів зі змістом навчання, особливості структури заняття у зв'язку з формуванням мовної, мовленнєвої та стратегічної компетенцій, систему оцінювання різних видів роботи у модулі з урахуванням його структури.

Для наочності представимо схему навчання ПСМА у межах ситуативно-тематичного циклу "L'évolution de la technologie", розрахованого на 14 тижнів (табл. 1).

Таблиця 1

Структура навчального модулю "L'évolution de la technologie"

Етап навчання	Фаза навчання	Ситуативно-тематичні мікроцикли (підтеми)	Номер заняття	Кількість годин ауд/СР
Підготовчий	Когнітивна	Ordinateurs	1, 2, 3	2/1
Рецептивно-репродуктивний	Когнітивно-асоціативна	Matériaux et l'environnement	4, 5, 6	2/1
Репродуктивно-продуктивний	Асоціативно-автоматизована	Contrôle et vérification	7, 8, 9, 10	3/2
Продуктивний	Автоматизована	Equipement technique	11, 12, 13, 14	3/2

Навчання ПСМА складається з певних етапів відповідно до алгоритму формування вмій ММ та положеннями когнітивної психології, згідно з якою процес оволодіння іншомовною діяльністю відображає такі операції, як розуміння, інтеграція та автономізація, відповідаючи трьом фазам: когнітивній, асоціативній та автоматизованій (автономній), що позначають перехід від декларативних знань до процедурних та кондиційних [6; 7]. Таким чином, було виділено підготовчий етап (когнітивна фаза) та основний, що включав три підетапи: рецептивно-репродуктивний (когнітивно-асоціативна фаза); репродуктивно-продуктивний (асоціативно-автоматизована фаза); продуктивний (автоматизована фаза).

Підготовчий етап орієнтований на активізацію лексико-граматичного та фонетичного матеріалу. Основний етап складається з трьох підетапів: 1) рецептивно-репродуктивного, 2) репродуктивно-продуктивного та 3) продуктивного. Метою рецептивно-репродуктивного етапу – когнітивно-асоціативної фази є ознайомлення зі структурою зв'язного аргументативного монологічного висловлювання на основі тексту-моделі чи схеми повідомлення. Репродуктивно-продуктивний етап, що відповідає асоціативно-автоматизованій фазі, передбачає комбінування та варіювання мовленнєвого матеріалу автентичних текстів відповідно до структури ПСМА; вправи спрямовані на оволодіння вміннями висловлюватися на понадфразовому рівні на основі мовленнєвої ситуації за допомогою різних штучно створених опор; продуктивний етап згідно з автоматизованою (автономізованою) фазою має на меті формування висловлювання текстового

рівня МА за різним типом побудови аргументації: дедуктивним/індуктивним, за аналогією, концептивним, абсурдним, критичним способом міркування, на основі силогізмів, використовуючи різні навчальні та комунікативні стратегії [5].

Внаслідок існування різних точок зору стосовно етапів введення завдань, адаптованих до наявних домінуючих навчальних стилів студентів технічних спеціальностей та вправ, спрямованих на активізацію суміжних резервних стилів та різного співвідношення даних двох видів навчальних завдань, вважаємо за доцільне створення двох моделей реалізації комплексу вправ, до складу яких увійшла однакова кількість вправ, але навчальні моделі містили різне відсоткове наповнення вправами, адаптованими до ДНС студентів та неадапованими, скерованими на активізацію суміжних НС на різних етапах навчання ПСМА. Тобто при тотожності мети вправ у обох варіантах стратегії її виконання різнилися на підготовчому етапі та на рецептивно-репродуктивному підетапі основного етапу навчання ПСМА.

Таким чином, згідно з моделлю (А), пропонується введення неадапованих вправ на II підетапі основного етапу навчання ПСМА, спрямованих на активізацію резервних стилів студентів ТС, а на підготовчому та першому підетапі основного етапу когнітивні стратегії, за допомогою яких виконуються завдання, повністю відповідають домінуючим навчальним стилям майбутніх фахівців технічного профілю.

Відповідно до моделі (Б), неадаповані завдання вводяться поступово, починаючи з підготовчого етапу навчання ПСМА (табл. 2).

Таблиця 2

Моделі навчання професійно спрямованого монологу-аргументації

Етап/Фаза	Процентне співвідношення неадапованих/адапованих завдань до ДНС студентів ТС	
	Модель А	Модель Б
1. Підготовчий/Когнітивна	0%/100%	25%/75%
2. Рецептивно-репродуктивний/ Когнітивно-асоціативна	0%/100%	25%/75%
3. Репродуктивно-продуктивний/ Асоціативно-автоматизована	35%/65%	35%/65%
4. Продуктивний/Автоматизована	35%/65%	35%/65%

Умовні позначення: ДНС – домінуючий навчальний стиль; ТС – технічні спеціальності.

У межах аудиторних занять у циклі зберігається загальноприйнята система організації навчання іноземної мови у технічному ВНЗ. Разом з тим запропонована методика дозволяє наповнити його новим змістом, оптимізувати процес навчання французького ПСМА. Проведена нами експериментальна перевірка підтвердила доцільність такої організації навчального процесу.

Отже, створена модель організації навчального процесу дозволяє реалізувати запропоновану методику навчання французького ПСМА студентів

ТС, яка орієнтована на умови та особливості навчання, навчальні плани та програму курсу ФМПС в Національному технічному університеті України "КПІ", але наведені пояснення надають можливість адаптувати її до інших умов навчання ФМПС у технічних ВНЗ, беручи до уваги її структуру, яка відображає етапи навчання монологічного мовлення; реалізацію комплексу вправ у межах професійно спрямованих тем, сфер, ситуацій спілкування та навчального матеріалу відповідно до програми з французької мови професійного спрямування.

Література

1. Бондар Л. В. Формування індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів немовних ВНЗ / Л. В. Бондар // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – Вип. № 3 (27). – С. 127–131.
2. Коваль І. В. Когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вузі / І. В. Коваль // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 8. – С. 450–458.
3. Ляховицький М. В. Звукозапис у навчанні іноземних мов / М. В. Ляховицький. – К. : Рад. школа, 1970. – 240 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
5. Martin J.-R. Comment prendre la parole en public / J.-R. Martin. – Paris : Demos, 2000. – 202 p.
6. Tardif J. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive / Jacques Tardif. – Montréal : Editions logiques, 1992. – 472 p.
7. Therer J. Les élèves au laboratoire : styles préférentiels d'apprentissage, représentations, démarches et performances / J. Therer, R. Cahay // Informations Pédagogiques. – 1999. – № 45. – P. 134–142.

УДК 378.016:78

ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І МУЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Вергунова В.С.

У статті викладені основні результати дослідження проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Висвітлюється суть проблеми і шляхи її вирішення, педагогічні умови та методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики.

***Ключові слова:** досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва, методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики.*

В статье выложены основные результаты исследования проблемы формирования опыта ценностного отношения к музыкальному искусству. Освещается суть проблемы и способы её решения, педагогические условия и методика формирования опыта ценностного отношения к музыкальному искусству у будущих учителей начальных классов и музыки.

***Ключевые слова:** опыт ценностного отношения к музыкальному искусству, методика формирования опыта ценностного отношения к музыкальному искусству, подготовка будущих учителей начальных классов и музыки.*

The article describes the main results of the study on the formation of value attitudes towards musical art. The essence of this problem and ways of its solution, pedagogical conditions and methods of forming future music and primary school teachers' value attitudes towards musical art are elucidated.

***Key words:** experience of value attitudes towards musical art, methods of forming value attitudes towards musical art, training future music and primary school teachers.*

Провідною проблемою сучасної музичної педагогіки є формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Її актуальність зумовлена реформуванням системи педагогічної освіти, переходом до особистісно орієнтованого навчання, що передбачає оновлення змісту, форм і методів підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів початкових класів і музики. Від них значною мірою залежить інтелектуальний та емоційний розвиток дитини, її світосприйняття й світорозуміння, здатність до засвоєння загальнолюдських цінностей, втілених у музиці. Тому формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва як важливої особистісної якості, що сприяє осмисленню значущості музичних явищ, є необхідним чинником підвищення якості музичної освіти підростаючого покоління.

Проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складною і

багатогранною, про що свідчить велика кількість досліджень у цьому напрямку. У філософському аспекті вона розглядається крізь призму основних гносеологічних питань, де під досвідом розуміється вагома складова пізнавальної та практично-перетворювальної діяльності людини, визначаються його об'єктивні та суб'єктивні елементи, а також особливості естетичного досвіду як результату взаємодії людини з естетичними явищами дійсності та мистецтва (Аристотель, Ю.Борев, В.Джеймс, І.Зязюн, В.Іванов, М.Каган, Н.Крилова, Л.Столович, І.Шитов та ін.). У психологічному аспекті вивчаються питання взаємозв'язку досвіду і діяльності, його вплив на розвиток особистості, специфіка ставлення людини до довкілля і самої себе (І.Бех, Л.Виготський, К.Платонов, К.Роджерс, С.Рубінштейн та ін.). У педагогічному аспекті досліджуються особливості формування особистісного досвіду підростаючого покоління та включення його у

навчально-виховний процес (Ш.Амонашвілі, О.Вербицька, Дж.Дьюї, В.Сериков, В.Сухомлинський, К.Ушинський, І.Якиманська та ін.).

Істотним внеском у розкриття проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва стали дослідження, що стосуються становлення ціннісних пріоритетів молоді у сфері музичного мистецтва (В.Дряпіка, І.Куликова, І.Климук, І.Орлова, Н.Свещинська та ін.); формування досвіду музичного сприймання (Б.Асаф'єв, Є.Назайкінський, В.Рева, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.); фахової підготовки вчителя музики (Е.Абдулін, О.Апраксина, Л.Арчажнікова, Л.Василенко, Д.Кабалевський, А.Козир, В.Крицький, Г.Ніколаї, О.Отіч, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, В.Ревенчук, В.Шульгіна, О.Щербініна та ін.); музичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних закладах (І.Арановська, С.Барановська, В.Мішеченко, Л.Кожевнікова, О.Рябініна, С.Чабан, О.Хижна та ін.).

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, означена проблема поки що не дістала належного наукового висвітлення. В окремих працях вона розглядається лише частково. У практичній сфері помітна тенденція до спрощеного ставлення до досвіду як абстрактного поняття, під яким розуміється сукупність знань і вмінь, що набуваються автоматично. Це зумовлює недостатню орієнтацію фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики на формування саме досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Опрацювання теоретичних джерел з означеної проблеми, аналіз навчально-виховного процесу підготовки фахівців дозволили виявити суперечність між необхідністю формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики та відсутністю методичних засобів оптимізації цього процесу. Це визначило актуальність проведеного дослідження.

У загальному вигляді проблема наукового пошуку полягала у теоретичному й експериментальному дослідженні педагогічних умов і методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики. Це вимагало з'ясування низки завдань, які передбачали: з'ясування сутності поняття "досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва"; здійснення аналізу стану розкриття проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у теорії та методиці фахової підготовки учителя музики; обґрунтування педагогічних умов, необхідних і достатніх для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; встановлення критеріїв сформованості означеної якості; розробку методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики; перевірку ефективності цієї методики та педагогічних умов, які забезпечують її успішну реалізацію.

При проведенні дослідно-емпіричної роботи ми виходили з таких теоретичних положень:

- розвиток людини як особистості зумовлюється її досвідом (К.Роджерс);

- досвід є не тільки передумовою певної діяльності, але й її результатом (І.Зязюн);

- до досвіду слід підходити як до динамічного явища, а не як до незмінної якості (Дж.Дьюї);

- досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва є сутнісною якістю особистості, що відображає її загальний і естетичний розвиток, та є основою взаємодії з естетичними цінностями (Л.Столович);

- основою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є музично-творча діяльність (Є.Назайкінський);

- формування досвіду ціннісного ставлення визначається співвіднесеністю музичних творів до потреб особистості й супроводжується впливом на її емоційну сферу, яка сприяє визначенню значущості музичних явищ (Г.Падалка).

Сукупність даних теоретичних положень визначила концептуальні ідеї дослідження, а саме:

- досвід є інтегрованою якістю, що характеризує розвиток людини як особистості та визначає її підготовленість до певного виду діяльності. У ньому діалектично поєднуються соціальне й особистісне, раціональне, чуттєве і практичне;

- досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як сутнісна якість особистості зумовлюється її загальним та естетичним розвитком. Він є складовою частиною життєвого досвіду людини, у якому відображається результат її взаємодії з музикою;

- формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складним процесом, який полягає у накопиченні музичних вражень, набутті знань про музичне мистецтво і вмінь музичної діяльності, на основі яких здійснюється ціннісне ставлення до музичних творів; у розвитку здатності до переживання й осмислення музичних цінностей, реалізації особистісного ставлення до них.

Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки у теоретичному і практичному аспектах:

1. Актуальність дослідження проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлена її теоретичною та практичною значущістю для фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики, підвищенням ролі аксіологічних засад у цьому процесі. Проведений теоретичний аналіз свідчить про недостатню розробку означеної проблеми у музичній педагогіці. Її вирішення ускладнюється багатогранністю феномена досвіду, відсутністю його поглиблених досліджень, цілісних уявлень щодо специфіки досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, шляхів і способів його формування, що істотно позначається на якості фахової підготовки студентів.

2. Поняття *досвід* характеризує складне та багатогранне явище, яке відображає різні грані людського пізнання у взаємозв'язку чуттєвого, раціонального і практичного, індивідуального та суспільно-історичного. Він розглядається у двох аспектах, які взаємозумовлюють один одного: як суб'єктивна реальність, що узагальнює уявлення людини про дійсність, і як об'єктивна реальність, у якій зосереджуються ціннісні надбання людства, норми й традиції минулого покоління. Встановлено,

що особливістю означеного феномена є його існування одночасно як способу отримання даних про світ і своє місце в ньому, як особливого стану свідомості, як результату практичного освоєння дійсності, як особистісної якості, що охоплює сукупність знань, умінь, уявлень, переживань, оцінок, спрямованих на вироблення специфічного образу світу і власного Я.

3. Складовою частиною життєвого досвіду людини є *досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва*, під яким розуміється сутнісна якість особистості, що охоплює враження, знання і уміння, які є результатом здійснення музичної діяльності, спрямованої на пошук та втілення музичних цінностей. Цей досвід характеризує процес встановлення смислового зв'язку з музикою і водночас виступає основою її пізнання. Як особистісна якість він є важливою складовою загальної та музичної культури майбутнього вчителя музики, що сприяє підвищенню його фахової компетентності у музично-освітній діяльності.

Особливість досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягає у тому, що він відображає утворення індивідуального, вибіркового зв'язку особистості з музичним мистецтвом на основі переживання й осмислення його значущості. Тому його специфіка виявляється у змістовому наповненні, що пов'язується із ціннісними знаннями й уявленнями, ціннісними переживаннями, здатністю виявляти, підтримувати і втілювати цінності у музичній діяльності. Виходячи з цього, структура досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва включає чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-творчий та рефлексивно-оцінний. Урахування змістового наповнення цих складових та їх функціонального значення забезпечує цілісність формування означеного досвіду.

4. Критеріями сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва визначено: *когнітивний критерій* спрямований на з'ясування ступеня музично-теоретичної обізнаності студентів у царині музичного мистецтва. Цей критерій характеризує знання особистості, її здатність до оцінки музичних явищ. Його показниками виступили: ґрунтовність та системність знань, розуміння практичної значущості знань, аргументованість оцінних суджень. *Емоційно-мотиваційний критерій* спрямований на визначення стану сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до музичного мистецтва. Його показниками стали: захопленість музичним мистецтвом, спрямованість ціннісних орієнтацій, усвідомлення об'єктивної значущості музики, усвідомлення суб'єктивної значущості музичної діяльності. *Діяльнісно-творчий критерій* спрямований на виявлення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Показниками цього критерію виступили: володіння уміннями музичного сприймання, самостійність та творча ініціативність, художньо-виконавська активність, здатність до художньо-педагогічного спілкування. *Рефлексивно-оцінний критерій* спрямований на з'ясування ступеня розвиненості рефлексивних умінь. Його показниками стали: здатність до

самоаналізу музичних вражень, повнота та адекватність самооцінки, критичність оцінки власного досвіду.

5. Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є складним процесом, який включає отримання різноманітної інформації щодо музичного мистецтва; усвідомлення значущості музичних творів; переживання й осмислення власних музичних вражень; реалізацію набутого досвіду в музично-творчій діяльності та спілкуванні. Названі складові цього процесу взаємозумовлюють один одного та тісно взаємодіють між собою.

Основними недоліками формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів є: стихійний перебіг цього процесу; відсутність аксіологічної спрямованості музичних занять; перенасиченість студентів музичними враженнями; порушення співвідношення емоційного та раціонального у процесі пізнання музики; застосування здебільшого інформаційних методів навчання; формальний підхід до інтерпретації музичних творів; відносна обмеженість навчального музичного репертуару; ігнорування викладачами особистісного ставлення студентів до музичного мистецтва, нав'язування їм авторитарних думок щодо музичних творів. Основою вирішення цих проблем є врахування виховної спрямованості викладання музичних дисциплін, органічне поєднання музичних знань, умінь та естетичного розвитку студентів; переорієнтація мистецької освіти на засади гуманізації.

6. Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва спрямовується на цілеспрямований розвиток означеної якості у студентів із врахуванням їх особистісних характеристик; активізацію ціннісних аспектів при взаємодії з музикою; поетапне формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, де кожен із етапів, будучи відносно самостійним, органічно пов'язується з іншими. Її основою є дидактична модель, що включає мету, завдання, зміст, етапи, принципи, методи, педагогічні умови формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Мета відповідної методики полягає у формуванні такої особистісної якості, що забезпечує сприймання музичних творів, визначення їх значущості на основі засвоєних музично-теоретичних знань і вмінь музично-творчої діяльності. Її досягнення передбачає збагачення музичного тезаурусу студентів, активізацію їх здатності до особистісного переживання й осмислення музичних творів, реалізацію набутого досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у самостійній музично-творчій діяльності.

Основними для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва визначено чотири групи методів: *методи, спрямовані на засвоєння музичних знань та створення атмосфери зацікавленості на заняттях* (бесіда, розповідь, демонстрація музичних творів, коментування, пояснення, обговорення, методи емоційного впливу, стимулювання музичного навчання); *методи, що сприяють осягненню змісту музичного твору* (методи аксіологічного та художньо-педагогічного аналізу, асоціацій, порівняння, вербалізації змісту музичних творів, творчі методи); *методи стимулювання самостійної музично-творчої діяльності* (моделювання,

створення ситуацій вибору, активізація попереднього досвіду студентів, проблемно-пошукові, ігрові методи); *методи контролю і самоконтролю* (усне і письмове опитування, контрольні роботи, тести, методи самоконтролю, самооцінки).

Розроблена методика охоплює три взаємопов'язані етапи, що відображають загальну логіку формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, а саме: *пізнавально-мотиваційний*, на якому здійснюється збагачення музичних вражень і знань студентів; *ціннісно-орієнтаційний*, що передбачає активізацію їхніх внутрішніх сил, спрямованих на переживання й осмислення музичних цінностей; *самостійно-творчий*, що забезпечує реалізацію відповідного досвіду у самостійній музично-творчій діяльності студентів.

7. Процес формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ґрунтується на таких принципах: безперервності набуття художнього досвіду; єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного; обов'язковості гедоністичного ефекту; активізації музично-творчої діяльності; опори на життєвий та художній досвід студентів; педагогічної взаємодії.

8. Ефективність формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва підвищується завдяки створенню таких педагогічних умов:

- педагогічне керування процесом формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва;

- розвиток музичного сприймання як основи ціннісного ставлення до музичного мистецтва;

- стимулювання оцінної діяльності студентів;

- формування мотивації спілкування з музикою.

Ці умови мають забезпечуватися комплексно, оскільки вони тісно взаємопов'язані між собою.

Теоретичне і практичне значення дослідження проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва полягає у науковій розробці актуальних питань теорії та практики музичного виховання, а саме: у висвітленні методологічних аспектів проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; розкритті теоретичних основ цього процесу; виокремленні педагогічних умов формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва; розробці методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики. Практичне значення дослідження визначається можливістю впровадження у процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики методики формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, використання її окремих аспектів при розробці навчальних програм з музичних дисциплін, написанні навчально-методичних посібників; у діяльності викладачів вищих навчальних закладів педагогічної освіти.

Звернення до проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів і музики дозволило істотно розширити зміст педагогічних знань у даному аспекті. Запропонований підхід потребує подальшої розробки методологічних засад, принципів та закономірностей формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, дослідження особливостей ціннісного осмислення музично-освітньої діяльності, підготовки майбутніх учителів музики до організації музично-творчої діяльності школярів, спрямованої на засвоєння музичних цінностей.

УДК 81'42

ВИРТУАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Грушко С.П.

Стаття присвячена проблемам вивчення іноземних мов у світлі завдань Болонської системи освіти. Незважаючи на те, що поставлені перед вітчизняною освітньою системою завдання не виконані, вони, як і раніше, залишаються актуальними. Оскільки актуальним залишається входження України до європейського освітнього простору, вивчення іноземних мов у цьому зв'язку є найважливішим завданням. Сучасні методики викладання іноземних мов приділяють особливу увагу самостійній роботі студентів, що передбачає активне використання сучасних мультимедійних технологій.
Ключові слова: глобалізація, мова міжнародного спілкування, Болонський процес, мультимедійний навчальний комплекс, віртуальна взаємодія.

Статья посвящена проблемам изучения иностранных языков в свете задач Болонской системы образования. Несмотря на то, что поставленные перед отечественной образовательной системой задачи не выполнены, они по-прежнему остаются актуальными. Поскольку остается актуальным входение Украины в европейское образовательное поле, изучение иностранных языков в этой связи является задачей важнейшей. Современные методики преподавания иностранных языков особое внимание уделяют самостоятельной работе студентов, что предполагает активное использование современных мультимедийных технологий.
Ключевые слова: глобализация, язык международного общения, Болонский процесс, мультимедийный учебный комплекс, виртуальное взаимодействие.

The article deals with the problems of learning foreign languages within the Bologna education system objectives. Despite the fact, that the objectives, set in front of the education system of our country, have not been fulfilled, they still remain topical. Since Ukraine's entering the European education area remains a pressing problem, learning foreign languages therein is the most important task. Contemporary foreign language teaching techniques highlight the students' autonomous learning, which involves intensive use of modern multimedia technologies.
Key words: globalisation, the language of international communication, the Bologna process, a multimedia resource pack, virtual interaction.

Важнейшей особенностью современного мира является гомогенизация жизненного пространства, приверженность европейского содружества общим культурным ценностям, связанная с проблемами глобализации. Растущая взаимозависимость, интеграция отдельных форм общественного сознания приводят к формированию единого, целостного универсального социума. Вполне закономерно, в этой связи, является доминирование определенного языка как главного средства коммуникации. Языком межнационального общения в мире является английский. Сегодня преимущественно на английском языке проводятся международные конференции, симпозиумы, подписание междуна-

родных документов, осуществляются контакты и извлекается необходимая информация через компьютерную сеть Интернет. Без знания английского языка специалист любого направления не может чувствовать себя вполне уверенно в современном обществе. Гуманитарная основа современного образования в этой связи не вызывает сомнения [1, с. 7]. Её «выражением» и является Болонский процесс, который ставит перед преподавателями иностранных языков конкретную задачу: подготовить студентов, способных обучаться в рамках образовательных программ европейских университетов.

Такая подготовка предполагает не только владение языком (в том числе владением

понятийного, терминологического аппарата), но и более детального знакомства студентов с историческими и культурными особенностями страны. Поэтому вопрос об изменении в существующей Программе обучения иностранного языка, который не раз поднимался специалистами-педагогами, остается по-прежнему актуальным. В нашей образовательной системе (лингвострановедческий аспект) главное внимание уделялось этнокультурно-лингвистике страны изучаемого языка. Болонская система предполагает расширение географии и необходимости, в этой связи, дополнительных лингвистических знаний в свете разнообразия культур и национальных систем образования. Как представляется, такой подход будет способствовать органичному вхождению студентов в зону европейского высшего образования. Обучение иностранному языку облегчается в связи с возникновением новых мотивационных условий, при которых студент видит реальную возможность достижения своих образовательных целей, где язык является важнейшим компонентом расширения образовательного поля.

Основные задачи, которые декларируются Болонским процессом, по-прежнему остаются актуальными для украинской образовательной системы и по-прежнему недостижимыми на сегодняшний момент, при том, что их реализация и является главным мотивирующим фактором для студентов, изучающих иностранные языки. Важнейшие из этих задач следующие: 1. Введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, в том числе и при помощи внедрения "Приложения к диплому". 2. Введение двухуровневой системы подготовки во всех странах, первая ступень бакалавра не менее трех лет, и вторая ступень магистра и/или докторской степени. 3. Создание системы кредитов аналогичной Европейской системе перезачёта кредитов как средства повышения мобильности студентов, преподавателей, исследователей. 4. Принятие общего рамочного подхода к квалификациям уровня бакалавров и магистров, обеспечение "сопоставимости" дипломов, отдельных курсов, кредитов. 5. Создание целостной системы обеспечения качества образования (на базе European Network of Quality Assurance in Higher Education) и организация информационного обеспечения и обмена.

Разумеется, выполнение столь непростых для нашего образования задач предполагает знание иностранных языков, а следование нормам и правилам Болонской декларации предполагает самостоятельную работу студентов, которая позволит вооружить студента знаниями на все случаи жизни. Как справедливо отмечают представители современных школ методики, педагог – преподаватель – наставник должен, прежде всего, научить студента самостоятельно добывать знания. Иначе говоря, главная задача преподавателя – организовать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся играли в нем как можно более активную роль; обучить их основным навыкам поиска и переработки необходимой информации. Такой подход к обучению – "learner-centered approach" – признан в современной методике

наиболее эффективным. В связи с этим огромную роль в изучении иностранных языков приобретает, на наш взгляд, умение самостоятельно работать, в первую очередь, со справочной литературой: словарями различных типов, тезаурусами, грамматическими, лексическими, страноведческими и иными справочниками и т.п., которые, к сожалению, не всегда есть в университетских библиотеках. Зато они вполне доступны при использовании мультимедийных средств, ведь обучение основным навыкам работы со справочной литературой должно вестись непрерывно и планомерно, начиная с самых первых занятий на первом курсе университета.

К сожалению, до недавнего времени техническая оснащенность университетов не позволяла использовать на занятиях современные электронные словари. В то же время, выработка навыков работы именно с этой категорией справочной литературы приобретает в наше время первостепенное значение. С появлением в вузах мультимедийных классов перед преподавателями иностранного языка встает новая важная задача: познакомить студентов со всем спектром существующих на сегодняшний день электронных словарей и справочников, а также научить их работать с такими словарями наиболее эффективно. Необходимо разработать соответствующие методики и системы упражнений для закрепления навыков работы с электронной справочной литературой.

Важнейшим аспектом самостоятельной работы является особая информационная поддержка мультимедийного учебно-методического комплекса, который способствует умению вести осмысленный, связанный диалог. В условиях высокотехнологичной информационной среды диалог как система правил взаимодействия и выбора стратегий обучения приобретает новое звучание. Речь идет не только о связи между преподавателем и студентом как появление сетевых сообществ, о которой говорил в начале 70-х гг. XX века И.Иллич [7] и которые достаточно активно внедрены в нашей образовательной системе, но и о специальном инструментарии коммуникативных связей. Наиболее развиты сегодня всевозможные чаты, форумы; "живые" журналы, коллективные гипертексты [3], позволяющие создавать, редактировать, комментировать сообщения. Для организации взаимодействия студента с учебными материалами в процессе изучения иностранного языка активно используются технологии "off-line" и "on-line". В первом случае речь идет об оперативной электронной переписке, работе с электронными банками информации (например, заказ учебного материала, имеющегося на сервере образовательного учреждения, ресурсного центра). Технология "on-line" включает не синхронизированную во времени дискуссию (форум), а предполагает обращение к новой информации только по инициативе самого участника форума; синхронизированную во времени дискуссию (чат); поиск, анализ и деятельность с электронными информационными ресурсами, размещенными в сетях (локальных и Интернет); установка собственных ресурсов, "продуктов" деятельности в сетях. Подход к образованию с

привлечением знаний по иностранному языку и компьютерных возможностей активизирует самостоятельность студента, является мощным мотивирующим фактором в стремлении получить дополнительные знания.

Анализ средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), используемых преподавателями иностранного языка на современном этапе развития изучаемой проблемы для организации информационного взаимодействия образовательного назначения, дает основания ученым условно разделить на два блока. Первый блок — «офисные» программы (форумы, электронная почта, электронный учебник, база данных). Второй — специализированные программы, которые можно использовать как «оболочки» для организации и поддержки учебного взаимодействия в сетях электронных коммуникаций [3].

Функциональное назначение — предоставлять учебную информацию и направлять обучение, учитывая индивидуальные возможности и предпочтения обучаемого. К ним относятся: Web-страница, сетевые приложения (например, Google и Zoho), системы управления содержанием (Drupal, Joomla), позволяющие пользователям организовывать

хранение своих документов и доступ к ним; социальные сервисы Web 2.0.

Концепция Web 2.0 стала одной из основополагающих идеологий развития Интернета начала XXI века [2]. Термин Web 2.0 используется сравнительно давно, но в современном его значении он возник на конференции 2004 года (<http://www.web2con.com>). В материалах этой конференции Тим О'Рейли опубликовал первую статью, в которой было впервые объяснено значение этого термина, а также наглядно продемонстрированы различия между сетью первого и второго поколений. Идеологи концепции Web 2.0, девизом которой стал «Web как платформа», определяют несколько ключевых моментов, по которым легко определить возможности новых социальных сервисов.

Таким образом, виртуальное взаимодействие в высокотехнологической среде современного мира является мощным фактором обучения иностранному языку, а также возможность самостоятельно организовывать учебную деятельность — все эти факторы обеспечивают высокий уровень «открытости» образования, что является важнейшим показателем болонской образовательной концепции.

Литература

1. Афанасьев Ю. Н. Гуманитарная природа образования (единство двух образовательных моделей) / Ю. Н. Афанасьев // Гуманитарная природа образования. Единство двух образовательных моделей : материалы к обсуждению. — М. : РГГУ, 2003. — С. 7–12.
2. Быховский Я. С. Учим и учимся с Веб 2.0. Быстрый старт. Руководство к действию : учебно-методическое пособие / Я. С. Быховский, А. В. Коровко, Е. Д. Патаракин. — М. : Интуит.ру, 2007. — 345 с.
3. Патаракин Е. Д. Творческое обучение в сети электронных коммуникаций / Е. Д. Патаракин // Теория коммуникации и прикладная коммуникация. Вестник Российской коммуникативной ассоциации / под общ. ред. И. Н. Розиной. — Ростов н/Д. : ИУБиП, 2002. — Вып. 1. — С. 109–118.
4. Розина И. Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде: теория, практика и перспективы развития / И. Н. Розина // Educational Technology & Society. — 2004. — № 2 — С. 257–269
5. Illich I. Tools for Conviviality / I. Illich. — London ; New York : Marion Boyars, 1973.

УДК 371.134

АКЦЕНТИ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Деркач С.П.

У статті висвітлюються основні акценти загальноєвропейської освітньої політики щодо підготовки вчителя іноземної мови. Представлено аспекти, параметри, вимоги та підходи до підготовки вчителя іноземної мови.

Ключові слова: європейська освітня політика, підготовка вчителя, вчитель іноземної мови.

Статья посвящена акцентам общеевропейской образовательной политики по подготовке учителей иностранного языка. Представлено аспекты, параметры, требования и подходы к подготовке учителя иностранного языка.

Ключевые слова: европейская образовательная политика, подготовка учителя, учитель иностранного языка.

The article deals with the priorities of the European educational policy for training of foreign language teachers. Aspects, parameters, requirements and approaches to the training of teachers of a foreign language are described.

Key words: European educational policy, teachers' training, teacher of a foreign language.

Постановка проблеми. З розширенням політичних, економічних, культурних зв'язків масово починає зростати попит на вивчення і знання іноземних мов, причому обов'язково першою повинна бути англійська мова як мова міжнетічних контактів, міжнаціональних зв'язків, дипломатичних відносин тощо.

Ключовою персоною у навчанні іноземної мови є, безперечно, вчитель відповідної кваліфікації. Ефективне та неперервне вивчення іноземної мови вимагає взаємодії вчителя із суб'єктом навчання у процесі вивчення мови. Загальновідомо, що навчання іноземної мови значною мірою залежить від рівня підготовки вчителя, його компетенції та бажання скористатися позитивним досвідом зарубіжних учителів і викладачів. Також вимогою європейської спільноти є знання мінімум двох іноземних мов, причому першою має вивчатися англійська мова як *lingua franca*. Загальноєвропейська політика мовної освіти наголошує, що "... уже в недалекому майбутньому вчитель має бути підготовлений до здійснення своїх навчально-виховних функцій принаймні двома мовами" [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Професійній підготовці вчителя іноземної мови приділена значна увага в таких європейських документах та доповідях: рекомендації Ради Європи "Вивчення та викладання сучасних мов у Європі"

(1998), Міжнародна наукова доповідь "Учителі і навчання у світі, що змінюється" (1998), "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" (Страсбург, 2001), доповідь Європейської комісії "Підготовка вчителів іноземних мов: результати Європи" (2003), рекомендації Національної ради вчителів англійської мови (2006), дослідження Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти "Професійне навчання вчителя та його розвиток" (2008), програми "Європейського центру професійної освіти" (2009), доповідь Ради Європи "Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці" (2009).

Мета статті – висвітлити акценти загальноєвропейської освітньої політики з питань підготовки вчителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. У міжнародній шкалі актуальним є явище вивчення і порівняння різних систем підготовки вчителів та запозичення тих елементів, які є придатними для застосування у цій країні. Римський клуб (авторитетна неурядова організація), що добре відомий своїми точними передбаченнями майбутнього і пропозиціями раціональних способів подолання перешкод на шляху до стійкого розвитку, та міжнародні організації (ЮНЕСКО, Рада Європи, Європейський Союз) наголошують на необхідності

ширшої підготовки вчителів як визначальній передумові успішного реформування й оновлення систем освіти [1, с. 94–95].

Реалізація ідей Болонського процесу та рекомендацій Ради Європи у підготовці сучасних учителів вимагає підготовки фахівців нової генерації, здатних до активного життя та ефективного виконання своїх професійних функцій.

У час сучасних трансформацій найбільш перспективним процесом у світовій вищій освіті є Болонський процес, започаткований у травні 1998 р., а у червні 1999 р. засвідчений офіційно у Болоньї. Мотивом його виникнення була необхідність зміцнення інтелектуального, культурного, соціального, наукового та технологічного вимірів європейської спільноти, а також розвитку європейського громадянства, стабільного, мирного та демократичного суспільства. Метою Болонського процесу є створення Європейського простору вищої освіти та підвищення її конкурентоспроможності [2].

Одним із завдань інтеграції до єдиного європейського освітнього простору (у контексті Болонського процесу) є забезпечення якості підготовки фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці. Європейська педагогічна освіта оновлює зміст і методи професійної підготовки вчителя, посилює взаємозв'язки між національними системами підготовки вчителів. Вважаємо, аналіз світового досвіду професійної підготовки вчителів викликає значний інтерес, тому що саме такий досвід допомагає розширити міжнародні зв'язки, підготувати конкурентоспроможних, мобільних випускників, підвищити престиж вищої національної освіти.

З метою сприяння розвитку співпраці та конвергенції в освітній практиці на європейському рівні, досягнення цілей удосконалення освіти і підготовки вчителів Рада Європи запропонувала ключові дії для вдосконалення підготовки вчителів та студентів:

1. Сприяння лінгвістичній різноманітності та заохочення людей до вивчення іноземних мов, які малопоширені або рідковживані.

2. Націлення кожного громадянина на здатність спілкуватися рідною мовою плюс ще двома іноземними мовами європейської спільноти.

3. Вдосконалення якості вивчення й навчання іноземних мов [3–4].

Дороговкази щодо особливостей її організації були викладені у доповіді ЄК “Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи” (2003). Європейська комісія наголошує на необхідності таких аспектів підготовки вчителів іноземних мов:

- пристосування педагогіки до потреб конкретних груп, які вивчають іноземну мову;
- акцентування більшої уваги на комунікативні аспекти вивчення мови;
- застосування міжкультурного виміру;
- білінгвальні та мультілінгвальні підходи до освіти;
- використання нових і автономних технологій, відкритого та дистанційного навчання у підготовці вчителів та забезпечення майбутніх учителів знаннями щодо використання цих технологій;

· урахування специфіки підготовки вчителя іноземних мов для початкової школи;

· застосування менторських систем у підготовці вчителів, підготовка менторів, які не є педагогами;

· європеїзація та інтернаціоналізація програм підготовки вчителів;

· удосконалення компетентності вчителів щодо іноземної мови та культури, яку вони вивчають [4, с. 8–9].

Важливо зазначити, що при розробленні рекомендацій Ради Європи щодо підготовки вчителів англійської мови розроблено такі положення:

· підтримувати педагогічні навчальні заклади всіх рівнів у ретельній підготовці навчальних програм з вибудованими в логічній послідовності цілями та завданнями, що включають лінгвістичні, дидактичні, психологічні та міжкультурні компоненти підготовки майбутніх учителів;

· сприяти впровадженню освітніх технологій нового виміру у викладанні іноземних мов “учитися вчити” (“learning to learn” dimension), що є ключовим поняттям концепції неперервної особистої освіти;

· допомагати та заохочувати викладачів педагогічних навчальних закладів до використання нового підходу у викладанні іноземних мов, що в документах Ради Європи зазначається як “автономія особи, яка вивчає сучасні мови” й визначається як здатність особи до більш незалежного та ефективного навчання. Це є основою для неперервної особистої освіти та вдосконалення комунікативних умінь в умовах розвитку та зміни навколишньої дійсності [3].

Відповідно, комітет Міністрів Ради Європи сформулював вимоги до вищих навчальних закладів, які готують учителів англійської мови:

1. Забезпечити належну кількість підготовлених учителів англійської мови на всіх рівнях.

2. Забезпечити всіх учителів іноземних мов високим рівнем підготовки, що досягається збалансованим поєднанням академічних дисциплін та професійної підготовки.

3. Прийняти необхідні міри для встановлення тісної співпраці з освітніми інституціями, університетами, освітньо-дослідними центрами та школами для підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

4. Надати можливість майбутнім учителям іноземних мов практикувати вивчення мови в тих країнах, мову якої вони вивчають [3].

Одним з найважливіших моментів будь-якого процесу є його результат, у нашому випадку йдеться про компетентного учителя іноземної мови. Підвищення рівня їхньої компетентності на Європейському континенті вбачають через [3–5]:

- поєднання високого рівня володіння мовою з достатнім рівнем кваліфікаційної підготовки;
- обізнаністю з методичними досягненнями, пов'язаними з використанням новітніх технологій;
- розширення досвіду та поглиблення знань учителя іноземної мови про культуру країни, мову якої він навчає, та проходження мовної практики в цій країні;
- сприяння реалізації європейського виміру в освіті.

Учителі повинні усвідомлювати, що їхня поведінка, яка відбиває звички та здібності, є

важливою складовою навчального середовища (середовища, в якому відбувається оволодіння мовою). Вони грають роль, яку їхнім учням у майбутньому належить імітувати в процесі використання мови та практиці викладання. Таким чином, загальноєвропейські рекомендації виділяють наступні *параметри*, властиві професії *викладача іноземної мови*:

- здатність викладати;
- здатність “тримати клас” (організаторські здібності);
- здатність проводити дослідження та аналізувати власний досвід;
- диференціація стилів викладання;
- розуміння суті оцінювання та вміння здійснювати його адекватно;
- соціокультурні знання та вміння їх передавати;
- міжкультурні знання, вміння та навички;
- критичні знання, критичний аналіз літератури та вміння їх застосовувати в навчальній діяльності;
- вміння індивідуалізувати навчання в групах, де знаходяться учні з різними здібностями, нахилами та стилями навчання [3].

Висновки. Отже, з огляду загальноєвропейської освітньої політики акцентами підготовки вчителя іноземної мови є: методична підготовка, володіння ключовими компетенціями, достатній рівень володіння мовою для успішного її використання в навчальній діяльності і втілення європейського виміру освіти. У практичній діяльності реалізацію цих умов здійснюють через: білінгвальні та мультилінгвальні підходи до підготовки вчителя іноземної мови; впровадження сучасних інформаційних технологій, відкритого та дистанційного навчання у підготовці вчителів та забезпечення майбутніх учителів знаннями щодо використання цих технологій; удосконалення компетентності вчителів іноземних мов щодо мови та культури, яку вони вивчають; встановлення співпраці з освітніми інституціями, університетами для підготовки майбутніх учителів іноземних мов; практикування вивчення мови в тих країнах, мову якої вони вивчають; європеїзацію та інтернаціоналізацію професійної підготовки вчителів іноземних мов тощо.

Література

1. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки : навчальний посібник / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
2. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.
3. Болонская декларация [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dgma.donetsk.ua/rectorat/mon/bolon2.php>. – Назва з екрану.
4. Council of Europe (1998) Recommendation No.R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998, at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies). – Strasbourg : Council of Europe.
5. Kelly M., Grenfell M. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. Southampton, SO17 1BJ, UK. 2003. – 90 p.
6. Williams M. Teacher training for English language teachers. In G.R. Harvard & P. Hodgkinson (Eds.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 213–227). – Norwood, NJ : Ablex, 1994.

УДК 378.14.001.76

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ)

Іванченко С.М., Щотка О.П.

У статті висвітлено результати другого етапу дослідження з формування образу Болонського процесу у студентів ВНЗ порівняно з даними базового опитування. Другий етап складався з інформаційно-промоційних заходів та підсумкового опитування студентів Ніжинського держуніверситету (60 осіб). Результати показали, що завдяки інформаційно-промоційній кампанії у студентів був сформований більш позитивний образ Болонського процесу, покращилося їхнє ставлення до Болонського процесу та його окремих компонентів. Разом з тим оцінка студентами впровадження Болонської системи на рівні країни стала більш негативною та критичною.

Ключові слова: Болонський процес, образ інновації, поінформованість, ставлення, результати впровадження.

В статье представлены результаты второго этапа исследования посвященного проблеме формирования позитивного образа Болонского процесса у студентов вуза в сравнении с данными базового опроса. Второй этап включал специальные мероприятия и заключительный опрос студентов Нежинского госуниверситета (60 чел.). Результаты показали, что, благодаря проведенной кампании, у студентов был сформирован образ Болонского процесса, улучшилось их отношение к Болонскому процессу и его отдельным компонентам. Вместе с тем оценка студентами внедрения Болонской системы на уровне страны стала более негативной и критичной.

Ключевые слова: Болонский процесс, образ инновации, осведомленность, отношение, результаты внедрения.

The article describes results of the second stage of the research on formation of students' views on the Bologna process in comparison with the results of the baseline survey. The second stage consisted of promotion campaigns and a final survey of students at Nizhyn State University (60 students). The results showed that after the promotion campaign students' attitudes towards the Bologna process and its components became more positive. At the same time, students' assessment of the Bologna system implementation at the national level became more negative and critical.

Key words: Bologna process, conception of innovation, knowledge, attitudes, implementation results.

Освітні інновації запроваджуються у системі вищої освіти України, починаючи з 1990-х рр. Незважаючи на це, населення України залишається недостатньо поінформованим про них. Як показали опитування громадської думки, дуже незначна частина респондентів має уявлення про зміст цих інновацій. Ми вивчали, як сприймають ці нововведення викладачі та студенти ВНЗ – цільова аудиторія, на яку вони спрямовані. З'ясувалося, що так само, як і загальна аудиторія, вони мало поінформовані, хоча є безпосередніми учасниками

процесу та саме вони мали б отримувати користь від змін у системі освіти.

У статті викладені результати другого етапу емпіричного дослідження, присвяченого формуванню образу Болонського процесу як освітньої інновації у студентів ВНЗ. Мета нашого дослідження – вивчити, якою мірою у студентів ВНЗ сформований образ Болонського процесу, визначити шляхи формування позитивного образу та підвищення рівня підтримки освітніх інновацій. Схеми дослідження передбачала вимірювання

“фонового” образу Болонського процесу, без будь-якого втручання, потім проведення спеціальних заходів, спрямованих на формування цього образу, і на завершальному етапі – повторного вимірювання. За різницею у показниках першого та другого опитувань можна судити про ефект втручання дослідників.

Результати першого етапу

Перший етап – базове опитування студентів та інтерв'ю з викладачами ВНЗ – проводився у 2010 р. [7]. У базовому опитуванні взяли участь 145 студентів Ніжинського держуніверситету ім. М.В.Гоголя: першого, четвертого та шостого курсів віком 18–23 роки. Для опитування студентів була спеціально розроблена анкета, спрямована на оцінку ступеня сформованості образу інновації. Зокрема, вивчалася знання про Болонський процес, його мету; які елементи входять до його складу; оцінка окремих елементів (позитивна – негативна) та оцінка рівня впровадження Болонського процесу в Україні з точки зору досягнення його мети.

Базове опитування показало, що ставлення студентів та викладачів ВНЗ до Болонського процесу здебільшого недиференційоване та часткове. Поінформованість студентів про Болонський процес обмежена їхнім повсякденним досвідом; більшості студентів бракує інформації про його мету та принципи. Ставлення студентів до Болонського процесу найчастіше було негативне або невизначене: студенти не задоволені КМС, при цьому з часом (протягом навчання) їхнє ставлення погіршується. Результати впровадження Болонського процесу у країні студенти переважно оцінили як частково досягнуті. Загалом, студенти вважають, що впровадження Болонської системи на рівні країни відбувається більш успішно, ніж на рівні власного університету.

Було зроблено висновок, що формування позитивного образу та підвищення рівня підтримки освітніх інновацій серед цільової аудиторії може здійснюватися шляхом впровадження спеціальної кампанії, до якої треба залучати викладачів та самих студентів. Був розроблений план/програма заходів з використанням активних методів формування позитивної громадської думки щодо впроваджуваних інновацій. Інформаційно-промоційна програма складається з наступних компонентів: презентація інновації – коли цільовій групі подається інформація про історію, основні документи, події, заходи. Групова дискусія – студенти поділяються на дві групи: умовних прибічників та противників інновації, які по черзі висувають свої аргументи та намагаються дійти спільної позиції. Після проведення заходів проводиться підсумкове опитування, аналогічне базовому опитуванню.

Результати другого етапу

На другому етапі було обрано три групи студентів відповідно першого, третього та шостого курсів (60 осіб віком 18–22 р.). У кожній групі було проведено: презентацію Болонського процесу; групову дискусію на тему “За та проти Болонського процесу в Україні”; підсумкове опитування. Студентам була надана спеціальна література [1–4, 6, 8–10] та додаткова інформація (з Інтернету), яку вони могли використовувати під час участі у дискусії.

Результати підсумкового опитування зіставлялися з даними базового опитування, на підставі чого робився висновок про рівень сформованості образу інновації у респондентів та ефективність проведених заходів.

Загальне уявлення про Болонський процес

Після проведення інформаційно-промоційної кампанії уявлення студентів про цю інновацію стало більш чітким та повним. Значно збільшилася кількість респондентів, що правильно називають його мету та обізнані про основні процедури. Якщо у 2010 р. лише 12% опитаних змогли визначити Болонський процес, то у 2011 р. – вже 42%. Також значно більша кількість студентів правильно визначає термін завершення реформи вищої освіти в Україні (2010 р.). У базовому опитуванні 100% першокурсників та 90% четвертокурсників не знали, коли в Україні має завершитися перехід на Болонську систему; у підсумковому опитуванні цей відсоток скоротився відповідно до 60% та 63%. Серед 6-курсників у 2010 р. лише 26% правильно назвали дату, до якої мають бути реформовані національні системи освіти; у 2011 р. ця цифра зросла до 90%.

Далі студентам пропонувався список елементів Болонської системи, з яких треба було вибрати ті, що, на їхню думку, є складовими БП. Результати опитування 2010 р. показали, що усі елементи називалися студентами, але найчастіше це були пов'язані з системою оцінювання знань: кредитно-трансферна система та рейтингова система. У 2011 р. рівень поінформованості про складові Болонського процесу значно зріс (мал. 1), студенти стали пов'язувати Болонський процес вже не лише з “балами” та “рейтингами”, а й зі спільною системою наукових ступенів, взаємовизнанням дипломів тощо. До того ж найбільший приріст (близько 30%) відбувся саме за цими позиціями.

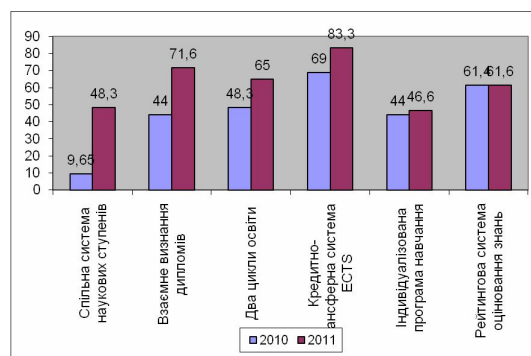


Рис. 1. “Які нововведення складають основу Болонського процесу?”, %

Іншим свідченням зростання рівня поінформованості стало питання про “Додаток до диплому європейського зразка”. Якщо у 2010 р. більшості студентів (58%) було невідомо, чи видають в їхньому університеті “Додаток”, у 2011 р. таких залишилося 31%. Зараз 32% опитаних знають про “Додаток”, тоді як минулого року таких було лише 12%.

Ставлення до окремих елементів Болонської системи, запровадженої у ВНЗ

Вивчалось ставлення студентів до кредитно-модульної системи (КМС), дворівневої системи навчання (бакалаврат + магістратура), різних форм оцінювання знань. Результати підсумкового опитування показали, що ставлення до КМС покращилося: у 2010 р. позитивно ставилося до неї 36%, у 2011 р. – вже 50% опитаних. Вплив КМС на якість навчання у базовому опитуванні студенти переважно вважали негативним: понад 40% – що якість освіти за нових умов погіршується, а майже 25% – що Болонський процес на неї не впливає. У 2011 р. зросла кількість тих, хто вважає цей вплив позитивним (з 15 до 26%) і водночас зменшилася частка тих, хто бачить погіршення якості (з 40 до 25%).

Ставлення до дворівневої системи навчання так само у базовому опитуванні було переважно негативне (45%); менше третини студентів вважали її кращою за традиційну (28%). Після проведення інформаційно-промоційної кампанії вже 50% опитаних висловили позитивне ставлення, а частка незадоволених скоротилася з 45% до 22%.

Ставлення студентів до тестування як методу перевірки знань дещо поліпшилося: частка опитаних, яка вважає, що це “непоганий метод, якщо тести складені професійно”, збільшилася на 10% (з 46% до 56%). Суто об’єктивним торік цей метод

вважали лише 6%, а зараз вже 15% респондентів. Відповідно, зменшилася частка тих, хто не довіряє тестуванню. При цьому відсоток студентів, які надають перевагу традиційному усному екзамену, зменшився з 45 до 38%, а “тестуванню + есе” – збільшився з 8 до 15%.

Більш позитивно студенти оцінили і вплив Болонського процесу на якість освіти: у 2010 р. лише 15% сказали, що якість освіти покращується, у 2011 р. – вже 26%; торік 40% опитаних вважали, що якість погіршується, зараз цей відсоток скоротився до 25%.

Оцінка досягнень країни у напрямку впровадження Болонського процесу

Студентам ставилося питання, як вони оцінюють результати впровадження Болонського процесу в Україні загалом. Це питання спочатку розглядалося нами як проєктивне, оскільки студенти не володіють реальними даними. Порівняння результатів базового і підсумкового опитувань показало, що картина суттєво змінилася. Якщо у 2010 р. це була певна проєкція, рівень очікувань студентів, і оцінка впровадження загалом по країні була кращою за оцінку у власному університеті, то у 2011 р. досягнення України оцінювалися більш критично, більш негативно. Лише одна позиція – “Впровадження модульних технологій” була оцінена краще, ніж минулого року: 25% проти 13% опитаних вважають його досягнутим (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнені результати базового та підсумкового опитувань

Складові образу Болонського процесу	2010 N=145	2011 N=60
	% позитивних відповідей	
Поінформовані про мету та завдання Болонського процесу	12	42
Правильно називають термін реформування національних освітніх систем за Болонською декларацією	8	43,3
Знають, які елементи складають Болонську систему:		
Спільна система наукових ступенів	9,6	48,3
Взаємне визнання дипломів про вищу освіту	44	71,6
Два цикли освіти – бакалаврат (3 р.) + магістратура (2 р.)	48,3	65
Кредитно-трансферна система ECTS	69	83,3
Індивідуалізована програма навчання студентів	44	46,6
Рейтингова система оцінювання знань	61,4	61,6
Вважають, що в Україні досягнуті очікувані результати Болонського процесу:		
Зростання академічної та професійної мобільності	8,3	1,6
Можливість порівняння дипломів, ступенів та кваліфікацій	16,5	1,6
Утвердження довіри до національних дипломів	10,3	1,6
Індивідуалізація освітніх маршрутів	24,8	1,6
Забезпечення високої якості освіти	9,6	3,3
Більш раціональні терміни підготовки кадрів	6,2	0
Зближення університетських та неуніверситетських типів вищої освіти	9,6	0
Впровадження модульних технологій у вищій освіті	13	25
Поширення конкуренції між ВНЗ при зростанні співпраці між ними	7,6	5
Зростання престижу вищої освіти	12,4	11,6
Позитивно ставляться до кредитно-модульної системи	36,5	50
Віддають перевагу дворівневій системі підготовки	28,3	50
Знають про “Додаток до диплому європейського зразку”	11,7	38,3
Вважають, що Болонська система позитивно впливає на якість вищої освіти	15,2	26,6
Вважають тестування об’єктивним методом перевірки знань	6	15
Надають перевагу тестуванню та есе	8,3	15

У таблиці 1 наведено узагальнені результати, які становлять частку позитивних відповідей на двох етапах – базовому (2010 р.) та підсумковому (2011 р.).

Як видно з таблиці, після проведення інформаційно-промоційної кампанії основні показники значно покращилися: підвищилася поінформованість, покращилося ставлення до Болонського процесу загалом та окремих його елементів. Єдине питання, за яким показники зменшилися, – це оцінка досягнень України у впровадженні Болонської системи. Але це свідчить саме про те, що під впливом отриманої інформації студенти почали більш реалістично та критично оцінювати ситуацію з реформуванням вищої освіти в Україні.

Отже, було доведено, що надання більш повної інформації, а зокрема й участь у груповій дискусії, де студенти мають включатися у діалог, аргументувати свою позицію, суттєво впливають на формування власної позиції щодо предмета дискусії. Під час презентації студенти дізналися, що таке Болонський процес та для чого він потрібен. Дискусія давала можливість протиставити аргументи за та проти, а також висвітлила переваги Болонського процесу “для себе”: мобільність студентів, привабливість освітянських послуг та можливість працевлаштування у європейських країнах.

Для організації дискусії був використаний метод збагачення громадської думки, автором якої є американський дослідник Джеймс Фішкін. Ця технологія базується на двох видах емпіричної інформації, що надходить від респондентів. Перше – це судження, заяви, оцінки людей, які не замислювалися про предмет опитування або не поінформованих чи недостатньо поінформованих. Цей вид громадської думки називається “базовим”, “необробленим”, “неочищеним”, “сирим”. Другий вид громадської думки є надбудовою над першим і виникає з нього за умови зростання поінформованості опитуваних. Цей вид називають “виваженим”, “розвиненим”, “культивованим”, “посиленим”, “рафінованим” тощо. Таким чином, збагачена громадська думка певної групи людей – це множина суджень, оцінок, тверджень щодо певної ділянки реальності, яке було ними опрацьовано за наявності необхідної інформації у процесі широкого міжособистісного обговорення [5]. Як показало наше дослідження, впровадження будь-якої інновації, проведення освітніх реформ має супроводжуватися подібною інформаційно-промоційною кампанією, яка не лише інформує, а й сприяє формуванню власної позиції та власної думки щодо нововведення. Таким чином цільова аудиторія буде залучена до процесу впровадження,

і що найголовніше – зможе визначити, що корисного ця інновація може дати кожному особисто, а через суб’єктивне значення “для себе” формується і позитивне ставлення загалом.

Висновки

1. Під впливом заходів, що висвітлюють процес впровадження Болонського процесу в Україні у студентів було сформовано більш цілісний, структурований та позитивний образ Болонського процесу. Поінформованість студентів про Болонський процес покращилася; студенти краще розуміють його мету та принципи, такі як створення єдиного освітнього простору, мобільність студентів та викладачів, підвищення якості освіти.

2. Ставлення студентів до Болонського процесу після проведення інформаційно-промоційних заходів покращилося: половина студентів позитивно ставиться до КМС, дворівневої системи навчання (бакалаврат+магістратура), зросла кількість прибічників тестування.

3. У базовому дослідженні було з’ясовано, що, на думку студентів, впровадження Болонської системи на рівні країни відбувається більш успішно, ніж на рівні власного університету. Після проведення інформаційно-промоційної програми значно зменшилася оцінка студентами досягнень країни, студенти більш критично оцінюють цей процес.

4. Різниця між групами студентів різних курсів у базовому опитуванні була більш суттєвою: найбільш обізнаними були магістранти (6 курс), найменше – першокурсники. Під впливом інформаційно-промоційної кампанії ця різниця зменшується, першокурсники швидше засвоюють необхідну інформацію та починають краще орієнтуватися у навчальному процесі.

5. Проведення спеціальної кампанії, розрахованої на формування позитивного образу освітніх інновацій у студентів та викладачів має великий потенціал і рекомендується як складова частина впровадження цих інновацій у вищій школі.

Проведене дослідження показало, що навіть одноразові заходи дають ефект – загалом, підвищення рівня поінформованості та підтримки інновації досягає від 2 до майже 40% відсотків респондентів. Можна припустити, що при більш систематичному втручанні та більш широкому залученню викладачів та самих студентів до інформаційно-промоційних заходів цей ефект був би ще вищим. Отже, процес соціально-психологічного супроводу впровадження освітніх інновацій вимагає проведення комплексних програм які складаються з інформаційних, промоційних та, можливо, навчальних заходів.

Література

1. Болонський процес і вища школа (для магістрів і аспірантів) : навч. програма / укл. : Н. О. Падун. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – 22 с.
2. Болонський процес : хрестоматія / укл. : Ю. Беляєв, О. Мішуков. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2005. – 276 с.
3. Болонський процес / Наукова бібліотека Харківського національного університету радіоелектроніки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.kture.kharkov.ua/ua/elehx22/3.php>. – Назва з екрану.

4. Большаков В. Болонський процес: плюси і мінуси / В. Большаков, С. Нейковський // Інформ. вісн. АН вищої освіти України. – 2007. – № 2 (53). – С. 11–13.
5. Докторов Б. Методология и практика опросов обогащенного общественного мнения / Б. Докторов // Социальная реальность. – 2007. – № 10. – С. 81–94.
6. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.
7. Іванченко С. М. Ставлення студентів до нововведень у освіті у контексті Болонського процесу / С. М. Іванченко, О. П. Щотка // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. В. Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”. – Ніжин : Вид-во НДУ, 2011. – № 2. – С. 47–51.
8. Корольов Б. І. Вища школа України і Болонський процес : бібліограф. покажчик / Б. І. Корольов. – К. : Видавництво Європейського ун-ту, 2006. – 144 с.
9. Ніколаєнко С. М. Болонський процес у фактах і документах: Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін – Берген / С. М. Ніколаєнко (ред.), В. Д. Шинкарук (упоряд.). – К. : Дельта, 2007. – 52 с.
10. Чуйко Г. Болонський процес : методичний посібник для викладачів та студентів [Електронний ресурс] / Г.Чуйко, Н.Чуйко. – Херсон, 2004. – Режим доступу:
<http://almamater.com.ua/modules/smartsection/item.php?itemid=2>. – Назва з екрану.

УДК 37:502.3

КРИЗОВІ СУСПІЛЬНІ ЯВИЩА І МОЖЛИВОСТІ НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ

Євсєєва О.В.

Розглядаються кризові явища, зокрема деградація суспільства, людини, природи, створення агресивного середовища. Одним із шляхів виходу із кризового переломного періоду розвитку суспільства пропонується ноосферна освіта. Характеризуються особливості ноосферної освіти як напрямку формування людини нового часу, що зможе згармонізувати себе із Природою, Всесвітом. Спрямованість ноосферної освіти на Безкінечну Загальну Гармонію, створення Поля Любові. Базується ноосферна освіта на Гармонізації Хвильових процесів діяльності лівої і правої півкуль мозку, центральної нервової системи і внутрішніх органів у педагога і учня завдяки настрою на резонансну частоту Шумана, використанню музики, релаксації, образонів.

Ключові слова: кризові суспільні явища, ноосферна освіта, Безкінечна Загальна Гармонія, Поле Любові, потенціал правої і лівої півкуль мозку людини, релаксація, біоритми мозку, музика, етапи пізнання/осягнення, 5-й нейрологічний контур мозку, свідомість ноосферного рівня.

Рассматриваются кризисные явления, в частности деградация общества, человека, природы, образование агрессивной среды. Одним из путей выхода из кризисного переломного периода развития общества предлагается ноосферное образование. Характеризуются особенности ноосферного образования как направления формирования человека нового времени, что сможет гармонизировать себя с Природой, Вселенной. Направленность ноосферного образования на Бесконечную Общую Гармонию, сотворение Поля Любви. Базируется ноосферное образование на Гармонизации Волновых процессов деятельности левого и правого полушария мозга, центральной нервной системы и внутренних органов у педагога и ученика благодаря настрою на резонансную частоту Шумана, использованию музыки, релаксации, образонів.

Ключевые слова: кризисные общественные явления, Ноосферное образование, Бесконечная Общая Гармония, Поле Любви, потенциал правого и левого полушарий мозга человека, релаксация, биоритмы мозга, музыка, этапы познания/постижения, 5-й нейрологический контур мозга, сознание ноосферного уровня.

The article deals with the crisis phenomena, in particular, degradation of society, man, nature, formation of aggressive environment. Noospherical education is suggested as one of the ways out of the crisis. The article describes specific features of the noospherical education as a means of forming the modern age man who can live in harmony with Nature, the Universe. The noospherical education is directed towards the Infinite Universal Harmony and creation of the Field of Love. The noospherical education is based on harmonization of the waves of the left and right cerebral hemispheres, the central nervous system and internal organs of teachers and students by means of tuning into Schumann resonance, using music, relaxation, imageons.

Key words: crisis phenomena in society, noospherical education, Infinite Universal Harmony, Field of Love, potential of the right and left cerebral hemispheres of a human being, relaxation, biorhythms of the brain, music, stages of knowledge, the 5th neurological circuit of the brain, awareness of the noospherical level.

Системна криза охопила усі країни світу. Зараз неможливо назвати жодної галузі або напрямку соціального життя, що не зазнали впливу кризи. Її системний характер визначається планетарним масштабом і нестачею знань про еволюційний розвиток Всесвіту і нашої планети, цілі і завдання еволюційного розвитку людського суспільства. Людство сьогодні стоїть на порозі самознищення від екологічної катастрофи, постійно констатуючи колосальні негативні зміни повітря, води, землі, навколишнього космосу.

Криза в перекладі означає переломний момент в розвитку, а перелом свідчить про те, що старий шлях розвитку вичерпав себе, потрібно шукати нові шляхи розвитку. І дійсно, людство все частіше розмірковує над основним питанням сьогодення: “Куди іти далі і як це робити?” За ствердженням академіка Н.В.Маслової, “людина є відкрита система, що самоорганізовується, людина – це надсистема в загальній глобальній системі світобудови, яка розвивається за загальними вселенськими законами” (цит. за [1, с. 25]). Для покращення людського життя потрібні нові знання, спрямовані на гармонізацію людини із навколишньою природою, формування нового рівня свідомості, світогляду та мислення, нового ставлення до природи. Адже усі живі системи підкоряються принципу Вселенській гармонії. Розуміння цього принципу в контексті чинників кризових явищ, пошук шляхів їх подолання багато в чому залежить від освітнього процесу.

В сучасній освіті успішно розвивається новітній напрямок – *ноосферна освіта*, який на сьогодні є найбільш перспективним для становлення людини нового типу, для успішного вирішення суспільних проблем. Розуміння можливостей ноосферної освіти в контексті пошуку шляхів подолання кризових явищ можливе через осмислення наступних питань: сутність поняття “ноосфера”, цілі, завдання і особливості ноосферної освіти.

Поняття “ноосфера” як сучасної стадії, в яку вступає біосфера, вперше ввів в 1926–7 рр. французький математик і філософ Е.Ле-Руа. *Ноосфера* – нове геологічне явище на планеті, яке характеризується тим, що людина стає найбільш значною геологічною силою – вона різко змінює хімічні особливості планети, створює нові види рослин, тварин. Цей процес тільки починається, але людина повинна розуміти, що її діяльність має узгоджуватися із законами природи” [23, с. 25]. Якщо цього не станеться, то людина загине. В.І.Вернадський (1863–1945), радянський вчений, засновник біохімії, радіогеології, підходив до *ноосфери* як до *глобального загальнопланетарного явища із гармонійної взаємодії найбільш могутніх сил на планеті – живої речовини і людства*. За В.І.Вернадським, **ноосфера** є “доцільно вибудована, що розвивається під керівництвом Розуму, під впливом планової людської діяльності оболонка планети Земля, яка об’єднує в цілісну систему всі ... оболонки – літосферу, гідросферу, атмосферу, гідросферу” (цит. за [19, с. 32]).

Становлення ноосфери можливе за умови збагачення свідомості людини новими знаннями, на основі яких вона могла б творчо гармонізуватися із зовнішнім світом. Важливу роль у цьому процесі

відіграє сфера освіти як процес і як результат. В останні десятиліття розвивається надзвичайно перспективний її напрямок – ноосферна освіта, розробником якої є доктор психологічних наук, професор Н.В.Маслова. В її науковому доробку та працях послідовників сформульовані цілі і завдання, методологія, особливості технології та біоадекватна методика ноосферної освіти – одного із видів глобальної освіти [3; 6; 9–13; 19–21].

Цілі і завдання ноосферної освіти виходять із змін у підходах до освітнього процесу, що відбуваються у світі. Адже країна узяла напрямок інтеграції із освітою світового рівня. В 1996 р. в доповіді міжнародного комітету ЮНЕСКО з освіти в XXI ст. започаткований компетентнісний підхід до освіти і його 4 принципи: *навчитися жити всім разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити*.

Н.В.Маслова – голова відділення ноосферної освіти Російської Академії природничих наук, доктор психологічних наук, кандидат історичних наук, академік Російської Академії природничих наук (РАПН), Академії проблем безпеки, оборони та правопорядку, лауреат премії РАПН – автор унікальної за своїми особливостями освіти, яка має назву *ноосферна освіта* [10; 11]. Це єдина освіта, яка базується на основі *Всезагальних Законів світу, Законів розвитку людського суспільства*, впевненості *про єдність світу, спрямованості на оволодіння новими можливостями мозку і духу* [13]. Виходячи із світових освітніх реорганізацій, Н.В.Маслова вважає, що входження в європейський простір освіти потребує *ренжирингу системи освіти* – заміни провідного механізму освіти. Оскільки провідним механізмом освіти є *ціль*, то слід замінити *ціль і механізми її досягнення: методи, прийоми... Проектованим результатом в ноосферній освіті, інакше ціллю, є мотивація цілісного мислення і його найвищого потенціалу* на основі мислеобразів [6; 10–13]. Інакше ноосферна освіта спрямована на *формування цілісної ноосферної свідомості, яка включає триєдність біоадекватного мислення, етичного біоадекватного методу поведінки, екологічного світогляду* [24]. Виходячи із цього, завданнями ноосферної освіти є: *оволодіння випускником шкіл (а також вищих, середніх навчальних закладів) методами, прийомами, операціями роботи правої і лівої півкуль мозку і їх сукупної роботи на основі програмного матеріалу для того, щоб далі в житті сприймати інформацію творчо і максимально економічно, використовуючи як логіку, так і знаки, звуки, символи, образи* [10; 13]. Такі цілі і завдання освіти потребують, як вказують В.М.Ключко, Е.В.Ключко [6, с. 63–64], *“глибокої перебудови психологічної, дидактичної, методичної і наукової діяльності науково-педагогічних працівників”, оволодіння ними інтерактивними методами навчання, інформаційними технологіями, а також підвищення ролі учня, студента як суб’єкта освітньої діяльності завдяки участі у формуванні індивідуального плану, самоорганізації власної освіти, участі в науковій творчій роботі, управлінні навчально-виховним процесом*.

Особливостями ноосферної освіти є:

1) спрямованість освіти на **Безкінечну Загальну Гармонію** – найважливішу смисложиттєвішу

цінність, яка співвідноситься із другою надзвичайно важливою смисложиттєвою цінністю – *Любов'ю* через створення *Поля любові* [15];

2) використанням потенціалу правої і лівої півкулі мозку завдяки використанню гармонізуючих можливостей релаксації та музики для реалізації біоадекватної методики викладання навчальних дисциплін;

3) розвитком мислення на основі створення особистісно орієнтованої системи мислеобразів (образонів) з певного предмета;

4) реалізація навчання через усі етапи пізнання/опанування інформацією;

5) оптимізація роботи мозку з метою підготовки людини до квантового переходу на 5-й нейрологічний контур головного мозку.

Схарактеризуємо кожну із особливостей.

Ноосферна освіта спрямована на *Безкінечну Загальну Гармонію*. Всі об'єкти Всесвіту мають власну вібрацію – власний частотний спектр, “*власний хвильовий пакет*” [2, с. 180], що є сукупністю хвильової інформації про предмет. Кожен предмет є своєрідний осцилятор, тобто він здатен вібрувати – випромінювати хвилі. У кожного об'єкта Всесвіту є *зона хвильового комфорту (гармонійного частотного діапазону)*, яка формується в пренатальному онтогенезі, а також одразу після народження (в перші хвилини, години). Вона залежить від людей, предметів, положення планет, від інформації Вищого Порядку, що іде від Космосу для конкретної людини про її призначення, можливості. У міру розвитку людини під впливом Божественного Я (надсвідомості людини) зона комфорту розвивається через потяг людини до певної музики, предметів, певного виду професійної діяльності, місця проживання, до *Вищого Потенціалу людини – найгармонічнішої, комфортної для людини форми взаємодії із світом із точки зору хвильових процесів*. Людина дізнається про входження у власну зону гармонійного частотного діапазону через різноманітні “ключі” – відчуття в тілі (розслаблення, спокій, наповненість тощо), почуття (умиротворення, благодать, радості), слова, звуки (молитва, музика тощо), візуальні образи Вищого Потенціалу, людей тощо. Ці “ключі” допомагають людині пригадати себе істинного, сутність любові, божественне.

Якщо Людина досягає Майстерності перебування в такому стані постійно, то на хвилях цих вібрацій вона сприймає світ без суперечностей, без болю, як гармонійний, благодатний світ, світ у любові. Такий стан має надзвичайно сильний творчий потенціал, завдяки якому можуть змінюватися тонкі і щільні оболонки планети. Дискомфорт фізичний чи душевний у такої людини трансформується у вогні його високих і сильних вібрацій, впливаючи на інших людей так, що у них відкриваються власні висоти Духу, Краси, Любові.

Гармонізація з точки зору хвильових процесів – це такий вплив одних об'єктів на інших, при якому відбувається розкриття природних сутнісних характеристик обох об'єктів, тобто таке поєднання хвильових полів, при якому виникає їх резонансна частота (“подібне притягує подібне”). Для гармонізації потрібні: 1) перебування у Вищому Потенціалі іншого об'єкта (усвідомлене чи неусвідомлене), 2)

достатня інтенсивність і тривалість взаємодії, 3) наявність доброї волі в сонастроїці із Вищим Потенціалом іншого об'єкта (активне устремління одного із учасників взаємодії в хаосі власної хвильової природи відчуття звучання власної Істинної Природи, Божественного Начала та Істинної Природи, Божественного Начала іншої людлини). Тобто *гармонізація*, як вказує О.Б.Дудченко, – це не примушування одного іншим, а спонукання одного об'єкта підсилити Правду, Істинну Природу, Високе Призначення іншого об'єкта, тобто устремління співпасти, злитися, з'єднатися із другим об'єктом у Вищих Потенціалах обох [2]. В цьому процесі об'єкт, на який впливають, приєднується до більш сильного і більш гармонійного об'єкта через власну співнастроєність. Його добра воля має той самий вектор дії, активності, як і об'єкт, що впливає. Із незрілості у Зрілість, у повну реалізацію. Адже устремління на добро, любов, радість, розквіт, безсмертя є в кожному об'єкті світу. Тобто *перебування у гармонії*, в самому продуктивному для росту, розвитку життя стані є природне, істинне устремління всього у Всесвіті. Процес *гармонізації* – це нагадування одного об'єкта іншому про власну сильну істинну природу. І чим більше високого, божественного неогоїстичного, індивідуалістичного в одному об'єкті, тим ці якості стійкіші, сильніші, тим її вплив легший, простіший, швидший, ефективніший, оскільки обоє готові піднятися до власної Суті, власного високого призначення.

Прояв гармонії в процесі пізнанням: в тому, що людина повинна пізнати самого себе, а значить, і всі Закони Всесвіту, далі використати отримане на створення в собі і навколо себе (сім'ї, країні, планеті, Всесвіті) Гармонії і Краси.

Ноосферне навчання сприяє розвитку нового рівня свідомості, який здатен формувати *Поле Любові*. Поле Любові забезпечує душевний спокій учня, адже любов передається від учителя до учня, живить душу дитини, сприяючи претворенню негативних мислеобразів у позитивні, гармонізації власного здоров'я, розкриттю душевних якостей учня [14, с. 96].

Це можливо завдяки тому, що любов – це природний стан живої істоти, це стан людської душі. Любов – це та сила, на яку відгукується природа. Любов може вилікувати кожного, адже джерело всіх хвороб – відсутність любові, бо любов підтримує в матерії порядок, творячи його із хаосу. З нею ми народжуємося, її лише потрібно знайти в своїй душі, серці. Це перший крок створення Поля Любові. Другий крок створення Поля Любові – полюбити себе, що є чинником любові до людини та інших людей. Фізичне тіло без любові – це все одно, що не пророцено сім'я. Далі людина повинна навчитися ділитися любов'ю (третій крок) з іншими людьми, світом. Чим більше ми віддаємо любові, тим більше ми її отримуємо. Любов для душі, що їжа для фізичного тіла. Без любові душа слабне. Любов робить душу сильною, любов дає людині прозоріння. Про все це учень дізнається в процесі ноосферної освіти не лише теоретично, але й у практиці навчання.

Джерелом любові, гармонії, творчості є серце, через нього кожен пов'язаний із Всесвітом. Усяка

людина може створити *Поле Любові*, в якому серце посміхається, розкривається, а Людина випромінює любов, як сонечко. Коли Людина знаходиться в Полі Любові, то любов розливається по всьому організму, виходить за межі її тіла, летиться на навколишній світ, заповнює простір навколо, її можна направляти усім рідним, близьким, коханим, людству, місту, країні.

Проявляючи любов, люди “проливають світло” Всесвіту, яке віддзеркалює любов людям. Учні, вчителі, випромінюючи любов у процесі навчання, створюють світлі думки, почуття, спонукаючи тим самим процеси еволюції Всесвіту. Адже любов схожа на квіти. Коли любов розквітає в душі, як квіти, людина вчиться віддавати її якомога більше. Цьому і сприяє ноосферне навчання, спрямоване вчити створювати Поле Любові [3, с. 105].

При реалізації біоадекватної (адекватної природі людини) методики викладання навчальних дисциплін відбувається використання потенціалу правої і лівої півкуль мозку завдяки гармонізуючим можливостям релаксації та музики. Це реалізується через метод REAL (relaxation – релаксаційне навчання, спрямоване на накопичення інформації і завантаження правої творчої півкулі; action – активне тренувальне навчання, побудоване на тренуванні, вправах лівої півкулі; learning – учіння), який має такі цілі: 1) чергування частин занять активних і розслаблюючих, коли засвоєння інформації (сприймання і осмислення нового матеріалу) учнем, студентом відбувається в стані релаксації, 2) навчання методики мислення мислеобразами (образами), 3) створення особистісно орієнтованої системи мислеобразів з певного предмета.

Наш мозок виконує колосальну роботу – щосекунди переробляє 400 млрд біт інформації. Але усвідомлює при цьому лише 200 біт [16]. Нейрони при цьому працюють із різною частотою та інтенсивністю. Сучасна освіта спонукає мозок працювати у бета-ритмі (із частотою 13–40 Гц, низькою амплітудою, потенціалом у 20 мВ). При цьому відбувається швидкий і ефективний аналіз, упорядкування інформації, миттєво знаходяться звичні рішення проблем, проявляється лінійність і методичність мислення. Тривала активність на такій частоті збільшує рівень стресу, страху, тривожності, гніву. Роботу мозку в такому режимі можна порівняти із стуком барабану в оркестрі [16].

При реалізації ноосферної освіти мозок працює в іншому режимі, який є більш оптимальним як для мозку, так і для всього організму – частота роботи мозку на межі альфа- і тета-ритму.

Альфа-ритм має частоту 7–12 Гц, потенціал 50 мВ та середню амплітуду. Працюючи на такій частоті, мозок заповнений спокоєм і благополуччям, безстрашністю і ясністю, він здатен до творчої візуалізації, розширеного сприймання і візуалізації, абстрактного мислення. Відкриті ці ритми австрійським фізиком Гансом Бюргером у 1908 р. Тета-ритм має ще нижчу частоту – 4–8 Гц, електричний потенціал 100–150 мВ, високу амплітуду хвиль. Цей частотний діапазон сприяє глибокій релаксації мозку, розвитку інтуїції, пам'яті, більш глибокому і швидкому засвоєнню інформації, пробудженню індивідуальної творчості і талантів. А в природних умовах ці ритми

домінують при напівдрімоті. На цих частотах мозок здатен засвоювати великі об'єми інформації, швидко згортаючи її в довготривалу пам'ять. Це сприяє підсиленню здатності до навчання і до знання стресу. В такому стані мозок дуже чутливий до сприймання, супернавчання, він здатний довго зберігати зосередженість, екстравертність, не схильний до тривоги і невротичних станів.

Але коли мозок знаходиться на межі альфа- і тета-ритму при частоті 7,8 Гц (оркестр злився в єдиному звучанні, звук його відійшов на задній план, а почав звучати орган), то його стан ідеально урівноважений, при цьому має місце інтеграція свідомості, гармонійна взаємодія правої і лівої півкулі, нелінійність мислення, багатоканальність сприймання інформації, а також зцілення фізичного тіла, максимальна електроємність мозку. 7,5–7,8 Гц – це резонансна частота Шумана, яку вчений відкрив у 1949 р. *Частота резонансу Шумана – це оптимальна вібрація життя на планеті.* Такі частоти виникають в атмосфері Землі іноді при сходженні Сонця, в такому ритмі коливається магнітне поле Землі. Ці частоти є для нас ритмоводіями. Зміна цих частот призводить до порушення роботи мозку, погіршення здоров'я. Через ці резонанси здоров'я (фізичне, духовне, душевне) людини пов'язане із геофізичним станом Землі. При цих частотах свідомість набуває гармонії із життям: іскристість енергії і зв'язок із трансцендентною сферою Всесвіту, духовною оболонкою Землі, ноосферою. При цьому людина відчуває внутрішнє натхнення і зовнішню харизму, повавлення, енергетична система її наповнена життям. В цьому стані центральна нервова система (ЦНС) скорочує прийом від периферичної нервової системи. Зменшена зовнішня чутливість захищає нервову систему від перевантажень, стресів, фізичних подразників. Мозок починає працювати на повну потужність – відбувається усвідомлення всього навколо себе, але тіло знаходиться у повній релаксації.

Тета-ритм відповідає фазі глибокого сну, при ньому відбувається регенерація тканин. Але часто сучасна людина позбавляє себе альфа- і тета-ритмів, швидко прокидаючись від будильника, активуючи себе кавою. При альфа-активності мозок накопичує колосальну кількість енергії. Якщо уміло використати творчу силу душі при цьому, то людина починає проявляти свої таланти, бачить красу в усьому. Американські нейрофізіологи під керівництвом Кіта Уелса виявили, що в стані релаксації у мозку виникають такі періоди його роботи, які отримали назву *когеренції* – абсолютної упорядкованості роботи усіх частин мозку: правої і лівої півкуль, кори і підкорки, передньої і задньої частин мозку. Кіт Уелс називає цей стан четвертим станом свідомості [16, с. 205]. Кіт Уеллс підтвердив теоретичні висновки І.Р.Пригожина про те, що під час релаксації проявляються механізми самовільної самоорганізації, що призводять до якісної трансформації, емерджентного управління в діяльності мозку і у фізіології людини. Тобто при релаксації на ноосферному уроці учні “говорять на одній мові із природою” [16, с. 205]. Робота за методом REAL на ноосферному уроці включає весь діапазон хвиль головного мозку: і альфа, і тета, і бета-ритми

(залежно від рівня активності при навчальній діяльності). Повна синхронізація всіх центрів головного мозку сприяє гармонізації свідомості та тіла дитини, виявленню позитивного впливу на духовне, душевне і фізичне здоров'я дитини. Крім того, в учня і вчителя зростає узгодженість перебігу процесів у головному мозку, зростає рівень гармонії внутрішніх процесів, взаємодії із навколишнім світом, співзвуччя з конструктивним началом Всесвіту. Обоє стають Творцями свого життя, розкривають свої найвищі потенціали, досягають прояву власної геніальності, знаходячись у гармонії із собою і Всесвітом (Богом) [16, с. 206].

Значення музики як у житті людини, так і в ноосферному навчанні дуже велике. Це пояснюється тим, що музика є “камертоном філософської рефлексії про світ” [18] або “дзеркалом ідеальних сил, що формують космос” [22]. Багато людей про це не здогадуються. Однак історія Давньої Греції і Давнього Китаю щодо музики, практика її використання в ті давні часи показує нам, наскільки важлива музика в життєдіяльності людини і яку колосальну роботу слід виконати передовій частині людства для позитивного і творчого впливу музики на кожну дитину, людину. В піфагорейській традиції Гармонія розглядалася як структуротворчий принцип, завдяки якому світ являє красу і лад та має всі основи називатися Космосом. Пронизуючи усі рівні світобудови, Гармонія розглядалася як єдина онтологічна і естетична сутність Макро- і Мікрокосмосу, а **музичний звукоряд** розумівся у статусі символу стійких Світових Зв'язків. “За Платоном, звук – символ впорядкованості простору та інтенсивності часових функцій тієї чи іншої часової сфери. **Висота звуку** – це міра її *одухотвореності*. Інтервали – це співвідношення Рівнів Одухотвореності просторово-часового співвідношення між сферами, із яких складається Космос. *Музичний звукоряд* – це символ гармонічної впорядкованості Всесвіту, що перебуває в спокої і не виходить за визначені їй межі” [15, с. 76]. Через числові показники музичного звукоряду Платон характеризував “Світове Тіло”, “Світовий Дух”, розумність і напругу в окремих пунктів Космосу. В Платонівську Академію не приймали тих, хто не знався на музиці, адже справжній музикант в епоху античності – це філософ, а філософ – це обов'язково теоретик музики, який шукає Божественну Істину [18].

Наведемо положення філософії Давнього Китаю щодо музики, які подані в навчальному посібнику Л.Г.Тарапата-Бильченко “Філософія музики” [18]. *Музика* є колосальна Космічна Сила, що численними вібраціями об'єктивізує Гармонію Неба й Землі. Всесвіт – гармонічний континуум, складний поліфонічний простір. *Музика* народжується завдяки Гармонії і Відповідності речей. Пізнання законів музики іде через пізнання законів природи. *Структура музичного тексту* – це закодована *інформація про структуру світу*. Музика, оскільки вона нематеріалізована і невловима, є породження Дао – першооснови і першопричини світу. Музика і Світ є відкриті один одному взаємоперетворювані і взаємопроникливі системи. Через музику можливе злиття з універсумом (Всесвітом). Взаємозв'язки між елементами Всесвіту

пояснювалися принципом гань-інь (сьогодні це Теорія Космічного Резонансу). Через музику Людина може гармонізувати себе із навколишнім світом.

У Китаї держава докладала багато зусиль для створення “музики правильної” і подолання “музики неправильної”, оскільки “музика аморальна” порушувала рівновагу *природно-космічних сил*. Від правителя через чиновників народу передавалася музика, адже правителі знали, що звукові хвилі гармонізують життя в країні. Тобто музика сприймалася як *універсальна парадигма світобудови*. *Через музику відбувається гармонізація людини із Космосом, психологічна гармонізація і духовне самоствердження*.

Д.Золтан вказує, що Людина ще в давні часи знала, що через музику можна свідомо формувати особистість [4].

Розвиток мислення на основі створення особистісно орієнтованої системи мислеобразів (образонів) з певного предмета.

Сприймаючи в стані релаксації новий матеріал при ноосферному навчанні, учні створюють опорний конспект (образ, образон) [10; 17; 20]. *Образон* – опорний образ, наповнений вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку. Він створюється за участі знаків-символів як візуальна допомога думці. Через нього формується зв'язок із підсвідомістю. Завдання образону – включення усіх каналів сприймання, виходячи з особистісного досвіду учня, що відповідає внутрішньому світу і потребам індивіда. Образон є транспортний засіб введення інформації. На цьому базується *ейдетична пам'ять* [17, с. 179; 20, с. 105].

Реалізація навчання через усі етапи пізнання/осягнення

Процеси пізнання й осягнення знань, інформації не є ідентичними. “*Пізнання* – обумовлений розвитком суспільно-історичної та індивідуальної практики процес сприймання і відображення багатогранного Світу в мисленні; взаємодія суб'єкта з об'єктом, в результаті чого з'являється нове знання” [12, с. 13].

Власне теорія пізнання – гносеологія – є розділом філософії. Започаткована роботами І.Канта, ця наука інтенсивно розвивалася у ХХ ст. Історично склалися дві теорії пізнання – ідеалізм та матеріалізм. Якщо ідеалізм розуміє пізнання як самопізнання, то матеріалізм розглядає знання як досягнення науки, техніки, людського розуму і як відображення навколишнього світу в свідомості людини. Критерієм істинності знань є загальноісторична практика. Теорія пізнання є філософсько-методологічною основою науки: експериментів, моделювання, аналізу, синтезу тощо. “**Осягнення** – це процес отримання знання і доведення його до впровадження в практику” [12, с. 13]. Пізнання й осягнення реалізуються згідно з певними етапами, які чітко схематично представлені у Н.В.Маслової [12, с. 14, 16]. За першим етапом – чуттєвим пізнанням, яке відбувається в процесі релаксації у супроводі розслаблюючої музики, мають відбуватися образно-символьне – логічне – лінгвістичне пізнання, а далі запам'ятовування первинне – вторинне та акомодация інформації в пам'яті.

Етапами осягнення є: I пізнання – II втілення (створення перших зразків) – III вдосконалення (перших зразків) – IV прогнозування – V впровадження (управління, планування, нормування, контроль, створення виробничих потоків, створення сітки розподілу, доставки, обслуговування; інформування про продукт) – VI моніторинг за результатами впровадження.

Осягнення відбувається згідно із законами пізнання/осягнення [12]. Недотримання цих законів призводить до негативних наслідків у навчанні і до тяжких наслідків в історичному розвитку суспільства (єгипетська цивілізація проіснувала значно довше, ніж інші, оскільки вона мала дуже великі знання. Але закритість знань для більшої частини населення, невпровадження їх у практику, як вважають історики, стало причиною краху єгипетської цивілізації). Осягнення викривлених знань (ідеї світових завоювань О.Македонського, Гітлера; побудови справедливого суспільства на крові убитих у революції у Франції, Росії, ідеї тероризму тощо) теж мають негативні наслідки. Після осягнення істинних знань стаються позитивні зміни в житті людства, його еволюційний розвиток. Пізнання законів дає змогу зрозуміти зв'язки між явищами рівня Всесвіту, планети, людства, природи, соціуму тощо.

Ноосферна освіта повинна стати кроком до квантового переходу на 5-й нейрологічний контур головного мозку завдяки тому, що вона спрямована на оптимізацію роботи головного мозку учителя й учня. Сучасна середня і вища освіта працюють на рівні проживання 4-го контуру мозку. Психологи його називають морально-етичним. Його можливості:

людина усвідомлює себе, своє місце в соціумі, природі. Людина з 5-м контуром мозку за допомогою думки зможе управляти власним тілом, його оздоровленням, оновленням [9, с. 110]. Такі можливості для більшості сучасників розуміються як фантастичні, але за цим майбутнє людства. Сучасне людство повинно прийняти цю новаторську задачу, а для цього воно має осмислити свою біологію, можливість власного мисленнєвого апарату, мозку (власного біокомп'ютера), необхідність вибору нових шляхів оздоровлення, власного призначення.

Перехід людини на 5-й контур мозку буде відбуватися паралельно із *формуванням ноосферної свідомості* як учителя, так і учня. Існуючий тип свідомості, що називається біосферним, вичерпав себе. Життя потребує *ноосферної свідомості*, в якій домінуючі матеріальні цінності замінюються на духовні цінності – свідоме дотримання законів Природи.

Висновок. Спрямованість ноосферної освіти при реалізації біоадекватної методики викладання на Безкінечну Загальну Гармонію, створення Поля Любові, використання потенціалу правої і лівої півкулі мозку завдяки гармонізуючим можливостям релаксації та музики, розвиток мислення на основі створення особистісно орієнтованої системи мислеобразів (образонів), реалізація навчання через усі етапи пізнання/осягнення буде сприяти переходу роботи мозку людини на 5-й нейрологічний контур, підняття рівня свідомості до ноосферного рівня. Кількісні зміни в зазначених напрямках приведуть до якісних позитивних змін в людині, що буде підґрунтям для подолання кризових явищ у суспільстві, створення ноосфери, еволюційного розвитку людства.

Література

1. Ващенко О. П. Ноосферное образование в Украине / О. П. Ващенко // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 25–27.
2. Дудченко О. Б. Гармонизация с точки зрения волновых процессов / О. В. Дудченко // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 180–182.
3. Дудченко О. Б. Ноосфера и мы: радость ответственности / О. В. Дудченко // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 104–106.
4. Золтан Д. Этнос и эффект. История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / Д. Золтан. – М. : Прогресс, 1977. – 40 с.
5. Жемойдо Ю. Г. Образ учителя в ноосферной школе / Ю. Г. Жемойдо // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 92–94.
6. Ключко В. М. Целевые факторы ноосферной образовательно-воспитательной деятельности в реализации миссии государства – доктрины развития нации / В. М. Ключко, Е. В. Ключко // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 63–72.
7. Кузнецова А. Ф. Самосознание – как путь к личностному и профессиональному совершенствованию / А. Ф. Кузнецова // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 51–54
8. Кузнецова А. Ф. Студент педагогического. Ответственность как нравственная ценность будущей профессиональной деятельности / А. Ф. Кузнецова // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 95–98.
9. Курмышев Г. В. Влияние природосообразного образования на здоровье учащихся / Г. В. Курмышев, И. А. Ионов // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2007. – С. 108–110.

10. Маслова Н. В. Ноосферное образование. Методология. Технология / Н. В. Маслова. – М. : Институт холодинамики РАЕН, 2002. – 338 с.
11. Маслова Н. В. От познания к постижению / Н. В. Маслова // Маслова Н. В. Периодическая система общих законов познания/постижения – М. : Институт холодинамики, 2007. – С. 11–29.
12. Маслова Н. В. Периодическая система Общих законов познания и постижения / Н. В. Маслова. – М. : Институт холодинамики, 2007. – 180 с.
13. Маслова Н. В. Периодическая система Всеобщих Законов Мира / Н. В. Маслова. – М. : Институт холодинамики, 2005. – 184 с.
14. Мороз Л. В. Гармонізація внутрішнього світу вчителя / Л. В. Мороз // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2007. – С. 95–98.
15. Олейник Т. В. От “музыки сфер” к ноосферному образованию / Т. В. Олейник // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 75–79.
16. Смоквина И. В. Медико-психологические аспекты в работе преподавателя и воспитателя (биоритмы мозга) / И. В. Смоквина // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 201–206.
17. Смоквина И. В. Пример использования релаксации при изучении новой информации / И. В. Смоквина // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 198–201.
18. Тарапата-Більченко Л. Г. Філософія музики : навч. пос. для студентів та магістрантів факультету мистецтв / Л. Г. Тарапата-Більченко. – Суми, 2004. – 75 с.
19. Тимофеева. Р. Е. Введение в ноосферное образование / Р. Е. Тимофеева. – Якутск, 2004.
20. Тур В. И. Владимир Иванович Вернадский – великий ученый и гуманист / В. И. Тур // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 28–33.
21. Тур В. И. Основные принципы концепции ноосферного образования и гуманистическая направленность педагогики В.А.Сухомлинского / В. И. Тур // Ноосферное образование в Украине. – Харьков : Харьковская Национальная Академия городского хозяйства, 2008. – Вып. 2. – С. 102–107.
22. Урманцев Ю. А. Девять плюс один этюд по системной философии. Синтез мировоззрений / Ю. А. Урманцев. – М. : Институт холодинамики, 2001. – 160 с.
23. Чередниченко Т. В. Тенденции современной музыкальной эстетики / Т. В. Чередниченко. – М. : Музыка, 1989. – 68 с.
24. <http://osvita.ua/school/theory/367> . – Назва з екрану.

УДК 372.881.111.1'574.3

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Кашкинбаева З.Ж., Абельдинова Д.

Стаття присвячена проблемі другої мови. Детально розглядається поняття “мова”, “вивчення” та “викладання” з філософської та історичної точки зору. Ключові слова: друга мова, вивчення, викладання.

Статья посвящена проблеме второго языка. Детально рассматриваются понятия “язык”, “изучение” и “преподавание” с философской и исторической точек зрения.

Ключевые слова: второй язык, изучение, преподавание.

The article deals with the problem of a second language. Special attention is paid to the concepts of “language”, “studying”, “teaching” from the philosophical and historical viewpoints.

Key words: second language, studying, teaching.

Изучение второго языка является долгим и сложным делом. Вся ваша сущность подвержена воздействию, когда вы боретесь за достижения, лежащие за пределами знаний первого языка, в изучении второго языка, новой культуры, нового способа мышления, чувства и действия. Необходимы полное поглощение, полное вовлечение в действие, полная физическая, интеллектуальная и эмоциональная самоотдача, ответственность для успешного процесса приема-передачи информации на втором языке. Многие переменные задействованы в процессе изучения. Изучение языков не является комплексом легких шагов, который можно запрограммировать в конструкторский набор самоделок. Если и найдется, то немного людей, которые достигают беглой речи в иностранном языке среди всего класса учащихся.

Прежде чем думать о преподавании языка, рассмотрим определение языка. Предположим, вас остановил на улице репортер, и в ходе интервью о вашей сфере исследования, вас спрашивают: “Итак, так как вы интересуетесь изучением второго языка, пожалуйста, дайте определение “языку” в одном-двух предложениях”. Вы, без сомнения, пореетесь глубоко в своей памяти для обнаружения определения “языка” как это дается в словарях. Такие определения, если следовать им серьезно, могут привести к сумасбродной затее, погоне лексикографов, но они также могут отражать разумный, когерентный синопсис современного понимания того, что лингвисты пытаются изучить.

Возможно, в словарях вы найдете такое определение языка: “Язык – это комплекс специализированных навыков, который развивает в ребенке спонтанно, без осознанных усилий или формальных инструкций, развертывается без знания его

внутренней логики, является качественно одинаковым в каждом индивидууме, и является отличающимся от более общих способностей для того, чтобы производить информацию или вести себя разумно” [1, с. 18].

С другой стороны, вам могли предложить синтез стандартных определений из вводной части учебников: “Язык – это система произвольных обусловленных вокальных, письменных (графических) или мимических символов, которые позволяют членам данного общества общаться разумно друг с другом”. В зависимости от вычурности получаемого вами ответа, вы можете также наткнуться на упоминание о: а) творческом характере языка; б) предполагаемом первенстве речи над письмом и в) универсальности языка среди человеческих существ.

Консолидация множества возможных дефиниций языка дает следующее производное сложное определение:

1. Язык – систематичен.
2. Язык является комплектом условных символов.
3. Те символы первично вокальные (устные), но могут быть также визуальными.
4. Символы имеют обусловленные значения, к которым они относятся.
5. Язык используется для общения.
6. Язык функционирует в речевом обществе или культуре.
7. Язык, по существу, является присущим человеку, хотя, возможно, не ограничивается как средство общения людьми.
8. Язык постигается всеми людьми в большинстве одинаковым способом; язык и изучение языка оба имеют универсальный характер.

Эти восемь положений представляют точное “двадцати-пяти словное – или меньше” определение языка. Но простота восьми – сложного определения не должна маскировать простоту лингвистического исследования, лежащего в основе каждой концепции. Множество сфер и субсфер, многолетние университетские курсы рекомендуются в каждой из восьми категорий. Рассмотрим некоторые из этих возможных областей:

1. Явные и формальные оценки системы языка на нескольких возможных уровнях (в большей степени фонологические, синтаксические и семантические).

2. Семантическая природа языка; взаимоотношение между языком и реальностью; философия языка; история языка.

3. Фонетика; фонология; система письма; кинезис, проксемика и другие паралингвистические свойства языка.

4. Семантика; язык и познание; психолингвистика.

5. Система коммуникаций; взаимодействия говорящего – слушающего; произведение предложений.

6. Диалектология; социолингвистика; язык и культура; билингвизм и изучение второго языка.

7. Человеческий язык и нечеловеческое (животных) общение; физиология языка.

8. Языковые универсалии; изучение первого языка.

Серьезное и обширное размышление об этих восьми пунктах вовлекает в сложное путешествие через лабиринты языкознания, лабиринт, о котором продолжают говорить. Все же учителю языка необходимо знать кое-что об этой системе общения, который мы называем языком. Могут ли учителя иностранного языка эффективно обучать языку, если они не знают даже в общих чертах что-то о взаимоотношениях между языком и познанием, системой письма, невербальном общении, социолингвистике и изучении первого языка? И если изучающего второй язык просят делать успехи в изучении системы общения такого сложного явления, не является ли разумным, чтобы учитель знал о компонентах той системы?

Ваше понимание компонентов языка определяет в большей степени, как вы преподаете язык. Если, например, вы верите, что невербальное общение является ключом успешного изучения второго языка, вы уделите некоторое внимание невербальным системам и сигналам. Если вы воспринимаете язык как феномен, который можно разложить на тысячи дискретных кусков, а те куски обучаются программно, один за другим, то вы придете к пониманию делимости форм языка. Если вы думаете, что язык является в своей сути культурным и интерактивным, ваша методология преподавания насыщена социо-лингвистическими стратегиями и коммуникативными заданиями.

В простой манере мы можем задавать вопросы о концепциях таких, как **изучение** и **преподавание**. Рассмотрим снова традиционные определения. Поиск в современных словарях раскрывает, что изучение – это “приобретение и получение знаний о вещах или навыков в процессе изучения, опыта

и подготовки”. Более специализированная дефиниция может читаться следующим образом: “Изучение – это относительно постоянное изменение в поведенческих тенденциях и является результатом усиленной практики” (Кимбл и Гармези, 1963). Проще говоря, преподавание, которое включено в первое определение изучения, может определяться как “показ или помощь кому-либо в обучении, как что-то делать, обучение, руководство в изучении чего-либо, обеспечении знаниями, приводящая к знаниям и пониманию”. Какие трудные эти определения! Не удивительно ли, что профессиональные лексикографы не могут придумать более точные научные определения? Более чем что-либо такие дефиниции отражают трудность определения сложных концепций таких, как изучение и преподавание.

Анализируя компоненты определения изучения, мы можем вывести, как это мы сделали в случае с определением языка, сферы исследования.

1. Изучение – это приобретение или постижение чего-либо.

2. Изучение – это сохранение информации или навыка.

3. Способность запоминания подразумевает системы сохранения, памяти, организации познания.

4. Изучение вовлекает активное, осознанное фокусирование и действие над событиями вне и внутри организма.

5. Изучение – относительно постоянный процесс, но имеет склонность к забыванию.

6. Изучение вовлекает некоторые формы практики, возможно, усиленную практику.

7. Изучение – это изменение в поведении.

Эта концепция может также проложить путь множеству подсфер внутри дисциплины психологии: процесс приобретения, восприятия, памяти (системы сохранения в памяти), воспоминания, осознанного и подсознательного типов изучения и стратегий, теория забывания, упрочения, роль практики. Очень скоро концепция изучения становится немного сложной, как и концепция языка. Все же изучающий второй язык вовлекает в действие все (или большинство) из этих переменных.

Преподавание нельзя рассматривать отдельно от изучения. Преподавание руководствуется и благоприятствует изучению, способствует учению учащегося, обеспечивает условия для изучения. Ваше понимание того, как учащийся учит, определит вашу философию образования, ваш стиль преподавания, ваш подход, методы, и технику преподавания. Если, как и В.Ф.Скиннер, вы рассматриваете изучение как процесс управляемого обусловливания посредством тщательно отмеренной пошаговой программы упрочения, вы и будете обучать соответствующим образом. Если же вы рассматриваете обучение второму языку более как дедуктивный, чем индуктивный процесс, вы, возможно, выберете представлять обширные правила и парадигмы вашим студентам, чем позволите им “обнаружить” те правила индуктивно.

Расширенное определение – или теория – преподавания расширяет принципы выбора методов и техники. Теория обучения, в гармонии с интегративным пониманием учащегося и содер-

жания обучения, укажет путь к успешной процедуре в определенный день для конкретных учащихся под давлением конкретного контекста обучения. Другими словами, ваша теория преподавания является вашей теорией изучения “поставленной на голову”.

Одним из основных средоточий ученой мысли прикладной лингвистики во второй половине века была аудитория по изучению второго языка. Альберт Макурд (1975) видел эти “ветры перемен и смещающиеся пески” как циклический образец, на котором каждую четверть века появлялась новая парадигма (используя термин Куна) методологии обучения, с каждой новой методикой, возникающей на основе старой.

Взгляд, обращенный назад в историю, раскрывает несколько, если таковые есть, основанных на исследованиях методов обучения языка до XX в. В Западном мире слова “обучение иностранным языкам” в школах были синонимом обучения латинскому и греческому языку. Латинский, предполагаемый продвигать интеллектуальность через “умственную гимнастику”, был до относительно недавнего времени неразрывным с адекватным обучением в высшей школе. Латинский обучался посредством того, как это было названо, классического метода: фокусирование на грамматических правилах, запоминание слова и различных склонений и спряжений, перевод текстов, выполнение упражнений. Когда в учебных заведениях начали преподавать другие языки в XVIII и XIX веках, классический метод был принят как основное средство обучения иностранным языкам. Мало времени давалось на обучение устному применению языка; после всего, языки не обучались первично как аудио-устное общение, но для изучения, в первую очередь, быть обученными, или, в некоторых случаях, для приобретения навыков чтения на иностранном языке.

Позже, в XIX в., классический метод стал называться грамматико-переводным методом. Было мало отличия грамматико-переводного метода от того, что давалось столетиями в аудиториях по обучению иностранным языкам, вне фокусирования на грамматических правилах как основы для перевода из второго языка на родной. Но грамматико-переводной метод противостоял попыткам “реформировать” методологию обучения языкам в XX в., и на сегодняшний день он остается стандартной методологией для обучения языку в учебных заведениях. Пратор и Цельс-Мурсия (1979) перечисляют главные характеристики грамматико-переводного метода:

1. Классы обучаются на родном языке, с незначительным активным применением изучаемого языка.

2. Большая часть обучается в форме перечня изолированных слов.

3. Даются длинные сложные объяснения лабиринтов грамматики.

4. Грамматика предоставляет правила для составления слов вместе, и инструкции (обучение) часто фокусируются на форме и окончаниях слов.

5. Чтение сложных классических текстов начинается рано (в начале обучения).

6. Мало внимания уделяется содержанию текстов, которые трактуются как упражнения в грамматическом анализе.

7. Часто упражнения представляют собой задания по переводу несвязанных между собой предложений с изучаемого языка на родной язык.

8. Мало или вовсе не уделяется внимание произношению.

Современный уровень развития общества требует качественного пересмотра традиционных подходов к подготовке учителей в связи с уточнением контуров национальной модели образования независимого Казахстана.

Каждый новый этап в развитии общества, знаменующий собой новый уровень социально-политических отношений, неизбежно приводит к переосмыслению и изменению проблем, связанных с подготовкой высококвалифицированных специалистов в различных областях знаний.

Изменение социального статуса предмета “иностранный язык”, вызванное глубокими преобразованиями в общественной структуре, в отношениях между государствами, равно как и между государством и гражданином, ставит перед высшей школой новые задачи.

В профессиональную подготовку современного учителя иностранного языка входит, прежде всего, безукоризненное владение функционально адекватной и коммуникативно-направленной устной речью.

По завершению университета, независимо от его профессионального профиля, у его выпускников должна быть сформирована готовность к общению на иностранном языке на межкультурном уровне, осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями страны изучаемого языка. В связи с этим проблема обучения устной речи в современных условиях образования имеет особенно острую актуальность для педагогики и методики обучения будущих учителей и специалистов, заканчивающих университет.

В системе непрерывного педагогического образования этап подготовки будущего учителя к общению играет особую роль. От успешности ее решения во многом зависит профессиональное становление начинающих педагогов.

Литература

1. Douglas Brown H. Principles of Language Learning and Teaching / Brown H. Douglas. – 4-th ed. – San Francisco State University, 2000.

УДК 811.133.1'373.612'27 :159.942.5

ПЕРЕНОСНОЕ ЗНАЧЕНИЕ КАК МАНИФЕСТАНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ГОВОРЯЩЕГО

Кирюшкина А.А.

Переносне значення є мовним маніфестантом психологічного стану мовця, відображаючи намір останнього передати не повідомлення, як таке, а висловити свій емоційний стан, ставлення, що переводить висловлювання на нереферентну ділянку – ділянку емоційного ставлення мовця.

Ключові слова: переносне значення, мовець, емоції, ставлення, референція.

Переносное значение является языковым манифестантом психологического состояния говорящего, отражая намерение последнего передать не сообщение, как таковое, а выразить свое эмоциональное состояние, отношение, что переводит высказывание в нереферентную область – область эмоционального отношения говорящего.

Ключевые слова: переносное значение, говорящий субъект, эмоции, отношение, референция.

Figurative meaning is a linguistic manifestation of psychological state of a speaker, reflecting the intention of the latter to transfer not a message itself but to express his/her emotional state, attitude, which transfers the utterance to the domain of emotional attitude of the speaker.

Key words: figurative meaning, speaker, emotion, attitude, reference.

Язык является не только средством познания окружающего мира: материализуя мысль и обслуживая сферы эмоциональной, мыслительной и коммуникативной деятельности, он непосредственно связан с формированием новых мыслей, выражением различных оценок и эмоций говорящего субъекта. Уже не оспаривается тот факт, что “эмоции являются мотивационной основой сознания и языкового поведения” [11, с. 3], так как люди в своем общении друг с другом не могут обойтись без эмоций.

По утверждению психологов, философов и психолингвистов эмоции неотделимы от когнитивной деятельности человека, в силу того, что “любая реальность познается во взаимосвязи логических форм мышления и эмоциональных переживаний человека” [2, с. 19–20]. Т.е. эмоции не сводимы к голой эмоциональности: “Эмоциональность, или аффективность, – это всегда лишь одна, специфическая, сторона процессов, которые в действительности являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими – пусть специфическим образом – действительность” [8, с. 552].

На важность когнитивной основы эмоций указывает и Н.Д.Арутюнова: “Эмоции базируются на знаниях и предположениях; когнитивный момент в них первичен относительно эмотивного” [2, с. 112]. Вместе с тем, эмоции имеют “двуна-

правленный характер: они могут не только возникнуть под воздействием определенных мыслей, но и способны оказывать воздействие на наше мышление” [7, с. 63].

В любом мыслительном процессе, независимо от пропорций, преобладает одна из двух его основ: объективность (рациональность) или субъективность (эмоциональность). Отсюда вывод о двойственной референтной отнесенности знаков с эмотивным значением. Эта двойственность проявляется в том, что эмоционально окрашенная речь одновременно репрезентирует обе стороны когнитивной деятельности человека: логическое мышление (рациональное) и эмоции, которые при их языковом воплощении требуют особого плана выражения. Иными словами, логический и эмоциональный аспекты речи говорящего не являются изолированными друг от друга, поскольку эмоции не исключают мысль.

Однако в отличие от ментальных состояний, которые достаточно легко вербализуются самим субъектом, слову, обозначающему эмоцию, почти невозможно дать прямое лексикографическое толкование: эмоции очень непросто перевести в слова. Эта онтологическая трудность порождает трудность лингвистическую: говорящему субъекту нередко крайне затруднительно “рассказать” о своих чувствах, выразить переживания в речи.

В.Г.Гак приводит высказывание Дидро о том, что “слов почти никогда не хватает для того, чтобы точно передать то, что чувствуешь” [4, с. 89]. Используемые слова оказываются недостаточно яркими или неверно отражающими переживаемые эмоциональные состояния и их оттенки.

Как правило, в тех случаях, когда прямое объяснение какого-либо явления по той или иной причине невозможно, говорящий обращается к знаниям, которые, по его предположению, уже имеются в опыте адресата. Наиболее употребительными, а может быть, и единственно возможными становятся такие приемы объяснения: говорящий указывает адресату на уже известную ситуацию, в которой данное явление обычно возникает или “он сравнивает это явление с похожим на него другим явлением, знакомым адресату” [1, с. 28].

Поскольку язык – это “специфически” организованная система с “двукратным, двойным означиванием ее единиц” [10, с. 18], то основное онтологическое свойство лингвистического знака раскрывается в двуплановом модусе его существования – в языке как системе виртуальных знаков и в речи как реальном функционировании этой системы.

Для передачи эмоционального состояния и отношения в системе языка существует особый пласт эмотивной лексики: ее использование является нормой. Постоянное и активное использование системы языка в различных речевых ситуациях неизбежно переносит центр тяжести на речетворчество говорящего субъекта, его коммуникативную установку. Нередко потребность говорящего высказать свои чувства в конкретном общении наталкивается на отсутствие лингвистических возможностей лексико-семантической системы. В этом случае семантическая детерминированность организации лексики языка становится “препятствием” для речевого выражения. Данный факт раскрывается в том, что лексические единицы, непосредственно обозначающие чувства и эмоции, с субъективной точки зрения говорящего, часто оказываются семантически и экспрессивно “недостаточными” для того, чтобы в момент речи передать “накал” его эмоционального состояния.

Стремление говорящего “победить язык” проявляется в том, что “интеллектуальность” как порядок языка подчиняется эмоциональности речевой ситуации” [3, с. 5]. Вместе с тем, говорящий субъект не изобретает новые слова, а использует фонетический облик уже существующих единиц в функции имени нового означаемого. Первичный языковой материал используется таким образом, чтобы он соответствовал принципу “прагматической достаточности” [9]. Создаваемая говорящим эмотивная семантика должна отвечать его эмоциональным потребностям.

На первый план выдвигается эмотивная функция высказывания, тогда как референтивная отодвигается на второй план. Цель субъекта – высказать свое отношение к третьему (отсутствующему) лицу или к реалиям, существующим в мире.

В процессе общения эмоции проявляются как экспликация переживаемых говорящим чувств и ощущений. Например, ср. описание ощущения холода самим говорящим: ... *ma lampe d'ê tude et toute la feveur de ma foi é cartait mal, hé las, la nuit et le froid de mon cœur* (A.Gide). Или описание ощущения резкости тона третьего лица: *Il sentit, a l'âpreté simple du ton de Vinca, que son propre accent venait de manquer tout ensemble de naturel et de contrition* (Colette).

С одной стороны, любое ощущение всегда окрашено “в определенный, чаще всего специфический тон” [5, с. 210] (здесь – *froid, âpreté*), а с другой, “С особенностями переживаемых нами эмоциональных состояний связаны, вероятно, не столько сопровождающие их органические изменения, сколько возникающие при этом ощущения” [6, с. 439]. Иными словами, как эмоции сопровождаются определенными ощущениями, так и ощущения имеют определенную эмоциональную окраску.

Испытывая потребность выразить отношение к сообщаемой информации, показать подлинность или имитацию эмоций, говорящий – со специфическим видением мира и своими эмоционально-оценочными проявлениями в нем – способен преобразовывать языковую систему в соответствии со своими коммуникативными целями и потребностями. В целях достижения наиболее эффективного выражения субъективного “Я” говорящий использует не лексику чувств в ее прямом значении, а те лексемы, которые в момент речи и переживаний ему представляются наиболее эффективными для демонстрации собственной нормы (“индивидуального стандарта”) оценок.

Переносное значение является языковым манифестантом психологического состояния говорящего, отражая намерение последнего передать не сообщение, как таковое, а выразить свое эмоциональное состояние, отношение, желание оказать воздействие на собеседника, что переводит высказывание в нереферентную область – область эмоционального отношения говорящего.

Эмоциональное состояние субъекта приводит в действие две взаимосвязанные потребности – высказать эмоциональность своего “Я” в момент речи и выразить ее нестандартно.

Выбор лексем с переносным значением зависит от говорящего субъекта – от его сугубо индивидуального восприятия окружающей действительности, эмоциональных состояний, ассоциативного мышления, языковых данных и т.д.

Литература

1. Апресян В. Ю. Метафора в семантическом представлении эмоции / В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988.

3. Богушевич Д. Г. Принцип прагматической достаточности и структурные характеристики языка / Д. Г. Богушевич // Материалы юбилейной научн. конф., Минск, 21– 22 мая 1998 г. : в 3 ч. / МГЛУ. – Минск, 1998.
4. Гак В. Г. Эмоции и оценка в структуре высказывания и текста / В. Г. Гак // Вестник Московского университета. Сер. 9 “Филология”. – 1997. – № 3.
5. Мягков И.Ф. Медицинская психология : учебник для вузов / И. Ф. Мягков, С. Н. Боков, С. И. Чаева. – М. : Логос, 2003.
6. Немов Р.С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2003.
7. Процко М. А. Эмоции говорящего и эмотивный компонент высказывания / М. А. Процко // Прагматический и социокультурный аспекты единиц французского языка : сб. научн. ст. / МГЛУ ; под ред. А. Н. Степановой. – Минск, 2004.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003.
9. Степанова А. Н. Очерки-размышления и цитации о прагмасинтаксисе французского языка: имя и его детерминативы / А. Н. Степанова. – Мн. : МГЛУ, 2000.
10. Уфимцева А. А. Семантика слова / А. А. Уфимцева // Аспекты семантических исследований / Н. Д. Арутюнова [и др.] ; под ред. Н. Д. Арутюновой и А. А. Уфимцевой. – М. : Наука, 1980.
11. Шаховский В. И. Лингвистика эмоций / В. И. Шаховский // Филологические науки. – 2007. – № 5.

УДК 378.147:811.11(479.22)

НОВЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Кутелия М.А., Напирели М.Г.

Творчість викладача і студента – основа нового підходу до навчання іноземних мов засобами комунікативного методу. Навчання повинно бути спрямованим на задоволення інтересів і потреб тих, хто навчається, викликати в них почуття впевненості в собі. З метою навчання студентів вищих навчальних закладів читання спеціальної літератури потрібно використовувати навчальні тексти, складені відповідно до тематичного принципу.

Ключові слова: навчання іноземних мов, комунікативний метод, інтерактивна творчість, тематичний принцип.

Новый подход к обучению иностранным языкам по коммуникативному методу в вузах должно опираться на интерактивное творчество преподавателя и студента в процессе обучения. Обучение должно быть направлено на удовлетворение интересов и потребностей обучаемых, доставлять им удовольствие и вызывать в них чувство уверенности в себе. С целью обучения чтению иностранной специальной литературы студентам следует предлагать целенаправленно составленные учебные тексты с опорой на тематический принцип.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, коммуникативный метод, интерактивное творчество, тематический принцип.

A new approach to teaching foreign languages according to the communicative method in higher schools must be based on the interactive creative work of the teacher and student in the process of teaching. Teaching must be oriented to the satisfaction of interests and needs of students, bring pleasure to them and call forth a feeling of self-confidence. In order to teach professional (special) foreign literature reading it is necessary to give students purposefully composed educational texts based on the thematic principle.

Key words: teaching foreign languages, communicative method, interactive creative work, thematic principle.

Сегодня, параллельно с реформой в системе высшего образования в Грузии, происходят социально-экономические изменения, которые вносят серьезные коррективы в представлении об организации и содержании обучения в неязыковых вузах. Ознакомление с системой высшего образования в зарубежных странах и сравнение с существующей в нашей стране привели к заключению о необходимости и неотложности значительных изменений. В университетах Грузии коренным образом были преобразованы учебные планы и программы. С учетом Болонского процесса, в частности, при составлении учебной программы обучения иностранному языку, в первую очередь, учитывались цель и задачи обучения, что определило его структуру и содержание.

В учебной программе обучения иностранным языкам неязыковых вузов должен произойти резкий перенос акцентов. Наибольший удельный

вес должен приходиться на выработку умений и навыков аудирования и говорения. Это несколько не означает игнорирование значения чтения, как одного из обязательных речевых действий, которое, на наш взгляд, должно быть подчинено основной цели – развитию навыков устной речи. Должна быть установлена следующая последовательность речевых действий: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Помимо указанной перестановки по значимости речевых действий, серьезные коррективы были внесены и в процентное распределение их в курсе обучения иностранному языку. Совершенно неприемлем рост процентного количества времени, отведенного для чтения в соответствии с этапами обучения (I – 50%, II – 65%, III – 70%), также непонятно сокращение доли аудирования и говорения. Что же касается письма, которое рассматривалось в программе не как цель, но лишь как средство, то

по-нашему мнению, роль письма гораздо шире в современных условиях. Это речевое действие нужно считать одной из целей обучения и его доля на продвинутом этапе обучения вместо сокращения должна быть увеличена. Думаем, что перевод должен рассматриваться как один из аспектов обучения, особенно в грузиноязычных вузах, поскольку грузинский и европейские языки по своей структуре глубоко различаются друг от друга и будущий специалист должен быть способен выполнить квалифицированный и адекватный перевод. Основываясь на вышеуказанном, мы внесли коренные изменения в программу обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Программа ориентирована на практическое коммуникативное владение языком, что, в первую очередь, подразумевает возможность свободно пользоваться им во время профессиональной деятельности.

Критический обзор существующих учебников иностранного языка для студентов неязыковых вузов, не отвечающих современным требованиям из-за недостатка коммуникативного материала, ставит задачу необходимости создания новых учебников, отвечающих как общим требованиям (например, беседы на основные темы специальности), так и отражающих специфику коммуникации в данной области знания (аргументирование, утверждение, логическая последовательность) и способствующих развитию всех умений и навыков речи; ибо назначение учебников иностранного языка в специальном вузе состоит в развитии у студентов способности воспринимать и передавать информацию в области знания их будущей профессиональной деятельности.

Нами рассмотрены и подобраны по определенным критериям средства осуществления коммуникации на подъязыке специальности (специальная лексика, характерные для специальной литературы грамматические модели, текстовый материал).

При обучении иностранному языку в юном возрасте большое значение придается самостоятельной работе, успешность которой в большой степени зависит от наличия научно разработанного лексического минимума и от его постепенного усвоения. Первостепенное значение подбору словарного минимума в неязыковых вузах придается из-за того, что, как известно, обучению иностранному языку отводится не такое уж большое количество часов. В таких условиях определение лексического минимума дает нам возможность сузить круг изучаемых языковых явлений, ограничиться только теми лексическими единицами, которые встречаются особенно часто, и таким образом повысить эффективность обучения.

Отбор специальной лексики и текстового материала, которые тесно связаны с изучением языка будущей специальности, представляет собой одно из первых условий речевой активности студентов. Подбору учебного материала придается особое значение, так как рациональная методика обучения опирается на материал, который функционирует в какой-либо определенной области знания.

В сравнении с общелитературным языком лексика и фразеология специальной литературы

характеризуются некоторыми особенностями, а это имеет большое значение с точки зрения методики, что должно учитываться в процессе обучения терминологии. Подбор языкового материала какой-либо области знания конкретизирует задачи обучения, превращает иностранный язык в предмет, тесно связанный со специальностью, способствует лучшему его усвоению.

В результате анализа существующей методической литературы по отбору лексического минимума, с учетом специфики подъязыка мы сформировали следующие принципы отбора специальной лексики: 1) тематически-ситуативный; 2) коммуникативной нагрузки; 3) стабильность в языке специальности.

Подбор материала осуществили, в первую очередь, по тематически-ситуативному принципу, т.е. по тем темам, которые являются актуальными для указанных целей. Во время ситуативного подхода к теме используются определенные речевые ситуации. Во время подбора лексического материала мы установили типовые виды устного общения и в каждом из них – предполагаемые ситуации, лица, место осуществляемого коммуникативного акта и тему беседы с учетом интересов и условий изучающих язык. Для отбора лексического материала по специальным темам были использованы как энциклопедические данные, так и изданные за границей монографии, учебники и периодические издания, журналы и т.д.

Отдельно были рассмотрены вопросы отбора и подачи специальных терминов. Как показывает практика, каждый языковый термин воспринимается изучающим как новая, незнакомая лексическая единица и при ее восприятии незаметно используется уже имеющийся языковой опыт. Восприятие и понимание вышеуказанных терминов также тесно связаны с имеющейся в памяти изучающего соответственной информацией. Необходимо отметить то, что начальное обучение терминам в учебном курсе латинского языка опиралось на определенное рецептивное действие, которое было направлено на выделение наиболее информативных признаков. Во время повторного восприятия терминов при изучении иностранного языка, должна произойти актуализация пройденных действий и существенных признаков как ориентир для их опознания. Опознавательными признаками считаются те признаки, которые связаны с формой и значением термина. Знание значения отдельных компонентов сложных и составных терминов дает возможность изучающим язык сознательно подойти к семантизации всего слова. Во время семантизации термина предложенное нами моделирование, разложение термина на компоненты, их этимологический и компонентный анализ дает возможность установить его точное значение. Этому процессу способствуют соответствующие упражнения, которые направлены на понимание сложных и производных слов. Они помогают изучающим язык приобрести потенциальный лексический запас, развивают у них языковое чутье. Это очень важно, если учесть, что сложные существительные составляют 90% всех терминов-существительных. В основе этого

подбора были заложены принципы частотности, распространенности и продуктивности.

Для успешного обучения иностранному языку в неязыковом вузе необходима организация обучения грамматике на основе системно-структурного принципа. Этот принцип подразумевает составление грамматического минимума путем отбора частотных в подъязыке специальности грамматических конструкций, определение их методической структуры, разработку оптимальных средств презентации и усвоения.

В этом случае мы имеем дело, в основном, со стилями: научно-функциональным, деловым и общепотребительным, т.е. разговорным. Во время обучения чтению и письму, в первую очередь, внимание должно уделяться стилям научного и делового общения, а во время обучения аудированию и говорению разговорному, т.е. общепотребительному. Для научного стиля характерны логичность и точность передачи информации. Характерные для этого стиля свойства достигаются особыми лексико-грамматическими средствами. Грамматические особенности подъязыка специальности могут быть как количественными, так и частично качественными. Эти различия в основном обусловлены как назначением научного стиля в плане выражения, так и в плане особенностей его содержания.

Во время чтения и понимания оригинальной специальной литературы большую помощь может оказать грамматический анализ. Если студент освоит средства грамматического анализа, у него появится возможность свободной ориентации в структуре любого предложения.

Немецкий и грузинский не являются родственными языками. Немецкий язык относится к флективно-аналитическому типу. Грузинский же агглютинативный язык. В результате сопоставления современных немецкого и грузинского языков не установлены точки соприкосновения, которые бы указывали на их ареальную, генетическую или типологическую общность. Поэтому при переводе мы должны обратиться к сопоставлению. Сопоставление явлений изучаемого языка с особенностями родного языка поможет формированию у изучающих языковой догадки. Необходим осмысленный сопоставительный анализ явлений двух языков, т.к. изучающий намного быстрее и прочнее запоминает те явления, которые он рассмотрел в сопоставительном аспекте. Сопоставление – это фактор, который способствует проведению принципа сознательности в обучении языку, без которого невозможно обеспечить активность работы памяти у изучающего язык, только знание различий дает возможность преодолеть языковую интерференцию.

На основе вышеизложенного мы сочли нужным выделить те основные дивергентные признаки (как на морфологическом, так и синтаксическом уровне), которые характерны для немецкого, английского и грузинского языков. Было определено, как должны быть переведены те конструкции, которые встречаются в немецком языке, но для грузинского они не являются характерными и типичными. К этому следует прибавить и то, что в

языке специальности часто широко используются методы языковой компрессии, такие как замена, пропуск, слияние и т.д. Эти методы служат цели подать читателю как можно больше информации при помощи сравнительно небольшого текста, что, естественно, усложняет его.

В таких условиях большое значение придается изучению средств грамматического анализа. Неправильное понимание смысла предложения, в основном, связано с неправильным выделением членов предложения, поэтому, в первую очередь, мы должны научить студентов выявлять главный смысловый стержень предложения. Таким смысловым стержнем в немецком предложении считается сказуемое, после сказуемого следует найти подлежащее. После этого возможно распространение этих опорных пунктов в следующей последовательности: сначала должна распространяться глагольная группа, т.е. должны быть найдены дополнения, а затем определения и обстоятельства. Такая работа над текстом, в частности, грамматический анализ предложения, использование средств расчленения, выделение смыслового стержня и постепенное его распространение поможет правильно понять смысл, сформирует у студента умения и навыки понимания незнакомого текста.

Определенное внимание следует уделять особенностям специальных текстов и вопросу их отбора. То, что специальная коммуникация манифестируется в отраслевых текстах, не вызывает никаких сомнений. «Функция специальных текстов заключается в осуществлении однозначной, эффективной и ситуативно адекватной коммуникации по профессиональным вопросам» [3, с. 6]. Они являются одним из основных средств изучения языка. При исследовании языка специальности тексты являются начальной базой систематического анализа морфологических, лексических, фразеологических и синтаксических явлений, опираясь на результаты которого разрабатываются учебные и методические материалы. С целью составления материала для обучения мы произвели типологию специальных текстов. Для нас была релевантной типология текста и речи, которая используется в процессе обучения иностранному языку специальности и осмысливается как дидактически выстроенный инвентарь текстовых видов учебного материала, составленного для определенного профиля образования [1, с. 42]. Этому вопросу в неязыковых вузах уделяется особое внимание, т.к. при отведенных на этот предмет количестве часов необходима рационализация обучения, т.е. необходим отбор такого текстового материала, который прямо отвечает цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе и в то же время создает основу и условия для практического овладения языком.

С учетом вышесказанного, нами был подобран учебный текстовый материал по принципу практической полезности. Под этим принципом подразумевается возможность использования будущими специалистами полученных знаний в практической деятельности. Принцип практической полезности дал нам возможность рассмотреть и подтвердить, что те требования, которые мы предъявляем к

тексту, как со стороны содержания, так и в плане выражения в соответствии с этапами обучения – правильны.

Опираясь на этот принцип, мы разработали текстовый материал по следующим критериям: соответствие со специальностью, тематичность, актуальность, жанровое многообразие. Такой подбор обеспечивает одновременную во всех языковых аспектах стройную систему расположения и подачи материала, закрепления материала и выработки автоматических навыков, с учетом имеющихся знаний в области специальности. С этой целью были использованы как монографии, так и журналы и научно-популярные издания. При анализе содержания текстов мы руководствовались тем обстоятельством, что понимание специального текста требует не только умения чтения на иностранном языке и его понимания, но и определенного объема специальных знаний. Поэтому мы учли те общие и специальные предметы, которые изучаются параллельно с иностранным языком и на их основе отобрали и составили текстовый материал. Анализ содержания отобранного материала дал нам возможность установить их композиционные особенности и определить их доступность. Текстовый материал был рассчитан на изучающих язык с разной степенью подготовки. Он позволяет варьировать учебные тексты. Так, например, для студентов с более низким уровнем знаний предусмотрены довольно простые тексты. Они сопровождаются сравнительно простыми лексико-грамматическими упражнениями, что поможет студенту усвоить определенное количество терминов и сформулировать краткие высказывания.

Требования, предъявленные к текстам, можно сформулировать следующим образом: а) в плане содержания – тематичность, логичное построение композиции, компактный объем; б) в плане языково-структурном, существование ориентира (лингвистического, экстралингвистического), применение характерных для специальных текстов грамматических конструкций и стилистических средств. Текстовый материал сгруппирован по определенным темам. Такая организация материала самая эффективная и рациональная. В основу тематической организации учебного материала положены: требования программы, специфика медицинской отрасли, соответствие тематики с профильными предметами, познавательная ценность, презентация в текстах языковых особенностей, характерных для языка специальности, рационализация учебного процесса, учет трудностей, установленных при сопоставлении с родным языком, создание оптимальных условий для обучения.

Темы расположены в последовательности, отвечающей уровню профессиональной подготовки студентов и обеспечивающей постепенный переход от простого материала к сложному. Каждая тема включает несколько подтем. Каждая подтема представляет собой базис последующего текста. Тексты снабжены многократно повторяющимся изучаемым языковым материалом с целью его закрепления.

Темы разделены на подтемы, что обусловило: а) еще более логически последовательное разде-

ление тем; б) повторяемость лексики и терминов; в) пробуждение познавательного интереса; г) развитие способности преодоления языковых трудностей; д) ознакомление-осмысление особенностей, имеющих в специальной литературе, текстов всех жанров.

Большинство текстов неадаптировано и аутентично, что дает студентам возможность изучать живой язык, с его богатыми средствами выражения. Для достижения этой цели помогают аудиозаписи некоторых текстов (в основном диалогов).

Такая организация текстового материала – самая естественная форма, т.к. в ежедневной жизни общение также происходит вокруг какой-нибудь определенной темы. Таким образом создается ситуация аналогичная реальности. Такой подход логически оправдан, так как в это время мы рассматриваем текст не как самоцель и единственный источник языкового материала, который студент должен выучить из чувства обязанности, а как один из источников, необходимый для взаимобщения по избранной теме.

Отбор текстового материала на основе вышеуказанных критериев дал возможность: а) из огромного количества специальной литературы выделить тот материал, который студент сможет использовать в своей будущей специальности. Эти тексты по своему содержанию и средствам выражения представляют собой специальную оригинальную литературу и в то же время являются основой для овладения практическим иностранным языком в неязыковом вузе; б) подобрать определенное количество готовых речевых конструкций, которые представляют собой речевой материал в специфическом контексте и ситуации; в) построить текстовый материал последовательно и логически, что обуславливает поэтапный переход с темы на тему; г) правильное построение тем обеспечило такую организацию учебного материала, во время которой появилась возможность многократного повторения большей части лексики в новом контексте и ее закрепления в памяти студента; д) широко использовать различные методы работы над текстом; превратить учебный процесс в познавательный и интерактивный учебный процесс; е) выработать в будущем специалисте проблематическое мышление, возможность абстрагировать, оценивать и независимо действовать; ж) благодаря жанровому многообразию текстов дать возможность студентам сформировать и высказать свою мысль, т.е. освоить язык коммуникативно; з) составление диалогов на одну и ту же тему развивает у студента творческое мышление, он наглядно видит свои возможности, и у него появляется уверенность в своих силах. Базируясь на проведенные нами исследования, хотелось бы отметить следующее:

При коммуникативном обучении первостепенное значение придается пониманию смысла услышанного и написанного, способности передать их содержание, входить в речевой контакт с партнером по коммуникации, а усвоение структуры языка и лексического запаса должны служить указанным целям. При таком подходе язык рассматривается не как система языковых форм, а как одно из важнейших средств человеческой деятельности.

- Специальная лексика должна отбираться в соответствии с принципами тематики – ситуативной коммуникативной нагрузки и стабильности в языке специальности.

- У обучаемых должна быть сформирована способность к грамматическому анализу специальной литературы, что позволит им свободно ориентироваться в структуре любого предложения.

- Проведенные нами регулярные упражнения по профессиональным монологам и диалогам и детальное изучение тем, актуальных в профессиональной деятельности, способствуют развитию навыков речевого взаимодействия в разнообраз-

ных ситуациях, оптимально приближенных к реальным условиям жизни.

- Содержание обучения становится действенным средством для стимулирования интереса, если при его отборе будут учтены профессиональные интересы студентов и уровень их подготовки по специальности, если содержание обучения является познавательным-информативным и вызывающим потребность в речевых действиях, а также если учебный материал по возможности соответствует логике и последовательности изложения профильных предметов.

Литература

1. Apeltauer E. Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs / E. Apeltauer. – Kassel, Langenscheidt, 1997.
2. Comen-Welke I. Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht / Welke I. ComenWelke. – Ödaf Mitteilungen I, 1998. – S. 39–55.
3. Ehlers S. Lesen als Verstehen / S. Ehlers. – Kassel, Langenscheidt, 2003.
4. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам / Д. Шейлз. – Страсбург : Издание Совета Европы, 1996.

УДК 37.091.212.3

ДИТЯЧА ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК КОМПЛЕКСНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Михайленко О.В.

Стаття присвячена аналізу явища дитячої обдарованості як комплексної соціально-педагогічної проблеми.

Ключові слова: обдарованість, талант, видатні здібності, спеціальні освітні установи для обдарованих дітей, діагностування обдарованих дітей, розвивальне середовище, соціальний педагог.

Статья посвящена анализу явления детской одаренности как комплексной социально-педагогической проблеме.

Ключевые слова: одаренность, талант, выдающиеся способности, специальные образовательные учреждения для одаренных детей, развивающая среда, социальный педагог.

The article is devoted to the analysis of the phenomenon of children's giftedness as a complex socio-pedagogical problem.

Key words: intellectual giftedness, talent, outstanding abilities, special educational institutions for gifted children, developmental environment, social educator.

Розвинені країни в останні десятиліття надають першочергового значення зміцненню свого інтелектуального та творчого потенціалу як стратегічного ресурсу. Рада Європи ще в 1994 р. прийняла Постанову №1248 про роботу з обдарованими дітьми, в якій, зокрема, говориться: “Жодна країна не може дозволити собі розкіш марнувати таланти, а відсутність своєчасного виявлення інтелектуального та іншого потенціалу інакше як марнуванням людських ресурсів названо бути не може. Обдарованим дітям повинні бути створені умови навчання, що дозволяють повною мірою реалізувати їх можливості для їх власного блага і на благо всього суспільства” [4].

Багаторічна складна економічна ситуація в нашій державі негативно позначається на освітньому та інтелектуальному рівні населення, що супроводжується витоком інтелектуальних та творчих ресурсів, зниженням зацікавленості і реальних можливостей батьків і педагогів для виявлення та соціалізації обдарованих дітей. У сучасних умовах виявлення, підтримка, соціалізація обдарованих дітей як генетичного фонду країни стають пріоритетним завданням держави і суспільства в цілому [5].

Проблема обдарованості має комплексний характер, оскільки в ній перетинаються інтереси держави, суспільства, особистості та різних наукових напрямків [10, с. 87]. Складність і специфіка роботи з обдарованими дітьми вимагає залучення до її здійснення різних фахівців: соціальних педагогів, учителів-практиків, психологів, соціологів, діячів

культури та спорту, менеджерів у галузі освіти [3, с. 5].

Проблема обдарованості дітей та підлітків була досліджена в працях Ю.З.Гильбуха, С. Рубінштейна, Б.Теплова, О.І.Кульчицької, Н.Лейтеса, В.Н.Дружиніна, В.Е.Чудновського.

Питання роботи з обдарованими дітьми висвітлені в дослідженнях Ю.Бабаєвої, Д.Богоявленської, Ю.В.Василькової, А.Матюшкина, М.Поволяєвої, А.Савенкова, В.Юркевича.

Згідно з висловлюванням Д.Богоявленської [8], робота з обдарованими дітьми не може ґрунтуватися тільки на емпіричному досвіді. Вона повинна мати в своїй основі серйозні наукові та науково-методичні розробки, що забезпечують вирішення таких проблем, як виявлення, навчання і розвиток обдарованої дитини.

Метою нашої статті є висвітлення соціально-педагогічних проблем та труднощів обдарованих дітей і підлітків, що обумовлені складністю даного феномена та безліччю суперечливих теоретичних підходів і методів його визначення.

Висвітлення соціально-педагогічних проблем дітей, що мають видатні здібності, правомірно почати з розкриття сутності поняття “обдарованість”.

Як показує аналіз сучасних наукових джерел, поняття “обдарованість” досі вживається в різних значеннях:

– генетично обумовлений компонент здібностей, що розвивається у відповідній діяльності або деградування за її відсутності [1, с. 349];

– видатні здібності, потенційні можливості в досягненні високих результатів і вже продемонстровані досягнення в одній або кількох галузях [7, с. 15];

– поняття “обдарованість” походить від слова “дар” і означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку” [9, с. 3].

Розгорнуте визначення здібностей наводить у своїх роботах С. Рубінштейн: “... складне синтетичне утворення, яке включає в себе цілий ряд даних, без яких людина не була б здатна до певної конкретної діяльності, і властивостей, які проявляють лише в процесі певним чином організованої діяльності”. Вчений підкреслював, що “здібності людини проявляються завжди в певній єдності загальних і спеціальних (особливих і одиничних) властивостей. Не можна зовні протиставляти їх один одному. Між ними є і розходження, і єдність” [10, с. 149].

Складність феномена обдарованості та обумовлює специфіку роботи з носіями цього утворення. У цьому процесі постійно виникають педагогічні та психологічні труднощі, пов’язані з різноманітністю видів обдарованості, безліччю суперечливих теоретичних підходів і методів її визначення, варіативністю сучасної освіти, а також надзвичайно малим числом фахівців, професійно і особистісно підготовлених до роботи з різними категоріями обдарованих дітей в освітніх установах різного типу.

Аналіз літературних джерел і освітньої практики дозволяє констатувати, що до теперішнього часу накопичені певні успіхи в організації роботи з обдарованими дітьми:

– відкриті нові типи загальноосвітніх установ (у тому числі додаткової освіти);

– створені асоціації вчених, педагогів, освітніх та інших педагогічно орієнтованих установ, що працюють з обдарованими дітьми;

– проводяться спеціальні семінари, наради, методичні школи із засвоєння гуманістичної парадигми освіти та проблем дитячої обдарованості;

– розширюється світогляд і вдосконалюється професіоналізм працівників сфери освіти за рахунок участі в регулярному підвищенні кваліфікації працівників освіти, методичних заходах;

– накопичується досвід організації та проведення нетрадиційних для загальноосвітньої системи розвивальних заходів (науково-практичні конференції, “круглі столи”, евристичні конкурси, педагогічні фестивалі).

Разом з тим не вирішена головна проблема – як має бути організовано навчання обдарованих дітей та підлітків.

Вчені висловлюють з цього приводу дві точки зору. Згідно з однією з них, для навчання обдарованих школярів необхідно створювати спеціальні класи або спеціальні освітні установи, де навчально-виховну роботу повинні проводити спеціально підготовлені вчителі, соціальні педагоги та психологи. Відповідно до іншої точки зору, обдаровані діти повинні навчатися разом зі своїми однолітками в умовах традиційного навчального процесу, але за спеціальними програмами.

Враховуючи різноманіття та індивідуальну своєрідність феномена обдарованості, суттєво важливим виявляється вибір методів роботи з

обдарованими дітьми, що вимагає попереднього визначення:

– з яким типом обдарованості ми маємо справу;

– які завдання в роботі з обдарованими дітьми є пріоритетними – розвиток уже розвинутих здібностей або ж, навпаки, недостатньо розвинутих здібностей.

У зв’язку з цим особливого значення набуває проблема діагностування обдарованих дітей, яке, безсумнівно, повинно здійснюватися фахівцями – соціальними педагогами, вчителями, психологами, медичними і соціальними працівниками, але із залученням батьків.

Згідно з висловлюваннями М.Холодної [11, с. 63], вирішення питання про методи виявлення обдарованих дітей залежить від того, яким є наше уявлення про природу обдарованості. Тому, на думку дослідниці, необхідно в першу чергу визначити ту теоретичну основу, на якій повинна будуватися діагностична робота з дітьми.

Таким чином, розробка принципів та інших теоретичних підвалин виявлення обдарованих дітей і, відповідно, вибір або створення засобів діагностики обдарованості – ще одна проблема дитячої обдарованості.

Практика роботи висвітлює ще один аспект – потреба освітніх установ в підручниках і програмах, у яких би враховувалися індивідуальні запити та інтереси обдарованих дітей. У діючих програмах не закладаються альтернативні шляхи просування талановитої дитини за межі досліджуваного курсу, тоді як модернізація вітчизняної освіти викликана спрямованістю не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, а й на розвиток особистості, пізнавальних і творчих потреб дитини. Реальною цінністю сучасної освіти стає розвиток дослідницьких умінь учнів, їх творчих здібностей на всіх рівнях освіти. Ось чому проектування, створення розвивального середовища та його соціально-педагогічна підтримка – найважливіша складова діяльності освітньої установи.

Однією з важливих і актуальних проблем, пов’язаних з дитячою обдарованістю, є робота з батьками. Зараз, особливо у великих містах, батьки нерідко стурбовані тим, щоб “навантажити” дітей різними знаннями, абсолютно не зважаючи на їх психолого-педагогічні та фізіологічні можливості. Вони просто калічать своїх дітей. У сільських районах, навпаки, спостерігається байдуже ставлення батьків до обдарованості дитини.

Тому вирішення проблеми виявлення та розвитку дитячої обдарованості має будуватися на основі створення і вдосконалення системи захисту прав дітей і, перш за все, через їх матеріальну та моральну підтримку.

Комплексність проблеми дитячої обдарованості обумовлена низкою факторів, а її вирішення залежить від реалізації наступних умов: організаційних, кадрових, науково-методичних, матеріально-технічних, мотиваційних, нормативних та фінансових.

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це, насамперед, пов’язано з потребою суспільства в неординарній творчій особистості. Невизначеність сучасного навколишнього

середовища вимагає не тільки високої активності людини, але і її вміння, здібності нестандартної поведінки.

Численні зарубіжні дослідження показали, що в цілому обдаровані діти відчують безліч проблем і труднощів, що виникають у них через відсутність оптимальних соціальних умов для їх розвитку. За результатами проведеного фахівцями анкетування експертів, 87,2% обдарованих дітей мають різного роду проблеми (соціально-психологічні, соціально-культурні та ін.). На жаль, в умовах ігнорування необхідності вирішення проблем дітей, що мають видатні здібності, обдарованість може набувати вигляду девіантної поведінки деструктивної спрямованості.

Процес становлення обдарованості таких учнів майже завжди супроводжується складним набором різноманітних психологічних, психосоматичних або навіть психопатологічних проблем, які дають підстави для віднесення цих школярів до "групи ризику".

Досить часто такі діти мають виражені проблеми в емоційному розвитку. У більшості з них спостерігається підвищена вразливість та пов'язана з нею особлива емоційна чутливість (перш за все, у галузі їх предметного інтересу). Ті події, які не значущі для їх однолітків, для обдарованих учнів стають джерелом сильних переживань. Ці діти часто почуваються занадто відповідальними за результат своєї діяльності, вважають, що виключно вони є причиною успіхів та невдач, що часто призводить до необґрунтованого почуття провини, іноді до депресивних станів.

Підвищена реактивність у деяких випадках проявляється у схильності до бурхливих афектів. Ці діти можуть створювати враження істеричних, коли у складних ситуаціях проявляють інфантильну реакцію. Наприклад, критичне зауваження викликає у них рясні сльози, а будь-який неуспіх призводить до відчаю. В інших випадках їх емоційність має прихований, внутрішній характер, проявляючись у надмірній сором'язливості у спілкуванні, труднощах засинання, а іноді й у деяких психосоматичних захворюваннях.

Досить часто у обдарованих учнів бувають труднощі у спілкуванні з ровесниками. Причин може бути декілька: недостатня сформованість вольових навичок та навичок саморегуляції, порушення відчуття реальності, відсутність соціальної рефлексії та навичок поведінки в умовах шкільного соціуму. Також може відмічатися дисинхронія темпів розвитку інтелектуальних та комунікативних процесів, коли високий темп інтелектуального розвитку поєднується з труднощами комунікації. Хоча обдаровані діти та підлітки, що відчують складнощі у спілкуванні, успішно взаємодіють з партнерами в Інтернеті, вони все ж таки мають значний ризик соціальної ізоляції та відторгнення з боку ровесників. Реальний рівень здібностей таких учнів не усвідомлюється оточенням. Вони здаються їм непристосованими до життя у суспільстві. У цих дітей з'являються проблеми участі у розвагах ровесників, які їм не цікаві. Діти підлаштовуються під інших, намагаються виглядати такими, як усі.

Педагоги досить часто не розпізнають обдарованих учнів і негативно оцінюють їх здібності та

досягнення. Складність ситуації підсилюється тим, що самі діти розуміють свою несхожість. Соціальна ізоляція – це не наслідок емоційних порушень, а результат умов, у яких опинився учень за відсутності групи, з якою він міг би спілкуватися. У цьому разі соціальному педагогу важливо забезпечити учневі можливість змістовного спілкування шляхом залучення до позакласної та позашкільної роботи, створення у школі клубів за інтересами, проведення тренінгів спілкування, іноді індивідуальної корекційної роботи.

Аналізуючи проблеми обдарованих дітей, неможливо обійти стороною проблему їх професійного самовизначення. Значна частина обдарованих школярів мають серйозні труднощі в особистісному і професійному становленні, що може сприяти виникненню складних особистісних проблем і навіть психосоматичних захворювань. Лише невелика частина таких школярів у майбутньому виправдовують ті надії, що на них покладалися, достатньо мірою реалізуються у творчій та професійній діяльності. Саме це призвело до сумного вислову, авторство якого належить Ж.-Ж.Руссо, проте, що в обдарованих дітей все майбутнє у минулому. Завдання фахівців, які працюють з обдарованими дітьми, – максимально розширити обізнаність учнів про існуючі професії, допомогти обрати саме ту з них, у якій учень не тільки був би успішним, але й не наражався на небезпеку подальшої професійної деформації особистості.

У зв'язку з трансформацією українського суспільства умови для розвитку обдарованості у дітей суттєво змінилися. Відбулися як негативні, так і позитивні зміни.

До негативних слід віднести: суттєве соціальне розшарування суспільства, наслідком чого є обмеження можливостей для обдарованих дітей з бідних та малозабезпечених соціальних шарів для освіти і виховання; зростання негативної дитячої та підліткової девіації (безпритульності, злочинності, наркоманії) і зростання у зв'язку з цим небезпеки вираження обдарованості в негативній девіантній поведінці; відсутність альтернативи зруйнованим соціальним інститутам, які працювали на виявлення та розвиток талантів, здібностей, обдарованості.

До позитивних змін відносяться, перш за все, структурні перетворення соціальної сфери, які привели до появи нових і різноманітних суб'єктів, що працюють з юними талантами (лицей, гімназії, соціальні служби та центри, громадські організації). Розширилися можливості обміну досвідом з розвитку обдарованості і управління ним, накопиченого в розвинутих країнах. Відкрилися можливості ознайомлення з різними теоріями і концепціями зарубіжних авторів. Проте всі ці зміни мають локальний характер і відбуваються повільно.

Аналізуючи проблеми обдарованих дітей, ми дійшли висновку: вони мають багатоаспектний, комплексний характер і обумовлюють специфіку роботи з носіями цього утворення. Сукупність цих проблем умовно можна розділити на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних можна віднести проблему діагностування та виявлення обдарованих дітей, організацію їх навчання та виховання у загальноосвітніх та позашкільних закладах, забезпеченість

освітніх установ підручниками та програмами, що враховують запити та інтереси талановитих дітей, робота з батьками таких дітей, наявність фахівців, що мають професійну підготовку до роботи з цією категорією дітей. Суб'єктивними можна вважати складний набір різноманітних психологічних, психосоматичних або навіть психопатологічних проблем, які дають підстави для віднесення цих дітей до "групи ризику", виражені проблеми в емоційному розвитку, підвищена реактивність, ускладнення при спілкуванні з однолітками та вчителями загальноосвітніх закладів, проблеми професійного самовизначення.

Проблема полягає в тому, що не існувало і зараз не існує цілісної державної системи розвитку

обдарованості, яка дозволяла б виокремлювати обдарованих дітей та створювати умови для їх розвитку, яка б передбачала об'єднання зусиль різних фахівців і батьків, а також створювала б відповідний механізм реалізації в суспільстві. Необхідно об'єднати розрізнені елементи роботи з обдарованими дітьми в цілісну педагогічну систему та керувати нею на різних рівнях – міжнародному, регіональному та місцевому. З цією метою необхідно здійснювати підготовку соціальних педагогів, які здатні вирішувати проблеми обдарованих дітей на новому рівні відповідно до потреб дитини, батьків та суспільства в цілому.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая технология / Л. С. Выготский ; под ред. и с послесл. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-пресс, 1999. – 534 с.
2. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1991.
3. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий дім "Слово", 2008. – 240 с.
4. Конвенція ООН про права дитини : Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), 2003. – 31 с.
5. Концептуальные вопросы разработки единой логико-структурной схемы выявления и первичного отбора одаренных учащихся и студентов // Одаренность: рабочая концепция / [под ред. Д. Б. Богоявленской]. – М. : МПГУ, 2002. – 168 с.
6. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – М. : Школа-Пресс, 1993. – 127 с.
7. Одаренные дети / под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 168 с.
8. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской]. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 402 с.
9. Психология одаренных детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост., авт. коммент. и послесл. А. В. Бругиленский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
11. Холодная М. А. Принципы и методы выявления одаренных детей / М. А. Холодная // Одаренность: рабочая концепция : ежегодник РПО / отв. ред. : Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков. – М. : Изд-во РПО, 2000.
Т. 8. – Вып. 1. – 2000. – С. 22–29.

УДК 371.134:811

ПРОФЕСІЙНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МОВИ

Місечко О.Є.

У статті здійснюється огляд змісту Європейського портфоліо майбутнього вчителя мови. Робиться висновок про доцільність його використання в Україні як засобу стандартизації професійної підготовки вчителя іноземної мови в умовах інтеграції освітнього простору.

Ключові слова: стандарти вищої освіти, професійна підготовка вчителя іноземної мови, Європейське портфоліо майбутнього вчителя-мовника.

В статье осуществляется обзор содержания Европейского портфеля будущего учителя языка. Делается вывод о целесообразности его использования в Украине в качестве инструмента стандартизации профессиональной подготовки учителя иностранного языка в условиях интеграции образовательного пространства.

Ключевые слова: стандарты высшего образования, профессиональная подготовка учителя иностранного языка, Европейское портфолио будущего учителя языка.

The article presents an overview of the European Portfolio for Student Teachers of Languages. In conclusion, it is recommended to use it as an instrument for standardizing pre-service professional education of teachers of foreign languages in Ukraine under conditions of all-European educational integration.

Key words: standards of higher education, professional education of a foreign language teacher, European Portfolio for Student Teachers of Languages.

Розгорнута сьогодні в Україні розробка державних і галузевих стандартів вищої освіти свідчить про поступальний рух у напрямі створення умов для інтегрування національної системи вищої освіти до Європейського освітнього і наукового простору. Впровадження єдиних критеріїв оцінки якості знань і вмінь майбутніх фахівців, їх науково-теоретичної і практичної підготовки виступає наразі одним з головних чинників забезпечення академічної та професійної мобільності студентів і випускників вищих навчальних закладів у довгостроковій перспективі входження нашої держави в Європейське співтовариство. Водночас наявність таких критеріїв сприятиме прозорості й зрозумілості внутрішнього (на рівні самих ВНЗ) та зовнішнього (на рівні уповноважених загальнодержавних інспекційних чи акредитаційних органів) контролю за якістю навчального процесу.

У контексті підготовки в Україні учителів іноземних мов прагнення до уніфікації кваліфікаційних вимог до змісту й процесу цієї підготовки може бути зреалізоване завдяки врахуванню при розробці державних стандартів у галузі іншомовної освіти Європейського професійного портфоліо майбутнього вчителя мови. Так зване Європейське

портфоліо майбутнього вчителя-мовника (European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL) розроблялося протягом 2004–2006 рр. міжнародною групою фахівців на замовлення Європейського центру сучасних мов (European Centre for Modern Languages) при Раді Європи (м.Грац, Австрія). Воно позиціонується розробниками як дівий інструмент розвитку творчих здібностей, індивідуальності і професійної рефлексії у ході підготовки педагога. І хоча у проєкті йдеться про навчання мови загалом, у цій статті ми розглядаємо його в ракурсі підготовки вчителя іноземної мови.

Метою EPOSTL, як вказується у пояснювальній записці для користувача, є:

- спонукання майбутніх учителів до рефлексії над здобутими професійними компетенціями та знаннями, на яких вони базуються;
- допомога у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності у різноманітних навчальних контекстах;
- стимулювання дискусій між студентами та студентами й викладачами і наставниками (менторами), науково-дослідницької роботи;
- сприяння самооцінці студентами своїх професійних компетенцій;

- допомога у розумінні ними своїх сильних і слабких професійних сторін;
- забезпечення інструменту фіксації прогресу;
- підтримка під час навчальної практики [1, с. 83–88].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, засвідчує, що хоча українські вчителі й викладачі іноземних мов вже мали змогу завдяки Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти ознайомитися з форматом портфоліо як засобу фіксації освітніх здобутків і навчального прогресу, проте він ще не став звичним і широкоживим. Так само на початковому рівні знаходиться науковий аналіз педагогічних можливостей цього формату: єдине дисертаційне дослідження з часу появи поняття “мовний портфель” в україномовному термінологічному полі було захищено в 2005 р. (Н.Ягельська) і стосувалося методики організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля. Тобто в центрі його уваги знаходилося удосконалення іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, що є лише частковим завданням європейського професійно-педагогічного проекту EPOSTL.

У своїй статті ми прагнули висвітлити можливості використання Європейського професійного портфоліо майбутнього вчителя-мовника як засобу наближення стандартів професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні до загальноєвропейських.

Європейське професійне портфоліо майбутнього вчителя мов є чітко структурованим документом, який за своїм призначенням співпадає з такими цілями освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця (ОКХ), визначеними українським галузевим стандартом вищої іншомовної педагогічної освіти, як узагальнення вимог до професійної компетентності педагога, виділення найбільш важливих соціальних, освітніх, професійних компетенцій і якостей. Воно містить три розділи: *персональне есе ‘Personal Statement’*, яке має вигляд роздумів над загальними питаннями професійної діяльності; розділ для *самооцінювання (Self-Assessment)*, до якого входять дескриптори професійно важливих компетенцій; *досьє (Dossier)*, яке включає усілякі матеріальні свідчення прогресу й зразки робіт, пов'язаних з навчанням мови. Ще однією його складовою є глосарій термінів, вжитих у тексті документа EPOSTL і безпосередньо пов'язаних з процесом навчання й вивчення мови. Розглянемо детальніше кожен із розділів.

Персональне есе виконує своєрідну функцію локалізації сподівань майбутніх учителів щодо своєї професійної діяльності у вигляді відповідей на запропоновані запитання, які змушують студентів з самого початку професійного навчання задуматися над його метою і порівняти свої майбутні професійні цінності з особистим досвідом вивчення мови у школі. Тому першим запитанням персонального есе є: “Які аспекти (якості вчителя, навчальні прийоми тощо) Вашого особистого досвіду як учня можуть вплинути на те, як Ви хотіли б чи не хотіли навчати інших?” Це питання спонукає до аналізу

позитивних і негативних сторін набутого досвіду вивчення мови у школі, а також причин навчальних невдач і можливих шляхів їх запобігання. Далі студенти роздумують над тим, які аспекти навчання мови їм імпонують найбільше чи найменше. Подальший аналіз професійних сподівань ґрунтується на формулюванні майбутніми педагогами того, що вони: а) найбільше очікують від професійної освіти, б) хотіли б отримати від цієї освіти і в) чого, на їх думку, від них очікують викладачі. Детальному оцінюванню (при чому в дискусії з партнером, яка покликана привернути увагу до різноманітності точок зору на окремі навчальні моменти) підлягають і конкретні аспекти навчання мови (уміння співпрацювати з іншими, організувати роботу, пояснити граматичне явище тощо) – в плані виявлення міри їх важливості для навчального процесу (у діапазоні від “неважливо” до “дуже важливо”).

Вартим уваги є також такий дослідницький результат опрацювання запитань, який закладається в персональне есе авторами проекту, як звернення під час обдумування відповідей до професійної літератури з метою з'ясування певних сумнівних для студента моментів. Це сприяє розвитку таких загальних компетенцій, як знаходження й використання ресурсних матеріалів, порівняння наукових позицій різних експертів і (що особливо підкреслюють автори проекту) виявлення національного контексту у способі розв'язання проблеми та порівняння його з досвідом інших європейських країн – своєрідного міжкультурного професійного діалогу.

Таким чином, головною метою персонального есе є спонукання до професійної рефлексії, яка може відбуватися як у монорежимі (наодинці з самим собою), так і в режимі діалогу чи полілогу, що може привести до модифікації початкової точки зору відповідно до висловлених іншими учасниками дискусії аргументів та ідей. При цьому формуються професійно важливі якості: уміння критично мислити паралельно з освоєнням теоретичних засад навчання мови, переконливо обґрунтовувати свою думку, працювати самостійно і співпрацювати з колегами.

Другий – ключовий – розділ професійного портфоліо вчителя-мовника презентує 193 дескриптори ключових компетенцій вчителя мови у середній школі (для вікової групи 10–18 років). Метою виділення такої кількості загальнопедагогічних за своїм характером компетенцій було уможливлення подолання інституційних і національних кордонів і формулювання уніфікованих загальних підходів, доступних для застосування у загальноєвропейському вимірі. Ця засаднича ідея професійного портфеля вчителя мови, а також те, що проект було підтримано 33-ма державами-членами Європейського центру сучасних мов Ради Європи (України, на жаль, серед них немає), надає йому право бути розглянутим як можливий засіб стандартизації підготовки вчителя в умовах інтегрованого освітнього простору.

Усі компетенції поділяються на 7 універсальних для навчального процесу секцій, як це представлено на рис. 1.

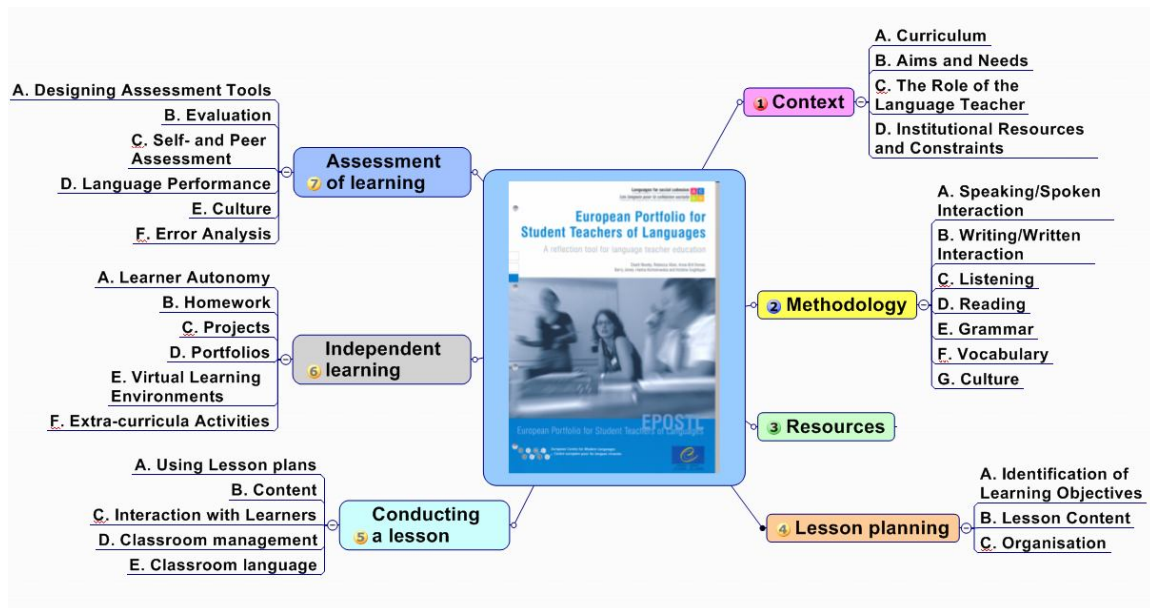


Рис. 1. Структура Європейського портфеля майбутнього вчителя-мовника

На початку кожної секції подається невеликий вступ, який акцентує її основні аспекти, котрі оцінюються дескрипторами у форматі “Я можу”. У кожній секції, у свою чергу, виділяються підгрупи, які актуалізують найбільш суттєві для оцінювання моменти:

1. Освітній та соціальний контекст професійної діяльності вчителя: А) навчальний план; В) цілі й потреби учнів; С) роль вчителя-мовника; D) врахування матеріальних можливостей школи та організаційного регламенту. Ця секція містить дескриптори для оцінювання дотримання вчителем національних і регіональних освітніх стандартів, врахування міжнародних рекомендацій та інституційних можливостей; орієнтується на загальні цілі і спеціальні потреби учнів; охоплює широке коло завдань з планування, організації й презентації результатів проектної роботи, навчання дітей вести свій мовний портфель й здійснювати на його основі самооцінку, користуватися електронною поштою, веб-сайтами, комп’ютерними програмами у позакласній роботі над мовою.

7. Оцінювання навчального процесу і його результатів: А) визначення засобів оцінювання; В) якісне оцінювання результатів; С) організація самооцінювання й взаємного оцінювання; D) оцінювання володіння мовою; E) оцінювання соціокультурних знань і умінь; F) аналіз учнівських помилок.

Третій розділ (досье), по-перше, містить свідчення обґрунтованості самооцінки майбутнім учителем своїх умінь, вказаних ним у попередньому розділі (плани й конспекти уроків, відеофрагменти уроків, зразки навчальних завдань, матеріалів тощо). По-друге, відтворюючи у такий спосіб шлях набуття професійної компетентності, досье дозволяє оцінити власний поступальний рух у професійному розвитку й проінформувати про рівень цього розвитку інших зацікавлених осіб.

Таким чином, до позитивних рис EPOSTL, які варто врахувати при розробці стандартів професійно-педагогічної іншомовної освіти, відносимо:

- виділені в ньому дескриптори професійно важливих компетенцій як визнані в європейському вимірі вимоги до професійної компетентності вчителя;
- можливість використання єдиного формату портфоліо як засобу діагностики й оцінювання рівня професійної підготовки;
- загальноєвропейську уніфікацію ключової професійної термінології.

Отже, Європейське портфоліо учителя-мовника постає як ефективний орієнтир при наблизненні вимог до професійної підготовки в галузі іншомовної педагогічної освіти до європейських стандартів.

Література

1. European Portfolio for Student Teachers of Languages [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://epostl2.ecml.at/>. – Назва з екрану.

УДК 371.134:78.071.4(045)

ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Морозова О.О.

У статті викладено основні результати теоретико-експериментального дослідження проблеми формування мотивації педагогічної діяльності. Висвітлено суть проблеми і шляхи її вирішення, розкрито експериментальну методику формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики.

Ключові слова: мотивація, педагогічна діяльність, мотивація педагогічної діяльності, методика формування мотивації.

В статье изложены основные результаты теоретико-экспериментального исследования проблемы формирования мотивации педагогической деятельности. Отражена сущность проблемы и пути ее решения, раскрыта экспериментальная методика формирования мотивации педагогической деятельности у будущих учителей музыки.

Ключевые слова: мотивация, педагогическая деятельность, мотивация педагогической деятельности, методика формирования мотивации.

Main results of theoretical and experimental research on the problem of forming motivation for pedagogical work of future music teachers are set forth in the article. The essence of the problem, ways of its solution and an experimental method of forming motivation for pedagogical work of future music teachers are elucidated.

Key words: motivation, pedagogical work, motivation for pedagogical work, methods of motivation formation.

Розвиток вищої педагогічної освіти в Україні на засадах демократизації і гуманізації актуалізує соціальне замовлення на вчителів, здатних утілювати в життя пріоритети вищих духовних цінностей – Істини, Добра, Краси, що потребує посилення уваги суспільства до якості їх професійної підготовки. Реалізувати це стратегічне завдання неможливо без подальшого удосконалення навчально-виховного процесу, використання новітніх освітніх технологій.

Унікальними можливостями щодо цілеспрямованого введення дітей у художньо-естетичний простір культури, формування їхніх ціннісних орієнтацій і творчих здібностей володіє музичне мистецтво. Тому особливій уваги потребують питання професійної підготовки майбутніх учителів музики, які б могли успішно розв'язувати складні музично-освітні завдання, пов'язані із залученням дітей до світу музики, пізнанням у музиці животворного джерела людських почуттів і переживань, вихованням їхньої музичної культури як невід'ємної частини духовної культури.

Ускладнення завдань і змісту музично-педагогічної освіти зумовлюють підвищення вимог до особистості майбутнього вчителя музики. Ці вимоги

передбачають, насамперед, ґрунтовну музично-теоретичну, виконавську і методичну підготовку, вивчення передового педагогічного досвіду з метою його подальшого впровадження у шкільну практику; спрямованість фахового навчання на формування мотивації педагогічної діяльності. Саме мотивацією як інтегруючою якістю особистості майбутнього вчителя музики визначається успішність засвоєння ним музично-педагогічних знань і вмінь. Рівень сформованості мотивації характеризує ступінь готовності вчителя музики до музично-освітньої роботи в школі, є передумовою ефективності його педагогічної діяльності. Вона є ланкою вдосконалення набутого музично-педагогічного і практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення власної професійної майстерності.

На фундаментальному значенні мотивації у педагогічній діяльності вчителя наголошували такі вчені, як Б.Ананьєв, М.Анцибор, А.Афонін, Н.Гузій, М.Данілов, Г.Дмитренко, І.Зязюн, Г.Клименко, Н.Кузьміна, О.М.Леонтьєв, Н.Ничкало, В.Сластьонін, М.Тарасевич та ін.

У галузі вищої музично-педагогічної освіти увага акцентується на різних аспектах мотивації педаго-

гінної діяльності вчителя музики: емоційно-ціннісному ставленні до педагогічної праці (Е.Абдулін, О.Апраксина, Д.Кабалевський, В.Петрушин, А.Растрігіна, О.Рудницька, О.Шевнюк); особистісно орієнтованому підході до фахової підготовки (А.Козир, Н.Миропольська, О.Михайличенко, В.Орлов, О.Отіч, О.Щолокова); потребі у музично-освітній діяльності, інтересі до неї (Л.Масол, О.Олексюк, В.Шацька); педагогічних переконаннях (Ю.Ростовська); усвідомленні смислу музично-педагогічної діяльності (Л.Арчажникова, Г.Падалка, О.Ростовський, Г.Ципін); фаховій компетентності (М.Михаськова, Є.Проворова, Л.Пушкар, Н.Цюлюпа, В.Шульгіна); ціннісних орієнтаціях (В.Дряпіка, Н.Свещинська, Н.Семенова); виконавській майстерності (Г.Саїк, І.Мостова, Л.Гусейнова, О.Бурська, Н.Згурська, Л.Лабінцева, В.Федоришин, О.Щербініна та ін.).

Водночас питання методики формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, на наш погляд, досліджувалися недостатньо, здебільшого опосередковано. Тому зміст мотивації педагогічної діяльності майбутнього музиканта-педагога, її залежність від суспільних вимог, професійних обов'язків, які постійно змінюються як у часовому, так і соціальному вимірах, ще не розкрито. Відтак у фаховій підготовці вчителя музики недостатньо використовується виховний потенціал музично-теоретичних, виконавських і методичних дисциплін, які, на наш погляд, мають значні можливості для формування у нього мотивації педагогічної діяльності.

Орієнтація лише на мистецький професіоналізм, недооцінка необхідності формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики суттєво ускладнює їх адаптацію до умов професійної діяльності. Проблема полягає в тому, що за роки навчання у вузі сформувати у майбутніх учителів музики правильні світоглядні установки, стійкі педагогічні переконання, мотивацію і готовність до музично-освітньої діяльності, розвинути волю до подолання педагогічних труднощів. Це дозволить розв'язати наявну суперечність між доволі високим рівнем фахової підготовки майбутніх учителів музики і небажанням частини з них працювати у загальноосвітніх навчальних закладах.

Актуальність, теоретична і практична значущість окресленої проблеми для педагогіки вищої школи, її недостатнє вивчення, об'єктивна потреба у вихованні педагогічної спрямованості майбутнього вчителя музики зумовили вибір теми нашого дослідження: *"Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики"*. Мета дослідження полягала в розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов і методики цілеспрямованого формування мотивації педагогічної діяльності у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

У загальному вигляді проблема наукового пошуку полягала у теоретичному й експериментальному дослідженні процесу і результату формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, що можливо завдяки впровадженню змістових домінуючих ліній. Головним питанням роботи було те, яким чином змістові

домінуючі лінії можуть сприяти або перешкоджати формуванню досліджуваної здатності.

При проведенні дослідно-емпіричної роботи ми виходили з таких теоретичних положень:

- мотивація педагогічної діяльності є найбільш суттєвим чинником, що характеризує спрямованість особистості майбутнього вчителя музики;
- формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики повинно сприяти перетворенню наявних у них спонук на зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою. Це потребує з'ясування стану мотивації обрання педагогічної професії та визначення завдань формування мотивації з урахуванням особливостей студентського віку;
- процес формування мотивації педагогічної діяльності полягає у створенні умов для появи внутрішніх спонук до музично-педагогічної діяльності, в їх усвідомленні студентами й подальшому саморозвитку мотиваційної сфери. Найсприятливіші умови для цього виникають тоді, коли мета музично-педагогічної діяльності усвідомлюється та переживається студентами як особистісно значуща, тобто посідає місце провідного мотиву;
- у системі музично-педагогічної освіти формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики має стати цілеспрямованим і педагогічно керованим процесом. Цей процес має бути цілісним, оскільки це інтегральна якість, що включає в себе загальнопедагогічні й музично-специфічні компоненти.

Сукупність цих теоретичних положень визначила концепцію експериментальної методики формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики. Ми виходили з того, що мотивація музично-педагогічної діяльності має свою специфіку й визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі. Це специфічна інтегральна здатність, яка включає в себе музичні й педагогічні компоненти, що забезпечують успіх музично-освітньої діяльності.

Результати дослідження дали можливість зробити висновки відповідно до поставлених і вирішених завдань.

1. Актуальність дослідження проблеми формування мотивації педагогічної діяльності зумовлена її значущістю для фахової підготовки майбутніх учителів музики та їх подальшої адаптації в загальноосвітніх навчальних закладах як учителя. Вона є основою навчально-педагогічної діяльності, відкриває великі можливості для вияву студентом творчих якостей, розвитку його індивідуальності, професійних умінь, інтересів, потреб, прагнень. Недооцінка необхідності поглиблених досліджень означеного феномена, педагогічних умов, шляхів і способів формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики істотно знижує якість вищої музично-педагогічної освіти.

2. На підставі теоретичного аналізу виявлено сутність мотивації педагогічної діяльності, яка розглядається нами як сукупність стійких мотивів (музично-педагогічного інтересу, схильності до навчання дітей музики, відповідних ідеалів і переконань у необхідності займатися музично-освітньою працею, гуманістичного педагогічного

світогляду), які зумовлені внутрішньою потребою та орієнтовані на цілеспрямоване музично-педагогічне самовдосконалення. Мотивація педагогічної діяльності є професійно важливою, соціально зумовленою властивістю особистості майбутнього учителя музики, найважливішим елементом його музично-педагогічної культури.

Встановлено, що мотивація – це один із найважливіших чинників (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх педагогічної діяльності. Вона містить у собі емоційно-ціннісне ставлення вчителя до своєї педагогічної праці, потребу в активному впливі на морально-емоційну, інтелектуальну та волюву сфери особистості учня, у здійсненні освітнього процесу на засадах гуманізму і співпраці, які сприятимуть ефективному вирішенню педагогічних завдань; прагнення вчителя до постійного, цілеспрямованого педагогічного самовдосконалення.

Формування мотивації педагогічної діяльності починається з виникнення *потреби* і закінчується виникненням наміру займатися педагогічною діяльністю й усвідомленням необхідності досягнення поставленої *мети*. Цей процес передбачає засвоєння соціального досвіду, знань і вмінь; накопичення власного досвіду; успіхи у навчанні та позитивне ставлення до цієї діяльності.

3. Визначено, що основними критеріями діагностики стану сформованості мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики є: *спонукально-орієнтовний; особистісно-смысловий; когнітивний та діяльнісно-творчий*.

За *спонукально-орієнтовним* критерієм визначається ступінь сформованості мотивів музично-педагогічної діяльності. Показниками означеного критерію є: потреба в пізнанні та творенні музичного мистецтва; вираженість інтересу до музично-педагогічної діяльності; усвідомлення необхідності якісної музично-педагогічної підготовленості; самостійність визначення власних музично-освітніх цілей набуття професії вчителя музики.

Особистісно-смысловий критерій спрямований на з'ясування ступеня усвідомлення майбутніми вчителями музики смислу педагогічної діяльності, що визначає їх психолого-педагогічну готовність до неї. Його показники: об'єктивність оцінки своєї готовності до музично-педагогічної діяльності; схильність до музично-педагогічної діяльності; прагнення до удосконалення власних музично-педагогічних якостей; стійкість педагогічних переконань.

Когнітивний критерій спрямований на визначення ступеня теоретичної обізнаності, системності музично-педагогічних знань студентів, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки. Показниками цього критерію є: ґрунтовність музично-теоретичних і методичних знань; їх системність, міцність і гнучкість; розуміння практичної значущості музично-теоретичних і методичних знань.

Діяльнісно-творчий критерій дозволяє оцінити ступінь практичної реалізації музично-педагогічних знань і вмінь. Його показниками є: наполегливість у досягненні музично-освітніх цілей; вияв активності у пошуку способів вирішення музично-педагогічних завдань; уміння аналізувати та коригувати процес власної музично-педагогічної діяльності;

емоційно-ціннісне ставлення до результатів музично-педагогічної діяльності.

4. Сутність методики формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики полягає в закріпленні наявних і формуванні нових мотивів музично-педагогічної діяльності, усвідомленні її смислу, стимулюванні розвитку теоретичної обізнаності та спрямованості на збагачення досвіду музично-педагогічної діяльності студентів.

Інтегруючим методом формування мотивації музично-педагогічної діяльності у майбутнього учителя музики є метод її ціннісно-смыслові організації. Його реалізація полягає у визначенні рівня усвідомлення ним значущості власної музично-педагогічної діяльності; передбаченні того особистісного смислу, який може мати для нього ця діяльність; визначенні на цій основі способів і прийомів фахової підготовки, в процесі якої буде здійснюватися становлення, розвиток і вираження особистісно-смыслового ставлення студента до музично-педагогічної діяльності. Дістала позитивне підтвердження запропонована логіка формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики: актуалізація вже складених позитивних мотивів; формування прийомів цілеутворення; утворення нових мотивів; надання їм нових якостей.

5. З'ясовано, що процес формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики включає такі етапи: *мотиваційно-ціннісний*, що формує у студентів мотиви, інтереси та уявлення щодо музично-педагогічної діяльності вчителя; *діяльнісний*, який передбачає оволодіння теоретичними знаннями, спонукування пізнавальної активності й удосконалення студентами власної музично-педагогічної діяльності; *аналітико-рефлексивний*, зорієнтований на втілення набутого досвіду в практичній діяльності, виховання вміння аналізувати й усвідомлювати власну готовність до музично-педагогічної праці, оволодіння прийомами самоаналізу та самовдосконалення. Навчальна діяльність на основі поетапного формування мотивації педагогічної діяльності забезпечує цілеспрямоване формування компонентів досліджуваної якості та поступове підвищення загального рівня мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики.

6. Формування мотивації педагогічної діяльності передбачає створення для студентів таких умов, за яких бажані мотиви і цілі складатимуться і розвиватимуться з урахуванням набутих ними знань, умінь і навичок, їх індивідуальності та переконань. Це вимагає правильної організації навчальної діяльності студентів, її педагогічного спрямування, оволодіння ними вміннями самоконтролю і самооцінки у процесі музично-педагогічної діяльності.

На нашу думку, найважливішими *умовами* формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики є: педагогічне керування процесом формування мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів; підвищення рівня музично-теоретичної обізнаності студентів; забезпечення педагогічної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики; стимулювання студентів до оволодіння вміннями музично-педагогічного самовдосконалення.

Ці умови є необхідними й достатніми для того, щоб допомогти студентів оволодіти знаннями, вміннями та навичками музично-педагогічної діяльності; сприяти розвитку його пізнавальної активності, позитивного ставлення до музично-педагогічної діяльності, внутрішньої потреби займатися нею, прагнення до вдосконалення та розширення знань, досягненню самостійності, ініціативності та здатності до творчого мислення; формуванню вмінь цілеутворення, самооцінки і самоконтролю у власній діяльності.

7. Ефективність методики формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики підтверджена результатами проведеного педагогічного експерименту. У студентів експериментальних груп, на відміну від контрольних, відбулися статистично значущі позитивні зміни у рівнях сформованості мотивації педагогічної діяльності. Значна кількість студентів (25,7%) досягла високого рівня сформованості мотивації педагогічної діяльності (у контрольній групі цей показник склав 14,7%). Відповідні дані для середнього рівня – 58,6% (ЕГ) і 42,65% (КГ), для низького рівня – 15,7% (ЕГ) і 42,65% (КГ). Одержані результати показали позитивні тенденції формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, що свідчить про ефективність і доцільність запропонованої методики і дає підставу рекомендувати її для широкого впровадження у практику професійної підготовки студентів.

Наукова новизна проведеного дослідження полягає в тому, що вперше в системі вищої музично-педагогічної освіти розроблено й апробовано експериментальну методику формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики; визначено педагогічні умови ефективного формування мотивації педагогічної діяльності у студентів; обґрунтовано критерії та показники сформованості мотивації педагогічної

діяльності у майбутніх учителів музики. Конкретизовано поняття “мотивація музично-педагогічної діяльності”, виявлено особливості її формування у майбутніх учителів музики. Удосконалено методичне забезпечення фахової підготовки студентів факультетів музично-педагогічного спрямування. Подальшого розвитку набуло вивчення особливостей становлення особистості майбутнього вчителя музики, впливу навчальної музично-освітньої діяльності на формування його педагогічної спрямованості.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості впровадження у навчальний процес закладів вищої педагогічної освіти апробованої методики формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики. Матеріали дисертації можуть мати практичне застосування в діяльності викладачів фахових дисциплін, бути використаними при розробці спецкурсів, написанні навчально-методичних посібників і програм, проведенні досліджень з актуальних проблем музичної педагогіки.

Звернення до проблеми формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики з позицій музичної педагогіки дозволило суттєво розширити усталений погляд на зміст і процес фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних вишів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого осмислення потребують теоретико-методологічні аспекти формування педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя, питання впливу педагогічної мотивації на адаптацію молодого фахівця у загальноосвітній школі, його самореалізацію в умовах загальноосвітніх закладів. Наукового обґрунтування потребують питання поглиблення теоретико-методичних основ організації фахової підготовки студентів, розробки нових технологій оптимізації їх навчально-педагогічної діяльності.

УДК 378.637.811

ПРОЦЕССУАЛЬНИЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Новицкая Н.Г.

В сучасних умовах актуальним стає навчання елементів комунікативної самопрезентації на уроках іноземної мови в середній школі, яка виступає як одна з форм міжкультурної взаємодії. Навчальні, мовні, комунікативні та соціолінгвістичні навички та вміння представляють процесуальний аспект змісту навчання комунікативної самопрезентації на уроках іноземної мови.

Ключові слова: процесуальний аспект, зміст навчання, комунікація, іншомовна освіта, міжкультурна взаємодія.

В современных условиях актуальным становится обучение элементам коммуникативной самопрезентации на уроках иностранного языка в средней школе, которая выступает как одна из форм межкультурного взаимодействия. Учебные, языковые, коммуникативные и социолингвистические навыки и умения представляют процессуальный аспект содержания обучения коммуникативной самопрезентации на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: процессуальный аспект, содержание обучения, коммуникация, межкультурное взаимодействие.

In the present-day situation it is important to teach elements of communicative self-presentation during foreign language classes at secondary school which is one of the forms of intercultural interaction. Learning, communicative and socio-linguistic skills constitute the process aspect of the content of teaching communicative self-presentation during foreign language classes.

Key words: process aspect, content of education, communication, foreign language education, multicultural interaction.

Происходящие изменения в общественных отношениях и средствах массовой коммуникации требует переосмысления подходов в обучении иностранным языкам не только в высших учебных заведениях, но и в средней школе.

Уже несколько лет тому назад основной целью обучения иностранным языкам в школе было не просто обучение языковому материалу и бесконечному чтению и анализу грамматики, а развитие способностей к общению на иностранном языке.

Современная цель обучения иностранным языкам формируется под влиянием среды, направлена на подготовку к реальной межкультурной коммуникации и использование иностранного языка не просто как средства общения, а как средства взаимодействия.

Вслед за Н.Д.Гальсковой мы введём такое понятие, как стратегическая цель обучения иностранным языкам, которая заключается в

“формировании личности учащегося, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне” [1, с. 97], личности творческой, способной к самопредъявлению, стремящейся к реализации своего личностного потенциала. Следование данной цели в процессе обучения иностранным языкам в средней школе рассматривается как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, как ресурс благополучия его будущей взрослой жизни.

Так, цель нашей статьи – раскрыть процессуальный аспект содержания обучения коммуникативной самопрезентации в школьном иноязычном образовании в рамках межкультурного взаимодействия.

Объектом нашего исследования стали знания, умения и навыки, необходимые для обучения коммуникативной самопрезентации в школьном иноязычном образовании.

Содержание обучения иностранным языкам в целом «понимается как категория, педагогически интерпретирующая цель обучения иностранным языкам» [1, с. 123]. Современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают его как «категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный» [1, с. 123].

В нашей статье мы остановимся на процессуальном аспекте обучения коммуникативной самопрезентации в иноязычном образовании, который включает знания, умения и навыки.

Но прежде чем переходить к анализу знаний, умений и навыков, необходимых для обучения коммуникативной самопрезентации в процессе иноязычного образования, дадим определение понятию «коммуникативная самопрезентация» и определим, в чём заключается её уникальность в рамках межкультурного взаимодействия.

Коммуникативную самопрезентацию мы определили как одну из форм совместной коммуникативной деятельности, имеющей своей целью целенаправленное и мотивированное формирование положительного образа своего «Я» в глазах внешней и внутренней аудитории с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации, а также выработку стратегий коммуникативного поведения.

Коммуникативная стратегия самопрезентации – это совокупность речевых и неречевых действий, составляющих линию коммуникативного поведения, имеющего своей целью формирование положительного образа своего «Я» в рамках определённого культурного сообщества.

Так, понятия *коммуникативная самопрезентация* и *формирование положительного образа своего «Я»* рассматриваются нами как синонимы.

В связи с этим уникальность коммуникативной самопрезентации в рамках межкультурной коммуникации заключается в том, что она требует как «знаний (когнитивный аспект) о способах выражения положительного отношения в иной культуре, так и навыков (конативный аспект) выражения такого отношения» [2, с. 148].

Американский лингвист Н.Хомски обозначил совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения, термином «компетенция».

Компетенция в процессе формирования положительного образа своего «Я» в рамках межкультурной коммуникации сводится к коммуникативным, языковым (лингвистическим) и социокультурным знаниям, умениям и навыкам, которые многие исследователи обозначают термином «межкультурная компетенция».

Таким образом, процессуальный аспект содержания обучения коммуникативной самопрезентации в иноязычном образовании в рамках межкультурного взаимодействия составляют коммуникативные, языковые (лингвистические) и социокультурные знания, умения и навыки, а также общеучебные навыки и умения.

Рассмотрим более подробно, что представляет собой каждый из этих компонентов.

В обучении иностранным языкам, в том числе и коммуникативной самопрезентации в процессе

иноязычного образования, как и в обучении любым другим предметам, необходимо, прежде всего, формировать и развивать общеучебные навыки и умения. К таким умениям Н.Д.Гальскова относит «умения, связанные с интеллектуальными процессами (осуществлять поиск и выделять необходимую информацию, сопоставлять, обобщать и сравнивать информацию, составлять план и тезисы, подготавливать и делать сообщения); умения, связанные с организацией учебной деятельности (умение работать в паре, группе или индивидуально; пользоваться справочными материалами; контролировать свои действия); стратегические умения» [1, с. 135]. Вслед за учебными навыками и умениями для обучения коммуникативной самопрезентации в процессе иноязычного образования необходимо формировать и развивать лексические, грамматические, орфографические и фонетические навыки и умения, которые обозначают термином «речевые навыки и умения».

Сделаем оговорку в том, что в методике до настоящего момента остаётся спорным вопрос о возможности различия языковых и речевых навыков и умений. Принимая во внимание точку зрения многих известных учёных-методистов, мы будем рассматривать речевые навыки и умения в качестве компонентов языковой компетенции (языковых навыков и умений).

В условиях межкультурной коммуникации языковая компетенция означает «правильный выбор языковых средств, адекватных ситуации общения; вербальную референцию; соотнесение вербальных схем с практической действительностью» [5, с. 246]. Так, языковая компетенция предполагает овладение учащимися языковыми единицами и формирование на этой основе лексических, грамматических, орфографических и фонетических навыков и умений, которые являются непременным условием формирования навыков вербальной и невербальной коммуникации и развития умений синхронно использовать средства вербального и невербального общения.

Языковые единицы, обладающие культурным компонентом значения, «на лексическом уровне представляют слова, обозначающие уникальные культурные реалии, выражающие специфические культурные ценности; на грамматическом уровне – конструкции, соотносимые с культурными ценностями (например, ограниченное употребление модальных глаголов и повелительного наклонения в англоязычной культуре, доминирующее употребление личных конструкций)» [2, с. 262]; на фонетическом уровне – культурно обусловленные ритмико-интонационные особенности (например, преобладание пониженной громкости общения и среднего темпа речи в англоязычной культуре; предпочтение нисходяще-восходящего тона с целью вежливого и не слишком категоричного звучания). Уровень овладения этими языковыми единицами является показателем сформированности речевых умений (умение говорить, слушать, читать, писать на изучаемом языке). Как утверждает А.А.Леонтьев, «владеть такими умениями – значит правильно выбрать стиль речи, подчинить форму языкового высказывания задачам общения,

употребить самые эффективные языковые и неязыковые средства» [3, с. 222], а также умение синхронно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации. Хотим отметить, что особое внимание в школьном иноязычном образовании следует уделять навыкам и умениям невербального общения, так как зачастую ученики не обладают этими навыками в родном языке, не говоря уже об иностранном.

Наибольшую важность в обучении коммуникативной самопрезентации имеют коммуникативные навыки и умения, так как грамматические нарушения легко узнаваемы и даже простительны для иностранцев, а вот неумение общаться (в том числе и на иностранном языке) приписывают недостаткам личности.

«Коммуникативные навыки и умения представляют собой совокупность способов выражения идей, мыслей, чувств, переживаний, способов воздействия на партнёров и собеседников» [5, с. 51]. Коммуникативные умения включают: умение выбирать правильную коммуникативную стратегию; умение представлять себя участником коммуникативного процесса; умение расположить к себе собеседника; умение управлять собой и впечатлением о себе; умение ориентироваться в коммуникативной ситуации и своем собеседнике; умение выразить основные речевые функции (подтверждение, возражение, одобрение, просьба, удивление); умение выбрать правильный тон разговора; умение высказаться целостно, логично и связно; умение стилистически грамотно оформить высказывание. Непременным условием развития этих умений являются лексические, грамматические и фонетические навыки. Но базисными для коммуника-

тивных умений являются навыки диалогической и монологической речи с соблюдением правил речевого этикета, принятых в определённом лингвокультурном сообществе. Особое внимание следует обращать на навыки диалогической речи, так как нынешние ученики недостаточно владеют навыками диалогического общения не только на иностранном языке, но и на родном.

Непременным условием успешного формирования и развития всех вышеперечисленных навыков и умений в обучении коммуникативной самопрезентации в ходе иноязычного образования служит «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [4, с. 316], которые составляют социокультурную компетенцию.

В качестве вывода отметим, что коммуникативная самопрезентация выступает как одна из форм взаимодействия, которая культурно обусловлена, так как определяется особенностями коммуникативного поведения и национального характера той или иной культуры. Таким образом, обучая иностранному языку как средству взаимодействия, необходимо также обучать элементам коммуникативной самопрезентации, формируя и развивая общеучебные, языковые и коммуникативные навыки и умения. Залогом успешного формирования и развития вышеперечисленных навыков и умений служат страноведческие и лингвострановедческие знания.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 351 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 1999. – 287 с.
4. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация / А. П. Садохин. – М. : Альфа – М : Инфра – М., 2004. – 286 с.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. – 746 с.

УДК 378.141:811.112.2

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МОВЛЕННЯ

Паустовська М.В.

У статті представлено мовні і мовленнєві особливості, які притаманні творчому мовленню. Особливу увагу приділено дослідженню лінгвістичних (фонетичних, лексичних, граматичних) особливостей творчого монологу-розповіді. Відмічено важливість ролі паравербальних і невербальних засобів. Підкреслено головні причини виникнення помилок під час створення творчого монологу.

Ключові слова: творче мовлення, монолог-розповідь, лінгвістичні особливості, майбутні вчителі.

В статье представлены языковые и речевые особенности, присущие творческой речи. Особое внимание уделено исследованию лингвистических (фонетических, лексических, грамматических) особенностей творческого монолога-рассказа. Отмечена важность роли паравербальных и невербальных средств. Подчеркнуты главные причины возникновения ошибок при создании творческого монолога.

Ключевые слова: творческая речь, монолог-рассказ, лингвистические особенности, будущие учителя.

Language and speech characteristics of creative speech are discussed in the article. Special attention is paid to linguistic (phonetic, lexical and grammatical) characteristics of creative narrative monologue. The importance of paraverbal and non-verbal linguistic means is stressed upon. Main causes of mistakes made by students during their creative monologue are underlined.

Key words: creative speech, narrative monologue, linguistic characteristics, future teachers.

На сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набуває комунікація і потенціал іншомовного спілкування, розвиток якого потребує вдосконалення системи відповідної освіти і підвищення кваліфікації вчителів іноземної, зокрема німецької мови (НМ). У контексті розвитку загального педагогічного потенціалу і формування належного рівня іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів НМ особливе місце посідає навчання творчого монологічного висловлювання, зокрема творчого монологу-розповіді (ТМР) як одного з найважливіших інструментів їх педагогічного арсеналу. Для ефективного навчання ТМР майбутніх вчителів НМ необхідно дослідити мовні та мовленнєві особливості такого мовлення. Разом з тим кількість світових методичних досліджень, присвячених особливостям усного творчого монологічного мовлення, є вельми обмеженою. Здійснені на теренах колишнього Радянського Союзу такі дослідження включають роботи Н.В.Гераскевич (2002), Н.К.Алтухової (2003), В.І.Невської (1974) та деяких інших авторів, які вивчали феномен творчого мовлення, але не

зосереджувалися детально на аналізі лінгвістичних особливостей такого мовлення.

Мета цієї статті – дослідження лінгвістичних особливостей ТМР для подальшого визначення пріоритетних лінгвістичних аспектів навчання ТМР. Крім того, таке дослідження передбачало виявлення тих помилок, які роблять зазвичай студенти у процесі створення ТМР, в тому числі з метою запобігання найбільш типовим помилкам у процесі подальшого навчання.

Матеріали дослідження включали створені носіями німецької мови приклади ТМР, аудіоказки, а також відеофільми у жанрі “Fantasy”, які демонструють лінгвістичні особливості ТМР і засвідчують необхідність врахування лінгвістичних аспектів у навчанні такого монологу.

Для цілей дослідження було визначено одиницю творчого монологічного висловлювання (що було й одиницею навчання) – понадфразову єдність, тобто групу фраз, яка виконує певну комунікативну функцію і виражає відносно завершену думку [5, с. 49].

Дослідження лінгвістичних особливостей ТМР неможливе без детального вивчення його

фонетичних, лексичних і граматичних аспектів. Серед фонетичних характеристик ТМР важливе місце посідає інтонація, що має певні специфічні риси і особливий мелодійний малюнок. Одне й теж речення буде звучати з різною мелодикою у складі понадфразової єдності і в ізольованій репліці. Особливо це притаманно вставним реченням, різного типу відступам тощо [6, с. 14]. Крім того, для посилення експресивності творчого мовлення велике значення має використання інтонаційних моделей емфатичного мовлення – моделей А' та В', за О.Проем [9]. Інтонаційні засоби (сила, висота голосу, темп говоріння, паузальні засоби членування речення, тембр) відіграють велику і комунікативну, і інформативну роль у процесі спілкування. При цьому інтонація виконує чотири основні функції, а саме: функцію граматичного синтезу, функцію розчленування на синтагми, предикативну і модально-диференціальну функції [4, с. 91; 8]. Важливість інтонаційного оформлення ТМР є незаперечною: усі її функції виявляють себе в єдиному комплексі, внаслідок чого підвищують ефективність реалізації комунікативного наміру.

Пам'ятаючи про відмінність ситуативних обставин, у яких здійснюються монолог і діалог, варто підкреслити, що до компонентів ситуацій спілкування в умовах публічного монологічного виступу належить так званий "просторовий чинник", що також присутній і у випадку ТМР: між мовцем і слухачем завжди існує дистанція, для подолання якої потрібно застосовувати певні фонетичні засоби – посилювати або послаблювати голос, прискорювати або уповільнювати темп, чітко вимовляти слова і звуки тощо.

В процесі навчання ТМР важливо враховувати й конкретну тематику акту комунікації і необхідність створювати розповідь у відповідному функціональному стилі, що реалізується, зокрема, у вимовному стилі мовлення. Викладач повинен володіти різними вимовними стилями, що дозволяє не тільки краще викладати необхідний навчальний матеріал, але й утримувати увагу студентів на занятті.

Спираючись на викладене вище, а також на результати аналізу аудіоказок і фантазійних фільмів, можна виділити такі фонетичні характеристики, притаманні ТМР:

- використання всього спектру інтонаційних явищ (паузи, сили голосу, темпу мовлення, чіткості вимови, різновидів вимови тощо), що дозволяє забезпечити синтез інтелектуального, емоційно-психологічного і художнього самовиявлення мовця;

- використання інтонаційних моделей емфатичного мовлення (моделей А' та В' з метою посилення експресивності);

- комплексна взаємодія і єдність усіх функцій інтонації (граматичного синтезу, розчленування на синтагми, предикативності, модальної диференціальності), які забезпечують емоційну і художньо-естетичну структуру речення (наприклад, *"//Meine Güte" ↓ //, ist die //heutige Menschheit ungebildet" // ↓ "*);

- наявність особливого мелодійного малюнка, обумовленого як загальним задумом автора, так і співіснуванням з іншими реченнями і фразами у

межах усього монологу (наприклад, *"//Was das ist?" ↑ // ...")**;

- велика роль логічної і психологічної паузи з метою посилення переконливості висловлювання, впливу на аудиторію тощо (наприклад, *"Da wir // beide" ↑ / eine ziemlich gute Phantasie haben" ↑ /, nahmen wir den'Auftrag an" ↑ / und begannen so'fort" ↑ / mit der'Planung" ↓ //")**;

- посилення і послаблення голосу, прискорення та уповільнення темпу мовлення з метою виділення необхідної думки;

- чітке вимовлення окремих слів і звуків (наприклад, *"Es ist zwar schon fast Mitternacht, aber ich bin noch so aufgeregt, dass ich dir gleich alles erzählen muss."*);

- використання різних вимовних функціональних стилів у межах одного висловлювання (наприклад, *"Sehr geehrte Herrschaften! Willkommen in unserem Museum für kaputte Regenschirme!... Nach meinem Erachten könnte der Lebenslauf jedes Regenschirms für euch, Publikum, lehrhaft sein.... Da kriegt ihr was bei mir, wenn ihr meine Rede nicht zuhört!"*)*.

Примітка. * – специфічні характеристики, притаманні особливо творчому мовленню.

Спираючись на аналіз прикладів ТМР, казок, аудіоказок, фантазійних фільмів, а також інших досліджень, можна говорити про наявність таких лексичних особливостей ТМР:

- певних усномовленневих формул, які дозволяють надати творчому монологу особистісний характер, висловити своє особисте ставлення до різних компонентів висловлювання (наприклад, *meiner Meinung nach, hoffentlich, ehrlich gesagt*);

- таких слів і словосполучень, які є своєрідними формулами контакту або звертання до слухача – імперативні, запитальні, епічні та ін. (наприклад, *wissen Sie, sehen Sie*);

- груп слів і словосполучень, які дозволяють систематизувати, резюмувати або підсумовувати інформацію, свідчення, розсуди, які містяться у висловлюванні (наприклад, *kurz gesagt, folglich*);

- таких лексичних одиниць (ЛО), які дозволяють продемонструвати послідовність подій у ТМР і пов'язують між собою фрази висловлювання (наприклад, *zuerst, dann, als*);

- специфічних лексичних засобів – синонімічних, антонімічних, метонімічних тощо, які дозволяють зосередити увагу слухача на певних моментах висловлювання та є показниками емоційного напруження оратора (наприклад, *"Ich schwebte über einem Fluss, gleite leicht nach unten."*);

- певної надлишковості вербальної інформації – уточнювальних зворотів, парафрази, повторення окремих слів, словосполучень, частин речення тощо*;

- експліцитної вербалізації місця, часу і головних дійових осіб ситуації висловлювання (наприклад, *dort, vor kurzem, gestern, vorige Woche*);

- стереотипних оповідальних конструкцій (наприклад, *das war, da*) і вказівок на одноразовість ситуації (наприклад, *mal, einmal*);

- так званих "заповнювачів порожнеч" (*"Sprachhülsen"*: наприклад, *na ja, so, also*)*;

- характерних для ТМР займенників (наприклад, *man, er, sie*), неповнозначної лексики – модальних часток, вигуків тощо (наприклад, *Ich bin ja vorhin schon einmal da gewesen. Brr, ist das kalt.*).

Примітка. * – специфічні характеристики, притаманні особливо творчому мовленню.

Наступною особливістю ТМР є використання паравербальних (сила голосу, тембр, темп, пауза тощо) і невербальних (жести, міміка, вираз обличчя, постава тіла тощо) засобів. Такі засоби дозволяють посилити дієвість монологу, підвищити емоційну та експресивну силу ТМР і, як наслідок – ефективність його впливу на аудиторію. Необхідно підкреслити, що ці допоміжні, паравербальні та невербальні засоби можуть бути ефективними лише тоді, коли вони застосовуються свідомо і відповідають змісту висловлювання [2, с. 34; 7]. У зв'язку з цим у процесі навчання ТМР необхідно зосереджуватися на задумі, змісті і плануванні висловлювання, що дозволить найбільш ефективно враховувати усі чинники породження мовлення – як мовні, так і паравербальні та невербальні. При цьому аналіз синхронізації використання мовних, паравербальних і невербальних явищ має особливе значення для правильної оцінки успіхів, досягнутих студентами у процесі навчання [1, с. 39–40]. Крім того, доцільно підкреслити важливість паравербальних і невербальних засобів не тільки для створення ТМР, але й для розвитку творчих здібностей майбутніх учителів.

Наступна група особливостей ТМР відображає характерне граматичне оформлення такого висловлювання. Враховуючи висновки багатьох досліджень, рекомендації, наведені у посібнику для тих, хто вивчає німецьку мову, "Profile deutsch 2.0" [10], що базується на стандартах Ради Європи, результати аналізу прикладів ТМР, а також проаналізованих нами казок, аудіоказок, фантазійних фільмів, до граматичних особливостей ТМР можна віднести таке:

- поширене застосування форми минулого часу "претеріт" та, рідко, "перфект" (наприклад, *"Mir schwebte etwas... Ich dachte... Sowas wollte ich... Unverzüglich begann ich..."*);

- високий відсоток вживання часової форми "презенс" у зачині розповіді для вираження минулого часу (наприклад, *"Gestern gehe ich..."*);

- часту зміну часових форм, що можна віднести до явища контамінації (наприклад, *"Waren es normale Unfälle? Oder existiert tatsächlich neben Puerto eine Zone, in der seltsame Dinge passieren? Gab es dort Magnetanomalien, Weiß es Wasser?"*)*;

- перетворення кінця однієї думки на початок наступної (різновид контамінації). Наприклад, *"Wir planen alles, was verlangt wird! Hü user, Brü cken, Stadien, Stadtteile und unterirdische."*;

- вживання еліптичних та інших неповноструктурних речень (наприклад, *"Noch jemand ohne Fahrschein?"*, *"Alles ruhig."*)*;

- використання різних граматичних засобів (умовного і дійсного способу) для передачі прямої мови, включаючи використання самої прямої мови, непрямої мови, цитат, алюзій тощо (наприклад, *"Hans*

behauptet, dass er davon nichts gewusst hat.", *"Hans behauptet, er habe davon nichts gewusst."*);

- початкове місце дієслівного присудка у розповідних реченнях (наприклад, *"Kommt da gestern ein Herr"*);

- своєрідні інверсії, які відтворюють процес формування думки, природні етапи її втілення у висловлювання (наприклад, *"Am Sonntag, dem 22. July, einem Sommertag, verlie ß er sein Elternhaus."*, *"Dem Gast hat das Essen leider nicht geschmeckt"*)*;

- будь-яку іншу незвичність порядку слів, що примушує думати про можливе продовження думки і є одним із засобів оформлення висловлювання (наприклад, *"Wie ich heiß e?"*)*;

- прагнення до спрощення граматичних форм (наприклад, *"Dann wieder alles hell und warm."*)*;

- зображення дій за допомогою прислівникових присудків замість перерахування дій за допомогою повноскладеного дієслівного присудка (наприклад, *"Ich bin froh"* замість *"Ich freue mich"*);

- логічне та особистісне фразове членування мовленнєвого потоку (наприклад, *"Ich möchte nach sterreich fahren. Weil ich dort nie gewesen bin."*).

Примітка. * – специфічні характеристики, притаманні особливо творчому мовленню.

Дослідження лінгвістичних особливостей ТМР вимагає аналізу тих помилок, які роблять зазвичай студенти у процесі його створення. Такий аналіз дозволив виявити певні види помилок: за ознакою "порушення норми" (фонетичні, морфологічні, синтаксичні, лексико-семантичні, прагматичні, словесні помилки), за ознакою "сформованість компетенції у монологічному говорінні" (компетентнісні, "випадкові", помилки "проби-намагання"), за впливом на якість комунікації ("комунікативно грубі", "комунікативно негрубі" помилки). До головних причин виникнення зазначених вище помилок належить вплив іншої іноземної і рідної мови (міжмовна інтерференція), вплив самої НМ (внутрішньомовна інтерференція), вплив комунікативних стратегій, вплив індивідуальної, свідомо обраної студентами власної стратегії застосування мови, вплив несформованості навичок і вмінь у межах опрацьованого мовного матеріалу, вплив особистих чинників, вплив соціокультурних чинників.

Таким чином, проведене дослідження дозволило вивчити лінгвістичні особливості ТМР, зокрема фонетичні, граматичні і лексичні. Особливу увагу було приділено важливості використання паравербальних і невербальних засобів, що дозволяють посилити дієвість монологу і, як наслідок – його вплив на аудиторію. Вивчення помилок, які роблять студенти під час створення творчого монологу, дозволило виявити головні причини їх виникнення, що є важливим для запобігання виникненню таких помилок. Отримані результати розширюють перспективи у сфері навчання ІМ: вони сприяють визначенню пріоритетних лінгвістичних аспектів навчання ТМР, слугують міцним підґрунтям для подальшого підвищення ефективності навчання творчого монологічного мовлення, а також для вдосконалення навчання інших видів мовленнєвої діяльності.

Література

1. Андрушко С. Я. Методика обучения устной речевой коммуникативной деятельности на ситуативной основе в группах углубленного изучения английского языка : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Андрушко С. Я. – Одесса, 1990. – 205 с.
2. Баранник Д. Х. Устный монолог. Загальні особливості мовної структури / Д. Х. Баранник. – Дніпропетровськ : Газетне видавництво та друкарня м. Дніпропетровськ, 1969. – 144 с.
3. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Березовська Л. І. – Одеса, 2004. – 220 с.
4. Виноградов В. В. “Синтаксис русского языка” академика А.А.Шахматова / В. В. Виноградов // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М. : Учпедгиз, 1950. – С. 75–126.
5. Гераскевич Н. В. Обучение творческому монологическому высказыванию по прочитанному оригинальному художественному тексту учащихся старших классов школ гуманитарного типа : на материале французского языка : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Гераскевич Н. В. – Томск, 2000. – 237 с.
6. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка) : пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – К. : Рад. школа, 1983. – 119 с.
7. Bühler K. Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache / K. Bühler. – Jena : Fischer, 1934. – 434 S.
8. Ehlich K. Intonation des gesprochenen Deutsch : Aufzeichnung, Analyse, Lehre / K. Ehlich // Kopenhagener Beiträge zur Linguistik / eds. M. Dylir, K. Hyldgaard-Jensen, J. Olsen. – Kopenhagen : Universitet, Institut for gennansk Filologi, 1981. – № 18. – S. 46–93.
9. Preu O. Sprecherziehung pädagogischer Berufe / O. Preu, U. Stötzer. – Berlin : Volk und Wissen, 1988. – 273 S.
10. Profile deutsch 2.0 [Електронний ресурс] / M. Glaboniat, M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz. – Berlin und München : Langenscheidt, 2005. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги : Pentium II, 256 MB RAM, Windows 2000, XP Home und Professional Notepad, (empfohlen : Word und Excel), Internet-Explorer 5.0 oder besser ; 160 MB freier Speicherplatz auf Festplatte, Bildschirmauflösung 800x600, 65536 Farben. – Назва з титул. екрану.

УДК 378.147:811

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ СУЧАСНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Туркіна Л.В.

У статті розглядаються дидактичні основи моделювання сучасного змісту навчання іноземної мови як другої спеціальності у педагогічних університетах з точки зору його модернізації шляхом створення освітнього середовища “Професійно орієнтоване формування міжкультурної комунікативної компетенції”, що передбачає використання модульно-рейтингової технології навчання та забезпечення професійної спрямованості навчального процесу за допомогою інтеграції першої спеціальності та іноземної мови як другої спеціальності.

Ключові слова: іноземна мова як друга спеціальність, освітнє середовище “Професійно орієнтоване формування міжкультурної комунікативної компетенції”, технологія навчання, професійно-педагогічна компетентність, професійно-педагогічна спрямованість, модульно-рейтингова технологія навчання.

В статье рассматриваются дидактические основы моделирования современного содержания обучения иностранному языку как второй специальности в педагогических университетах с точки зрения его модернизации путем создания образовательной среды “Профессионально-ориентированное формирование межкультурной коммуникативной компетенции”, что предполагает использование модульно-рейтинговой технологии обучения и обеспечение профессиональной направленности учебного процесса при помощи интеграции первой специальности и иностранного языка как второй специальности.

Ключевые слова: иностранный язык как вторая специальность, образовательная среда “Профессионально-ориентированное формирование межкультурной коммуникативной компетенции”, технология обучения, профессионально-педагогическая компетентность, профессионально-педагогическая направленность, модульно-рейтинговая технология обучения.

The article examines didactic foundations for modelling the modern content of teaching a foreign language as a second specialty at pedagogical universities through modernizing it by means of creating an educational environment called “The professional-pedagogic formation of the intercultural communicative competence”, which means using module-rating technology and ensuring professional character of the teaching process through integration of the first specialty and a foreign language as a second one.

Key words: foreign language as a second specialty, educational environment “The professional-pedagogic formation of the intercultural communicative competence”, teaching technology, technology of teaching, professional-pedagogic competence, professional-pedagogic character of the teaching process, module-rating technology of teaching.

На сучасному етапі широкої популярності набули факультети, що готують вчителів з подвійною спеціальністю, де іноземна мова вивчається як друга спеціальність (ІМДС), наприклад: “вчитель початкових

класів та іноземної мови (у початкових класах)”, “української мови і літератури, іноземної мови та зарубіжної літератури”, “історії та іноземної мови” тощо. Як засвідчує практика та проведений нами

аналіз навчальних планів і програм, які використовуються на факультетах з подвійними спеціальностями у різних педагогічних університетах України, усі вони є авторськими і складені на прагматичному рівні. Це, звичайно, не сприяє уніфікації змісту навчання ІМДС як одного із важливих, пріоритетних показників ефективності навчального процесу. Тому підготовка таких спеціалістів вимагає перегляду усталених принципів конструювання змісту навчання іноземної мови у педагогічному вищому навчальному закладі та визначення дидактичних основ формування такого змісту навчання ІМДС, який враховував би специфіку подвійних спеціальностей, а саме: цілі навчання, сітку годин, умови навчання, міжпредметні зв'язки з першою спеціальністю і контингент студентів.

Окрім того, моделювання технологічного змісту навчання ІМДС передбачає врахування інноваційних технологій, що зумовлено реформуванням змісту вищої освіти, її розбудовою відповідно до міжнародних стандартів; забезпечення професійної спрямованості змісту навчання ІМДС, тобто її інтеграції з першою спеціальністю (українською мовою, початковими класами, історією тощо) шляхом встановлення міжпредметних зв'язків для підвищення мотивації, а відтак і результативності навчання.

У зв'язку з цим інтерес становлять результати досліджень В.Н.Вєргасова, М.Г.Гарбунова, О.Д.Касторського, Л.О.Міхайлової, Н.Д.Носкова, А.С.Садовської, О.С.Яцишиної та ін., які доводять факт реальної можливості підвищення якості підготовки вчителів іноземних мов за умови створення відповідних умов та застосування технології навчання, що спрямована на формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів.

Теоретичний аналіз проблеми застосування нових технологій навчання у професійній підготовці вчителя свідчить про надання пріоритету модульній технології або модульно-рейтинговій системі (МРС) навчання – А.М.Алексюк, О.А.Дубасенюк, Т.І.Царгородцева та ін. Модульна технологія визначається як засіб організації навчання, спрямований на структурування елементів теоретичного і практичного знання на прості незалежні одиниці. Такий розподіл змісту в практиці навчання не є новим, але є новою мета такого розподілу, тобто створення основи для прогресу кожного, хто навчається, що відповідає вимогам актуального на сучасному етапі підходу особистісно орієнтованого навчання.

МРС, базуючись на автономних порціях адаптованого навчального змісту тих, хто навчається, дає змогу більш самостійно або зовсім самостійно працювати за запропонованою індивідуальною програмою, яка утримує цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо шляхів досягнення поставлених дидактичних цілей.

МРС, що за сутнісними характеристиками співвідноситься з модульною технологією навчання, як стверджує П.І.Сікорський, запроваджується з метою організації раціонального й ефективного засвоєння визначених знань, стимулювання суб'єктивних дій до систематичної навчальної праці, посилення мотиваційного компоненту, формування самоосвітніх дій і перетворення контролю на дієвий механізм

управлінського процесу. Це сприяє реалізації основної мети навчання у вищій школі у контексті особистісно орієнтованого підходу: створення оптимальних умов для особистісного розвитку студента; розвиток у ньому механізмів саморозвитку, адаптації, саморегуляції; підтримка на шляху професійного самовизначення і самореалізації.

З огляду на це та специфіку досліджуваної спеціальності вважаємо доцільним для навчання ІМДС запровадити у практику МРС навчання, оскільки одним із пріоритетних завдань формування змісту навчання досліджуваної спеціальності є необхідність розробки найбільш продуктивної системи керування навчальною діяльністю студентів, особливо їх самостійною роботою, що зумовлено гострим дефіцитом навчального часу.

Застосування МРС навчання дозволить не тільки найбільш раціонально організувати навчальний процес, але й здійснювати контроль та вмотивоване оцінювання досягнень студентів з наступним рейтинговим підсумовуванням результатів навчання за тему, семестр, рік і весь період навчання. Доцільність застосування МРС навчання як *засобу організації процесу навчання ІМДС*, що передбачає *рейтингову систему контролю й оцінювання* досягнень студентів, також підтверджується відповідністю її сутнісних характеристик визначеним принципам навчання ІМДС, а саме:

- комплексності навчання (МРС передбачає структурованість навчального матеріалу, його відповідність дидактичним цілям, гнучкість, варіативність, зв'язок змісту навчального матеріалу з процесуальною стороною навчання);

- диференціації й індивідуалізації навчання (МРС передбачається вільний вибір засобів, темпу, часу навчання, одержання індивідуальної допомоги; зумовлює цілеспрямовану та вибірково діяльність, оптимальний варіант якої вибирається самостійно; забезпечує умови для оволодіння кожним навчальним елементом на заданому рівні);

- усвідомленості й внутрішньої вмотивованості навчання (МРС передбачається усвідомлення результату, на досягнення якого спрямовані дії; забезпечення оперативного контролю й самоконтролю);

- інтенсивності навчання (МРС передбачає оптимальне поєднання різних форм, видів і режимів роботи, використання елементів адаптивної системи й інтенсивних методів навчання, при чому особлива увага приділяється розвитку самостійності студентів, навчанню їх раціональних прийомів самостійної роботи).

Враховуючи основні положення МРС теорії П.І.Сікорського та сутнісні характеристики визначених підходів до навчання ІМДС нами запропоновано та обґрунтовано модель або структуру модуля як одиниці модульної технології для навчання ІМДС:

I. Повідомлення назви модуля, визначення цілей і завдань, мотивація навчальної діяльності.

II. Актуалізація опорних знань, планова активізація навичок, необхідних для вивчення теми. Виконання вправ, тестів з одного із попередніх модулів, навчальний матеріал яких пов'язаний з новим.

III. Введення нового матеріалу – перший концентр (синтез 1) та вправлення у практичних діях з уживанням цього матеріалу.

Формування комунікативного ядра з певної теми, первинних навичок та вмінь студентів володіння мовною та мовленнєвою компетенціями.

IV. Контрольний зріз, спрямований на перевірку оперативного засвоєння елементів знань і сформованості первинних навичок.

Виконання завдань діагностичного характеру для визначення ступеня первинного засвоєння певного обсягу опрацьованого навчального матеріалу, необхідності здійснення корекції змісту і характеру нововведень.

V. Аналіз засвоєного матеріалу – другий концентр (аналіз).

Здійснення аналітичної діяльності студентами, спрямованої на самостійне виведення та формулювання теоретичних відомостей цього модуля, що сприяє повному усвідомленню окремих мовних явищ та вдосконаленню сформованих первинних навичок.

VI. Творче розв'язання комунікативних завдань у межах тематики модуля, а також професійно-прикладної проблеми з використанням навчального матеріалу модуля – третій концентр (синтез 2).

Формування композиційних навичок та вмінь мовленнєвої, соціокультурної та професійно-педагогічної компетенцій у нових екстралінгвістичних умовах.

VII. Контрольний зріз, спрямований на перевірку повного засвоєння елементів знань і практичних дій, які складають основу виучуваної теми (модуля), що досягається в результаті довготривалого і багаторазового повторення та застосування у стандартних і нестандартних ситуаціях.

Перевірка оперативного та повного засвоєння навчального матеріалу здійснюється за тими чи іншими навчальними параметрами (теоретичні відомості, аудіювання, говоріння, письмо тощо) диференційовано, залежно від рівня складності пропонованих завдань, який студенти вибирають самостійно.

Окрім контрольних зрізів, модульна технологія навчання передбачає використання рейтингової системи оцінювання досягнень студентів, що відповідає вимогам особистісно орієнтованого навчання, оскільки базується на принципах диференціації й індивідуалізації.

Окрім модульної технології навчання, моделювання технологічного змісту навчання ІМДС передбачає також забезпечення професійної спрямованості процесу навчання, яку ми вбачаємо в інтеграції змісту навчання ІМДС з першою спеціальністю (початковими класами, українською мовою, історією тощо) шляхом встановлення міжпредметних зв'язків. Це необхідно для надання процесу навчання професійно спрямованого характеру, що сприятиме підвищенню мотивації навчання, а відтак позитивно впливатиме на підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Вивчення різних підходів до підсилення професійно-педагогічної спрямованості процесу навчання іноземних мов дозволило визначити основні способи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів ІМДС, а саме:

1) здійснити інтеграцію змісту навчання ІМДС з першою спеціальністю (українською мовою, початковими класами, історією тощо) та з предметами психолого-педагогічного циклу шляхом встановлення міжпредметних зв'язків;

2) запроваджувати *технології особистісно орієнтованої системи навчання*, що пов'язане із дотриманням диференційованого підходу до студентів з різним рівнем знань та здібностей, рейтинговою системою оцінювання рівня знань, умінь та навичок студентів тощо;

3) формувати професійно-педагогічні якості у студентів у процесі навчальної та позанавчальної роботи з іноземної мови на рівні педагогічних знань, вмінь, аналізу педагогічних ситуацій;

4) використовувати сучасні форми і методи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, наприклад: диференційоване навчання, програмування, тестування тощо;

5) спрямовувати комунікативну діяльність викладача іноземних мов на розв'язання таких завдань: передача мовних знань, формування мовленнєвих умінь та навичок, виховання професійної спрямованості майбутніх вчителів, сприяння оволодінню навичками педагогічного спілкування, розвиток професійної культури та освіченості студентів, розширення професійної компетентності.

Застосування пропонованих способів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів ІМДС передбачає створення відповідних умов, що в сучасній дидактиці трактується як освітнє середовище. Воно створюється для того, щоб забезпечити сприятливі умови для здобуття освіти, надання можливості кожній особистості реалізувати свої нахили, потреби та здібності; формування творчої, освіченої, всебічно розвиненої особистості, конкурентоспроможної в нових економічних умовах [1, с. 67]. Створення освітнього середовища в процесі вивчення окремих предметів має на меті допомогти студентам встановити зв'язки між окремими явищами зовнішнього світу та сферами життєдіяльності людини і таким чином сприяти усвідомленню студентами цілісного навколишнього середовища та місця людини в ньому [4, с. 135]. Забезпеченню освітнього середовища сприяють стратегічні завдання реформування освіти в українській державі, висунуті Державною національною програмою "Освіта", які передбачають, зокрема, впровадження ефективних педагогічних технологій, створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи.

У результаті теоретико-експериментального пошуку ефективних шляхів створення освітнього середовища в умовах дефіциту навчального аудиторного часу, характерного для досліджуваної спеціальності, ми дійшли висновку про доцільність створення **освітнього середовища "Професійно орієнтоване формування міжкультурної комунікативної компетентності"**, що передбачає досягнення основної мети навчання ІМДС – формування *міжкультурної комунікативної компетентності* студентів та забезпечення відповідного рівня *професійно-педагогічної компетентності*. Доцільність створення освітнього середовища для досліджу-

ваної спеціальності зумовлена необхідністю запровадження у практику взаємопов'язаної системи засобів і методів організації та управління навчальним процесом не тільки в аудиторних умовах, але й в умовах домашніх і лабораторних занять, що сприяло б компенсації дефіциту навчального часу. Це передбачає розробку та впровадження відповідного навчально-методичного забезпечення для організації систематичної роботи студентів в аудиторних і позааудиторних умовах, а також застосування новітніх професійно-педагогічних технологій для управління навчальним процесом у вищій школі. Так, наприклад, як один із варіантів таких технологій нами пропонується застосування *модульної технології*, що пов'язана із дотриманням диференційованого підходу до студентів з різним рівнем мовної підготовленості та здібностей, рейтинговою системою оцінювання рівня знань, умінь та навичок студентів.

Функціонування змодельованого професійно орієнтованого середовища як взаємопов'язаної системи засобів і методів організації та управління навчальним процесом в аудиторних і позааудиторних умовах здійснюється з позицій системно-діяльнісного підходу, сутність якого полягає у тому, що мовний зміст навчання співвідноситься із засобами його вільного вибору в мовленні, що забезпечує усвідомлене та кероване оволодіння цим мовним змістом та формування відповідних навичок і вмінь студентів. Створене освітнє середовище передбачає застосування інтенсивної методики навчання ІМДС, яка, звичайно, має свою специфіку порівняно із тими інтенсивними методами навчання іноземної мови, які використовуються на короткотермінових курсах, де обсяг навчального часу та матеріалу значно концентрованіший, ніж на досліджуваних спеціальностях. Специфіка інтенсифікації процесу навчання ІМДС полягає у тому, що результативність цього процесу має підвищитись завдяки використанню недостатнього обсягу навчального часу з максимальним ефектом, не змінюючи при цьому умов навчання. З огляду на це нами пропонується адаптовані до змісту навчання ІМДС певні підходи щодо інтенсифікації процесу навчання Г.О.Китайгородської та інших і основні положення теорії Б.А.Лапідуса щодо інтенсифікації процесу навчання іноземної мови як *другої мови*.

Процес навчання ІМДС в умовах запропонованого освітнього середовища організований відповідно до принципів, визначених та обґрунтованих для досліджуваної спеціальності шляхом адаптації деяких принципів *інтенсивного навчання іноземної мови*, екстраполяції певних принципів навчання *іноземної мови як спеціальності* у вищому мовному навчальному закладі з урахуванням специфіки ІМДС та запровадження у практику деяких принципів, характерних лише для змісту навчання досліджуваної спеціальності, а саме:

- комплексність навчання (що передбачає структурованість навчального матеріалу, його відповідність дидактичним цілям, гнучкість, варіативність, зв'язок змісту навчального матеріалу з процесуальною стороною навчання);

- диференціація й індивідуалізація навчання (що передбачає вільний вибір засобів, темпу, часу навчання, одержання індивідуальної допомоги; зумовлює цілеспрямовану та вибірково діяльність, оптимальний варіант якої вибирається самостійно; забезпечує умови для оволодіння кожним навчальним елементом на заданому рівні);

- усвідомленість і внутрішня вмотивованість навчання (що передбачає усвідомлення результату, на досягнення якого спрямовані дії; забезпечення оперативного контролю й самоконтролю);

- інтенсивність навчання (що передбачає оптимальне поєднання різних форм, видів і режимів роботи, використання елементів адаптивної системи й інтенсивних методів навчання, при цьому особлива увага приділяється розвитку самостійності студентів, навчання їх раціональних прийомів самостійної роботи).

Отже, кожному студенту для розвитку та самореалізації необхідне освітнє середовище, яке включає:

- використання навчального матеріалу різного за змістом, видом та формою;

- надання студенту свободи вибору способів виконання навчальних завдань, передбачаючи зняття емоційного напруження у зв'язку з побоюванням зробити помилку в своїх діях;

- використання нетрадиційних форм групових та індивідуальних занять з метою активізації творчості студентів;

- постійну увагу педагога до аналізу й оцінки індивідуальних способів навчальної роботи, яка стимулює студента до усвідомлення ним не тільки результату, а й процесу своєї роботи;

- спеціальну підготовку викладача до систематичного здійснення такої роботи на заняттях;

- розробку та використання індивідуальних програм навчання, які моделюють дослідницьке (пошукове) мислення;

- організацію занять у групах на основі діалогу, рольових ігор, тренінгів навчального спілкування.

Проектування освітнього середовища спрямоване на формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови як другої спеціальності, тому важливо не тільки забезпечити студенту свободу вибору в роботі з навчальним матеріалом, але й суттєво змінити функцію та форму організації заняття. Щодо функції, то в цьому разі воно підпорядковане не повідомленню та перевірці знань, а виявленню, розширенню, збагаченню та урізноманітненню досвіду студентів стосовно змісту того, що вивчається. За формою це може бути співбесіда, діалог, інтерв'ю, заняття-пошук, рольова гра, ток-шоу, драматизація чи те, що американці називають *workshop* (майстерня) або *panel discussion* (відкрите обговорення). Роль викладача в умовах освітнього середовища полягає у ствердженні його особистісної та професійної індивідуальності, використанні ним своїх особливостей для підвищення продуктивності своєї професійної діяльності. Для викладача, який працює в режимі особистісно орієнтованого навчання, особливо важливо відмовитися від традиційних форм спілкування зі студентами, бути

готовим перейти від авторитарності до співробітництва, взаєморозуміння, готовності працювати в умовах демократизації освітнього процесу.

Аналіз роботи деяких педагогічних вищих навчальних закладів України показав, що формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів саме у процесі навчання іноземних мов здійснюється, головним чином, в якомусь одному напрямку: або за рахунок підвищення активності студентів за допомогою окремих прийомів (порушення проблемних питань, ознайомлення з цікавими фактами з педагогічного та культурного життя країн, мови яких вивчаються); або за рахунок розширення професійної проблематики текстів; або за рахунок активності діяльності й гармонійності особистості самого викладача і т.ін. Такий однобічний підхід не може сприяти розв'язанню проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх

вчителів у процесі навчання іноземних мов. Актуальним завданням є активізація діяльності студентів не стільки окремими способами, прийомами, скільки інтенсифікацією всього процесу взаємодії в системі "викладач іноземної мови – студент – майбутній вчитель".

Таким чином, цілком зрозуміло, що створення освітнього середовища для формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови як другої спеціальності передбачає запровадження у практику цілісної системи способів, засобів, прийомів та форм, що сприятимуть підсиленню професійної спрямованості навчання майбутніх вчителів. Це викликає потребу оновлення та вдосконалення як змісту навчального матеріалу, так і способів його структурування та систематизації, створення нових засобів навчання, які б спонукали студентів до творчого розв'язання педагогічних ситуацій та завдань.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя / І. М. Богданова. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.
3. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
4. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища шк., 1979. – 215 с.
5. Гарбунов М. Г. Активность личности в обучении / М. Г. Гарбунов // Вестник высшей шк. – 1977. – № 4. – С. 20–28.
6. Гришкова Р. О. Педагогічні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Гришкова Р. О. – К., 2000.
7. Михайлова Л. А. Формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя в процессе обучения иностранному языку : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Михайлова Л. А. – К., 1996.
8. Сікорський П. І. Положення про модульно-рейтингову систему навчання у вищих навчальних закладах / П. І. Сікорський – Л., 2001. – 9 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 372.41

КАК МАЛЕНЬКИЕ ДЕТИ ИЗУЧАЮТ БЫСТРОЕ ЧТЕНИЕ

Асланишвили М.

У статті розглядається новий підхід до навчання дітей швидкого читання. Автор використовує матеріали експериментів, проведених у дитячому садку протягом кількох років. Такий підхід допомагає уникнути складнощів, які виникають при навчанні читання у школі.

Ключові слова: швидке читання, метод цілих слів.

В статье рассмотрен новый подход к данному вопросу. Автор опирается на материалы проведенных им экспериментов на протяжении нескольких лет работы в детском саду. Такой подход снимает те сложности, которые имеют место в школе в связи с обучением чтению.

Ключевые слова: быстрое чтение, метод целых слов.

The article deals with a new approach to teaching little children to read quickly. The author uses data of experimental research conducted in a kindergarten during several years. This approach prevents difficulties in teaching to read at school.

Key words: good reading skills, method of whole words.

Основным информационным источником исследовательской работы является наблюдение над процессом воспитательного чтения, изучение опыта передовых учителей. Для реального чтения с целью выявления недостатков в процессе подготовительной работы были использованы беседы с воспитателями и воспитанниками.

Значительным источником исследования было изучение тех или иных методов, используемых за рубежом.

В процессе исследования широко использован эксперимент. Результат эксперимента представлен в двух вариантах; источником исследования был личный экспериментальный опыт и коррелятивный анализ.

Одна из важнейших проблем в возрастной и педагогической психологии – это постановка проблемы трудовой деятельности, начала школьного обучения, брака, юридической ответственности и социализации минимальных возрастов. На сегодняшнем этапе вопрос исследования приобретает специфическую направленность, которая связана с проблемой акселерации.

В указанном аспекте весьма интересна постановка проблемы начала чтения с минимального возраста, разрешить которую в прошлом пыталась не одна часть педагогов и психологов. В связи с этой проблемой в Америке и Европе проведено весьма много экспериментальных исследований (Р.Кохен, Х.Эбштейн, Н.Сойндберг, Г.Доман и др.).

Некоторые исследователи минимальным возрастом для начала чтения считают возраст от 1 до 2 лет. Они предпочитают, что вместе с освоением речи ребенок может одновременно научиться читать, т. к. усвоение слухового образа должно быть немного усложненным, чем освоение зрительного образа.

Если ребенок в состоянии по слуху запомнить по содержанию стихотворение, значит, он естественно может и научиться читать.

Исследование проходило в трёх этапах: первый этап охватывал 2 года. В этом периоде была поставлена проблема, возникли общетеоретические гипотезы исследования, были подготовлены условия для начала эксперимента. С точки зрения организации психологического процесса проанализировано реальная обстановка, проработана литература по проблеме исследования.

Второй этап охватывал 3 года. Исследовательская работа в этом периоде в основном связана с экспериментом. Были подготовлены программа эксперимента, план, учебный материал, методические рекомендации. На этом этапе появились контуры основных теоретических исследований, которые явились основанием воплощения цели и задачи исследования.

На данном этапе основное внимание было перенесено на методику усвоения как целых слов, так и отдельных букв. Обучение букв должно было произойти поэтапно, с использованием нескольких

процедур. Мы постарались наряду с целым словом обучать и буквами, составлению слов, предложений и чтению, но дети не смогли это осваивать. Мы были вынуждены прекратить работу в этом направлении. Использование этого метода возможно, но, вероятно, лучше со старшими детьми.

На третьем этапе (продолжительность 2 года) собранные нами экспериментальные и теоретические материалы получили место в монографическом исследовании.

Автором лично было проведена экспериментальная работа в дошкольных учреждениях. Следовательно, в процессе исследования предусмотрен личный опыт. Опыты проводились в Тбилисских и Телавских дошкольных учреждениях. Была осуществлена пространная экспериментальная программа в детском саду №2.

Апробация результатов исследования произошла путем публикации искомым материалов, чтением докладов на научно-методических конференциях, проведением лекционных и семинарских занятий в Телавском институте усовершенствования учителей, проведением экспериментов в Телавских дошкольных учреждениях.

Содержание методики обусловлено наблюдением над подобным чтением. Во время подготовительного этапа ясно представилась необходимость обновления существующей методики.

В экспериментальной работе, которая проводилась в Телавском детском саду №2, принимали участие опытные и молодые учителя. Занятия проводились с детьми пятилетнего возраста.

С участниками эксперимента была разработана программа методической работы. Программа состоит из нескольких процедур.

Этот метод отличается от синтетического, аналитико-синтетического и собственно аналитического метода и не предусматривает переход от буквы или слога к слову. Этот последний метод используется уже в первом классе, где должно произойти выделение одинаковых букв из слов, что является условием обучения письму. Наш метод более всего способствует подготовке ребенка к чтению. Это метод целых слов. Ребенок привыкает к восприятию целого слова.

На основании проведенного эксперимента был выработан психологический анализ этапов. Почти во всем мире стала традицией обучать чтению азбучно-синтетическим методом.

Известно, что, чем лучше знает ребенок буквы, тем лучше произведет синтез. Но как показывает практика, в чтении затруднение имеется именно в синтезе. Например, написано “ку” (грузинское однослоговое слово, соответствующее слово в русском языке: черепаха), ребенок видит букву “к”, которая воспроизводится в звук “к”. Точно также он видит “у”, но то, что слово “ку” является результатом синтеза этих двух звуков, он не воспринимает. Это представляет главное затруднение. В методиках существует только частое повторение, которое мало эффективно.

В ряде стран для преодоления этой трудности принято читать целыми словами. Дети из знакомой окружающей среды берут название имен, не обращают внимание на длину слова и насколько

легко его произнести. В такой случае ребенок не воспринимает это слово в одном такте перцепции, он запоминает один или два слога и так говорит. Фактически целое слово ассоциативно увязывает с двумя слогами и благодаря последним восстанавливает целое слово. После запоминания определенного количества слов (напр., 50 слов) переходят к азбучному методу, что разрушает целостность, т. е. не произошла подготовка к чтению.

Из-за того, что письмо опирается на выделение отдельных букв, а чтение – на целостности, ясно, что они должны быть разделены друг от друга, так как они опираются на разные принципы.

Нами разработаны шесть этапов: первые четыре готовят ребенка для того этапа, от которого исследователи мирового масштаба начинают преподавать. Это есть подготовка ребенка к чтению многосложных слов, взятых из знакомой среды.

Почти во всех развитых странах мира ученые работают над проблемами раннего чтения. Проводятся эксперименты во Франции, Канаде, Аргентине, Испании, Швеции, США и в России. Везде были сделаны аналогичные выводы. Все признали преимущество раннего чтения.

Одна группа исследователей в основном опирается на одновременный показ предмета и письма, чтобы у ребенка письмо ассоциировалось с игрушкой. Это касается детей, стоящих по возрасту на нижней ступени (4–5-летних), для которых знакомо символическое отражение двух планов – рисунка и письма. Мы задались целью сравнить их между собой. Мы не исключаем и указания на предметы. Нужно отметить, что ряд исследователей (напр., новосибирских) исключает использование картин, чтобы у детей внимание не рассеялось и они концентрировались на письме. Мы против этой идеи, ибо как из детской психологии известно, 4–5-летний ребенок любит всегда картинками. Поэтому письмо должно прикрепиться к интересному, но здесь возникает другая проблема – это отрыв картинки от письма, так как картинка и письмо часто фиксируются, и поэтому отделить их – это уже проблема. На всем протяжении занятий происходит манипуляция картинкой и письмом: искать по картинке письмо, искать по письму картинку и т.д.

Как видим, **I этап** – это запоминание однослоговых слов, что не составляет трудности для ребенка этого возраста. Ребенок с желанием включается в работу и без всяких проблем запоминает однослоговые слова, взятые из знакомой среды. Мы не ставили целью включать все буквы в эти слова. На этом этапе ребенок догадывается, что читать – это значит найти смысл, что это происходит в одном полном акте, который охватывает целое слово, и прочитанное отличается от нарисованного, хотя последнее отражает его содержание (содержание картинки отражено другими средствами).

Несмотря на это, вполне достаточно этого количества слов. Мы установили количество слов и минимальное количество занятий для усвоения. Вполне достаточно 17 однослоговых слов, для запоминания которых понадобится 10–14 занятий.

На **II этапе** первый слог слова знаком ребенку, а второй – не знаком, но при помощи картинка это

слово произнесет он сам. Значение этого процесса заключается в том, что ребенок в это время очень активен. Этот процесс идет безболезненно и ребенок делает открытие: он понял смысл, который соответствует данной картинке. Здесь учитель должен постараться, чтобы дети самостоятельно и безболезненно произвели этот акт. В группе окажется несколько ребят, которые догадятся и прочтут.

После этого чтение двуслоговых слов составленных этим принципом не представляет проблемы. Это есть применение активного метода в учебном процессе чтения. Фактически то, что мы называем чтением, начинается здесь. Эта процедура проводится на 12 словах. Затем прекращаем этот процесс, чтобы исключить принцип пресыщения, так как слово в этом случае приклеивается к картинке и ребенок требует показа картинки и для таких слов, как “да” (и), “ес” (этот), “ис” (тот) и т.д.

На **III этапе** входят слова, обозначающие действия и состояние. На этом этапе настает тот момент, когда связь картинки и слова должна ослабеть. Это очень сложная проблема. Отрыв слова от картинки мы произвели следующим образом: у нас одна картинка, которая обозначена двумя словами, и нет нужды показа второй картинке. Другие исследователи сделать этого не смогли. Поэтому они отказались от использования картинке. Таким путем мы произвели такой акт чтения, когда ребенок прочитал составленное из двух слов предложение, опорой которого представляет одна картинка.

IV этап. На этом этапе осуществляется внесение множественного числа при помощи наглядности. Например: “ори хе – хееби” (два дерева – деревья), “ори уто – утоеби” (два утюга – утюги). Взятые также слова, в которых последние два звука не сокращаются, основа же не знакомое слово.

V этап. Теперь мы подошли к тому этапу, откуда начинают исследователи: изучение слов, взятых из знакомой среды. Поступают повседневно употребляющиеся слова, как “тави” (голова), “хели” (рука), “пехи” (нога), “деда” (мама), “мама” (папа) и др.

VI этап – это только осложнение этапа. Теперь, когда ребенок читает двуслоговые слова, можно дать ему и многосложные слова, где все же происходит повторение слога один-два раза. Например, в словах: “пепела” (бабочка), “пилпили” (перец) и др.

После прохождения этих этапов перед нами такой ребенок, который прочтет текст, состав-

ленный из пройденных слов, а большинство детей прочтет всякий текст не по слогам. Но фактически это процесс подготовки к чтению. Ребенок готов к чтению, к аналитико-синтетическому методу, которым он овладеет уже в первом классе.

В результате анализа мы пришли к следующим выводам:

- Было установлено, что обучение четырех-пятилетних детей (детский сад) чтению методом целых слов весьма эффективно.

- Установлено, что обучение детей данного возраста чтению однослоговыми словами более продуктивно, чем двух- или многосложными словами.

- Эмпирическим исследованием установлено, что использование соответствующих картинок при обучении чтению целыми словами повышает эффективность обучения, усиливает эмоциональность, интерес и мотивацию ребенка.

- Выяснилось, что в процессе вышеуказанного обучения картинка как бы “прилипает” к слову. Дети требуют предъявления картинки даже к таким словам, как “и”, “этот”, “тот” и т.д.

- Был разработан способ отделения картинки от слов, для чего использовался метод предъявления картинок в сопровождении фразы из двух слов. Благодаря данному методу был разрушен гештальт “одна картинка – одно слово”.

- У нас появилась возможность перехода к чтению многословных предложений без предъявления соответствующих картинок.

- Таким методом было достигнуто свободное чтение детьми предложений, где фигурируют заученные слова.

- Контрольный эксперимент показал, что обученные подобным способом дети читают незнакомый текст в два раза быстрее, чем дети из контрольных групп.

- Наши дети постигают и пересказывают содержание текста.

- Было установлено оптимальное количество слов, достаточное для подготовки детей к чтению (70-75 слов).

- Была определена совокупность процедур, необходимых для осуществления нашего метода (раннее чтение).

- Наш опыт доказал, что для осуществления разработанного нами метода необходимо 4 месяца (3 занятия в неделю).

Литература

1. Узнадзе Д. Психология ребенка / Д. Узнадзе. – Тб., 2003.
2. Краиг Г. Психология развития / Г. Краиг. – СПб., 2000.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М., 1999.

УДК 81'243:371.671

АВТОМАТИЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЗАВДАНЬ ДО КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУ З ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Биконя О.П.

У статті запропоновано концепцію автоматичної побудови засобів контролю знань на основі спеціальної моделі подання навчального матеріалу з ділової англійської мови студентам вищих навчальних закладів та опис програмної реалізації цієї концепції. Ідея полягає у специфічному алгоритмі збереження і наповнення бази знань, на основі якої будуть генеруватись тести. Запропонована ідея втілена у програмному продукті і знаходиться на стадії подальшого дослідження й розвитку.

Ключові слова: автоматизації формування завдань, комп'ютерний тест, ділова англійська мова, студенти.

В статье предлагается концепция автоматического построения способов контроля знаний на основе специальной модели подачи учебного материала по деловому английскому языку студентам высших учебных заведений и описание программной реализации этой концепции.

Ключевые слова: автоматизация формирования заданий, компьютерный тест, деловой английский язык, студенты.

The author of the article sets forth a concept of automatic formation of knowledge tests on the basis of a special model of teaching Business English at higher educational establishments and describes programs for realization of this concept. The main idea consists in a specific algorithm of retention and enrichment of knowledge that will be the basis for generating tests. The idea is realized in a software product and is on the stage of further investigation and development.

Key words: automatic formation of test items, computerized test, Business English, students.

У статті пропонується технологія автоматизації контролю знань студентів вищих навчальних закладів у системі навчання ділової англійської мови з використанням комп'ютера й наводяться приклади тестових завдань.

Суспільно-економічними та дидактичними передумовами використання комп'ютерних засобів навчання ділової іноземної мови виступають сучасні процеси перебудови і трансформації національної системи освіти в Україні з метою професійного утвердження й досягнення високої конкурентоспроможності на ринку праці. Дидактичною основою для автоматизації формування завдань до **комп'ютерного тесту з ділової англійської мови (ДАМ)** виступає комплекс загальнодидактичних і спеціальних методичних принципів, що відбивають основні закономірності й загальні підходи до організації навчання ДАМ, визначають зміст та впливають на якість засвоєння навчального матеріалу. Це принципи *наочності, свідомості, активності* і *міжпредметної координації*, а також

принципи комунікативності, взаємопов'язаного навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності і професійної спрямованості навчання. Дотримання цих принципів, які забезпечують навчання студентів-економістів ДАМ у діяльності і через діяльність, є важливою передумовою втілення її на практиці.

Навчальні комп'ютерні системи мають містити автоматизовану функцію контролю знань та аналізу результатів навчання ДАМ. Перед викладачем постає завдання: при складанні контрольних завдань до тесту створити модель подання знань, на основі якої стане можливою побудова сучасної навчальної системи.

З цієї метою створюються різні типи моделей подання знань у стислому, компактному, зручному для використання вигляді. Поряд із цим ефективні способи стиснення навчальної інформації містяться у відомих психолого-педагогічних теоріях змістового узагальнення, укрупнення дидактичних одиниць, формування системності знань [4]. У його розробці застосовано інтелектуальну технологію з галузі

подання знань для забезпечення автоматизації процесу формування тестів та всього процесу контролю знань у навчальній системі. При цьому серед обов'язкових вимог до технології стоїть її здатність до реального застосування в умовах економічних і кадрових обмежень сучасної системи освіти, зрозумілість і дружність інтерфейсу системи тестових завдань, що продукуються. На основі розробленої семантичної моделі створено відповідний програмний продукт, де реалізовано запропоновану технологію. Модель знань знаходиться в процесі розвитку і поглиблення.

Для контролю знань, навичок і вмінь ДАМ перед нами ставиться **мета**: розробити технологію автоматизації контролю знань студентів у системі навчання. Це включає автоматизацію процесу створення бази знань і автоматизацію продукування тестів. При вирішенні цього завдання робота розподіляється на певні складові. Згідно з роботами С.В.Титенко й О.О.Гагаріна, в межах цієї роботи ставляться такі **завдання**: 1) розробка моделі для представлення уроків (тем) з ДАМ для формування тестів; 2) створення структури бази знань відповідно до моделі уроку; 3) проектування та реалізація системи супроводження бази знань із зручним інтерфейсом користувача; 4) розробка алгоритмів використання бази знань навчального матеріалу для автоматичного продукування засобів контролю знань [5]. Щодо контролюючих засобів, то вони повинні містити лексичну зрозумілість тестових завдань і можливість використання різних типів запитань.

Процес контролю знань посідає важливе місце у структурі навчання ДАМ у вищому немовному навчальному закладі. Від його ефективності залежить успішність застосування цього виду навчання. В той же час сучасний підхід до ДАМ ставить завдання автоматизувати процес контролю знань.

Найпоширеніші типи завдань, що можуть застосовуватись для контролю знань шляхом тестування у навчанні ДАМ, є такі:

1. Найпростішим типом є питання, що передбачає відповідь типу "Істина/Хиба".

2. Найпоширенішим видом завдань у тестах є завдання множинного вибору: "один з декількох" та "декілька з декількох".

3. Більш складним є завдання із вільною формою відповіді: відповідь на питання студент має ввести власноруч, тобто надрукувати.

4. Ще один варіант – завдання співставлення. Студенту подається два набори деяких елементів, і він має співставити кожен варіант одного набору з відповідним, на його думку, варіантом з іншого набору елементів.

5. Окремо виділимо ще один досить специфічний тип завдань – завдання з визначення пріоритетності. Суть завдання полягає в тому, щоб розставити певні елементи в правильному порядку або порядку їх пріоритетності.

Зосередимося на шляхах і алгоритмах побудови вищезазначених типів завдань на основі бази знань.

1. Питання **першого типу**, що вимагають відповіді типу "Істина/Хиба", будуються так: із бази знань видобувається відповідна пара поняття-теза,

і студенту ставиться питання, чи правильне дане твердження.

Наприклад, Read and try to answer the following questions. Underline your answer (Yes or No) in the box, чи Mark (+) each idea as a good idea (DO) or bad idea (DON'T) for a meeting.

2. Тести **другого типу** "питання – варіанти відповідей" реалізовувати відносно нескладно. Є декілька шляхів побудови таких завдань: (1) в основі питання лежить поняття, в основі варіантів відповідей – тези; (2) в основі питання лежить теза, в основі варіантів відповідей – поняття; деякі інші варіації.

Наприклад, Underline the sentences true to the text above:

- Nick is ten minutes late for the meeting.
- David is ten minutes late for the meeting.
- The businessmen meet on time.

На основі бази знань можна побудувати й інші варіанти завдань типу "питання – варіанти відповідей". *Наприклад*: Do the following quiz. Underline your correct variant.

1. If you're doing business with a German, you have to shake hands
 a when you meet,
 b when you leave,
 c when you meet and when you leave.

Одним з можливих напрямків тут є завдання з визначення найважливіших елементів навчального матеріалу. Принцип такий: перед студентом ставиться завдання визначити, наприклад, *Mark (+) the culture probably described by each phrase. More than one answer is possible.*

Phrases	American	British	Japanese	Latin
1. brings gifts to a meeting				
2. does not get down to business right away				

3. Розглянемо тестові завдання **третього типу**: питання – текстова відповідь вводиться студентом. З організаційно-методологічної точки зору цей тип дещо подібний до першого, але за рівнем навчально-методичної складності він важчий для студента.

Для цього виду тесту підходять завдання, в яких як відповідь виступає поняття. Найзагальніший вид завдання буде побудований таким чином: вказується деяка теза, і студенту пропонується ввести поняття, якого стосується дана теза. Окрім цього, можливо використовувати відомості щодо наслідування та відношення між поняттями. Так, на базі наслідування можна побудувати завдання типу: Make up your own Golden rules for negotiating successfully. Otherwise, what a negotiator should do or should not. Write them down.

Характерною особливістю з точки зору реалізації є вимога додаткової програмної частини з

порівняння текстової відповіді з еталоном (з правильною відповіддю) та оцінки її правильності. Цей алгоритм повинен передбачати можливі орфографічні помилки у тексті, які повинні впливати на правильність відповідей. Наприклад, Look through Ex. 2.1. and write five-seven sentences of advice to Robert about social behaviour, using You are expected to... You are not supposed to... You should not.... В завданні подається таблиця, яку треба заповнити студенту самостійно. Після подається ключ для перевірки цього завдання.

4. Четвертий варіант – завдання співставлення. Студенту подається два набори деяких елементів, і він має співставити кожен варіант одного набору з відповідним, на його думку, варіантом іншого набору елементів. Наприклад, *Match each question with the appropriate response.*

5. П'ятий досить специфічний тип завдань – завдання з визначення пріоритетності. Суть завдання полягає в тому, щоб розставити певні елементи в правильному порядку, порядку їх пріоритетності, або в тому щоб певним чином виділити елементи, що мають більшу вагу. Наприклад, *Put the following items in order to make up The Writing Process in Negotiating.*

За типом структури таке завдання часом перетинається з завданнями, описаними вище. Відмінністю є навчально-методичний зміст, закладений у ньому. Питання будуються на базі вторинних знань, отриманих з ДАМ на основі

використання відомостей про ступінь важливості елементів. Різні теми, поняття курсу мають різний рівень щодо їх важливості у структурі знань курсу ДАМ. Отже, розуміння деяких понять є абсолютно необхідним для засвоєння курсу, інші ж відіграють допоміжну, таку, що розширює кругозір, роль. Таким чином, завдання цього типу містить аналітичний характер і вимагає від студента ґрунтовного розуміння предмета. Приблизні запитання (завдання) можуть мати такий вигляд:

Look through Part IV-B again and consider what you have learned from the entire Written Negotiations module. Identify areas where you think you have made progress and where you think more improvement is needed.

Ефективність завдань залежить від адекватності закладених оцінок важливості навчальних елементів моделі.

Завдання ми навели з авторського навчально-методичного комплексу з комп'ютерною підтримкою для навчання студентів вищих навчальних закладів ділової англійської мови [1–3]. Було розглянуто підхід до побудови сучасної системи навчання, який ґрунтується на створенні моделі подання знань. Змістова складова формалізується за допомогою навчальної моделі, на якій формується апарат автоматизованого контролю знань у системі. Модель знань має перспективу до розвитку, поглиблення і вдосконалення та потребує подальших теоретичних і практичних досліджень.

Література

1. Биконя О. П. Ділова англійська мова : навчальний посібник / О. П. Биконя. – Вінниця : Нова книга, 2010. – 312 с.
2. Биконя О. П. Завдання для самостійної роботи з англійської мови за професійним спрямуванням : навчальний посібник / О. П. Биконя. – Вінниця : Нова книга, 2010. – 220 с.
3. Биконя О. П. Книга для викладача “Ділова англійська мова” (з електронним носієм (CD)) : навчальний посібник / О. П. Биконя. – Вінниця : Нова книга, 2010. – 175 с.
4. Дахин А. Н. Актуальные проблемы оптимального управления образовательным процессом [Електронний ресурс] / А. Н. Дахин // Педагог. – 1999. – № 7. – Режим доступу: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_7/a14.html. – Назва з екрану.
5. Титенко С. В. Семантична модель знань для цілей організації контролю знань у навчальній системі / С. В. Титенко, О. О. Гагарін // Сборник трудов международной конференции “Интеллектуальный анализ информации – 2006”. – К. : Просвіта, 2006. – С. 298–307.

УДК 372.881:811

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИВНОГО
ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФІНАНСОВІЙ
ГАЛУЗІ

Біжко І.А.

У статті розглядаються види та типи вправ, які використовуються під час навчання інформативного читання на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах навчання. Визначені навички та вміння, які властиві кожній підсистемі вправ. Наведені приклади вправ на до текстовому, текстовому та післятекстовому етапах навчання. Надано тлумачення терміна “вправа” з психологічної, методичної та дидактичної сторін навчання.

Ключові слова: вправа, система, тип, вид, навички, уміння, дотекстовий, текстовий, післятекстовий.

В статье рассматриваются виды и типы упражнений, которые используются во время обучения информативного чтения на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах обучения. Определены навыки и умения, которые свойственны каждой подсистеме упражнений. В статье приведены примеры упражнений на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах обучения. Дано определение концепту “упражнение” с психологической, методической и дидактической сторон обучения.

Ключевые слова: упражнение, система, тип, вид, навыки, умения, дотекстовый, текстовый, послетекстовый.

The article deals with the forms and types of exercises that are used to teach informative reading on the before-textual, textual and after-textual stages of training. Skills and abilities that are inherent in each subsystem of exercises are determined. The article gives examples of exercises for the before-textual, textual and after-textual stages of training. The definition of concept “exercise” is given from the psychological, methodological and didactic aspects of teaching.

Key words: exercise, system, type, form, skills, abilities, before-textual, textual, after-textual.

Актуальність теми полягає в обґрунтуванні необхідності створення раціональної системи вправ для навчання інформативного читання англomовної літератури у фінансовій галузі.

Предметом дослідження є система вправ, яка формує навички та вміння інформативного читання англomовної літератури у фінансовій галузі.

Для формування поставленого завдання у статті використовуються такі матеріали дослідження: аналіз наукової педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури.

Об'єктом дослідження є різні види та типи вправ, які формують навички та вміння правильно і раціонально вилучати інформацію з англomовної літератури у фінансовій галузі.

Мета статті полягає в створенні системи вправ та розподілу вправ за трьома етапами навчання.

Поставлена мета статті вимагає вирішення таких завдань:

- 1) визначити, яке місце займає “вправа” в методиці, дидактиці та психології;
- 2) розробити систему вправ для навчання інформативного читання на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах навчання;
- 3) визначити цілі навчання кожної підсистеми вправ;
- 4) визначити, які види та типи вправ належать до кожної підсистеми вправ;
- 5) розробити приклади вправ дотекстового, текстового та післятекстового етапів навчання.

Створення раціональної системи вправ є засобом вирішення проблеми навчання іншомовного мовлення. Важливість системи вправ полягає в тому, що вона забезпечує процес засвоєння матеріалу та навчання навичок і умінь.

В методиці вправа є спеціально організована і цілеспрямована діяльність [6, с. 59; 4, с. 64], яка формує та вдосконалює мовленнєві навички та уміння, які складають основну частину навчання [3, с. 152] або як процес вирішення умовно-комунікативних або комунікативних завдань [1, с. 256], спеціально організоване в навчальних умовах одно- або багаторазове виконання окремої дії або ряду дій навчального характеру [8, с. 223], на нашу думку, вправа є головним змістом навчання іноземної мови.

У психології вправа розуміється як багаторазове виконання дій або видів діяльності, мета яких розуміння, свідомий контроль і перевірка засвоєних навичок і умінь [2, с. 360].

В дидактиці вправа є тренування, тобто регулярна дія, спрямована на оволодіння діяльністю [7, с. 198]. Отже, умовою успішного вивчення іноземної мови є сукупність взаємопов'язаних вправ, які сприяють оволодінню матеріалом.

Аналіз психологічного та методичного тлумачення терміна "вправа" показує, що вона має структуру, яка виявляється в меті; змісті; навчальній дії. Вправа є засобом виконання завдання; усвідомленою студентами метою навчальної дії; контролем з боку викладача і самоконтролем студента [5, с. 103].

Згідно з етапами навчання: дотекстовому, текстовому, післятекстовому ми виділяємо три підсистеми вправ:

- 1) вправи для формування навичок і умінь на дотекстовому етапі;
- 2) вправи для формування навичок і умінь на текстовому етапі;
- 3) вправи для формування умінь на післятекстовому етапі навчання.

Кожна з цих підсистем включає групи вправ, метою яких є оволодіння характерними для цих груп навичками та умінями.

Підсистема вправ для формування мовленнєвих навичок інформативного читання англомовної літератури за фахом на дотекстовому етапі

Метою підсистеми вправ на дотекстовому етапі є активізація фонових знань студентів з теми, що вивчається, для рецепції англомовної літератури за фахом; розвиток професійної, соціолінгвістичної, стратегічної компетенції.

До цієї підсистеми вправ входять такі групи вправ:

1) група вправ для формування загальних текстових лексичних мовленнєвих навичок інформативного читання англомовної літератури за фахом;

2) група вправ для формування специфічних лексичних мовленнєвих навичок інформативного читання англомовної літератури за фахом.

На дотекстовому етапі ми використовуємо такі типи вправ: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні; некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; з природними опорами, із штучно створеними опорами, без опор; індивідуальні, парні, групові; повністю керовані, частково керовані, мінімально керовані, а також такі види вправ: упізнання лексичної одиниці, її переклад, заповнення таблиці,

заповнення речення, співвіднесення слова з його значенням, поєднання слів у словосполучення, знаходження синонімів у тексті.

I група вправ для формування загальних текстових лексичних мовленнєвих навичок інформативного читання англомовної літератури за фахом

Мета цієї групи вправ – навчити співвідносити форму слова з його значенням, розпізнавати значення слова за допомогою контексту, встановлювати смислові зв'язки між словами у тексті. У цій групі вправ для формування загальних текстових лексичних мовленнєвих навичок інформативного читання англомовної літератури у фінансовій галузі формуються такі навички: розпізнавати форму слова у тексті; розпізнавати слово за інформативними ознаками форми без прочитання його повністю; співвідносити форму слова (терміна) з його значенням; вибирати значення слова, що відповідає змісту (контексту) тексту англомовної літератури за фахом; розпізнавати значення слова за допомогою контексту; встановлювати смислові зв'язки між словами у тексті, користуючись при цьому лише контекстом.

Приклад:

Мета: сформувати навички вибирати значення слова, що відповідає змісту тексту.

Тип: рецептивно-продуктивна, некомунікативна.

Вид: заповнення речення.

Activity 1. Use the terms in the box to complete the paragraph of the text "Costs".

cost structures fixed cost indirect cost overheads costs direct costs
--

A business's _____ are the money that it spends in order to produce goods or services. Businesses of different kinds have different _____ and defined, calculate and refer to their costs in different ways. _____ do not vary in relation to output, whereas variable costs do. _____ are directly related to the things produced, e.g. raw materials and wages. _____ may include things like social security charges on top wages. Overheads costs, or _____, usually cover the non-production costs of running a business, such as telephone bills, and can extended to cover R & D activities, for example.

II група вправ для формування специфічних лексичних мовленнєвих навичок читання англомовної літератури за фахом

Мета цієї підгрупи вправ – навчити співвідносити форму слова у тексті з його значенням, співвідносити значення слова з контекстом речення. У цій групі вправ формуються такі навички: здогадуватися про значення терміна за семантичним ключем (здогадуватися про значення терміна лише з контексту тексту); співвідносити форму слова (терміна, термінологічного словосполучення) у тексті з його значенням в словнику; співвідносити значення слова з контекстом речення тексту.

Приклад:

Мета: сформувати специфічні навички співвідносити значення слова з контекстом речення тексту.

Тип: рецептивно-продуктивна.

Вид: заповнення речення.

Activity 4. Use words and phrases from the box to complete the sentences.

amortised cost watchdogs plunge
market volatility capital needs write down

1. The banks prefer the methods to fair – value methods of accounting for certain assets.

2. monitor the banks to make sure that they have enough capital to lend money to customer.

3. The banks' problems emerged as international stock markets started to in 2008.

4. The amortised cost accounting system is considered to be particularly useful during a period of

5. The specific amount of capital a bank must hold in order to lend a specific amount to customer is known as its

6. Under the old system of accounting, banks were forced to Their asset by very large amounts if asset prices fell.

Підсистема вправ для формування мовленнєвих умінь інформативного читання англомовної літератури за фахом на текстовому етапі

Метою підсистеми вправ на текстовому етапі є формування у майбутніх фахівців у фінансовій галузі читацької англомовної компетенції англомовної літератури за фахом.

До підсистеми вправ на цьому етапі входять групи вправ для формування мовленнєвих умінь інформативного читання англомовної літератури за фахом: 1) група вправ для формування загальних текстових мовленнєвих умінь інформативного читання англомовної літератури за фахом, що забезпечують повноту вилучення інформації; 2) група вправ для формування специфічних мовленнєвих умінь інформативного читання англомовної літератури за фахом, що забезпечують повноту вилучення інформації.

На текстовому етапі ми використовуємо такі типи вправ: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, репродуктивні, продуктивні; умовно-комунікативні, комунікативні; з природними опорами, зі штучно створеними опорами, без опор; індивідуальні, групові; частково керовані, мінімально керовані, а також такі види вправ: інформативне читання тексту з метою одержання інформації, переклад речень, читання твердження на рівні речення, виконання тесту альтернативного вибору, написання ключових слів до тексту, виправлення неправильних тверджень.

I група вправ для формування загальних текстових мовленнєвих умінь інформативного читання англомовної літератури за фахом, що забезпечують повноту розуміння інформації

Мета цієї групи – навчити швидко переглядати англомовну літературу за фахом з метою отримання загального уявлення про її зміст, повно й точно вилучати інформацію з тексту, робити пошук конкретної інформації. У цій групі вправ формуються такі вміння: вміння прогнозувати інформацію текстів відповідних функціональних типів за заголовком; вміння виділяти головну і

другорядну інформацію у тексті; вміння швидко переглядати тексти з метою отримання загального уявлення про їх зміст; вміння максимально повно й точно вилучати інформацію з тексту; вміння узагальнювати інформацію, отриману з текстів; вміння коментувати окремі факти, що містяться у тексті; вміння визначати смислові частини тексту; вміння робити пошук конкретної інформації.

Приклад:

Мета: сформувати вміння робити пошук конкретної інформації.

Тип: рецептивно-продуктивна, комунікативна.

Вид: інформативне читання тексту з метою одержання інформації.

Activity 6. Scan the paragraph of the article to find the following information.

1. Cynthia Cooper's position at WorldCom.

2. The title of her book.

3. The amount of the accounting fraud.

WorldCom whistleblower Cynthia Cooper tells all

She became famous not by choice, but because of the WorldCom financial statement fraud valued at \$11 billion. She was the Vice President of Internal Audit at WorldCom, a position that was not easily obtained. She almost single-handedly created the internal audit department at WorldCom, and her book Extraordinary Circumstances: The Journey of a Corporate Whistleblower details the struggle to get management to take internal audit seriously.

II група вправ для формування специфічних мовленнєвих умінь інформативного читання англомовної літератури за фахом, що забезпечують повне вилучення інформації

Мета цієї групи – навчити максимально повно й точно вилучати інформацію з англомовної літератури за фахом, швидко переглядати тексти з метою вилучення основної інформації з тексту. У цій групі вправ формуються такі вміння: вміння визначати найбільш суттєві факти, що містяться у тексті; вміння користуватися додатковою професійно спрямованою інформацією; вміння максимально повно й точно вилучати інформацію з тексту; вміння швидко переглядати тексти з метою набуття основної інформації тексту; вміння здійснювати пошук необхідної інформації у текстах.

Приклад:

Мета: сформувати специфічне вміння швидко переглядати тексти з метою набуття основної інформації тексту.

Тип: рецептивно-продуктивна, комунікативна.

Вид: інформативне читання тексту з метою одержання інформації.

Activity 7. Look through the text "Banking and financial problems" and write the problems in the correct gaps.

foreclosure conflict of interests undercapitalization

Lemon Industries borrowed money to buy a new factory. They have been unable to repay the loan. The factory was the security for the loan, and the bank is now going to take possession of it and sell it to recover the debt. san Green is a scientist. She has been appointed by the government to investigate any health risks connected with fizzy drinks. However, she also regularly

works as a consultant for ColaCo, a major fizzy drinks manufacturer.

Shootemup is a developer of computer games. Producing new computer games is expensive, and they don't have enough money to bring out new games as often as their competitors.

Підсистема вправ для формування мовленнєвих умінь інформативного читання англomовної літератури за фахом на післятекстовому етапі

Метою підсистеми вправ на післятекстовому етапі є контроль розуміння прочитаного студентом, інтерпретація інформації, отриманої з англomовної літератури за фахом, висновки студентів щодо важливості інформації. Майбутні фахівці у фінансовій галузі поповнюють і змінюють власні знання, у студентів формується інформаційна основа для виконання професійних завдань. На цьому етапі здійснюється контроль рівня сформованості вмінь інформативного читання.

До цієї підсистеми вправ входять такі групи вправ:

1) група вправ для формування загальних текстових мовленнєвих умінь інформативного читання англomовної літератури за фахом, що забезпечують глибину розуміння вилученої інформації;

2) група вправ для формування специфічних мовленнєвих умінь інформативного читання англomовної літератури за фахом, що забезпечують глибину розуміння вилученої інформації.

На післятекстовому етапі використовуються такі типи вправ: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, репродуктивні, продуктивні; умовно-комунікативні, комунікативні; з природними опорами, зі штучно створеними опорами, без опор; індивідуальні, групові, фронтальні; частково керовані, мінімально керовані, а також такі види вправ: читання з метою одержання інформації, упорядкування пунктів плану, написання тез, відповіді на запитання різного типу, упорядкування речень відповідно до логіки прочитаного, написання резюме-висновків, оцінка та інтерпретація вилученої інформації.

I група вправ для формування загальних текстових мовленнєвих умінь інформативного читання англomовної літератури за фахом, що забезпечують глибину розуміння вилученої інформації

Мета цієї групи – навчити виводити судження на основі фактів, що містяться у англomовній літературі за фахом, визначати ідею тексту, що входить до складу тексту, вилучати, компресувати, узагальнювати, фіксувати англійською мовою необхідну інформацію з тексту. Тут формуються такі вміння: вміння виводити судження на основі фактів, що містяться у англomовній літературі за фахом; вміння визначати ідею тексту, що входить до складу англomовної літератури за фахом; вміння виділяти, вилучати і фіксувати англійською мовою необхідну інформацію у вигляді плану з англomовної літератури за фахом; вміння знаходити у тексті необхідні факти/одиноці смислової інформації; вміння вилучати, компресувати, узагальнювати,

фіксувати англійською мовою необхідну інформацію з тексту.

Приклад:

Мета: сформувати вміння знаходити у тексті необхідні факти/одиноці смислової інформації.

Тип: рецептивно-продуктивна, комунікативна зі штучно створеними опорами.

Вид: відповіді на запитання.

Activity 8. Before reading the text "What to look for in a forensic accountant" consider these questions and highlight the key words. Then search the text below for the answers and mark the part in the text which gives you the answer.

1. When did forensic accounting start?

2. What famous gangster was investigated with the use of a forensic accountant?

3. What kind of government institutions use forensic accountants?

4. What does a forensic accountant actually do?

5. What does forensic accounting lack compared to other branches of accounting?

6. When are forensic accountants usually engaged?

II група вправ для формування специфічних мовленнєвих умінь інформативного читання англomовної літератури за фахом, що забезпечують глибину розуміння вилученої інформації

Мета цієї групи – навчити здійснювати пошук, оцінювати, інтерпретувати інформацію, робити висновки на основі отриманої інформації англomовної літератури за фахом. Тут формуються такі вміння: вміння здійснювати пошук інформації в англomовній літературі за фахом; вміння оцінювати, інтерпретувати інформацію з текстів; вміння робити висновки на основі отриманої інформації з текстів.

Приклад:

Мета: сформувати вміння оцінювати, інтерпретувати інформацію, а також робити висновки на основі отриманої інформації з текстів.

Тип: рецептивно-продуктивна, комунікативна зі штучно створеними опорами.

Вид: написання висновків, оцінка та інтерпретація вилученої інформації.

Activity 10. After reading the text "The AICPA Ethics Exam" make notes under these headings.

- Recommendations

- Benefits

- Weaknesses

Висновки. Таким чином, ми запропонували систему вправ для формування у майбутніх фахівців у фінансовій галузі читацької англomовної компетенції у процесі використання англomовної літератури за фахом і проілюстрували її деякими прикладами. Перспективи подальшого розгляду вищеописаної проблеми вбачаються у тому, що застосування запропонованих вправ у навчальному процесі забезпечить підвищення рівня сформованості у майбутніх фахівців у фінансовій галузі читацької англomовної компетенції на основі друкованих засобів навчання вплине на підвищення мотивації студентів щодо читання фахової літератури з різних джерел, покращить рівень готовності майбутніх фахівців у фінансовій галузі до виконання навчальної і майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2007. – 360 с.
3. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин ; под ред. В. С. Цетлин. – М. : Педагогика, 1974. – 152 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К. : Ленвіт, 1999. – 64 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учебное пособие для студентов педагогических колледжей / под ред. В. М. Филатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 103 с.
6. Пассов Е. И. Основные вопросы обучения иноязычной речи / Е. И. Пассов // Проблема отбора и организации материала. – Воронеж, 1974. Ч. 2. – 1974. – 59 с.
7. Сатиров В. А. Дидактика / В. А. Сатиров – М. : Академия, 2004. – 198 с.
8. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

УДК 373.5.016:821.161.2

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДОПОМОГОЮ ЖАНРОВИХ ПАМ'ЯТОК-СХЕМ ДЛЯ НАПИСАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ

Бондаренко Ю.І.

У цьому науковому матеріалі розкриті теоретичні та процесуальні аспекти розвитку творчих здібностей школярів з допомогою жанрових пам'яток-схем, які використовуються для скеровування дій у момент написання художніх текстів. Автор стверджує: для успішності результату школярі повинні володіти жанровими параметрами літературних творів та процесуальним алгоритмом – етапами творчої роботи.

Ключові слова: творчі здібності, пам'ятка-схема, жанр, процесуальний алгоритм, пам'ятка “Казка”, пам'ятка “Загадка”, пам'ятка “Байка”, пам'ятка “Оповідання”, пам'ятка “Новела”.

В этом научном материале раскрыты теоретические и практические аспекты развития творческих способностей учеников с помощью жанровых памяток-схем, которые используются для руководства действиями в момент написания художественных текстов. Автор утверждает: для успешности результата школьники должны владеть жанровыми параметрами литературных произведений и процессуальным алгоритмом – этапами творческой работы.

Ключевые слова: творческие способности, памятка-схема, жанр, процессуальный алгоритм, памятка “Сказка”, памятка “Загадка”, памятка “Басня”, памятка “Рассказ”, памятка “Новела”.

This study reveals theoretical and procedural aspects of students' creative abilities development with help of genre instruction schemes which are used to guide them in the process of writing compositions. The author claims that in order to succeed students should know literary text genre parameters and the procedural algorithm that includes stages of creative work.

Key words: creative abilities, instruction schemes, genre, procedural algorithm, instruction scheme “Fairy Tale”, instruction scheme “Riddle”, instruction scheme “Fable”, instruction scheme “Short Story”, instruction scheme “Novella”.

Узагальнюючи класифікаційні підходи різних методистів (О.Глазунова, В.Голубкова, О.Липаева, В.Нікольського, В.Цимбалюка та ін.), слід виділити три основні варіанти письмових робіт, які можуть виконувати школярі. Це твори художнього, літературно-критичного та публіцистичного типів. Кожен із них має свою жанрову характеристику, навчальну мету виконання, специфіку впливу на психологічні якості учня, логіку впровадження в навчальний процес школи, алгоритм виконання.

На наш погляд, першими за впровадженням і основними протягом всього навчання мають бути художні тексти, оскільки саме вони найбільше стимулюють креативність дитини: учень пробує створити власний художній світ, проявити власне

образне мислення, оригінальність уяви. “Слово..., – писав італійський письменник і педагог Дж.Родарі, – поширює хвилі в ширину і в глибину, викликає ряд ланцюгових реакцій, добуваючи ... звуки та образи, асоціації і спогади, уявлення і мрії” [8, с. 16]. У цьому, власне, і проявляється той внутрішній стимул, який може одержати дитина, беручи участь у процесі творення художньої літератури.

Креативний підхід завжди репродуктивному і вищий ступінь розвитку особистості школяра. Підтримуємо думку тих методистів та вчителів-практиків, які закликають посилювати увагу до пробудження творчих здібностей учнів. “А чи вчимо ми таку дитину творчості? Чи не загодуємо

її біографіями, історичними умовами, прототипами і т.ін.? Вважаю, що практична спрямованість уроку літератури має бути вищою, ніж нині. Діти на ньому мусять активніше залучатися до літературної діяльності, пробувати себе у творчості” [2, с. 5].

Проте розвивальна роль творів художнього типу в сучасній науковій думці, на наш погляд, належно не оцінена. Методисти лише говорять про перспективність цього виду роботи. Сама ж проблема залишається в стані невирішеності. За останні роки помітними є публікації лише окремих практиків (О.Горбатенко, С.Мірошник, Л.Шелестової, Л.Момот та ін.), які акцентували необхідність формування художнього мислення школярів. Перспективним видається і спосіб організації цього процесу з допомогою спеціально підготовлених пам'яток-схем.

Указана діяльність позначена і певними труднощами. Зокрема, учням важко витримувати жанрові параметри створюваного тексту. Тому виконання самостійної роботи має відбуватися тільки після того, як вони засвоять теоретичну інформацію про особливості конкретного жанру.

При цьому словеснику треба пам'ятати, що не всі жанри підвладні для створення учнями як основної, так і старшої школи. Наприклад, написання романів потребує багато часу, творчої енергії та спеціальних умінь. Тому в першу чергу слід зупинитися на тих епічних жанрах, виконання яких є реальним в умовах середньої школи і не суперечить віковим можливостям учнів. Це казка, загадка, байка, оповідання, новела. Більш складні за обсягом та структурою жанри (поема, повість тощо) доцільно обирати для написання тільки з літературно обдарованими дітьми, схильними до тривалого перебування у творчому процесі.

Друга проблема, з якою зустрічаються школярі, – це дотримання процесуального алгоритму (послідовності дій), який також необхідний для того, щоб одержати правильний результат.

Отже, існує дві основні проблеми, які необхідно вирішити в процесі практичного виконання: по-перше, це забезпечення учнями жанрових параметрів, а по-друге – проходження всіх необхідних етапів діяльності. Щоб подолати вказані труднощі, учителю необхідно надавати школярам пам'ятки-схеми, які допомагають у творчій роботі. Вимоги до них такі:

а) нагадування про особливості жанру, що створюється;

б) вказівка на етапи написання.

Для кожного літературного жанру пам'ятка матиме окремий зміст.

Казка

“Під впливом почуттів, пробуджених казковими образами, дитина учиться мислити словами”, – писав В.Сухомлинський [9, с. 243]. У цьому судженні обґрунтована необхідність не тільки вивчати казки, але й включати школярів у їх створення.

Першою нагодою для розвитку літературних здібностей школярів є ознайомлення з поняттям “казка” в 5 класі, що відбувається під час опрацювання українських народних творів “Про правду і кривду”, “Мудра дівчина”, “Про Жар-Птицю та Вовка”, “Красний Іванко і заляте місто”, а також літературних казок І.Франка “Фарбований Лис”, В.Королева-Старого

“Потерчата”, “Хуха-Моховинка”. Це дає можливість ознайомити школярів із усіма різновидами цього жанру (казками про тварин, фантастичними, пригодницькими, соціально-побутовими), його обов'язковою композиційною структурою (зачином, розповідною частиною, кінцівкою), художніми прийомами (аглутинацією, гіперболізацією, метаморфозою), які забезпечують фантастичність, ірреальність зображеного. Названі особливості, власне, і мають бути не тільки засвоєні учнями, але й застосовані у власній художній творчості. Проте необхідно врахувати: діти цього віку в першу чергу зорієнтовані на фантастичність як елемент казковості; придумування фантастичних образів та сюжетів є для них можливістю проявити свою уяву. Тому вчитель має зорієнтовувати їх на створення казок саме цього типу. Він пропонує на допомогу пам'ятку, яка нагадує про особливості жанру, а також указує на етапи процесу написання. Її особливості можуть бути таким.

- Казка – це пригодницький твір про героя (людину, олюднену тварину, рослину, предмет), який завжди діє заради певної мети (врятувати іншу людину (тварину), здобути перемогу над злими силами, добути недосяжну річ, одружитися та ін.), здійснює для цього незвичайні вчинки, подвиги. Придумай такого героя і визнач, яку ціль він намагатиметься досягти. Поясни, чому ти обрав саме таку мету для нього.

- Створи зачин казки, в якому коротко опиши героя: хто він? який він? де живе? чим незвичайний?

- Придумай подію або проблему, з якими зустрічається персонаж на початку казки і в результаті чого в нього виникає бажання або необхідність досягти саме таку мету. Коротко змалюй цю подію, зустріч героя із названою проблемою, початок її вирішення, вихід у дорогу. За можливістю надай зображеному фантастичного характеру.

- Хто буде протидіяти герою на цьому шляху, а хто – допомагати? Казкові персонажі часто наділені фантастичними властивостями. Застосуй метаморфози (незвичайні перетворення), гіперболізацію (наділення надзвичайними можливостями), аглутинацію (поєднання непоєднаних речей або властивостей). Опиши ці образи, поясни, чому ти наділив їх визначеними властивостями.

- Уведи в текст предмети/речі, які наділені магічністю і допомагають або головному герою, або його ворогам. Згадай їх із відомих тобі казок (жива або мертва вода, шапка-невидимка, летючий корабель, чоботи самоходи тощо). Використай щось із названого чи придумай власні образи з фантастичним наповненням.

- Успіх головного героя часто визначається тим, що і він сам володіє незвичайними/надзвичайними властивостями (силою, розумом, кмітливістю або фантастичними здібностями, уміннями тощо). Визнач такі властивості. Звідки вони в нього взялися? Яким чином допомагають герою під час випробувань та пригод? Опиши все це.

- Щоб досягти мети, образ має пройти через випробування та пригоди, в яких братиме участь не тільки він, але й інші придумані тобою персонажі та магічні предмети. Все це треба уявити і послідовно розташувати на шляху головного героя.

- Змалюй останній пункт, де він досягне своєї мети. Розкажи, як саме відбувається ця подія, хто бере в ній участь, яким чином головний герой одержує перемогу, здобуває бажаний для себе результат.

- Створи кінцівку казки, в якій коротко опиши щасливе існування персонажів, що уособлюють добрі сили, у подальшому житті.

Загадка

Загадка – невеликий за обсягом, але специфічний за структурою жанр. Основні види діяльності, з нею пов'язані, – загадування і відгадування. Це викликає інтерес у школярів 5 класу, які вивчають народні загадки і загадки віршові Л.Глібова, опановують поняття “метафора” як важливий художній прийом, що застосовується в цьому виді літературної творчості. Перш ніж складати власні зразки, учні мають засвоїти особливості змісту (загадки про людей, тваринний та рослинний світ, інші предметні реалії навколишньої дійсності) та форми (стислість і алегоричність опису явищ, які треба відгадати, перенесення властивостей, зіставлення як необхідний елемент композиційної структури, наявність предмета і об'єкта зіставлення, прихованість першого, відкритість другого, образність і метафоричність вислову). Загадки бувають прозові і віршові. Літературне навчання треба починати із складання перших, які є легшими для виконання учнями.

Пам'ятку-схему для написання необхідно побудувати таким чином, щоб з її допомогою учень міг відтворити змістові та формальні сторони загадки. Подаємо її варіант.

- Щоб скласти загадку, необхідно придумати предмет, який треба буде відгадати твоїм друзям. Уяви його, але нікому не називай. Спробуй максимально яскраво описати цей предмет для себе, визнач, за якими ознаками його можна впізнати.

- Придумай інший об'єкт, схожий із першим за своїми зовнішніми рисами чи внутрішні властивостями.

- Створи текст загадки, в якій називаються об'єкт, з яким відбувається зіставлення, та його риса(и). Її можна побудувати у вигляді двочленного заперечного вислову. Наприклад, “білий, а не сніг”, “твердий, а не камінь”.

Переходячи на більш складний рівень творчості, учням слід пропонувати завдання створити образний опис об'єкта, який повинен не тільки викликати асоціації із засекреченим предметом, але й мати оригінальну художньо-образну форму.

- Назви і яскраво опиши певну річ таким чином, щоб у цьому можна було впізнати інший, задуманий тобою, предмет, але не називай його. Надай загадці оригінального образного вигляду. За приклад візьми відомі народні зразки: “Без вікон, без дверей повна хата людей” (огірок, кавун). Якщо можеш, побудуй загадку у віршовій формі.

Байка

Після того, як учні навчилися писати казки і загадки, можна перейти до освоєння наступного жанру, підвладного їм не тільки в теоретичному, але й у творчому плані. Це байка. Її особливості (розповідна частина, мораль, алегорія, гумор)

розглядаються в 6 класі на матеріалі байок Л.Глібова. Сьогодні це такі твори, як “Щука”, “Муха і Бджола”, “Жаба і Віл”. Рух творчої діяльності школярів відбувається від написання розповідної частини до створення моралі. У цьому допоможе наведена нижче пам'ятка.

- Байка створюється з метою висміяти негативне – людську ваду, суспільний недолік тощо. А що ти хотів би викрити? Спочатку з'ясуй для себе таке явище, точно його назви.

- Байка буває і прозовою, і віршовою. Обери для себе зручну форму.

- Вона не може існувати без алегорії – “образного інакомовлення, яскравого втілення в конкретному образі абстрактного поняття чи думки” [8, с. 12]. Знайди в матеріальному світі предмет, тварину, рослину, рибу, комаху, які своїми властивостями асоціюються з тим негативним явищем, яке ти будеш висміювати. Вони мають стати персоніфікованими (олюдненими) героями байки. Їм можна протиставити алегоричні образи протилежного змісту, мета яких – допомогти викрити недоліки, що виражені в головних персонажах.

- Придумай фабулу (розповідь-епізод, діалог алегоричних осіб), в якій взятий тобою образ був би висміяний, постав у негативному світлі, проявив свою нікчемність, неповноцінність. Виклади придумане прозовою або віршовою мовою.

- Останній штрих у байці – це мораль (повчання, висновок, узагальнення розказаного в оповідній частині). Її треба сформулювати одним-двома бажано крилатими реченнями, у яких яскраво і дотепно висловлено повчальний зміст байки, її головну думку.

Написання байок слід виконувати і в наступних класах. Як стверджує О.Перехресна, “шестикласникам це завдання дається непросто. Зате у 8-му класі, коли знову повертаємося до цього виду роботи, учням набагато простіше дібрати ситуацію для свого твору, адже, дорослішаючи, вони оцінюють реальний світ уже по-іншому, та й набутий досвід сприяє вищій результативності” [7, с. 55].

Оповідання

Оповідання – найбільш поширений жанр, із яким постійно працюють школярі протягом всієї середньої школи. Перша зустріч школярів із поняттям “оповідання” відбувається в 5 класі під час вивчення твору Олени Пчілки “Сосонка”. Перед тим, на матеріалі оповідання А.Лотоцького “Михайло-семиліток”, вони ознайомлюються з такими елементами епічних жанрів, як сюжет, кульмінація. Необхідним під час створення власних оповідань школярам будуть і знання про інші категорії, пов'язані здебільшого із процесом сюжето- та характеротворення. Це конфлікт, персонаж, зав'язка, розвиток дії, розв'язка, художня деталь. Указаний теоретичний набір зумовлений родовою та жанровою специфікою оповідання, якому завжди властиві розповідність, сюжетність, лаконізм. Він досить складний для школярів, вимагає поступовості в засвоєнні. Тому навчання створювати оповідання слід починати в 7–8 класах, коли учні вже мають системні уявлення не тільки про жанрові особливості оповідання, але й про загальні

структурні елементи епічного сюжетотворення. Це відповідає віковим літературним інтересам школярів і удосконалює їх. Підлітків “цікавить сюжет, тільки сюжет. У ньому одному для них полягає все. (В цьому, до речі, сила і слабкість дитячих оповідань)” [1, с. 170].

Отже, пропонуючи пам'ятку-схему, словесник має активізувати досить широкі теоретичні знання школярів. Він може запропонувати учням таку модель творчої діяльності.

- Як і казка, оповідання пов'язане із здатністю людини оповідати, розповідати. Проте тут мова йде про здебільшого одну подію, яка постає реальною, а не казковою. Про яку подію/епізод із власного чи чужого життя тобі б хотілося розповісти своїм друзям? Пригадай або вигайдай її.

- Назви героїв, з якими трапилося те, про що будеш розповідати. Вони мають бути із сформованими характеристиками. Виділи ті риси, які, на твою думку, підкреслюють оригінальність, особливість персонажів. Передай це окремими, але яскравими словесними деталями. Запиши їх на чернетку.

- Твоя розповідь про подію повинна бути швидкою, чіткою і послідовною. Це сюжет оповідання. У ньому має бути конфлікт – суперечка або й протиставлення між героями, які в певний момент виникають (зав'язуються) на початку події, потім розвиваються під час її розвитку, доходять найвищого напруження (кульмінація) і розв'язуються. Придумай і запиши по черзі кожен етап, пов'язуючи їх із головною подією оповідання.

- В оповіданні існує лише невелика кількість описів – зовнішності персонажів (портретів), природи (пейзажів), приміщень (інтер'єрів). Придумай і розшир ними твір, подавши у вигляді окремих деталей, штрихів. Розташуй їх таким чином, щоб вони допомагали розкрити внутрішній світ героїв, особливості їхньої поведінки.

- В оповіданні можуть бути невеликі відступи від сюжету. Вони існують для того, щоб зробити повернення в минуле героїв, подати твої авторські роздуми з приводу описаної події, її оцінку, певні пояснення. Подумай, де саме за розвитком сюжету доцільно розмістити такі відступи.

- Перевір написане:

Оповідання відзначається стислістю, швидким перебігом зображеного. У ньому найкраще використовувати короткі речення. Зроби так, щоб в оповіданні ніщо “не заважало” розвиватися основній події.

Новела

Створення новел – наступний після написання оповідань крок. Це зумовлено тим, що новела розглядається як більш складний різновид оповідання, який має власні специфічні риси: трагедійність, розповідь про поворотну в житті персонажів подію, незвичайність долі героїв, – які учням слід засвоювати після опанування легшого для них варіанту – оповідання в його класичному вигляді.

Написання новел найкраще здійснювати в старших класах, зокрема в 10, коли школярі ознайомляться із такими класичними в українській літературі її зразками, як “Intermezzo” М.Коцю-

бинського, “Новина”, “Камінний хрест”, “Сини”, “Марія” В.Стефаніка, а також в 11 після вивчення новел “Подвійне коло”, “Шаланда в морі” Ю.Яновського, “Я (Романтика)” Миколи Хвильового тощо. Володіння названим текстуальним матеріалом і необхідними теоретичними даними забезпечує усвідомлене користування учнями наведеною нижче пам'яткою-схемою.

- Новела – це невеликий твір про незвичайну/надзвичайну подію, яка докорінно змінює життя героя. Спочатку придумай таку подію або віднайди її в житті.

- З якими героями вона трапилася? Персонажі теж повинні бути чимось незвичайні – долею, поведінкою, характером, поглядами на життя.

- Придумай і запиши сюжет твору – динамічний, напружений, конфліктний, з несподіваною розв'язкою. Використай при цьому свої теоретичні знання про конфлікт, експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку.

- Уведи в текст яскраві мовні деталі, які за своїм змістом суголосні зображеному і допомагають його глибше розкрити: вони можуть стосуватися як самих подій новели, так і зовнішності або внутрішнього світу персонажів, картин відтвореного світу.

- Перевір написане:

новела – максимально стислий жанр, вона поміщається на декількох сторінках, усе, що “затягує” сюжет, є зайвим, його треба зняти;

оповідь має бути логічною і послідовною;

зверни увагу на структуру речень: динамічність і гостроту сюжету найкраще передають прості розповідні синтаксичні конструкції, складні речення – уповільнюють розвиток подій у новелі, їх краще перебудувати, розділивши на декілька простих.

На наш погляд, жанр новели увінчує розвиток літературних здібностей школярів у площині створювати епічні жанри. Користуватися наведеними пам'ятками учні можуть довільно. Особливо ті, які над усе прагнуть виявити власний талант і творчу неповторність. Проте вимоги до жанру знати треба, інакше – він не буде створений.

Отже, жанрові пам'ятки-схеми технологізують творчу діяльність школярів, забезпечуючи головні вимоги до проведення самостійної роботи такого типу, зокрема встановлюють параметри прогнозованого результату та впроваджують конкретні процесуальні схеми виконання. Цим самим вони полегшують завдання учням і надають розвитку “творчої компетентності ... науковий, системний, комплексний характер...” [3, с. 18]. Хоча абсолютно зводити їхню роль теж не треба. Погоджуємося з думкою О.Первак, яка пише: “Вважаю, що навчити писати всіх яскраві твори неможливо, бо не в кожного є до цього природний хист. І все ж “лірики” мусять отримати навички логічного мислення, а “математики” – мати уявлення про особливості образного сприйняття світу” [6, с. 51]. Активізація художньої уяви школярів, а головне – спрямування її в продуктивне русло, яке веде до появи перших учнівських літературних творів, – ось головна функція жанрових пам'яток-схем.

Література

1. Глоцер Вл. Дети пишут стихи. Книга о детском литературном творчестве / Вл. Глоцер. – М. : Просвещение, 1964. – 255 с.
2. Горбатенко О. Активніше залучати дітей до літературної діяльності / О. Горбатенко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 4. – С. 5–6.
3. Ільченко Н. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках української мови і літератури / Н. Ільченко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 11. – С. 16–20.
4. Лесин В. М. Літературознавчі терміни : довідник / В. Лесин. – К. : Рад. шк., 1985. – 251 с.
5. Мірошник С. Оригінальні творчі роботи старшокласників / С. Мірошник // Дивослово. – 2003. – № 9. – С. 34–38.
6. Первак О. Як навчити писати твори. З практики розвитку мовлення та творчих здібностей учнів 5–6 класів / О. Первак // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2000. – № 11. – С. 51–52.
7. Перехресна О. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках мови і літератури / О. Перехресна // Дивослово. – 2003. – № 3. – С. 53–55.
8. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М. : Прогресс, 1978. – 212 с.
9. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям / В. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1981. – 282 с.
10. Шелестова Л. Розвиток творчих здібностей п'ятикласників / Л. Шелестова, Л. Момот // Дивослово. – 1997. – № 4. – С. 26–28.

УДК 378.147: 811.111

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

Британ Ю.В.

Стаття присвячена розгляду особливостей використання ресурсів мережі Інтернет у процесі формування професійно орієнтованої англійської читачької компетенції студентів магістратури. Автор перераховує основні методичні переваги формування та удосконалення читачької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови на основі матеріалів методичної електронної британської преси. У статті уточнено лінгвостилістичну специфіку професійно орієнтованих автентичних гіпертекстів та визначено основні напрямки використання інтернет-ресурсів у навчальному процесі студентів магістратури мовних спеціальностей. Ключові слова: Інтернет-ресурси, методичні переваги, гіпертекст, професійно орієнтована читачька компетенція, майбутні викладачі ІМ.

Статья посвящена рассмотрению особенностей использования ресурсов сети Интернет в процессе формирования профессионально ориентированной англоязычной читательской компетенции студентов магистратуры. Автор перечисляет основные методические преимущества формирования и совершенствования читательской компетенции у будущих преподавателей английского языка на основе материалов методической электронной британской прессы. В статье уточнено лингвостиллистическую специфику профессионально ориентированных автентичных гипертекстов и определены основные направления использования интернет-ресурсов в учебном процессе студентов магистратуры языковых специальностей. Ключевые слова: интернет-ресурсы, методические предпосылки, гипертекст, профессионально ориентированная компетенция в чтении.

The article deals with specific features of Internet resources use in the process of students' professionally oriented English reading competence formation (Master's Degree). The author suggests a list of basic methodological advantages of forming and improving reading competence of would-be English teachers on the basis of on-line methodological British press materials. Stylistic peculiarities of authentic professionally oriented hypertexts and main directions for using Internet resources in the educational process for Master's Degree in linguistic specialties are specified.

Key words: Internet resources, methodological basis, hypertext, professionally oriented reading competence.

На сучасному етапі розвитку методичної науки дослідники приділяють значну увагу використанню потенціалу комп'ютерних технологій у системі освіти. Поділяємо думку В. Коломієць [3, с. 42–44], що мережа Інтернет сприяє здійсненню перебування методів та організаційних форм у навчально-виховному процесі, відповідно до вимог інформаційного суспільства, реалізації нових форм самоосвіти з урахуванням можливостей інтернет-ресурсів, вирішенню актуальних фахових питань у галузі методики викладання іноземної мови (ІМ).

Отримана актуальна фахова інформація, здобуті автентичні методичні матеріали на основі використання спеціально розроблених професійно орієнтованих когнітивних завдань готують та наближають студентів магістратури мовних спеціальностей до виконання майбутньої професійної діяльності.

За останнє десятиліття активного обговорення набула проблема впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Так, у методичній науці багато дослідників наголошують на

необхідності використання ресурсів Інтернету, розглядають методичні переваги та способи реалізації засобів мережі у процесі викладання ІМ (Н.Ф.Бориско, Н.Є.Ссеніна, Т.І.Коваль, І.В.Корейба, Л.І.Морська, С.Ю.Ніколаєва, Є.С.Полат, В.В.Сафонова, О.Б.Тарнопольський, С.В.Тітова, Д.Шнайдер та ін.). Науковці також звертають увагу на створення та застосування спеціальних комп'ютерних програм чи веб-сайтів для керованого з боку викладача або самостійного вивчення ІМ, особливо у процесі формування читацької компетенції (М.С.Гришина, С.В.Радецька, Ю.В.Романюк, К.В.Симоніан, С.І.Шевченко та ін.). Проте в усіх перерахованих дослідженнях були висвітлені лише окремі теоретичні аспекти, що стосуються розробки методики навчання професійно орієнтованого читання англомовних текстів засобами інтернет-ресурсів. Однією із недостатньо розглянутих проблем ми вважаємо дидактичні можливості ефективного використання ресурсів мережі Інтернет у процесі формування у майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованої читацької компетенції (ПОЧК), що і зумовлює **актуальність** нашої статті. **Метою** публікації визначаємо обґрунтування методичних можливостей формування ПОЧК засобами інтернет-ресурсів. До окремих **завдань** нашого дослідження в межах статті відносимо:

- розглянути основні методичні переваги та недоліки використання інтернет-ресурсів для формування ПОЧК майбутніх викладачів АМ;
- уточнити лінгвостилістичну специфіку гіпертекстів методичної електронної британської преси;
- визначити основні особливості використання інтернет-ресурсів у навчальному процесі в магістратурі мовних спеціальностей.

Перш за все, необхідно розглянути методичні переваги використання ресурсів мережі Інтернет у процесі формування ПОЧК студентів магістратури на заняттях з англійської мови та специфіку процесу читання в он-лайн режимі. На основі аналізу досліджень науковців (М.Г.Євдокімової, 2004 [1, с. 140–144], І.В.Корейби, 2011 [4, с. 16, 20–23], Р.К.Потапової, 2005 [5]), нами були систематизовані *методичні переваги* використання інтернет-ресурсів для формування ПОЧК у майбутніх викладачів англійської мови:

- 1 – підвищення мотивації з боку студентів, що впливає на інтенсифікацію процесу навчання за умов вільного доступу до мережі Інтернет;
- 2 – розширення діапазону доступних автентичних джерел інформації, а також автентичних ситуацій діяльності, пов'язаних із пошуком, сприйняттям, переробкою та передачею різних видів інформації;
- 3 – невідкладний зворотній зв'язок між користувачем і засобом інформаційних технологій, що дозволяє на кожний запит реципієнта викликати відповідну дію системи (шляхом пошуку в мережі або через гіперпосилання);
- 4 – поєднання різних форм роботи: індивідуальної, парної або групової (пошукова діяльність у мережі, аналіз, використання здобутої професійно орієнтованої інформації);
- 5 – можливість архівування, збереження значного обсягу автентичної фахової лінгвістичної та

екстралінгвістичної інформації з можливістю доступу до неї, її обміну, розповсюдження тощо.

Акцентуючи увагу на невеликій кількості перерахованих переваг, необхідно зупинитись і на недоліках використання матеріалів інтернет-ресурсів. З цією метою нами були розглянуті результати досліджень науковців, які розглядають цю проблему з різних аспектів: І.В.Корейби, 2011 [4, с. 20–25], С.І.Шевченко, 2003 [6, с. 53–54]. Зважаючи на думки методистів, та на основі аналізу гіпертекстів методичної електронної британської преси, приходимо до висновку про існування таких недоліків: 1) наявність значного обсягу англомовних методичних електронних видань, у тому числі таких, що не є автентичними, що ускладнює процес пошуку та відбору необхідної інформації; 2) авторська суб'єктивність викладу матеріалу, наведеного в гіпертекстах методичної електронної британської преси (щодо методичних підходів, технологій, форм організації навчальної діяльності тощо); 3) можливість отримання неактуальної або “застарілої” інформації, за умов відсутності критеріїв аналізу до її відбору; 4) обмежена кількість безкоштовних випусків методичних періодичних видань, необхідність платної реєстрації для отримання найновіших матеріалів.

На нашу думку, перераховані недоліки не зменшують ролі методичних переваг та необхідності використання інтернет-ресурсів у руслі інформатизації освіти, і не матимуть значного впливу на ефективність навчального процесу, за умов адекватної реалізації.

Оскільки ми визначили *гіпертекст* методичної британської преси як навчальну одиницю у процесі формування ПОЧК студентів магістратури, доцільно розглянути природу гіпертексту з лінгвістичної точки зору та надати його лінгвостилістичні характеристики. Вважаємо за доцільне розмежувати терміни “електронний текст” і “гіпертекст”, оскільки не кожний електронний текст може бути представлений за гіпертекстовою моделлю. *Електронний текст* – це текстове утворення, призначення якого є сприйняття з екрану монітора, з цією метою воно перетворене на цифровий код, розміщене на електронному носії та подане в комп'ютерній мережі. У свою чергу, *гіпертекст* – це корпус електронних текстів, поєднаних відповідними “лінками” (з'єднувальними/сполучними ланками) [1; 2; 4]. Отже, гіпертекстові елементи об'єднані тематикою і ґрунтуються на асоціативних зв'язках – гіперзв'язках (гіперпосилання), що пов'язують текстові елементи в єдине ціле. Використання гіпертексту робить можливим багаторівневий розподіл навчального матеріалу, при якому на верхньому рівні знаходиться найбільш істотна інформація, а доступ до більш низького рівня надається шляхом запиту.

Слідом за Є.В.Зиковою розглядаємо *гіперпосилання* як ключові слова у структурі гіпертексту, які є візуально маркованими [2, с. 28]. Оскільки у віртуальному середовищі різні тексти групуються навколо гіпертексту завдяки гіперпосиланням, семантично близькі частини гіпертексту формують тематичне ядро. Дослідники виділяють декілька видів гіперпосилань, а саме: а) контактні (надають

необхідну інформацію щодо зворотного зв'язку); б) бібліографічні (забезпечують користувачу можливість ознайомитися з працями інших авторів із певної тематики); в) гіперпосилання на джерело/джерела інформації, котрим оперує автор гіпертексту; г) навігаційні гіперпосилання (належать перераховані заголовки усіх інформаційних одиниць гіпертексту); г) описові та ілюстративні гіперпосилання (надають опис конкретного явища) [2, с. 30]. Таким чином, гіпертекст містить не тільки інформацію, а й апарат її ефективного пошуку, а гіпертекстове пред'явлення інформації має переваги порівняно зі звичайним способом завдяки її ефективнішому уявленню та засвоєнню. Оскільки головною характеристикою більшості електронних текстів методичної британської преси є *гіпертекстуальність*, необхідно уточнити інші лінгвістичні ознаки гіпертексту.

З лінгвістичної точки зору, за М.Г.Юрченко, релевантними для нашого дослідження, відносимо такі основні *ознаки гіпертексту*:

1 – нелінійність структури (основна характеристика гіпертекстової моделі), хоча деякі гіпертексти можуть набувати лінійної структури за умови представлення у роздрукованому вигляді;

2 – наявність "когезії" (поверхневої лінійної структури тексту як послідовного сполучення речень на рівні окремих текстів, що є частинами гіпертексту);

3 – когерентність або семантико-смилова цілісність (глибинна структура тексту, в якій значення мовних виразів тексту семантично поєднані та зумовлені контекстом);

4 – інтенціональність гіпертексту (спрямованість на сприймання адресатом);

5 – інтертекстуальність (присутність у письмовому тексті раніше створених текстів або посилань на них) [7, с. 174]. Вважаємо за доцільне додати ще одну ознаку гіпертексту, яка необхідна з позиції його розгляду як джерела новітньої фахової інформації;

6 – інформативність (розглядаємо як ступінь новизни для реципієнта).

З метою визначення стилістичних особливостей професійно орієнтованого тексту, що є складовою частиною гіпертексту, проаналізуємо типологію текстів з інтернет-ресурсів. Із типології віртуальних текстів Р.К.Потапової, 2005 [5, с. 319] (поділяє їх на такі: – підготовлені та відредаговані тексти: електронні версії книг, журналів, газет, різних документів, які представлені в мережі Інтернет; домінують публіцистичний, науковий та художній стилі мовлення; – непідготовлені, спонтанні висловлювання в різноманітних чатах (переважає розмовно-побутовий стиль невимушеного спілкування); – форуми, конференції, гостьові книги (стилі підпорядковані функціональному призна-

ченню); – реклама в мережі Інтернет; – електронні листи), у нашому дослідженні будемо розглядати лише підготовлені та відредаговані професійно орієнтовані тексти.

На основі лінгвістичного аналізу гіпертекстів методичних британських видань приходимо до висновку, що у стильовому аспекті переважають публіцистичний та науковий (науково-популярний) стилі викладу інформації, що зумовлено зверненістю до широкого кола читачів. Отже, з позиції нашого дослідження розглядаємо *гіпертекст* як форму професійно орієнтованого тексту та як спосіб представлення інформації у вигляді нелінійної текстової структури з усіма характерними лінгвістичними особливостями.

На основі розгляду методичних переваг та недоліків використання матеріалів мережі Інтернет та уточнення лінгвістичних особливостей гіпертекстів методичної британської преси, приходимо до наступних висновків. Застосування інтернет-ресурсів для формування ПОЧК майбутніх викладачів англійської мови має у навчальному процесі такі *особливості*:

- широкий стильовий та жанровий діапазон різновидів репрезентованої автентичної фахової інформації;

- можливість нелінійного пошуку інформації, яка зумовлена гіпертекстовими технологіями її подання;

- доступ до інформаційно-довідкових ресурсів мережі Інтернет, що значно полегшують процес сприйняття інформації;

- додаткові можливості інтенсифікації та індивідуалізації навчального процесу, а також підвищення мотивації студентів;

- можливість самостійного пошуку та отримання інформації, яка дозволяє студентам стати активними учасниками навчального процесу;

- професійна орієнтованість навчального процесу.

Таким чином, ми розглянули методичні переваги та недоліки застосування інтернет-ресурсів у процесі формування ПОЧК майбутніх викладачів ІМ, визначили лінгвістичну специфіку фахових гіпертекстів методичної британської преси та перерахували особливості використання професійно орієнтованих матеріалів мережі Інтернет у навчальному процесі. На основі проведеної наукової розвідки ми прийшли до висновку, що гіпертекст є формою професійно орієнтованого тексту з притаманними йому лінгвістичними та стилістичними особливостями. Наступним етапом нашого дослідження стане науково обґрунтований відбір навчальних матеріалів з інтернет-ресурсів на основі коректного врахування принципів та критеріїв відбору.

Література

1. Евдокимова М. Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам : монография / Мэри Георгиевна Евдокимова. – М. : МИЭТ, 2004. – 312 с.
2. Зыкова Е. В. Организация гипертекста в сети Интернет (на материале англоязычных сайтов) : дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / Зыкова Е. В. – СПб., 2006. – 161 с.

3. Коломієць В. Служби Інтернету в неперервній освіті вчителів англійської мови / В. Коломієць // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 42–44.
4. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Корейба Інна Василівна. – К., 2011. – 287 с.
5. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие / Р. К. Потапова. – М. : Комкнига, 2005. – 368 с.
6. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у ВНЗ : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Шевченко Світлана Іванівна. – К., 2003. – 343 с.
7. Юрченко М. Г. Явище гіпертексту і порівняння його з друкованими засобами інформації / М. Г. Юрченко // Проблеми семантики, слова, речення і тексту. – К. : КДЛУ, 2000. – Вип. 4. – С. 172–175.

УДК 37.016:811.111'255:6

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ПАТЕНТНИХ ТЕКСТІВ ЯК МАТЕРІАЛУ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Бялківська Я.В.

У статті висвітлено проблему модернізації вищої освіти, зокрема проаналізовані потенційні можливості використання патентних текстів як матеріалу навчання майбутніх перекладачів.

Ключові слова: професійна діяльність, проектна робота, переклад патентних текстів, структурно-композиційні особливості, комунікативне призначення.

В статье освещена проблема модернизации высшего образования, в частности проанализированы потенциальные возможности использования патентных текстов в качестве материала обучения будущих переводчиков.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, проектная работа, перевод патентных текстов, структурно-композиционные особенности, коммуникативное назначение.

The article deals with the issues of higher education modernization, and specifically focuses on potential opportunities to use patent texts as study material for teaching would-be translators.

Key words: professional activity, project work, translation of patent texts, structural and compositional peculiarities, communicative purpose.

Мета статті – розкрити потенційні можливості використання патентних текстів для підвищення ефективності навчання галузевого перекладу.

Об'єктом дослідження є шляхи модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів, а предметом – специфіка використання текстів патентної інформації в процесі навчання галузевого перекладу у форматі проектного навчання. Як матеріал дослідження виступають патенти, їх структурно-композиційні особливості, інформаційна насиченість та функціональне призначення комунікативних блоків.

Актуальність нашої роботи зумовлена змінами, що відбуваються в сучасному суспільстві та освітньо-інформаційному просторі. Необхідність синхронного розвитку науки, освіти, промисловості зумовлює виникнення потреби по-новому інтерпретувати й організувати процес здобуття вищої освіти. Одним з можливих шляхів досягнення цього є впровадження в освітній процес елементів реальної професійної діяльності майбутніх фахівців. Стосовно студентів-майбутніх перекладачів це означає максимально можливу імітацію в навчальному процесі реалій перекладацької діяльності. Таке наближення уможливило залучення студентів до проектною роботи, а підвищений ступінь апроксимації може бути забезпечений найбільш акту-

альним матеріалом. На нашу думку, надзвичайно важливим є ознайомлення студентів-перекладачів з інформацією, що захищає інтелектуальну власність, – патентами.

Особливо перспективною у цьому зв'язку може бути кооперація технічних та гуманітарних (юридичного та лінгвістичного) факультетів, наприклад, у Національному технічному університеті України НТУУ “КПІ”, де вони знаходяться в межах єдиної освітньої структури. Проте означена співпраця в межах університетів може реалізувати увесь свій потенціал лише за умови зміни чинного законодавства в Україні. На думку М.М.Згуровського, “вміння захищати свою інтелектуальну власність та ефективно управляти нею — слабка ланка в Україні. Чинне законодавство виключає з інноваційного циклу саму державу і наукові інститути та університети” [4].

І хоча нормативна база в Україні ще не підготовлена до кардинальних змін, вивчення і переклад патентів студентами лінгвістичних факультетів буде значним кроком уперед. Опрацювання патентів ми пропонуємо здійснювати у проектному навчанні, що дозволить поетапно вирішувати всі труднощі роботи з цим жанром науково-технічної літератури, оскільки проектне навчання – це навчання етапне. Безумовно, введення патентів до проектного

навчання синтезує у собі можливості ознайомлення студентів з останніми досягненнями в галузях, термінологію яких вони вивчають, і перенесення вже сформованих складових професійної перекладацької компетенції на тло інформаційно-насичених патентних текстів, підвищена складність яких для лінгвістів полягає ще і в поєднанні ними характерних рис технічних і юридичних текстів, а також в максимальній точності, якої повинен дотримуватися перекладач при здійсненні перекладу. Нарешті, навчання основ перекладу патентів під час виконання студентами проектних завдань дозволить здійснювати навчальну діяльність хоча б частково у загальноприйнятому на сьогоднішній день форматі – командній і проектній роботі.

Навички і вміння роботи з патентною літературою, безсумнівно, необхідні сучасному фахівцеві – і перекладачу, і технічному спеціалісту. Патенти, за свідченням М.П.Ліхощедова, це – “унікальне джерело технічної документації, оскільки вони надають можливість дізнатися про дослідження й існуючі інновації задовго до появи новаторської продукції на ринку. Технічна інформація, що міститься в патентах, може бути використана підприємствами для уникнення зайвих витрат на дослідження вже відомого, винайдення альтернативних технологій, знаходження ідей для подальших інновацій і готових технічних рішень існуючих проблем. Комерційна стратегія використання патентної інформації передбачає такі можливості, як збільшення інвестиційної привабливості проектів і досліджень, виявлення потенційних країн – ринків збуту партнерів і конкурентів, визначення потенційних ринків збуту продукції і послуг” [3, с. 2]. На те, що патенти відіграють значну роль у сучасному інформаційному суспільстві, вказують дослідження Європейського Патентного Відомства, за якими від 70 до 90% інформації, яка міститься в патентах, не публікується в інших документах [3, с. 4].

Однак зростання їх значення є певним викликом як для сучасної освіти в цілому, так і для навчання перекладачів зокрема. Підвищена лінгвістична складність та інформаційна вартість патентних текстів ставить додаткові вимоги до якості їх перекладу, оскільки патент – це юридичний документ і всі неточності при його відтворенні цільовою мовою можуть мати наслідки як технічного, так і юридичного характеру. Помилки при перекладі патентів можуть призвести до серйозних наслідків при їх реєстрації чи використанні. Зазначене, відповідно, вказує на великий обсяг знань, навичок та вмінь, які необхідно засвоїти студентам, а це ставить перед методикою навчання перекладу додаткові вимоги і особливі завдання.

Під час навчання студенти мають отримати знання термінології, синтаксису, пунктуації, а також спеціальні знання про особливості написання патентів, відповідних офіційних правил та конвенційних норм, що є необхідними умовами для правильного перекладу патентів. Зазначене свідчить про те, що особливу увагу під час навчання галузевого перекладу, в тому числі перекладу патентів, слід звернути на вказані аспекти. При цьому необхідно зберігати рівновагу між бажаним і досяжним.

Реальними змінами в системі підготовки лінгвістів за ОКР “Спеціаліст/Магістр” та ОКР “Бакалавр” зі здобуттям кваліфікації “Перекладач” на даний момент є ознайомлення майбутніх перекладачів зі структурою і термінологією патентних текстів у тих технічних галузях, з якими студенти вже обізнані, аналіз перекладів патентних рефератів, ознайомлення з положеннями однієї чи декількох діючих патентних конвенцій. Очевидно, що ці завдання матимуть підвищену складність. Тому логічним є введення до змісту навчання патентних текстів на 4 та 5 курсах в межах таких кредитних модулів, як Практика перекладу з основної іноземної мови та Практика перекладу з другої іноземної мови. Крім того, вказана складність патентних текстів для опрацювання може врівноважуватися за рахунок роботи декількох студентів або цілої групи над перекладом патентних текстів однієї тематики, виконуваних у межах одного завдання. У цьому разі відбуватиметься консолідація зусиль студентів-перекладачів, і ті завдання, які зазвичай виконують кваліфіковані фахівці, будуть подрібнені, спрощені та адаптовані для перекладачів-початківців.

Перед початком роботи з патентами необхідно звернути увагу студентів на всі складні аспекти роботи з патентною літературою. На нашу думку, обов’язковою є попередня підготовка до здійснення перекладу. Основне, на що необхідно звернути увагу, – це структура, комунікативна мета, граматики і стиль. Слід взяти до уваги той факт, що складність для опрацювання закладена вже в композиційній структурі патенту, оскільки всі її елементи – титульна частина, заголовок, анотація або попередній опис, повний опис, патентна формула, ілюстративна частина – є комплексними комунікативними блоками. Наприклад, заголовок містить скомпресовану текстову інформацію і відображає смислову структуру патенту. В анотації (в американських патентах) міститься тематичне ядро патенту, що поетапно розкривається в наступних композиційних ланках. Попередній опис (в англійських патентах) – опис, який подається разом із заявкою і надалі замінюється на повний опис – експлікує і конкретизує тематичне ядро патенту. Патентна формула є самостійною частиною патенту і з юридичного погляду – головна його частина, де формуються всі риси новизни даного винаходу. Ілюстративна частина, в свою чергу, містить креслення і малюнки, які були детально розглянуті в повному описі [1, с. 34].

Т.Г.Клепікова [2, с. 4] наводить наступні структурні характеристики патентів у порівняльній таблиці 1.

Знання структурно-композиційних особливостей і їх комунікативного призначення може значно полегшити формування навичок і розвиток умінь, необхідних для перекладу патентів. До того ж чітке структурування дозволяє формувати проектні завдання з різним рівнем складності, точно і коректно розподіляти обов’язки в робочих групах студентів. Наприклад, повний опис або патентна формула мають значно більший обсяг, більшу інформаційну насиченість та лінгвістичну складність, ніж інші частини патенту. Відповідно, над їх перекладом може працювати декілька студентів, у той час як бібліографічну частину, реферат,

Композиційна структура патентів

США	Великобританія	Країни СНД
I. Бібліографічні дані		
1. Бібліографічний розділ	1. Бібліографічна частина	1. Бібліографічний розділ
2. Анотація (Abstract)	–	–
II. Основна частина опису		
1. Креслення (Drawings)	1. Пишномовна вступна фраза	1. Галузь використання
2. Передумови створення винаходу (Background of the Invention)	2. Галузь, якій належить винахід	2. Недоліки існуючих рішень
3. Мета винаходу і стислий опис (Summary of the Invention)	3. Сутність проблеми, передумови створення винаходу	3. Мета винаходу і стислий опис
4. Стислий опис креслень (Brief Description of the Drawings)	4. Історія питання і попередній рівень розвитку техніки	4. Детальний опис
5. Детальний опис винаходу (Detailed Description of the Invention)	5. Недоліки існуючих рішень	5. Формула винаходу
6. Опис найкращих варіантів здійснення винаходу (Description of the Preferred Embodiments)	6. Переваги запропонованого рішення	6. Креслення
7. Галузь техніки, якій належить винахід. (Field of the Invention)	7. Стислий опис сутності технічного рішення	7. Джерела інформації, враховані під час експертизи
8. Опис прототипу (Description of the prior art)	8. Стислий опис креслень	–
9. Принцип дії (Operation)	9. Повний опис з кресленнями	–
10. Формула винаходу (Claims)	10. Приклади здійснення винаходу	–
–	11. Формула з “омнібус”-пунктом	–
–	12. Інформація про патентного повіреного	–
–	13. Креслення	–

анотацію чи попередній опис, через порівняно невеликий обсяг та більший відсоток клішованих фраз, в змозі буде перекласти один учасник проекту.

Комунікативна спрямованість кожного структурного блоку в патенті дозволяє досить чітко визначити завдання перекладу, а також уявити характер інформації, що міститься в ньому. Так, комунікативний блок “анотація”, наявний в патентних описах США, надає найбільш загальне уявлення про предмет винаходу, його стислу характеристику, призначення і спосіб використання. Даний блок характеризується широким вживанням конкретної термінології і містить досить незначну кількість одиниць частотної патентної лексики (нечасті приклади архаїзмів), що пояснюється комунікативним наміром даного розділу – надати стислу характеристику винаходу [2, с. 11].

На особливу увагу заслуговує патентна формула. Призначення комунікативного блоку “патентна формула” – охарактеризувати технічну сутність винаходу і визначити його об’єм, тобто об’єм прав автора. Звідси випливають вимоги до компози-

ційної структури тексту формули: по-перше, викладати думки у вигляді розгорнутого визначення (вимога підмови техніки), по-друге, будувати текст формули у вигляді одного або декількох пунктів, що зрозуміло заявляють предмет винаходу (вимоги патентного права). З граматичної точки, кожен пункт формули – окреме односкладне номінативне речення, кількість слів у якому може варіювати від 100 (в середньому) до декількох тисяч (за умови достатньої складності винаходу) [5, с. 116].

З позиції методики навчання впливає, що складність патентної формули для перекладу потребує відповідного аналізу, пояснень і підготовчих завдань, що необхідно враховувати при організації роботи над проектами. В межах підготовки до виконання проекту, що базується на перекладі патентних текстів, необхідно виконувати завдання на семантизацію, запам’ятовування і на контроль засвоєння клішованих юридичних і технічних виразів, типових слів чи словосполучень. На підготовчому етапі проектної роботи можливим є також формування відповідної бази фонових знань шляхом опрацювання інформації з джерел

рідною та іноземною мовами. Відповідно до мети навчання можуть формулюватися і завдання. Також для полегшення роботи над проектами студентам можуть видаватися пакети супровідних матеріалів, які включатимуть додаткову інформацію про патентні тексти, їх характерні особливості і ті аспекти, на які необхідно буде звернути особливу увагу під час перекладу.

Таким чином, шляхом залучення патентних текстів до проектної методики як матеріал завершального етапу навчання можна, по-перше, модернізувати систему освіти, по-друге, привести навчальну діяльність у відповідність до професійної діяльності у певному збігу цілей і способів їх реалізації (повного збігу досягти неможливо, оскільки в навчальній діяльності, окрім завдань щодо створення продукту перекладу, завжди буде присутній елемент тренування, вправляння), а по-третє, вивести якість підготовки на новий рівень. Формою роботи з патентними текстами будуть

проекти, а середовищем опрацювання і перетворення патентної інформації стануть проектні групи. Зважаючи на труднощі, пов'язані з перекладом патентних текстів, обов'язковою має бути попередня підготовка студентів до роботи з літературою підвищеної інформаційної вартості. Це дозволить уникнути зайвих помилок і забезпечить дотримання стислих строків проектного графіку. Кількість часу, яка відводиться для роботи над завданнями підготовчого, виконавчого та підсумкового етапів, також має бути методично доцільною і залежати від вихідної підготовки студентів, часового бюджету дисципліни, а також навчальних цілей, яких потрібно досягти.

Перспективою подальших досліджень, на нашу думку, є аналіз проектних завдань, матеріалом яких виступають патентні тексти, та адаптування останніх для опрацювання майбутніми перекладачами, а також пошук шляхів максимально ефективної їх інтеграції в навчальний процес.

Література

1. Гаврилова А. Г. Семантико-синтаксические особенности текстов с жесткой структурой (на материале английских и американских патентов) / А. Г. Гаврилова // Взаимоотношение единиц разных уровней языковой структуры (на материале романо-германских языков) : межвуз. сб. науч. тр. – Саранск : Изд. Мордов. ун-та, 1985. – С. 32–39.
2. Клепикова Т. Г. Методические указания по проведению анализа лексико-грамматических и стилистических особенностей текстов патентных описаний для студентов 5 курса специальности “Перевод” [Электронный ресурс] / Т. Г. Клепикова. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2006. – Режим доступа: <http://www.intruderalarms.sebastopol.ua/interpreters/leksiko-grammaticheskie-osobennosti-tekstov-patentnyh-opisaniy>. – Название с экрана.
3. Лиходедов Н. П. Патентная информация и инновации [Электронный ресурс] / Н. П. Лиходедов. – СПб., 2008. – 34 с. – Режим доступа: library.mephi.ru/.../Patentnye%20BD%20i%20osnovnye%20ponyatiya.pdf. – Название с экрана.
4. Резніков С. Дослідницькі університети як центри інноваційного розвитку країни [Електронний ресурс] / С. Резніков // Дзеркало тижня. Україна. – 2011. – № 2. – Режим доступу: <http://dt.ua/articles/73711>. – Назва з екрану.
5. Шереметьева С. О. Межуровневая организация текста патентной формулы США / С. О. Шереметьева, Е. А. Бородкина // Межуровневая организация текста в естественном языке : межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1987. – С. 116–121.

УДК 378.147:811.111

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК СПОСІБ ПЕРЕВІРКИ СФОРМОВАНОСТІ ВМІНЬ В АУДІЮВАННІ АНГЛОМОВНИХ ТЕЛЕНОВИН

Вікович Р.І.

У статті описані типи тестових завдань для перевірки сформованості основних вмінь в аудіюванні англомовних теленовин. Наведено приклади тестових завдань до кожного із визначених типів та подані короткі рекомендації щодо їх підготовки.

Ключові слова: тестові завдання, уміння в аудіюванні, загальний зміст, основний зміст, специфічна інформація.

В статье описаны типы тестовых заданий для проверки сформированности основных умений в аудировании англоязычных теленовостей. Приведены примеры тестовых заданий к каждому из типов и даны краткие рекомендации относительно их подготовки.

Ключевые слова: тестовые задания, умения в аудировании, общее содержание, основное содержание, специфическая информация.

The author describes the main types of test items aimed at assessing skills of listening TV news in English. There are examples of test items and short guidelines for creating such tasks in the article.

Key words: test item, listening skills, listening for gist, listening for detailed comprehension, specific information.

Розвиток умінь в аудіюванні теле- і радіо- програм, трансльованих іноземною мовою (ІМ), є невід'ємною складовою підготовки майбутніх філологів – викладачів та перекладачів, що і зазначено у Програмі з англійської мови для університетів/інститутів [4, с. 82].

Вагому частину теле- і радіоефіру сучасного телебачення займають випуски новин. У навчальному процесі новини ефективно створюють в аудиторії природне іншомовне міжкультурне середовище, вони є засобом передачі культурно значущої інформації та відображення останніх тенденцій у розвитку англійською мови.

Метою статті є представити оптимальні способи контролю рівня сформованості вмінь в аудіюванні англомовних теленовин (АТН) у студентів мовного ВНЗ.

Як відомо, контроль розуміння аудіо/відеоповідомлення може здійснюватися вербальним і невербальним способом [3, с. 136]. Якщо *невербальний спосіб контролю* передбачає виконання дій, використання цифр, використання сигнальних карток, виготовлення схем, креслень, підбір малюнків, розташування малюнків, то *вербальний спосіб* включає рецептивні та репродуктивні форми передачі розуміння аудіотексту. До *рецептивних*

відносять вибір пунктів плану тексту, тести з вибором відповіді. До *репродуктивних* належать відповіді на запитання, переказ змісту іноземною або рідною мовою, переклад окремих слів, словосполучень, речень, укладання плану, формулювання запитань до тексту, бесіда на основі змісту тексту.

Відповідно до цілей навчання у мовному ВНЗ, а також з урахуванням новітніх тенденцій інтегрованого навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, найбільш прийнятним для навчання аудіювання АТН вважаємо вербальний спосіб перевірки розуміння почутого повідомлення. Одним із способів вербального контролю є *тестовий* контроль. Тестовий контроль характеризується такими ознаками, як об'єктивність, практичність та ефективність і є одним з оптимальних засобів управління процесом навчання ІМ, забезпечуючи тим самим успішне функціонування зворотного зв'язку [2, с. 6]. Перевагою цього виду контролю є мінімальні затрати навчального часу як для виконання завдань студентами, так і для їх перевірки викладачем.

Питанням тестового контролю в навчанні ІМ і, зокрема, аспектам контролю аудіювання присвячені роботи багатьох методистів (О. Г. Квасова, О. В. Кміть, В. О. Кокотта, О. П. Петрашук, Е. А. Куніна, Г. Бак,

Дж.Олдерсон, Л.Бахман, А.Палмер). Проаналізувавши праці цих методистів, серед великої кількості тестових методів для перевірки умінь студентів аудіювання АТН ми обрали такі типи тестових завдань: вибір правильної відповіді з двох запропонованих варіантів (*True/False*), множинне зіставлення (*multiple matching*), заповнення пропусків (*gap filling*), нотування (*note taking*), короткі відповіді на запитання (*short answers*). Отже, розглянемо зазначені типи тестових завдань детальніше та проілюструємо їх прикладами.

Для перевірки умінь розуміти основний зміст, головні ідеї, деталі, а також розрізняти мовленнєві функції, ставлення, наміри, почуття і думки, висловлені мовцем/мовцями, використовується множинне зіставлення (*multiple matching*) [1, с. 58].

Приклад 1. Інструкція: *Now you are going to watch an episode about college students speaking about how the recession has affected their careers and their goals. Watch the episode twice and match the names of students in the left-hand column with what they have said in the right-hand column. Write your answers in the box below. Mark your answers in the grid below.*

Statements made by students	Names of students
1. Doesn't complain because he/she has a job when other people don't	A Nedrick Rivers, (advertising major)
2. Wasn't prepared for such strong competition	B Aja Sanders (tourism & hotel management major)
3. Thinks that his/her generation will learn a lot from	

the mistakes that lead up to the	C Catherine Mcabee (pharmacology major)
4. Was lucky to start his/her internship several years ago that's why he/she has a job now	D Jeff Barnhill (chemical engineering major)
5. Thinks that people should take any job even low-paid just to start	E Danielle Mcqueen (retail sales and fashion merchandising - major)
6. Changed his/her job	
7. Thinks it's better to have a favorite job even less paid than do smth, you hate	

i.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
----	----	----	----	----	----	----

Для перевірки вміння розуміти основний зміст, головні ідеї, деталі або знаходити необхідну інформацію застосовуються тестові завдання на заповнення, які мають форму нотування (*note taking*), заповнення пропусків (*gap filling*) у тексті, заповнення таблиць (*table completion*), доповнення/завершення речень (*sentence completion*) [1, с. 59]. На відміну від попереднього типу завдання, наступні види належать до завдань з відкритою відповіддю, тобто студенти повинні не вибрати відповідь із запропонованих, а самостійно її висловити, що, безумовно, є складнішим видом перевірки. Наведемо приклади тестових завдань на нотування.

Приклад 2. Інструкція: *Watch the following episodes of the news programme and note down the major information on each issue suggested.*

Episode 1. What happened to the police-officers in a cafe in the state of Washington?

Episode 2. Tiger Woods accident

Episode 3. Elections in Honduras

Приклад 3. Інструкція: *Write in no more than 10-12 words why the Forbidden City was chosen as a place for holding Cartier Exhibition. Then check your answers with the groupmates.*

Приклад 4. Інструкція: *Fill the gaps in the summary with missing information:* The Oasis of the Seas started its journey from Finnish shipyard to Florida, The budget of the biggest cruise liner is and it can accommodate passengers. The BBC correspondent Emma Simpson is now on board. The liner contains a sitter Greek amphitheatre. The size of the ship impresses - it's long and taller than Nelson's Column, For those who want to ride for fun - there is a real The liner is equipped with hitech navigation and systems. For those who enjoy gambling the developers of the liner created a real on water. Due to critical economic situation the company had to prices, but they had a record number of Could the creators of the liner imagine that a ship they started building in now would be drifting in the Atlantic waters?

Щоб підготувати завдання на заповнення пропусків у короткому викладі тексту повідомлення, слід підготувати короткий виклад інформації тексту, викреслюючи при цьому деталі (дати, числа, власні та географічні назви тощо), тобто ті, розпізнавання яких є важливими при аудіюванні конкретного відеосюжету.

Приклад 5.

Інструкція: *You are going to watch the first episode about job summit in the White House. While watching the episode fill in the table.*

The people in the episode	What they have said
Christine Ducas, director, Arlington food assistance center	
Andres Tobar runs day labor center)	
rep. John Boehner, (minority leader)	
Barack Obama	

Для підготовки такого типу тестового завдання необхідно спочатку занотувати найважливіші деталі, згрупувати їх за певними категоріями та занести у таблицю для заповнення.

Приклад 6. Інструкція: *While watching the news item, listen for answers to questions 1-5 and write them down in the boxes on the right:*

1.	When will the artificial heart be available to everyone who needs it?	
2.	Who was the artificial heart developed by?	
3.	How many stages does the heart beat have?	
4.	How many pumps does the heart have?	
5.	How many artificial hearts have already been developed?	

Для перевірки розуміння студентами загального змісту відеосюжету використовується тестове завдання на вибір правильної відповіді з двох запропонованих варіантів (*True/False*). Для підготовки такого типу завдання спочатку слід виділити основні, “вузлові” змістові моменти, потім сформулювати твердження, які, не повторюючи дослівно аудіоповідомлення, відповідають або не відповідають тому, про що йдеться у тексті. Вважається, що в такому типі тестового завдання кількість тверджень, що не відповідають змісту (неправильних), має переважати. Студенти мають сприйняти аудіоповідомлення і позначити твердження як правильні або неправильні у відповідний спосіб – літерами, хрестиком/галочкою, викреслити тощо згідно з інструкцією до завдання. Зауважимо також, що у міру розвитку аудитивних умінь студентів твердження краще подавати не в письмовому вигляді, а викладачем в усній формі. Наведемо приклад.

Приклад 7. Інструкція: *Mark the statements as true (T) or false (F) according to what you have heard.*

1. Now, it is not raining any more	
2. People are getting back to their homes	
3. To survive Esther Ting's family had to leave the house	
4. Some people were able to save their personal belongings	
5. The situation is critical as the	

Вибрані нами типи тестових завдань спрямовані на перевірку розвитку у студентів умінь розуміти загальний зміст і основний зміст, що включає розуміння деталей повідомлення, а також вилучати специфічну інформацію, тобто умінь, які ми визначили як найвагоміші для розуміння АТН. На користь саме цих типів тестових завдань свідчить їх практичність, під якою ми розуміємо передусім заощадження часу викладачів на їх підготовку.

Література

1. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Г. Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с
2. Кміть О. В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу (II курс, англійська мова) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Кміть О. В. ; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2000. – 22 с
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – 2-ге вид., випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. ; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 245 с.

УДК 811-139

ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ СИТУАЦІЇ В ЧИТАННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ

Гришина О.А.

У статті висвітлюються головні положення створення професійно орієнтованої комунікативної ситуації в читанні фахової літератури англійською мовою студентами – майбутніми інженерами. Здійснюється виділення типових комунікативних ситуацій у різних видах професійно орієнтованого читання.

Ключові слова: професійно орієнтована ситуація, мовленнєва компетенція в читанні, майбутні інженери.

В статье затронуты главные проблемы создания профессионально ориентированной коммуникативной ситуации в чтении специальной литературы на английском языке студентами – будущими инженерами. Осуществляется отбор типичных коммуникативных ситуаций в разных видах профессионально ориентированного чтения.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная ситуация, речевая компетенция в чтении, будущие инженеры.

The article deals with the main problems of the creation of professionally-oriented communicative situations in English reading for future engineers. The author determines the typical communicative situations in the professionally-oriented reading.

Key words: professionally-oriented situation, speech competence in reading, future engineers.

На сучасному етапі формування мовленнєвої компетенції в читанні фахової літератури в майбутніх інженерів передбачає реалізацію шляхів комунікативного підходу до тестового контролю, що підвищує ефективність процесу навчання професійно орієнтованого читання майбутніх інженерів. В попередньому дослідженні ми виокремили створення комунікативно спрямованих ситуацій у читанні фахової літератури в інструкціях до тестових завдань, що утворюють комунікативний тест для перевірки рівня сформованості мовленнєвої компетенції в професійно орієнтованому читанні у майбутніх інженерів як один із шляхів реалізації комунікативного підходу до тестування [1]. На сьогодні проблема створення ситуацій у читанні фахової літератури студентами – майбутніми інженерами у немовних вищих навчальних закладах викликає інтерес у зв'язку з впровадженням комунікативного підходу до навчання іноземної мови (С.В.Роман, Л.О.Чернявська, А.Фаедо Борхес, І.О.Клімова, Е.М.Ханіна, Patricia L.Carrell, S.Kathleen). Поряд з цим дослідники вивчали проблему структури мовленнєвої ситуації, в тому числі і в рецептивних видах мовленнєвої діяльності; на ситуативність протягом читання вказують І.Л.Бім та

Є.І.Пасов, звертаючи увагу на необхідність природності потреби читання тексту. Загальновідомо, що формування мовленнєвих умінь в іншомовному читанні фахової літератури в майбутніх інженерів відбувається в умовах максимально наближених до тих, в яких майбутній спеціаліст може перебувати, використовуючи іноземну мову як засіб опосередкованого спілкування. На нашу думку, як у навчанні, так і в процесі тестового контролю рівня сформованості мовленнєвих умінь професійно орієнтованого іншомовного читання, вищесказане відображається в характеристиках іншомовного читання, що відповідають зрілому читанню як засобу комунікації, та ситуації опосередкованого спілкування. Отже, вищесказане зумовлює дослідження ситуативної обумовленості тестування набутих умінь професійно орієнтованого читання в майбутніх інженерів, проблеми постановки комунікативних завдань в інструкціях до тестових завдань, що спрямовують студента – майбутнього спеціаліста на використання здобутої наукової/фахової інформації з іншомовних професійно орієнтованих джерел, задовольняючи свої читацькі потреби, що виступає головним етапом реалізації методики комунікативного тестування вищезазначених умінь.

Проте залишається невивченою проблема створення професійно орієнтованої комунікативної ситуації у процесі тестового контролю мовленнєвих умінь професійно орієнтованого іншомовного читання (ПОЧ) у майбутніх інженерів (МІ).

Все сказане вище зумовлює головну мету нашої роботи – виділення типових професійно спрямованих комунікативних ситуацій у різних видах ПОЧ, протягом яких майбутній інженер використовує іноземну мову, задовольняючи свої читацькі потреби, що складає один із провідних етапів реалізації методики комунікативного тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції в ПОЧ у МІ. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: сформулювати поняття професійно спрямованої комунікативної ситуації (КС) в читанні фахової літератури МІ на основі аналізу науково-методичної літератури; скласти загальний алгоритм відбору КС; визначити компоненти КС; здійснити відбір типових КС.

Загальновідомо, що створення ситуації опосередкованого спілкування, а саме ситуації в читанні фахової літератури, зумовлює ефективність навчання читання майбутніх інженерів іншомовної фахової літератури, а отже, і контролю сформованих мовленнєвих умінь.

Аналіз праць І.Л.Бім, О.В.Бернадської, І.О.Клімової, Н.В.Лаврової, О.О.Леонтєва, В.Ф.Тенищеві, Т.І.Третьякової, Є.І.Пасова, Л.О.Чернявської та ін. дозволяє розуміти під ситуацією в ПОЧ, в якій МІ вирішує комунікативні завдання для задоволення своїх іншомовних читацьких потреб, ситуацію як універсальну форму функціонування процесу опосередкованого науковим текстом спілкування, що відображає взаємовідносини читача – майбутнього інженера та автора, зумовлені комунікативним наміром, потребами читача та комунікативними намірами автора, що спонукають читача до вирішення комунікативно спрямованих завдань, зумовлених його освітньою та майбутньою професійною діяльністю.

Поряд із вищезазначеним для ефективного створення КС необхідно визначити її компоненти. Аналіз праць О.В.Бернадської, І.О.Зимньої, М.В.Ляховицького, Є.І.Пасова, В.Л.Скалкина дозволяє виокремити такі загальні компоненти ситуації: 1) суб'єкт; 2) об'єкт; 3) ставлення суб'єкта та об'єкта до умови мовленнєвого акту; 4) обставини дійсності, стосунки між комунікантами; мовленнєві наміри. Автори Загальноєвропейських Рекомендацій пропонують так звані дескриптивні категорії ситуації, що ми розуміємо як компоненти ситуації. Отже, ми пропонуємо наступні загальні компоненти: 1) суб'єкти КС; 2) сфера діяльності та вид діяльності; 3) комунікативні завдання; 4) результат мовленнєвої діяльності – читання фахової літератури майбутніми інженерами. Отже, керуючись зазначеними компонентами КС, можна здійснити відбір КС. Для

конкретизації КС ми виділили сфери та види діяльності, в яких МІ здійснюватиме читання фахової літератури іноземною мовою. У контексті головних цілей вивчення іноземної мови виділені наступні сфери: особиста сфера, публічна сфера, професійна сфера, освітня сфера [3]. Вказані сфери передбачають конкретний перелік видів діяльності, що характеризують ту чи іншу професію. Тому необхідно виокремити види діяльності МІ, які є основними умовами, що обмежують коло КС, в яких МІ використовує іноземну мову як засіб опосередкованого науковим текстом спілкування. Вивчення існуючих програм дає підстави стверджувати про відсутність переліків вищезазначених видів діяльності, які здійснює МІ, вивчаючи іншомовну літературу. Проте аналіз професіограми інженера [2; 4; 5; 6], результати анкетування, проведеного з метою дослідження сфер використання іноземної мови як засіб опосередкованого спілкування, дав нам змогу виокремити такі види діяльності. Представлений нижче перелік видів діяльності дають змогу конкретизувати коло КС, в яких перебувають МІ, використовуючи іноземну мову як засіб опосередкованого спілкування: пошук, обробка та систематизація професійно орієнтованої літератури з певної теми, з метою розробки робочих планів та програм проведення окремих етапів технічних робіт; аналіз та узагальнення результатів з попереднім вивченням професійно орієнтованої літератури з метою здійснення експериментів та вимірювань, проектування засобів випробувань та контролю, лабораторних макетів, контроль за їх виготовленням на основі укладання графіків, проектування електричних, монтажних та інших схем різного призначення, розрахунки необхідних параметрів та величин; здобування інформації з іншомовних фахових джерел з метою опису приладів та їх принципів функціонування на виробництві; аналіз фахової літератури з підготовки науково-дослідницьких доповідей та проектно-конструкторських робіт, участі в науково-дослідницьких випробуваннях на виробництві; здобування інформації з іншомовних фахових джерел з метою участі в науково-практичних конференціях та семінарах.

Представимо наступну схему відбору ситуацій:

1. Визначення головних компонентів ситуації в читанні фахової літератури МІ.
2. Визначення сфери та видів діяльності, які здійснює МІ протягом професійно орієнтованого іншомовного читання.
3. Формулювання професійно спрямованих комунікативних завдань, які вирішує МІ для задоволення своїх читацьких потреб.
4. Опис структури ситуації.

Перспективи проведеного дослідження ми вбачаємо в моделюванні КС в процесі тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції в різних видах ПОЧ в МІ.

Література

1. Гришина О. А. Комунікативний тестовий контроль рівня сформованості іншомовної читацької компетенції в читанні у майбутніх інженерів / О. А. Гришина // Вісник КНЛУ "Педагогіка та психологія". – 2010. – № 17. – С. 146–152.

2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 0904 "Металургія" / Міністерство освіти і науки України / кол. авторів. – К. : Політехніка, 2003. – 38 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала : Теория и практика : учебник / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 479 с.
5. Романова Е. С. 99 Основных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
6. Спеціальна металургія вчора сьогодні завтра : збірник праць співробітників і випускників кафедри ФХОТМ. – К. : Політехніка, 2007. – 239 с.
7. Троянская Е. С. Обучение чтению научной литературы. В помощь преподавателю иностранных языков / Е. С. Троянская. – М. : Наука, 1989. – 279 с.

УДК 378.147:811.112.2

ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У КОМУНІКАТИВНОМУ ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ (ВКК)

Гутник В.М.

У статті визначено зміст комунікативного ВКК та критерії відбору навчального матеріалу для вищезазначеного курсу. Описано також процедуру відбору навчального матеріалу для комунікативного ВКК та проаналізовано особливості реалізації відібраного матеріалу у тематичному, комунікативному та мовному мінімумах.

Ключові слова: комунікативний ВКК, зміст вступного корективного курсу, тематичний мінімум, комунікативний мінімум, мовний мінімум, відбір навчального матеріалу, критерії відбору навчального матеріалу.

В статье определено содержание коммуникативного ВКК и критерии отбора учебного материала для вышеназванного курса. Описана также процедура отбора учебного материала для коммуникативного ВКК и проанализированы особенности реализации отобранного материала в тематическом, коммуникативном и языковом минимумах.

Ключевые слова: коммуникативный ВКК, содержание вводного коррективного курса, тематический минимум, коммуникативный минимум, языковой минимум, отбор учебного материала, критерии отбора учебного материала.

The article defines the content of the ICCC and determines the criteria for selecting appropriate study material for the course. It also describes the selection procedure and analyzes specific ways of using the selected material in the required minimum of thematic, communicative and language units.

Key words: Introductory Corrective Communicative Course (ICCC), content of the ICCC, required minimum of thematic, communicative and language units, selection of study material, criteria for selecting study material.

Постановка проблеми. Комунікативний ВКК, проведення якого ми вважаємо доцільним та необхідним на початковому ступені навчання та вивчення ІМ, має на меті формування іншомовної комунікативної компетенції з акцентом на її важливу складову – фонетичну та інші мовні компетенції. З метою укладання такого курсу ми насамперед визначаємо його **зміст**. Слід зауважити, що зміст ВКК значною мірою обумовлюють мета курсу, його характер (комплексний, інтегрований, комунікативний), професійна спрямованість та націленість на формування навчальної автономії. З огляду на обмеженість часу, який передбачено для проведення ВКК, а саме 80–90 годин (середнє арифметичне від кількості годин для проведення ВКК у ВНЗ України), при визначенні змісту такого курсу ми керуємось насамперед **принципом мінімізації**. Згідно з цим принципом передбачається відбір мінімумів мовного та мовленнєвого матеріалу, які, з одного боку, відповідають цілям та завданням навчання з урахуванням етапу та профілю, а з

іншого боку, є відносно замкнутою функціональною системою і адекватно відображають структуру мови в цілому.

Аналіз останніх досліджень. При визначенні змісту ВКК ми спирались на умовний поділ змісту навчання на **зміст предмета** навчання / **предметний аспект** та **зміст процесу** навчання / **процесуальний аспект**, який досліджувався у роботах І.Л.Бім [1, с. 180], Н.Ф.Бориско [2, с. 39], Н.Д.Гальскової та Н.І.Гез [4, с. 124].

Без вирішення проблеми відбору навчального матеріалу раціональність навчання стає безпредметною [7, с. 69]. Ми поділяємо думку М.В.Ляховицького і з метою відбору навчального матеріалу ми звертаємось, насамперед, до **змісту предмета** навчання. Він реалізується у відповідних мінімумах, які детально описала Н.Ф.Бориско [2, с. 39]: **тематичному**, що включає комплексні теми, підтеми, проблемні питання, тексти в різних способах реалізації; **комунікативному**, до якого входять сфери спілкування, ситуації, типові ситуації, ролі,

вербалізовані комунікативні наміри; а також у мовному мінімумі, який складається із фонетичного, граматичного та лексичного мінімумів.

Метою нашої статті є визначення змісту комунікативного ВКК та критеріїв відбору навчального матеріалу для названого курсу, а також аналіз особливостей реалізації відбраного матеріалу у тематичному, комунікативному та мовному мінімумі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Такі методичні процедури, як *відбір* та *організація* матеріалу, на думку І.Л.Бім [1, с. 180], можна застосовувати до кожного із компонентів змісту навчання. Звернемось насамперед до **тематичного мінімуму**.

Тематична організація навчального матеріалу на 1 курсі мовного ВНЗ передбачає опрацювання за Типовою програмою [9, с. 50–64] таких **тем**, як “Знайомство”, “Навчання”, “Відпочинок”, “Сім’я”, “Хобі” тощо. Особистісно орієнтована тематика сприяє формуванню інтересу, а разом з тим і мотивації до навчання, що дає змогу першокурсникам швидше адаптуватись до нових умов навчання в ВНЗ. Наявність подібних тем у програмі для загальноосвітніх навчальних закладів дає можливість повторити та систематизувати у фонетичному курсі вивчений у школі лексичний матеріал і таким чином зняти лексичні труднощі як додаткові, оскільки фонетична домінанта цього курсу сама по собі ускладнює роботу студента над мовою на початковому ступені її вивчення.

Як компоненти змісту предмета навчання ми відбираємо наступні: “Знайомство”, “Навчання”, “Сім’я”, “Житло”, “Повсякдення”, “Хобі та інтереси”, “Дозвілля”, “Розпорядок дня”, “Харчування”, “Покупки”. З огляду на обмеженість часу визначеного для проведення ВКК вважаємо доцільним мінімізувати обсяг тем, виокремивши для цього *підтеми*: “Чи тісний насправді світ?”, “Чи легко тобі навчатись?”, “Ти також встаєш рано?”, “Вільний час тільки на вихідних?”, “Скільки коштує хобі?”, “Яблуко від яблуні недалеко падає?”, “Як виглядає будинок твоєї мрії?”, “Як ти допомагаєш вдома?”, “Чи правильно ти харчуєшся?”, “Ти робиш покупки залюбки?”. Назва кожної підтеми сформульована у формі запитання, що мотивує студента сприймати її як адресовану особисто. Тим самим адресне звернення забезпечує зацікавленість студента і готовність спілкуватись на задану тему. До тематичного мінімуму ми включаємо також **проблемне питання**: “Що спричинює виникнення іншомовного акценту?”, сформульоване дійовими особами курсу – студентами Київського національного лінгвістичного університету та Вищої педагогічної школи міста Швєбіш Гмюнд (ФРН) вже на першому занятті і адресоване студентам, які залучаються до вирішення зазначеної проблеми у ВКК. Запропонована тематика, з одного боку, відповідає реальним інтересам та можливостям студентів, їх потребам, з іншого, є для студентів особистісно значущою, завдяки чому створюються умови для прояву творчої активності та самостійності.

Наступним компонентом комунікативного ВКК є **текстовий матеріал**, який слугує для подачі нового фонетичного та систематизації і повторення вивченого у загальноосвітній школі лексичного та

граматичного матеріалу, а також для формування компетенцій у читанні та аудіюванні. Найважливішим критерієм відбору як текстів для читання, так і аудіювання прийнято вважати **аутентичність**. В методиці викладання ІМ розрізняють аутентичні – ті, які носії мови продукують для таких же носіїв; умовно-аутентичні – ті, що носії мови створюють у навчальних цілях для іноземців; неаутентичні тексти створюються людьми, для яких дана мова не є рідною. До змісту комунікативного ВКК ми включимо умовно-аутентичні тексти, оскільки вони були укладені носієм мови, викладачем німецької мови Ангелікою Тесмер (ФРН) з урахуванням вимог до тематичного, комунікативного та мовного мінімумів. Наступним критерієм відбору аудіотекстів ми вважаємо критерій **доступності**. Ми визначаємо цей критерій як комплексний, оскільки він стосується таких характеристик аудіотексту, як *зміст, мовне оформлення, темп мовлення та тривалість звучання*. Зміст відібраних текстів узгоджується з темами, визначеними Типовою програмою. Доступність у плані мовного оформлення стосується лексичного, граматичного та фонетичного аспектів. Аудіотексти мають бути зразками німецької літературної мови, вони не повинні містити діалектно забарвлених лексичних одиниць і граматичних структур.

Є очевидним, що більш швидкий темп мовлення у німецькій мові, ніж в російській і в спорідненій їй українській, зумовлює труднощі при аудіюванні. До того ж на початковому ступені навчання та вивчення ІМ внутрішнє мовлення, а разом з тим і осмислення почутого відстає від звукового сприйняття внаслідок недостатньої мовної практики. Ці аргументи спонукають нас відібрати до комунікативного ВКК аудіотексти з темпом мовлення не більше ніж 225 складів на хвилину, що відповідає середньому темпу німецького мовлення згідно з дослідженням М.П.Дворжецької [5, с. 25].

Ми також беремо до уваги тривалість звучання аудіотекстів. Поділяємо думку Н.В.Єлухіної, Є.В.Мусніцької, О.В.Кміть, які вважають, що тривалість звучання аудіотексту для студента початкового ступеня вивчення ІМ має складати 1–2 хвилини.

При відборі текстів для читання ми спираємось на критерії, запропоновані Г.Є.Борецькою [8, с. 20]. Це насамперед **тематична віднесеність** тексту. До комунікативного ВКК ми відбираємо тексти, що узгоджуються з тематикою Типової програми. **Відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам студентів** реалізується у відібраних текстах завдяки тематиці, підтемам, типовим ситуаціям та проблемам, які, в свою чергу, входять до комунікативного мінімуму. **Соціокультурний потенціал** текстів для читання формується на основі порівняння сфер спілкування українських та німецьких студентів, чому сприяє визначеність особистісних та соціальних ролей. Наступним критерієм відбору текстів для читання ми вважаємо **наявність різних форм мовлення**: діалогічного та монологічного. До комунікативного ВКК ми включаємо короткі діалоги, такі як “Minimale Dialoge” von F.Моп, діалоги між Катєю Коваленко та її подружжю Светою, між пасажирками в транспорті та розмови по телефону. Монологічне мовлення представлено **різними типами текстів**, що функціонують у ситуаціях

реального спілкування: розповідями, віршами, піснями Уве Кінда, скоромовками, граматичними та фонетичними правилами (Das kann ich selbst!), порадами студентам (Tipps).

Розглянемо **комунікативний мінімум** та його компоненти. Перший компонент – **сфери спілкування** – визначені у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. До них належать *особиста, публічна, професійна освітня сфери* [6, с. 45]. Із чотирьох перелічених ми відносимо до змісту комунікативного ВКК насамперед *особисту сферу* або ж сферу особистих інтересів, в якій суб'єкт живе як приватна особа. Оскільки головні дійові особи ВКК – Катя, Берт та Франциска – студенти, тобто вони беруть участь в організованому навчальному процесі, *освітню сферу* спілкування ми також включаємо до комунікативного мінімуму. Особиста та освітня сфери спілкування у дійових осіб курсу тісно переплітаються із *професійною*, адже Катя, Берт та Франциска обрали професію вчителя німецької мови. Це, у свою чергу, забезпечує професійну спрямованість усього ВКК.

Як компонент до комунікативного мінімуму входять **типові ситуації**. При їх відборі ми маємо враховувати ситуативний характер мовлення, а саме: хто говорить, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування. Виходячи з цього, ми відбираємо для комунікативного ВКК такі ситуації спілкування:

- студентка Вищої педагогічної школи міста Швєбіш Гмюнд (ФРН) Франциска Фішер знайомиться по скайпу зі студенткою першого курсу КНЛУ Катєю Коваленко, прочитавши на форумі deutschals-fremdsprache.de її повідомлення;

- студент Вищої педагогічної школи міста Швєбіш Гмюнд (ФРН) Берт Реттер дає поради Каті Коваленко стосовно організації самостійної роботи над німецькою мовою;

- Катя Коваленко та Франциска Фішер розповідають одна одній по скайпу про свої сім'ї та родичів;

- Катя Коваленко та Берт Реттер розповідають один одному по скайпу про будинок, в якому вони мріють жити;

- Франциска розпитує Катю по скайпу про її розпорядок дня;

- після гри "Квест" Катя розповідає Францисці по скайпу про це захоплення та інші хобі;

- Берт розпитує Катю по скайпу, як вона проводить свій вільний час;

- Берт і Катя розповідають один одному по скайпу, як вони допомагають батькам по господарству;

- Катя та Франциска розповідають одна одній по скайпу, як вони харчуються;

- Катя та Франциска розповідають одна одній по скайпу, як вони роблять покупки.

Наступний компонент змісту комунікативного мінімуму – **соціальні ролі**. Студентка-першокурсниця факультету німецької мови КНЛУ Катя Коваленко, студентка 1-го семестру Вищої педагогічної школи у місті Швєбіш Гмюнд (ФРН) Франциска Фішер та студент 7-го семестру тієї ж педагогічної вищої школи Берт Реттер знайомляться в мережі інтернету. Оскільки комп'ютер є у наш час загально-визнаним засобом не тільки спілкування, а й

навчання, разом з тим найактуальнішим "аспектом" у житті сучасної молоді, ми обрали програму "Скайп" для створення єдиної сюжетної лінії. Завдяки скайпу знайомляться і спілкуються дійові особи ВКК: студентка з України та студенти з Німеччини. Окрім соціальних, студенти виконують також **особистісні ролі**. Катя Коваленко виконує роль першокурсниці, яка захоплюється вивченням іноземних мов, зокрема німецької. Вона цікавиться усім, що пов'язано з німецькою мовою. Завдяки цьому вона знайомиться з німецькими студентами – майбутніми вчителями німецької мови. Берт Реттер та Франциска Фішер виконують ролі "вчителів", наставників, радників, які з задоволенням пояснюють Каті будь-який мовний матеріал, вони навчаються навчати інших. Ці ролі забезпечують професійну спрямованість комунікативного ВКК.

Спираючись на Типову програму [9, с. 51–64], ми відбираємо до комунікативного мінімуму наступний компонент – **вербалізовані комунікативні наміри**. Відповідно до відібраної тематики та ситуації студенти мають навчитись:

- вітати один одного та відповідати на привітання, представлятись та реагувати на представлення інших осіб, прощатись та реагувати на прощальні репліки співрозмовника;

- розповідати про університет та факультет, порівнювати, оцінювати, називати навчальні дисципліни, тлумачити розклад занять;

- інформувати про сім'ю та її членів, називати членів сім'ї, описувати їх та характеризувати, порівнювати, оцінювати позитивно та негативно;

- описувати будинок зовні, називати внутрішні помешкання та описувати їх, називати меблі, робити пропозиції щодо обладнання помешкань;

- повідомити про свій розпорядок дня, похвалити та піддати критиці, просити та давати поради, говорити про переваги та недоліки;

- розповідати про хобі та інтереси, запитувати співрозмовника про його хобі та інтереси, говорити про недоліки та переваги, обґрунтовувати;

- розповідати про вільний час, висловлювати наміри та побажання, робити та приймати пропозиції, запрошувати та реагувати на запрошення інших;

- розповідати про домашнє господарство, повідомляти про обов'язки по господарству, оцінювати, хвалити та критикувати;

- називати прийоми їжі, характеризувати смакові уподобання, називати страви, називати продукти харчування, порівнювати, рекомендувати;

- називати товари щоденного вжитку, називати магазини, повідомляти про покупки, висловлювати побажання, рекомендувати та відрадити.

Перелічені вище вербалізовані комунікативні наміри ми включаємо до змісту комунікативного ВКК.

Визначивши тематичний та комунікативний мінімуми, розглянемо **мовний**, який, у свою чергу, складається із **лексичного, граматичного та фонетичного**.

З огляду на те, що ВКК ускладнюється наявністю фонетичного матеріалу, який для першокурсників є новим, в основу **лексичного** мінімуму, що входить

як компонент до змісту предмета навчання, покладено шкільний мінімум. Проте слід зазначити, що ми передбачаємо розширення лексичного запасу студентів за рахунок опрацювання нової для них теми – “Навчання у ВНЗ”. Нові лексичні одиниці до цієї теми відібрано за критеріями *комунікативної потреби* (для активного вокабуляра) та *фонетичної доцільності* (для пасивного).

З метою запобігання виникненню граматичних труднощів до *граматичного* мінімуму також включено лише той матеріал, що вивчався у середній школі. Його обсяг скорочено згідно з критерієм *комунікативної потреби*.

При відборі *фонетичного* матеріалу для комунікативного ВКК ми визначаємо **фонетичний мінімум**, який одночасно є і “максимумом” [3, с. 113], оскільки всі інтонаційні моделі, звуки та звукосполучення представлені вже на першому занятті з ІМ на відміну від граматики чи лексики, де новий матеріал подається поступово, що забезпечує поступове наростання труднощів. Ми вважаємо, що всі фонетичні феномени повинні інтенсивно опрацьовуватись вже на початковому ступені навчання та вивчення ІМ, а саме у ВКК. Об'єктами відбору до фонетичного мінімуму ми вважаємо звуковий матеріал, тобто одиниці сегментного рівня, інтонаційний матеріал – одиниці супraseгментного рівня та теоретичний, засвоєння якого забезпечує набуття ФЗ.

Помилки у коартикуляції звуків, нездатність до диференціації довгих та коротких голосних, відсутність твердого доступу перед голосним на початку слова чи складу типовими фонетичними відхиленнями від нормативної реалізації одиниць сегментного складу зумовлює необхідність включити до фонетичного мінімуму такі одиниці сегментного рівня, як *фонематаї алофони, звуки, звукосполучення*. Відхилення від норми на просодичному рівні погіршують зрозумілість мовлення більшою мірою, ніж відхилення у реалізації одиниць сегментного складу. До того ж не слід забувати, що за допомогою інтонації можна змінити зміст сказаного. Це зумовлює необхідність включити до фонетичного мінімуму *інтонаційні моделі* з низхідною – А, А2, та висхідною мелодикою – В, В2, як у нейтральному мовленні, так і в емоційному. *Ритм* мовлення у більшості ВКК залишається поза увагою авторів, проте саме його вважають основою для формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок ІМ. Некоректна реалізація моделей ритму може стати бар'єром, що знижує зрозумілість мовлення або унеможливує його адекватне сприйняття. З огляду на це вважаємо доцільним ввести до змісту комунікативного ВКК основні моделі ритму, що були визначені У.Хіршфельд, К.Райнке та Е.Штоком [10, с. 29–35].

При відборі *теоретичного матеріалу*, засвоєння якого має забезпечити набуття студентами фонетичних знань, ми звертаємось до фонетичного мінімуму, визначеного Типовою програмою для І курсу [9, с. 68–69]. Це дає нам право взяти його за основу. Варто зазначити, що програмний фонетичний мінімум розрахований на більш тривалий період, тобто студенти мають оволодіти ним впродовж першого року навчання та вивчення ІМ.

З огляду на те, що тривалість ВКК у ВНЗ України складає в середньому 80–90 годин, існує потреба і одночасно необхідність мінімізації визначеного Типовою програмою фонетичного мінімуму. Другий чинник, який зумовлює необхідність скорочення обсягу програмного мінімуму у ВКК, є неоднаковий рівень знань першокурсників перед проведенням ВКК. Така нерівномірність, як показує багаторічний досвід, спонукає викладача до переважно середнього темпу роботи з метою запобігання демотивації у більш слабких студентів. Це, у свою чергу, потребує більших витрат часу і унеможливує збільшення обсягу фонетичного матеріалу. Оскільки необхідність скорочення обсягу фонетичного мінімуму є очевидною, вважаємо доцільним визначити *критерії*, що обумовлюють такі зміни.

При відборі фонетичного матеріалу ми обмежуємось лише кількісною оцінкою звукового, інтонаційного та теоретичного матеріалу, оскільки всі вищеназвані об'єкти повинні входити до фонетичного мінімуму. Це спонукає нас застосувати критерій *необхідності* та *достатності* змісту навчання в цілому або ж його мінімумів для досягнення цілей навчання. Критерій *посильності* та *доступності* означає урахування реальних можливостей студентів для засвоєння відібраного змісту навчання, зокрема фонетичного матеріалу. Це зумовлює відбір мінімального обсягу змісту навчання, який є необхідним та достатнім для реалізації поставлених цілей у конкретних умовах навчання та вивчення ІМ. Вважаємо необхідним при відборі навчального матеріалу враховувати рівень мовних знань першокурсників, здобутих на заняттях з ІМ під час навчання у середній школі. З метою відбору фонетичного матеріалу у методиці викладання ІМ прийнято користуватись критерієм *нормативності*. Зрозуміло, що у процесі навчання та вивчення ІМ ми орієнтуємось на вимовну норму, зафіксовану у словниках серії Duden (Aussprachewörterbuch). Проте при відборі нормативних варіантів, які пропонуються для опрацювання у ВКК, слід не забувати про критику таких занять, де навчають “стерильної” мови та вимови, які не мають нічого спільного з процесом реального спілкування. Це критичне зауваження спонукає нас включити до змісту ВКК інтонаційні моделі як нейтрального так і для емоційно забарвленого мовлення.

Висновки. У статті визначені компоненти змісту предмета навчання комунікативного ВКК, а саме тематичний, комунікативний та мовний мінімуми. Описана процедура відбору тем, проблемних питань та текстового матеріалу (тексти для аудіювання та тексти для читання), що входять до тематичного мінімуму; сфер спілкування, типових ситуацій, соціальних та особистісних ролей, вербалізованих комунікативних намірів, що входять до комунікативного мінімуму; теоретичного матеріалу, фонетичних одиниць, інтонаційних моделей та моделей ритму, що входять до фонетичного (мовного) мінімуму.

Перспективу дослідження вбачаємо у укладанні комунікативного вступного корективного курсу на основі відібраного навчального матеріалу.

Література

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – М. : Рус. яз., 1977. – 288 с.
2. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : монография / Н. Ф. Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
3. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дисс. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Бориско Н. Ф. – К., 2000. – 508 с.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 336 с.
5. Дворжецька М. П. Навчальні матеріали з практичної фонетики англійської мови для студентів 1 курсу, спеціальність “Англійська мова” / М. П. Дворжецька, Ю. В. Парашук. – 3-те вид., випр. і доп. – Кіровоград : РВГ ІЦ КДПУ, 2003. – 180 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
8. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій : навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня “магістр” / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
9. Borisko N. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / N. Borisko, W. Gutnik, M. Klimentjewa. – K. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
10. Hirschfeld U. Phonotheke intensiv / U. Hirschfeld, K. Reinke, E. Stock. – Berlin ; München : Langenscheidt, 2007. – 176 S.

УДК 378.147:811

ЦІЛІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАВДАННЯ ВИКОРИСТАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Дегтярьова Є.О.

У статті обґрунтовується використання країнознавчого матеріалу як унікального дидактичного та мотиваційного засобу в процесі навчання іноземної мови та міжкультурної комунікації. Визначаються методичні задачі та цілі використання країнознавчого матеріалу.

Ключові слова: іноземна мова, компетенція, країнознавчий матеріал, методичні завдання, міжкультурна комунікація, мотивація.

В статье обосновано использование страноведческого материала как уникального дидактического и мотивационного средства в процессе обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации. Определены методические задачи и цели использования страноведческого материала.

Ключевые слова: иностранный язык, компетенция, страноведческий материал, методические задачи, межкультурная коммуникация, мотивация.

The article substantiates the use of country-specific material as a unique teaching and motivational means in the process of teaching a foreign language and intercultural communication. Methodological goals and objectives of using country-specific material are defined.

Key words: competence, country-specific material, foreign language, intercultural communication, methodological objectives, motivation.

У практиці викладання іноземних мов на сучасному етапі все більш відчувається необхідність пошуку оптимальних засобів навчання. У сучасній методиці під впливом ряду факторів, як лінгвістичних, так і соціокультурних, поняття “навчання мов” поступово замінюється новим поняттям – “навчання мови та культури”, в тому числі культури міжособистісного спілкування суб’єктів, що належать до різних культур, але цікавих один одному з точки зору загальної ерудиції, життєвого досвіду, фонових знань.

Міжособистісне спілкування носіїв різних мов та культур може здійснюватися за тих умов, якщо комуніканти будуть цікавими один одному, якщо вони будуть керовані однією метою – взаєморозумінням, взаємозбагаченням засобами міжкультурної комунікації. Щоб бути цікавим партнером у міжкультурній комунікації, необхідно знати та розуміти свою національну культуру. У міжособистісному діалозі важливу роль відіграє обмін інформацією про свою культуру, традиції, звичаї народу та свого краю.

Проблеми використання країнознавчих матеріалів у процесі викладання іноземної мови, та окремо країнознавство – як дидактичний та

виховний засіб, розглядали на рівні дослідження методики, змісту та засобів навчання іноземних мов і міжкультурної комунікації наступні вчені: М.К.Борисенко, Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров, Д.Г.Мальцева, Р.К.Міньяр-Белоручев, В.В.Ощепкова, І.П.Підласий та ін.

Проте проблема систематичного використання країнознавчих матеріалів як унікального дидактичного та мотиваційного засобу у викладанні іноземної мови та культури в контексті реалізації національно-регіонального компонента державного освітнього стандарту не знайшла належного огляду та системного аналізу у спеціальній літературі.

Враховуючи зазначене, актуальність обраної теми пов’язана, перш за все, із зростаючими вимогами до рівня володіння іноземною мовою і міжкультурною комунікацією та підвищеною зацікавленістю до пошуку ефективних засобів навчання іноземної мови та міжкультурної комунікації. Тому новизна нашої роботи полягає у поглибленому вивченні саме ролі країнознавчого матеріалу як ефективного засобу у навчанні іноземної мови.

Виходячи із цього, мета роботи – обґрунтувати використання країнознавчого матеріалу як унікального дидактичного та мотиваційного засобу в

процесі навчання іноземної мови та міжкультурної комунікації.

Для досягнення мети поставлено наступні завдання:

1. Визначити методичні задачі використання країнознавчого матеріалу.

2. Дослідити роль країнознавчого матеріалу у забезпеченні міжкультурної комунікації.

3. Розглянути модель формування міжкультурної компетенції з використанням знань із країнознавства.

Об'єктом дослідження є процес навчання іноземної мови та міжкультурної комунікації.

Предметом дослідження є використання країнознавчого матеріалу як мотиваційного засобу у навчанні іноземної мови та формуванні готовності до реальної міжкультурної комунікації. Конкретизується роль та значення країнознавчого матеріалу в процесі розвитку соціокультурної компетенції і навчання іноземної мови.

Ця проблема цілком не розроблена, тому вивчення лінгвокраїнознавчого компонента в процесі викладання іноземних мов та методика викладання іноземних мов з його використанням потребують більшої уваги з боку методистів.

Прогресуючий розвиток міжнародних контактів і зв'язків у політиці, економіці, культурі та в інших галузях зумовлює послідовну орієнтацію сучасної методики навчання іноземних мов на реальні умови комунікації. Спрямованість до комунікативної компетенції як кінцевого результату навчання припускає не тільки володіння відповідною іншомовною технікою (тобто мовну компетенцію учнів), але й засвоєння колосальної понадмовної інформації, що необхідна для адекватного спілкування та взаєморозуміння, оскільки останнє недосяжне без принципової тотожності основних відомостей комунікантів про навколишню дійсність. Помітні розходження у запасі цих відомостей у носіїв різних мов в основному визначаються різноманітними матеріальними та духовними умовами існування відповідних народів та країн, особливостями їх історії, культури, суспільно-економічного строю, політичної системи. Звідси загальноновизнаний висновок про необхідність глибоких знань специфіки країни, мова якої вивчається, і тим самим необхідності регіонального підходу як одного з головних принципів навчання іноземних мов [9, с. 14].

Навчання іншомовної культури зумовлює необхідність створення нової методичної системи, що здатна забезпечити досягнення цієї цілі найбільш ефективним та раціональним шляхом. В теперішній час абсолютно зрозуміло, що така система може бути побудована тільки на комунікативній основі. Зміст та характер системи навчання визначаються, перш за все, тими вихідними положеннями, які виступають як її методичні принципи:

1. Принцип мовномисленнєвої активності.
2. Принцип індивідуальності.
3. Принцип функціональності.
4. Принцип ситуативності.
5. Принцип новизни [7, с. 31].

Як показали численні дослідження, комунікативний метод в силу своєї сутності дозволяє

забезпечити не тільки засвоєння учнями іноземної мови як засобу спілкування, але й розвитку всебічних якостей особистості учнів. Все це дає нам привід розглядати комунікативний метод як найбільш адекватний засіб навчання іноземної культури [4, с. 107].

У сучасній методиці навчання іноземних мов володіння та процес оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю кваліфікується як міжкультурна комунікація [2, с. 37].

Міжкультурна комунікація – це вміння дуже складне та за своєю суттю досить трудомістке для оволодіння. Для вступу у міжкультурну комунікацію необхідна серйозна підготовка.

Оволодіння іноземною мовою можна із впевненістю кваліфікувати як компонент загальної культури особистості, за допомогою якого вона прилучається до світової культури. Володіння країнознавчою інформацією – це необхідна умова для взаємопроникнення, взаємодії культур, складного та багатогранного процесу, яким є міжкультурна комунікація [6, с. 54].

Країнознавчий матеріал як мотиваційний засіб вивчення іноземної культури має соціальний, педагогічний та психологічний зміст, який співвідноситься із всіма аспектами навчання та впливає із змісту предмета "Іноземна мова". Але вивчення іноземної культури є процесом поступовим, тому й впровадження країнознавчого матеріалу повинно проходити поступово.

Тому в іноземній культурі виділяються спочатку найбільш її суттєві розділи – компоненти мети, які потім конкретизуються в об'єктах вивчення. Країнознавча інформація розподіляється рівномірно та поступово, щоб її мотиваційний вплив був найбільш результативним. При цьому тут важливо розв'язати два завдання: 1) виділити те коло об'єктів, якими можна оволодіти за певний час; 2) встановити оптимальне співвідношення груп об'єктів, що входять до навчального процесу: пізнавальний, розвивальний та виховний аспекти [1, с. 44].

Повний перелік об'єктів вивчення – це саме те, що повинно бути надано у програмі з іноземної мови та втілено у відповідних підручниках. На кожному етапі повинна засвоюватися певна кількість об'єктів соціального, лінгвокраїнознавчого, педагогічного та психологічного змісту іноземної культури. Подібний підхід робить навчання керуваним та надає можливість оволодіти іноземною культурою. Вона складається з чотирьох елементів змісту:

- 1) знання про функції, культуру, способи оволодіння мовою як засобом спілкування;
- 2) навчання та мовленнєві навички – досвід використання знань;
- 3) вміння здійснювати усі мовленнєві функції;
- 4) мотивація – досвід, обернений на систему цінностей особистості [8, с. 56].

Якщо співвіднести елементи змісту іноземної культури із аспектами навчання, можна визначити компоненти іншомовної культури як цілі навчання:

- 1) навчальний аспект – соціальний зміст мети. Цей аспект включає в себе оволодіння іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування,

а також набуття навичок самостійної роботи як процес вдосконалення рівня іншомовної культури;

2) пізнавальний аспект – лінгвокраїнознавчий зміст мети. Використовується як засіб збагачення духовного світу особистості та реалізується переважно на базі рецептивних видів діяльності: читання та аудіювання;

3) розвивальний аспект – психологічний зміст мети. До цього аспекту входить головна мета – розвиток мовленнєвих здібностей, вмінь спілкуватися, відповідного рівня мотивацію, яку треба наполегливо та систематично розвивати спеціальними засобами;

4) виховний аспект – педагогічний зміст мети. Навчання іноземної мови та одночасно культури – різнобічний засіб виховання [3, с. 72].

Із функціями культури тісно взаємодіють функції мовленнєвої діяльності. Адже мова – це основа збереження та передачі культури від одних людей до інших. Головною функцією мовленнєвої діяльності є комунікативна: людина говорить для того, щоб впливати на поведінку, думки, почуття, свідомість інших людей. У цьому полягає її гуманістична функція. На основі комунікативної функції мовленнєва діяльність набуває функцію регулювання власної поведінки, організації та зв'язування інших психічних процесів. Мовленнєвій діяльності також притаманна емоційно-виразна функція, яка проявляється у використанні міміки, жестів, інтонації. Без мовленнєвої діяльності неможливе ніяке пізнання.

Зіставляючи функції мовленнєвої діяльності та культури, можна побачити, що вони тісно взаємопов'язані. Методологічний сенс цієї єдності в тому, що функціями мовленнєвої діяльності неможливо оволодіти у відриві від функцій культури, і навпаки.

В науковому розумінні культурою називають сукупність результатів та процесів будь-якої соціальної діяльності людини та протиставляють її природі, тобто сукупності зовнішніх умов існування людини, що не залежать від неї.

Широкий культурологічний фон сприяє як розвитку лінгвістичних навичок та вмінь (збагачення лексики, навички перекладацької діяльності, вміння працювати з фразеологізмами), так і ознайомлює із конкретними аспектами іноземної та паралельно рідної культури [5, с. 29].

Якщо порівнювати дві національні культури, то можна зробити висновок, що вони ніколи не співпадають повністю. Це виходить з того, що кожна культура складається з національних та інтернаціональних елементів. Для кожної культури сукупність цих елементів буде різнитися.

При навчанні іноземної культури можна виділити наступні важливі завдання, виконання яких буде пов'язано з поданням країнознавчого матеріалу:

1) визначити мінімальний обсяг культурологічного та країнознавчого матеріалу;

2) виявити, якого роду країнознавчий матеріал відповідає цілям вивчення іноземної мови в конкретній ситуації;

3) підібрати та презентувати відповідний цим цілям країнознавчий матеріал;

4) формувати розуміння того, що кожна культура унікальна;

5) заохочувати до країнознавчої діяльності.

У зв'язку із прагненням у XXI ст. до гуманізації та гуманітаризації освіти головною метою навчання стало виховання гуманної, всебічно розвинутої особистості за рахунок введення до системи освіти регіонального компоненту.

Зміни, що здійснюються в Україні, зумовлюють актуальні навчальні та виховні завдання: формування нового покоління соціально активних громадян, гідних нащадків досвіду минулих поколінь, носіїв духовної культури народу, традицій етносу та разом із тим рівноправних громадян України і світового суспільства. Перед вченими, вчителями, викладачами та вихователями виникає необхідність по-новому усвідомити роль країнознавства в теорії та практиці навчання та виховання. Таким чином, ми робимо висновок, що сучасний етап розвитку методики викладання іноземної мови характеризується пошуком ефективних шляхів і нових технологій навчання, удосконалення форм, методів, а також змісту навчання.

Методичні ідеї використання в процесі навчання країнознавчих матеріалів ще не знайшли повноцінної розробки та введення в сучасну практику викладання іноземної мови.

Ефективність мовленнєвої діяльності учнів у багатьох випадках визначається наявністю інтересу та мотивів для вивчення іноземної мови. В процесі роботи ми прийшли до висновку, що одним з таких мотивуючих засобів може бути країнознавчий матеріал, тому що навчання іноземної мови з урахуванням регіонального компонента, використанням країнознавчих матеріалів, що можуть подаватися в різних формах, підсилює навчальний та пізнавальний ефект.

В результаті здійснення лінгвокраїнознавчого підходу відбувається оновлення деяких компонентів змісту навчання. Викладач здійснює підбір актуальних та аутентичних текстів для аудіювання і читання. Ці тексти мають велику пізнавальну та лінгвокраїнознавчу цінність. Використовується ілюстрований матеріал для розкриття змісту запропонованих текстів (листівки, мапи, меню, рекламні проспекти). Це сприяє реалізації важливих принципів навчання іноземної мови (комунікативність, наочність, новизна та функціональність).

Можна зробити висновок, що цілеспрямована робота з реалізації лінгвокраїнознавчого аспекту сприяє, з одного боку, підвищенню інтересу до предмета, а з іншого – створює позитивну мотивацію при засвоєнні мовних засобів та при набуванні культурологічної і країнознавчої інформації за допомогою та на основі цих засобів. Це приводить до розвитку та вдосконалення в учнів лінгвокраїнознавчої мотивації.

Таким чином, використання країнознавчого матеріалу забезпечує стійкий результат щодо практичних мовленнєвих навичок та вмінь. З одного боку, створюється міцна система навичок та вмінь з практичного використання іноземної мови як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування. З іншого боку, набуваються корисні знання, що знадобляться в майбутньому.

Використання країнознавчої інформації як мотиваційного засобу при навчанні французької мови робить певний внесок у формування різних видів компетенції учнів: мовну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу.

Подальшого вивчення і наукового обґрунтування потребує питання використання країнознавчого матеріалу як мотиваційного засобу у навчанні іноземної мови на різних етапах.

Література

1. Борисенко М. К. Некоторые аспекты преподавания элементов лингвострановедения на французском языке / М. К. Борисенко // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3. – С. 41–45.
2. Верещагин Е. Н. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. Н. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. язык, 1992. – 234 с.
3. Дусавицкий А. К. Формула интереса / А. К. Дусавицкий. – М. : Педагогика, 1989. – 121 с.
4. Леонтьев А. М. Потребности, мотивы, эмоции / А. М. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1971. – 224 с.
5. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы : пособие по немецкому языку / Д. Г. Мальцева. – М. : Просвещение, 1991. – 187 с.
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Лингвострановедение или иностранная культура / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 54–57.
7. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика / Г. В. Онкович. – К. : Довіра, 1997. – 143 с.
8. Ощепкова В. В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения / В. В. Ощепкова. – М. : Просвещение, 1995. – 96 с.
9. Подласый И. П. Педагогика: новый курс / И. П. Подласый. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. – 362 с.

УДК 378.14:811.112.2'243

ОСОБЛИВОСТІ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПИСЬМА НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

Дубко І.В.

У статті визначається, що специфіка навчання другої іноземної мови обумовлює особливості вправ. Аналізуються точки зору науковців щодо класифікації вправ для навчання другої іноземної мови; виокремлюються та описуються особливості вправ для навчання письма німецькою мовою після англійської учнів загальноосвітньої середньої школи.

Ключові слова: вправи, німецька після англійської, письмо, загальноосвітня середня школа.

В статье определяется, что специфика обучения второму иностранному языку обуславливает особенности упражнений. Анализируются точки зрения ученых относительно классификации упражнений для обучения второму иностранному языку; выделяются и описываются особенности упражнений для обучения письму на немецком языке после английского учеников общеобразовательной средней школы.

Ключевые слова: упражнения, немецкий язык после английского, письмо, общеобразовательная средняя школа.

The article states that specificity of teaching a second foreign language determines peculiarities of exercises. Various scientific views on classification of exercises for teaching a second foreign language are analyzed; basic characteristics of exercises for teaching students at comprehensive schools to write in German after English are defined and described in the article.

Key words: exercises, German after English, writing, secondary school.

Навчання другої іноземної мови (ІМ2) в загальноосвітніх навчальних закладах є актуальним на сучасному етапі розвитку міжнародних зв'язків України. Процес запровадження ІМ2 та її включення до навчального плану середньої загальноосвітньої школи потребує корелювання системи й логіки навчання всіх дисциплін мовного циклу: рідної мови (РМ), першої іноземної (ІМ1), ІМ2. Як зазначають науковці (І.Л.Бім, Ю.М.Кажан, Б.А.Лапідус, Т.А.Лопарьова, М.І.Реутов), саме урахування знань, здобутих при вивченні ІМ1, а також сформованих навичок та вмій в ІМ1 є важливим фактором досягнення цілей навчання ІМ2.

Німецька мова як ІМ2 стала предметом дослідження у працях багатьох вчених, а саме: навчання говоріння німецькою на базі англійської досліджував М.І.Реутов (1986), методику навчання порядку слів у німецькій мові після англійської розробляв О.О.Бердичевський (1977), навчання активної лексики німецької мови як другої іноземної – Н.С.Форкун (1991), навчання читання німецькою після англійської розглядала Л.О.Калашникова (2005), методику формування рецептивної лексичної

компетенції в німецькій мові як в другій іноземній вивчала Ю.М.Кажан (2007), формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною розробляла А.О.Зеня (2009). Всі ці праці стосуються вивчення ІМ у вищих навчальних закладах.

Навчання письма другою іноземною розглядали у своїх роботах лише О.В.Пінська (2001), І.М.Мельник (2001), Л.П.Тарнаєва (2000, 2006), О.С.Шуміліна (2005). Таким чином, проблема навчання письма німецькою мовою після англійської в основній школі, зокрема формування системи вправ з урахуванням процесів переносу та інтерференції, залишається ще невирішеною. Слід зауважити, що у методичці навчання німецької після англійської мови не існує загальної класифікації вправ для навчання основних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо). Розглянемо окремі класифікації. Для формування навичок та розвитку вмій говоріння ІМ2 М.І.Реутов пропонує використовувати наступні типи вправ: 1) інформаційні; 2) операційні; 3) мотиваційні. При формуванні рецептивної лексичної компетенції Ю.М.Кажан вважає за

доцільне використовувати спеціальні вправи для зняття труднощів, подолання інтерференції ІМ1 на кожному етапі формування компетенції [1, с. 41]. Л.О.Калашникова підкреслює, що специфіка вправ навчання міжкультурного спілкування німецькою як ІМ2 повинна забезпечувати актуалізацію та активне залучення попереднього досвіду у ІМ1 і РМ, сприяти запобіганню та подоланню негативного впливу цього досвіду, а також формуванню і розвитку відповідних навчальних вмінь. Авторка пропонує наступну класифікацію таких вправ для навчання німецькою як другою іноземною: за типом – багатомовні, за підтипом – аналітичні, за видом – спрямовані на міжмовне/міжкультурне зіставлення або протиставлення [2, с. 31].

Розглянута класифікація вправ, на нашу думку, не спрямована на навчання письма ІМ2 учнів на різних етапах, а саме: формування, удосконалення орфографічних, лексичних, граматичних навичок і розвиток умінь у писемному мовленні. Лише спеціальна система/підсистема вправ здатна забезпечити організацію процесу навчання.

З метою створення спеціальної системи завдань та вправ для навчання письма німецькою як другою іноземною ми маємо визначити особливості таких вправ. Урахування цих особливостей допоможе запобігти інтерференції та сприятиме ефективному використанню позитивного переносу. Тому **метою цієї статті** є визначення особливостей вправ для навчання письма німецькою як ІМ2.

Особливості вправ для навчання письма німецькою після англійської обумовлюється, на нашу думку, специфікою навчання німецької як ІМ2, зокрема умовами. Формування основ комунікативної компетенції в ІМ2 відбувається у певних навчальних умовах. Як зазначає Н.В.Баграмова, навчальному процесу при оволодінні ІМ2 властиві наступні характерні риси:

- 1) менш тривалий період вивчення другої іноземної менший, ніж першої;
- 2) менша кількість годин, що відводиться на вивчення ІМ2, порівняно з ІМ1;
- 3) мінімізований обсяг навчального матеріалу;
- 4) чітко регламентований розподіл навчального матеріалу, що підлягає активному й пасивному засвоєнню;
- 5) значна частина навчального матеріалу для самостійного вивчення [4, с. 7].

Грунтуючись на вищевказаній специфіці процесу оволодіння ІМ2, принципах навчання та вивченні німецької мови як ІМ2 після англійської, які були виокремлені в дослідженнях І.Л.Бім, Б.М.Лапідус, Г.Нойнер, Б.Хуфайзен, Ю.М.Кажан, ми детермінуємо цю специфіку у межах нашого дослідження:

- 1) *період вивчення німецької як ІМ2 менш тривалий, ніж період вивчення англійської*. Згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України вивчення ІМ2 розпочинається з 5 класу (іноді з восьмого чи десятого), коли учні мають трирічний досвід вивчення ІМ1. Ми розглядаємо початковий етап вивчення німецької мови як другої іноземної з 5 класу. Очевидно, що і *кількість годин, яка призначена для вивчення німецької ІМ2 порівняно з англійською теж менша*. Згідно з Типовим на-

вчальним планом загальноосвітніх навчальних закладів з вивчення двох іноземних мов на основному ступені навчання, тобто з 5 по 9 клас, передбачається дві години на тиждень (порівняно з першою мовою: 3,5 години у 5 класі, 3 години у 6 та 7 класах, по дві години на тиждень у 8 й 9 класах) [3, с. 12];

2) *наявність взаємовпливу трьох мов* (рідної, англійської (ІМ1) та німецької (ІМ2)), який сприяє як інтерференції і переносу в ІМ2.

Розглянемо детальніше питання переносу в умовах триглосії. Перенос знань, умінь і навичок з однієї мови в іншу є однієї із самих частотних стратегій при вивченні другої іноземної мови. Перенос являє собою складне явище людської психіки, прихований механізм, який дає людині можливість використовувати у своїй діяльності те, чим він уже опанував у нових або відносно нових обставинах [4, с. 62]. Результат здійснення психологічного переносу може бути позитивним або негативним. Позитивний перенос знань, умінь і навичок у нову іноземну мову забезпечує прискорення процесу її вивчення. Відбувається швидка, адекватна побудова моделі лінгвістичного явища в мовній свідомості або швидке формування навички. Негативний результат переносу називається інтерференцією. Інтерференція проявляється в мовленні білінгва у вигляді відхилення від норми досліджуваної мови під впливом рідної або іншої відомої мови [4, с. 104]. Зіштовхуючись із новим завданням, людина, як правило, спочатку використовує ті прийоми, якими вона володіє. Якщо при цьому об'єкти або умови дій сприймаються людиною як подібні, будучи при цьому різними, має місце інтерференція навичок. Інтерференція визначається в психології як гальмуюча взаємодія навичок, при яких уже сформовані навички утрудняють утворення нових або знижують їхню ефективність [4, с. 105].

Як основні фактори, які впливають на виникнення інтерференції або переносу, А.В.Щепілова називає наступні: а) рівень мовленнєвого розвитку в рідній мові; б) рівень володіння ІМ1; в) кількість часу, який відокремлює вивчення ІМ1 від ІМ2; г) вік учнів [7, с. 24–25].

Відповідно до підсистем мови, а саме на мовних і мовленнєвих рівнях, виділяють інтерференцію звукову, орфографічну, пунктуаційну, лексичну, морфологічну, синтаксичну, семантичну, стилістичну, культурну або соціокультурну. Для того щоб допомогти учневі перебороти інтерференцію й сприяти позитивному переносу, при навчанні варто застосовувати спеціальні вправи.

Розглянемо застосування таких вправ на різних етапах навчання письма.

На першому етапі навчання письма передбачається формування графічних/каліграфічних навичок. Компенсатором у навчанні письма на цьому етапі є латинський алфавіт, що лежить в основі англійської і німецької мов. Аналіз системи друкованих знаків англійського та німецького алфавітів свідчить про те, що в них є більшість букв, які співпадають у написанні (Aa, Bb, Cc, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Xx, Yy, Zz), є буква, накреслення якої

зовсім відрізняється від якої-небудь букви англійського алфавіту (β). Крім того, в німецькій мові додатково до букв використовуються діакритичні позначки для окремих фонем (Ää, Öö, Üü). В сучасних навчальних програмах зазначено те, що учні повинні опанувати напівдрукованим – напівпрописним шрифтом. Стає очевидним, що на цьому етапі вчителю варто приділити увагу встановленню графемно-фонемних відповідностей. Труднощі, пов'язані зі збігом написання букв, які вимовляються по-різному, з розбіжністю вимови букв у різних позиціях, з наявністю невимовних букв і діакритичних знаків й інші, ізолюються й послідовно пропонуються учням. При такому зіставленні відповідні графічні навички не формуються, а переносяться в процес навчання письма новою мовою й вимагають певної корекції. Тобто особливістю вправ на цьому етапі навчання письма буде їх **контрастивність**, яка припускає міжмовне порівняння та/або протиставлення графічного зображення окремих німецьких літер.

Техніка письма також передбачає володіння орфографічними навичками. Під орфографічними навичками розуміють навички написання слів відповідно до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові. Як було визначено, одним з факторів, який впливає на інтерференцію або перенос, є вік учнів. А.В.Щепілова підкреслює, що у старших школярів більш розповсюджений позитивний перенос, оскільки в них більш розвинуті аналітичні можливості і зміцнений когнітивний елемент у вивченні іноземних та рідної мов [7, с. 25]. Тобто ми вважаємо за доцільне на початок вивчення німецької як ІМ2, коли учням пропонуються вправи на формування орфографічних навичок, робити їх спеціально предметом усвідомлення. Таким чином, до особливостей вправ віднесемо **аналітичність**. Пояснимо нашу думку. Розглянемо, наприклад, таку вправу:

Ergänze die fehlenden Buchstaben, die englischen Wörter helfen.

wa_ _ en	to wash	auf_ achen	to wake
_ chlafen	_ to sleep	_ üssen	to must
_ önnen	to can	_ ünschen	to wish
_ ochen	to cook	_ eben	to live

Стає очевидним: щоб уникнути інтерференції правопису в виділених словах, доцільно виключити їх з вправи або спеціально зробити предметом усвідомлення.

Поряд з орфографічними навичками основним завданням другого етапу є також формування лексико-граматичної правильності письма.

На початок п'ятого класу учні мають знання з ІМ1 та рідної мови про структуру словосполучення, частини мови (самостійні і службові), члени речення, види простих і складних речень, можуть знаходити речення, що відповідають заданим схемам, і виконувати інші дії з оперування граматичним складом речення. Використання цих знань і вмінь може значно інтенсифікувати

навчання письма. Так, наприклад, на основі англійської мови можна проводити граматичні аналогії: створення простого речення, будову форми (перфект з дієсловом haben), вживання модальності тощо. Наприклад:

Мета: формування та вдосконалення граматичних навичок.

1. Es gibt grundlegende Ähnlichkeit im Gebrauch der Modalverben des Englischen und des Deutschen. Betrachte die Strukturen. Was für einen Unterschied in der Wortstellung von Sätzen mit Modalverben im Englischen und Deutschen?

I <u>must</u> go now	Er <u>kann</u> gut
Ich <u>muss</u> jetzt gehen.	<u>schwimmen</u> .
He <u>can</u> swim good	<u>Kann</u> ich dir <u>helfen</u> ?
<u>Can</u> I help you?	<u>Kann</u> ich deinen
<u>May</u> I <u>have</u> your pencil?	Bleistift <u>haben</u> ?
I <u>must</u> write this letter in	Ich <u>muss</u> diesen Brief
Spanish	auf Spanisch
	<u>schreiben</u> .

2. Ergänze die Tabelle

Wie kann man die Freizeit verbringen?

ich <u>kann</u>	wir _____
du _____	ihr _____
er/sie /es _____	sie _____

schwimmen wandern Ski laufen Fahrrad fahren
spazieren gehen segeln surfen den Eltern helfen

Was muss man oft / selten in seiner Freizeit machen?

ich muss	wir _____
du _____	ihr _____
er/sie /es _____	sie _____

die Wohnung aufräumen die Blume gießen auf
kleinere Geschwister aufpassen Brot kaufen
Haustiere füttern der Mutter helfen
Hausaufgaben machen das Geschirr spülen

Англійська й німецька як германські мови споріднені також у лексичному аспекті. Можна помітити багато відповідностей та очевидний зв'язок між німецькими та англійськими словами. Такі обставини дають можливість розуміти певний пласт німецької лексики. Потенційний словник, на нашу думку, при цьому буде складатися з:

- інтернаціональної лексики (нім.: der Student, die Biologie);

- слів індоєвропейської групи, що є близькими за формою в англійській мові та українській:

нім.	англ.	укр.
die Mutter	mother	мати
der Bruder	brother	брат

- слів з різним ступенем схожості форми:

нім.	англ.
bringen	to bring
finden	to find

- німецьких слів, близьких за формою та значенням до слів рідної мови (але в англійській мові їм відповідають слова іншого кореня):

нім.	укр.	англ.
die Möbel	меблі	furniture
das Ziel	ціль	aim, goal

Цю спорідненість у лексичному аспекті доцільно використовувати в вправах. Наприклад:

Мета: формування та вдосконалення лексичних навичок.

Ergänze die Tabelle

deutsches Verb	englisches Verb	ukrainisches Wort
beginnen (anfangen)	to begin	
gehen	to go	
schlafen	to sleep	
machen	to make	
surfen	to surf	
segeln	to sail	
schwimmen	to swim	
essen	to eat	

Стає очевидним, що на цьому етапі навчання письма, крім аналітичності, контрастивності, вправи ще й **багатомовні**.

Мета третього етапу навчання письма полягає в оволодінні вмінням висловлюватись на текстовому рівні в різних композиційно-мовленневих формах писемного мовлення, що забезпечує виклад власних думок у письмовій формі на відповідному рівні. Компенсаторами в навчанні письма на цьому етапі будуть знання особливостей створення різних типів текстів, яких треба навчати учнів в основній школі. На цьому етапі навчання письма у вправах доцільно використовувати міжкультурне зіставлення або протиставлення.

Отже, у цій статті були визначені наступні особливості вправ для навчання письма німецькою як ІМ2 після англійської, а саме:

- 1) багатомовність,
- 2) аналітичність,
- 3) спрямованість на міжмовне/міжкультурне зіставлення або протиставлення.

Як перспектива подальшого розвитку цього дослідження може розглядатися розробка системи вправ до навчання письма німецькою мовою після англійської учнів основної школи.

Література

1. Кажан Ю. М. Вправи для формування у майбутніх вчителів рецептивної лексичної компетенції в німецькій мові як другій іноземній / Ю. М. Кажан // Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 39–44.
2. Калашникова Л. О. Вправи для навчання читання німецькою мовою як другою іноземною після англійської / Л. О. Калашникова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 39–44.
3. Книга вчителя іноземної мови / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Харків, 2006. – 416 с.
4. Лопарева Т. А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Лопарева Татьяна Анатольевна. – Нижний Новгород, 2006. – 198 с.
5. Обучение второму иностранному языку в ВУЗе и школе : сборник статей. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 127 с.
6. Реутов Н. И. Об особенностях обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского в средних учебных заведениях / Н. И. Реутов // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 16–19.
7. Щепилова А. В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского) / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 23–29.
8. Hufeisen Britta, Neuner Gerhard. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertriärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. 2. Auf. – Strasbourg : Europäisches Fremdsprachen zentrum. Council of Europe Publishing, 2005. – 184[4] S.

УДК 37.159.21.343

ПСИХОЛОГІЯ КАЗКИ, ЇЇ ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ І ПРИЗНАЧЕННЯ

Жуков С.М.

У статті розглядається психологічна побудова казок і пов'язана з цим їх педагогічна спрямованість та велика виховна функція.

Ключові слова: казки, психологічна побудова, виховна функція.

В статье рассматривается психологическое построение сказок и связанная с этим их педагогическая направленность и огромная воспитательная функция.

Ключевые слова: сказки, психологическая структура, воспитательная функция.

The article examines psychological structure of fairy-tales, their pedagogical orientation and great educational function.

Key words: fairy-tales, psychological structure, educational function.

Сказка – это мечта и надежда человечества.

Н.Рерих

Сказка – воспитатель и наставник.

В.Сухомлинский

Сказка наполняет душу добротой и осмысленностью.

Л.Толстой

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Роль та значення казки у житті людини – особливо дитини – дуже значні, тому розглядання психолого-педагогічних механізмів життєдіяльності казки є важливим у педагогіці в цілому та у вихованні зокрема.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Вивчення казок завжди хвилювало науковців різних спеціальностей: літературознавців, фольклористів, а з XVIII ст. – психологів та педагогів. Науковий інтерес до казок підвищився у XIX ст., після появи основних збірок казок – братів Грім у Німеччині і Ш.Перо у Франції. Відтоді про казки написані гори літератури. Є гіпотеза про те, що казки – це звироднілі міфи, що втратили своє сакральне значення. До неї примикає версія про те, що казки – це стилізований опис давно забутих первісних ритуалів.

У пострадянському просторі найбільш відома теорія В.Проппа. Описуючи структуру казки, він увів поняття функції. Функція – це вчинок діючої особи, обумовлений з погляду його значущості для ходу дії. Так, Баба-Яга, що дає золоте веретенець нареченій Фініста-Ясного Сокола, фея, що наряджає Попелюшку на бал, мрець, що дарує Іванові меч, – виконують ту саму функцію Дарувальника.

Кількість функцій, що зустрічаються в казках, обмежена. Вони створюють основну складову

частину казки. Послідовність функцій завжди однакова. Крім того, В.Пропп виділив сім ролей, що зустрічаються в казках. Відповідно, казка – це “твір, у якому діють усі чи деякі із зазначених семи героїв, а сюжет містить у собі тридцять одну функцію (з можливими пропусками) у зазначеній послідовності” [4, с. 88].

Казки дійшли до нас з неймовірно далекого минулого і не втратили своєї актуальності. Що пов'язує нас і тих людей? Д.Соколов у своїй роботі “Казки і казкотерапія” писав: “Я не уявляю, як могла казка так зберегтися і продовжувати жити в культурі, буквально всім відрізняючись від тієї культури, де вона спочатку виникла, якби вона не була наповнена якимсь важливим психологічним змістом. У нас і в тих древніх народів усе різне – мова, держава, звичаї та ін. – і важко уявити, що нас може поєднувати, якщо не будова психіки” [4, с. 103]. А в книзі Марії-Луїзи фон Франц “Психологія казки”, говориться про те, що чарівні казки так важливі для нас, тому що в них представлена загальнолюдська основа життя.

Тільки деякі авторські казки пережили своїх творців (наприклад, казки Г.Андерсена), можна припустити, що залишилися тільки ті казки, що при своїй не індивідуальній адресованості торкалися найважливіших психологічних механізмів, загальних для усіх. Це такі казки, що допомагали становленню зрілої особистості, сприяли побудові взаємодії між дитиною і дорослим, пропонували шляхи вирішення найважливіших життєвих криз. Б.Беттельхайм говорив про те, що смерть і наступне відродження героя казки – це символ кризи росту, а щасливий кінець символізує перемогу в цих психологічних боях.

Цікаво, що подібним потенціалом володіють тільки ті авторські казки, що створені відповідно

до законів народних. Звідси неминуча популярність казок братів Грим і Ш.Перо, О.Пушкіна і деяких казок Г.Андерсена.

Казка, з погляду різних наукових психологічних теорій, може виглядати так чи інакше. Казки в символічній формі описують процеси, що відбуваються в нашій психіці. Але різні теорії розглядають психіку по-різному.

Можна розглядати казку як набір паттернів поведінки. Принцип з Ріпки: не виходить – спробуй ще раз, залучаючи будь-які доступні ресурси. З Колобка: як далеко можна відійти від мами. На крок – нічого, на два – спокійно, на три – нормально, на чотири – з'їдять. З дівчинки в служінні в Морозка: треба слухатися, прислухатися. З погляду класичного психоаналізу, орієнтованого на З.Фрейда, казка – це світ, побачений очима маленької дитини. Мама у ній з феї перетворюється на Бабу-Ягу, доросле життя – на темний ліс, сексуальні стосунки – вовк, що з'їсть і забуде виплунути. Трансактний аналіз звертає основну увагу на рольові взаємодії в казках. Інакше кажучи, кожен персонаж може описувати реально окрему людину, точніше – визначену роль, що людина може грати чи навіть брати в основу свого життєвого сценарію. Е.Берн чудово описав, як може поводитися в житті Червона Шапочка чи Спляча Красуня. Юнгівська психологія розглядає героїв казки як частини “Я” однієї людини. Усе, що відбувається в казці, можна представити як внутрішній процес, у якому, наприклад, принц-свідомість – шукає принцесу-аніму, жіночий початок – і в процес втягнуті його власна мудрість (лісовий дідок-порадник), сліпа агресія (дракон) тощо. Надалі спробуємо розібрати пари казок з погляду К.Юнга. Ті, хто приділяють основне значення емоціям, також часто розглядають казкових героїв як персонажі та їхні дії, викликані ними емоції зовсім реальні. При цьому найчастіше говорять про те, що в казці дитина проживає такі емоційні стани, яких їй не вистачає у власному житті. Гіпнотична школа звертає увагу на подібність між наведенням трансу і прослуховуванням, проживанням казки. Сама атмосфера часто майже та сама: дитина слухає казку, засинаючи, від людини, якій вона довіряє; мова ритмічна, у ній повторюються незрозумілі формули (приказки та ін.).

Важливою рисою казки є те, що в ході її відбувається трансформація. Хтось маленький і слабкий до кінця перетворюється на сильного, значущого і багатого в чому певненого. Це можна назвати історією про дорослішання. К.Юнг говорив про подібне, коли основним мотивом казки вважав процес індивідуалізації. Це не просто дорослішання – це цілком конкретна його стадія, на якій вже оформлена й відокремлена свідомість повертається до своєї підсвідомої основи, оновлюючи і поглиблюючи їхні взаємні зв'язки, розширюючи, знаходячи доступ до нових архетипічних образів і енергій.

Дія казки відбувається не в реальному світі, а радше є персоналізацією внутрішнього життя дитини. За словами самого К.Юнга, “у міфах і казках, які і в сновидіннях, душа оповідає свою власну

історію” [2, с. 69]. Узагалі, К.Юнг часто інтерпретував сновидіння, виходячи з його подібності до якоїсь невидимої казки. Дуже цікава його теорія про улюблену казку дитинства, за сценарієм якої людина несвідомо будує своє життя. На відміну від З.Фрейда, К.Юнг вважав: багато з того, що відбувається в душевному житті, може бути виражене тільки за допомогою символів, а тут якраз і підходить казка.

Метою статті є спроба якомога ретельніше розібратися у психолого-педагогічних механізмах життєдіяльності казки.

Виклад основного матеріалу. Казки виникли в глибокій давнині. В них відобразилися мрії людини про перемогу добра над злом, її спостереження над життям тварин, уявлення про навколишній світ – страшний і незрозумілий, сповнений невідомих небезпек і чудес: це казки про Мороз, Вітер, Хазяйку лісу, про невмирущих духів – помічників і ворогів людини, про сильних, добрих і мудрих людей, про далекі країни і про багато іншого. Казка – це своєрідна розповідь про досягнення щастя хоча б тому, що, фактично, всі казки мають щасливий кінець і вселяють надію на краще майбутнє.

Народні чарівні казки – жанр дитячого читання. Казка сьогодні, мабуть, один з небагатьох засобів, який створює сприятливі умови для спілкування дорослих і дітей. Доцільно починати образно розвивати інтерес до літератури з казок, тому що їх найбільше люблять і розуміють діти. Мораль казок завжди зрозуміла, відображає і розкриває в доступній для дітей формі поняття добра і зла, а саме це повинні в першу чергу осмислювати діти.

Світ казки – веселої, лукавої, мудрої і поетичної несе маленькій людині першу радість відкриття боротьби добра зі злом, розбурхує фантазію, розвиває уяву. Можливо, це найдорожче в спілкуванні з мистецтвом. Діти дошкільного віку краще за все знайомлюються з морально-етичними уявленнями, з красою життя – через казку. І в міру свого розуміння дитина стає прихильником добра.

Найбільш глибока і прекрасна емоція, яку ми відчуваємо, – це відчуття загадковості і таємничості! Напружена увага до всього чарівного, таємничого, до змальовування неймовірних чудес та перетворень, незвичайне емоційне піднесення – викликають у дітей казки. Витоки прив'язаності дітей до казок у тому, що вони задовольняють певні потреби віку – потребу в грі, перевтілюванні, інтерес до всього незвичайного, таємничого, котре дитина відчуває як повсякденне, реальне, і навпаки, надає риси чарівності повсякденному, реальному.

Діти починають складати казки, оповідання ще до того, як опанують писемну грамоту, і пізніше пишуть велику кількість маленьких і великих творів. Казка дає необхідну гаму переживань, створює особливий, ні з чим незрівнянний настрій, який викликає добрі і серйозні почуття. Вона допомагає відродити духовний досвід культури, традиції народу – вона вчить добра, справедливості, чесності і мудрості. Казка є одним з елементів культури і, передусім, її естетичною складовою. Вона базується на народно-етнічній культурі, на фольклорних коренях та має багатий соціальний, морально-педагогічний потенціал. Будь-яка казка

орієнтована на соціально-педагогічний ефект: вона навчає, виховує, попереджає, збуджує до діяльності і навіть лікує. Ще – вона є одним з важливих соціально-педагогічних засобів формування особистості. Діти старшого дошкільного віку дуже цікавляться чарівними, магічними казками.

Центр дитячої уваги й інтересу – казковий герой. Особливе значення надається здійсненню бажань героя. Всі, хто заважають герою, викликають у дітей негативне ставлення. Протест викликає негативна моральна сторона вчинків таких персонажів. Формування естетичних оцінок і уявлень йде шляхом диференціювання дифузного ставлення, в якому поєдналися безпосередньо емоційне ставлення та моральна оцінка.

Основний вік для казок – між чотирма та дев'ятьма роками. В цей період вихователь розповідає прості казки і супроводжує їх ляльковою виставою, тобто спирається на копіювання і приклад. Казки, які розповідають дітям, спираються на образ. З яскравою наочністю казки розкривають істинну сутність дійових осіб. Дітям стає доступним пізнання людей. Казки допомагають засвоїти дітям, що таке справедливість і несправедливість, в них розповідається про перші життєві кроки героїв, про боротьбу добрих і злих сил. Казки вимагають від дитини вміння слідувати за ходом дії й іноді розповідаються кожного дня “з продовженням”. Образність казки, її наочність, а не абстрактність понять є справжнім засобом виховання дітей на цьому віковому етапі.

Якщо б не було казки, то, можливо б, не було геніального А.Пушкіна та інших видатних письменників та поетів. Існують казки народні та авторські, казки для дітей та дорослих, але всіх їх об'єднує одне – щасливий фінал, який вселяє в людину надію на майбутнє, надає їй сил. Казка за своїми жанровими ознаками та функцією близька до міфу, легенди.

“Одного разу...” – так починається більшість казок. Багато хто з нас ще можуть згадати час, коли кожен день починався з цього “одного разу”, коли світ був наповнений незвіданими дивами і несподіваними подіями. У світі дитинства кожен крок несе в собі щось нове і, головне, цікаве. На цьому шляху зустрічаються відьми і чудовиська – це наші власні страхи і невдачі, але є там і звірі-помічники та феї – це ще невідомі нам здібності й можливості. Якщо з віком людина не втратила здатність дивуватися, бачити навколо щось нове й несподіване, то тим самим вона зберегла можливість перейти зі світу повсякденності в магічний світ казки.

Казка – неправда, та в ній... життєва програма. На долю величезний вплив робить “сценарій життя”. У кожного з нас є свій життєвий сценарій, своя роль – чи переможця, чи невдахи. За таким сценарієм переможець просто приречений на перемогу – інакше який же він переможець? А невдаха приречений на провал, “роль зобов'язує”, так закладено за сценарієм. На зміст того чи іншого сценарію впливають походження, обставини народження, виховання, оточення, у якому людина росте, та, як не дивно, казки, що ми самі читали чи нам читали в дитинстві. У кожного з нас були улюблені казки; саме вони змушували особливо емоційно

переживати за героїв, ставати на бік слабкого чи сильного, хвилювали душу й будили фантазію. І дотепер вони несуть нам свій емоційний, енергетичний і інформаційний заряд.

У кожного з нас є власна “казка” – життя. І наше життя, на думку деяких психологів, складається нерідко саме за сценарієм улюбленої в дитинстві казки. Вона наче закладає в нашу свідомість визначену програму, задає напрямок у житті. Слухаючи казку, дитина ототожнює себе з якимось героєм. І уже в дорослому житті людина робить так, як і його улюблений герой, роблячи його “подвиги” і повторюючи його помилки. Казка закладає долю, поведження і характер, веде людину по життю, від її впливу позбутися дуже нелегко. Хочемо ми того чи не хочемо, казка часто стає реальністю, і не завжди кращою. Наприклад, красива, чарівна казка “Спляча красуня” може закласти у свідомість негативну програму пасивного очікування і відсутності будь-якого вибору. Дівчина, улюбленою героїнею якої була Спляча красуня, може так і не “прокинутися”, поки не прийде “принц”. На жаль, у житті “принц” часто і не здогадується, що він повинен прийти, і чекаючи на нього, “красуня” так і буде “спати” все життя. До речі, цю ж програму пасивного очікування закладає і “Сіра Шийка”: якби качечку не підібрали, вона б померла, нічого не зробивши для власного порятунку. Якщо дівчина любила цю казку в дитинстві, то в житті вона буде підсвідомо створювати ситуації агресії стосовно себе і відігравати роль жертви.

Казка “Русалка” проводить іншу лінію жіночої поведінки, орієнтуючи на жертвопринесення чоловіку: щоб тебе любили, треба страждати, робити собі боляче, розчинитися в коханому... “Попелюшка”, схоже, дає ту ж програму, щоправда, з більш щасливим кінцем. Щоб стати принцесою, вчить казка, треба мити, прати, працювати. От тільки де в житті взяти ще і фею, яка допоможе чесній трудівниці в її чудесному перетворенні?

Ці казки, по суті, закладають хворе, негативне мислення, формують невдахи. Звичайно, не всі казки такі. Приміром, у “Бридоку каченяті” закладена позитивна програма: у ній герой іде шляхом переможця, перетворюючись на прекрасного лебедя.

Треба сказати, що багато чого в “програмуванні” тією чи іншою казкою залежить від ставлення батьків до її героїв, від інтонації голосу того, хто читає казку, від акценту його уваги на якому-небудь повороті сюжету. Так, приміром, батьки хвалять лисицю з казки “Хитра лисиця” – і їхня дитина метикує, що хитрити в житті не просто не забороняється, а необхідно. Епізод казки, на якому робиться акцент, може стати ключовим і в житті. Так, якщо в казці “Лисиця і вовк” робиться акцент на тому, що вовк – такий гарний і чуйний, але покараний, то дитина в житті може стати жертвою, на якій “їздять” хитруни. А іноді батьки неусвідомлено нав'язують дитині не її роль. Комусь подобається Заєць-боягуз чи Незнайка, а з нього намагаються зробити Іллю Муромця чи Знайку. Граючи в житті не свою роль, людина практично приречена терпіти невдачі. Буває, що улюблена казка передається від батьків

у спадщину, і тоді дитина бере не свій, а батьківський життєвий сценарій.

Висновки

1. Через казки до нас на допомогу приходять світ колективних образів, нам підказуються рішення, вироблені людством за довгі роки свого існування. Треба тільки зрозуміти, що говорять нам казки, як і в чому вони нам допомагають.

2. Казки описують те, що у визначений момент часу відбувається в психіці кожної людини. Вони вчать дитину дорослішати і переборювати страхи

зовнішнього світу, відриватися від матері і входити в соціум. Страшно й небезпечно проходити цей шлях наодинці, а казки говорять про те, що всі ми проходимо той самий шлях, і з цієї безнадійної ситуації – дитина в дорослому житті – є цілком прийнятний вихід.

3. Казки персоніфікують внутрішній світ людини. У наш час люди часто зациклюються на ідеї, що існує тільки зовнішній світ, “даний нам у відчутті”, а крім нього, немає нічого, а якщо і є, то чи варто звертати на це увагу. А казки говорять дитині – подивися усередину себе, там теж є багато цікавого.

Література

1. Ващенко Т. Виховний ідеал / Т. Ващенко. – Полтава, 1994. – 197 с.
2. Выжледов Т. П. Аксиология культуры / Т. П. Выжледов. – М., 1996. – 314 с.
3. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Калинин. ун-т, 2000. – 105 с.
4. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия / Д. Соколов. – М. : Наука, 1999. – 221 с.

УДК 371.3:111'253

ФОРМУВАННЯ МОНОЛІНГВАЛЬНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Квасова О.Г.

У статті розглядаються дидактичні передумови формування у студентів мовних спеціальностей навичок і умінь перекладацького аудіювання.

Ключові слова: аудитивна компетенція, усний послідовний переклад, використання телемовлення.

В статье рассматриваются предпосылки формирования монолингвальной аудитивной компетенции как составляющей компетенции в устном переводе у студентов высшей языковой школы.

Ключевые слова: монолингвальная аудитивная компетенция, устный последовательный перевод, использование телепрограмм.

The paper considers the prerequisites for teaching listening comprehension viewed as a constituent of competence in consecutive translation (tertiary linguistic school).

Key words: listening comprehension skills, consecutive translation, using TV programs.

Іншомовна аудитивна компетенція є однією з найвагоміших складових перекладацької компетенції, запорукою успішності здійснення усного послідовного перекладу. Власне, від розвиненості аудитивних вмінь залежить спроможність фахівця-перекладача сприйняти, зрозуміти, утримати в пам'яті і перекласти повідомлення, що надходить до нього через слуховий канал.

Загальновідомі психолінгвістичні особливості діяльності усного перекладу: вони полягають, передусім, в одноразовості усного пред'явлення тексту-оригіналу, його подачі у вигляді серії однократних актів, розмір яких може коливатися від окремого висловлення до текстів значно більшої тривалості. Окрім однократності і короткотривалості сприйняття, розуміння усного тексту-оригіналу вирізняється дискретністю: інформація надходить до перекладача окремими порціями у міру розгортання ланцюжка мовних одиниць у мовленні мовця, і розуміння відбувається на основі "сміслових опорних пунктів". За таких умов перекладач мусить прогнозувати зміст наступної частини тексту на основі вже сприйнятих "квантів" інформації, уточнюючи свій прогноз у процесі подальшого сприйняття, що передбачає накопичування і утримання у пам'яті попередньої інформації [5, с. 98–99].

Специфика аудіювання в умовах усного послідовного перекладу визначається Н.Н.Гавриленко такими факторами, як необхідність глибокого, детального розуміння смислового змісту тексту-оригіналу, одночасність осмислення

оригіналу і формування задуму тексту-перекладу, урахування під час сприйняття не тільки лінгвістичних, а й паралінгвістичних засобів, що їх використовує мовець, урахування предметної і комунікативної ситуації, а також синхронізація аудіювання і письмової фіксації [2, с. 4–12].

Складність рецептивної (аудитивної) складової діяльності усного перекладу зумовлює необхідність цілеспрямованого навчання майбутніх перекладачів аудіювання. У низці досліджень, присвячених цій проблемі, запропоновано методики формування таких навичок і вмінь перекладацького аудіювання, як: виокремлювати ключові слова ("сміслові опорні пункти") [2], цілісно сприймати смисл і смислову структуру повідомлення [3], розподіляти текст на смислові сегменти [3; 7], розуміти основну думку тексту-оригіналу [11], сприймати, виявляти і розуміти структуру і композицію висловлювання [10].

Цілком закономірно, що формування вмінь перекладацького аудіювання потребує запровадження науково обґрунтованих методик, що належить, власне, до сфери викладання усного послідовного перекладу. Проте успішність формування перекладацької аудитивної компетенції і, загалом, компетенції в усному послідовному перекладі багато в чому залежить від наявного у студентів "доперекладацького" рівня володіння аудіюванням. Для визначення тенденцій методики навчання аудіювання як монолінгвальної мовленнєвої діяльності звернемося до розгляду деяких сучасних досліджень.

Так, цілком обґрунтовано видається робота, спрямована на вдосконалення роботи психологічних процесів, які складають основу аудіювання на самому початку навчання в університеті. Для цього пропонується окремий корективний курс, метою якого, окрім диференційованої допомоги студентам з недостатньо розвиненим фонематичним слухом, є корекція роботи пам'яті, імовірного прогнозування, уваги, внутрішнього проговорювання, а також адаптації і селекціонування корисного звукового сигналу [4, с. 17], а також аналіз студентами особливостей кожного виду аудіювання і формування у них свідомого вибору стратегій згідно з настановою, висловленою в інструкції до вправи.

Не позбавленою сенсу вважаємо ідею організувати навчання аудіювання на мовному факультеті аспектно [13, с. 12]. Досить цікавою видається і методика модульного навчання аудіювання студентів-лінгвістів, що вивчають англійську як другу іноземну, запропонована В.О.Цибаньовою. Завдяки модульній організації виокремленого курсу формування аудитивної компетенції виникає можливість комплексно вирішувати проблеми індивідуалізації і варіативності у навчанні, активізації навчальної діяльності студентів, скорочення часу, необхідного для досягнення певних навчальних цілей при підвищенні якості навчання [12].

Отже, автори аналізованих вище досліджень одноставно пропонують організувати навчання аудіювання за допомогою окремого курсу. Із необхідністю запровадження такого курсу на мовному факультеті не можна не погодитися, проте позитивне вирішення цього питання є справою майбутнього. У сьогоденних умовах формування вмінь аудіювання майбутніх філологів і перекладачів майже скрізь відбувається інтегровано з формуванням інших іншомовних вмінь. Інтегрований підхід є цілком виправданим, особливо в умовах обмеженого аудиторного часу, зокрема, у навчанні англійської мови як другої спеціальності на факультеті сходознавства. Проте, незважаючи на переваги взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, формування аудитивної компетенції студентів в англійській мові пов'язане з низкою проблем. Проаналізуємо деякі з них і запропонуємо можливі шляхи їх вирішення.

Отже, в умовах навчання англійської як другої спеціальності викладання перекладу починається на третьому курсі, коли рівень сформованості загальної англомовної компетенції студентів має дорівнювати В 2 (за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти). Проте наявний рівень володіння третьокурсниками навичками і вміннями аудіювання, за свідченням практиків, є нижчим. Одна з причин такого становища полягає, передусім, у заниженому вихідному рівні аудитивної компетенції деяких першокурсників – випускників тих шкіл, де робота з навчання аудіювання проводилась неналежним чином.

Незадовільне зростання рівня сформованості аудитивних навичок і вмінь, яке спостерігається у студентів протягом 1-го і 2-го курсів можна пояснити такими причинами: тенденцією до зменшення кількості аудиторних занять і неможливістю приді-

ляти достатньо навчального часу саме розвитку аудитивних навичок і вмінь; відсутністю необхідних/якісних посібників з навчання аудіювання в аудиторії/самостійній роботі студентів; нестачею або некваліфікованим використанням сучасних технічних засобів навчання, в тому числі в он-лайнному режимі і, загалом, проведенням непослідовної і нерегулярної роботи з формування мотивації студентів щодо вдосконалення своєї аудитивної компетенції.

Як наслідок такого становища, студенти третього курсу, які починають оволодівати практикою перекладу, продовжують демонструвати вади в монологічному аудіюванні, а саме: неспроможність швидко і адекватно здійснювати смислову обробку почутої інформації, мають слабкі прогностичні вміння, замалий об'єм пам'яті, в деяких випадках можна констатувати навіть несформованість фонематичного слуху. Очевидно, що за таких умов початок формування навичок і вмінь перекладацького аудіювання ускладнений, якщо взагалі можливий.

За нашим переконанням, питання формування аудитивної компетенції у мові, яка є другою спеціальністю, вимагає якісно іншого підходу до навчально-методичного забезпечення і організації навчального процесу, і починати слід з корекції цілей навчання. Останні, як відомо, мають бути сформульованими відповідно до професійних потреб студентів – майбутніх філологів і перекладачів.

Наступним кроком до вирішення проблеми мотивації вважаємо моделювання можливих видів професійно орієнтованої діяльності, пов'язаних з отриманням інформації через слуховий канал, а саме лекцій, презентацій, ділових переговорів, телефонних розмов, а також ділового і повсякденного спілкування. На користь цієї думки свідчить те, що відтворення умов, наближених до реальної комунікації, є найвагомим фактором формування аудитивних навичок і вмінь ІМ. Одним із засобів, що дозволяють відтворювати такі умови в аудиторії, є відеофонограма, представлена на різних носіях – прямому телефірі/он-лайн або в запису.

У контексті формування аудитивних вмінь студентів у “доперекладацький” період їх навчання використання відеофонограми – телебачення – набуває вагомого значення, маючи при цьому значні переваги над використанням фонограми. Переглядаючи телепрограму, студент не тільки чує, а й бачить мовців, що застосовують численні комунікативні засоби – слова, формули звернення, стереотипи мовленнєвої поведінки, до складу якої входять фонаційні і кінесичні засоби невербальної комунікації, завдяки чому у глядача створюється так званий “ефект присутності”. Сприйняття і розуміння інформації про актуальні події, до яких внаслідок зазначеного ефекту глядач відчуває себе причетним, поживлене природною комунікативною мотивацією і тому має більший ефект.

Абстрагуючись в нашій статті від величезної ролі телебачення у формуванні соціо- і лінгвокультурної компетенцій, про що йдеться у багатьох сучасних дослідженнях, звернемо увагу на те, що саме

робить телемовлення придатною основою для пропедевтичного етапу формування умінь перекладацького аудіювання.

Перш за все, телемовлення є особливим функціонально-стилістичним середовищем, яке лежить на перетині повсякденно-побутової і літературно-писемної форм мовлення. Воно сформоване на основі газетно-публіцистичного стилю і орієнтоване на масового глядача, тому й вирізняється універсальним тематичним змістом, взаємодією і взаємним проникненням стилей, що входять до нього, зберігаючи при цьому свою стилістичну нейтральність [8, с. 37]. Отже, політематичність повідомлень і синергетичність стилю є найголовнішим з аргументів на користь поширеного використання телемовлення у навчанні аудіювання.

По-друге, телемовлення, під яким, за С.А.Могільовцевим, сьогодні слід розуміти мовлення інформаційних каналів телебачення як різновиду мови ЗМІ, існує у вигляді як підготовленого (не-спонтанного), так і спонтанного мовлення ведучих випуску новин, кореспондентів, тих, у кого беруть інтерв'ю, і тих, хто виступає з промовою. Відтак, воно характеризується індивідуальними, регіональними, етнічними тощо особливостями вимови і темпу мовлення, що спонукає аудиторів адаптуватися до розуміння мовлення людей з будь-якими фонетичними параметрами. До того ж різноманітність форм мовлення – монолог, діалог, полілог – створює умови для формування вміння швидко переключати увагу від одного мовця до іншого/інших, не втрачаючи при цьому зв'язків у розгортанні смислу повідомлення кожного з мовців.

Телемовлення є вагомим джерелом збагачення активного словникового запасу студентів національно маркованою лексикою, неологізмами, ідіомами; воно відображає новітні тенденції у розвитку вивчуваної мови, знання яких є важливою

складовою лінгвістичної компетенції майбутнього філолога і перекладача.

Важливо і те, що у телемовленні достатньо повно відтворюються автентичні етикетні формули спілкування, адже трансльовані інтерв'ю, бесіди тощо є природним контекстом їх функціонування [8, с. 48]. І, насамкінець, можливість спостерігати мовленнєву поведінку іншомовних фахівців під час їх професійної діяльності, відображеної на екрані в умовах реального часу, поглиблює професійну орієнтованість і мотивацію аудіювання.

Підсумовуючи обґрунтування ефективності використання телебачення, зауважимо, що його дійовість як одного з засобів формування навичок і вмінь монологічного аудіювання залежить від вибору адекватних стратегій і тактик навчання. Так, особливо вагомою передумовою формування вмінь перекладацького аудіювання вважаємо сформованість у студентів умінь так званого діяльнісного аудіювання. Під діяльнісним аудіюванням услід за Л.Ю.Кулиш ми розуміємо аудіювання, що має на меті детальне розуміння та наступне відтворення сприйнятої інформації в усній чи письмовій формі. За характером таке аудіювання є глобально-детальним, процес сприйняття інформації супроводжується напруженою, рівномірно розподіленою увагою та довірливим запам'ятовуванням, під час якого активно працюють механізми оперативної пам'яті. Матеріалом для діяльнісного аудіювання є як діалогічне, так і монологічне мовлення, частіше за все на суспільно-політичну тематику [9, с. 236]. Саме такого виду аудіювання можна успішно навчати на основі використання англійських теленовін [1].

Насамкінець зауважимо, що, незважаючи на поширену увагу методистів до використання телебачення у навчанні аудіювання або відеоаудіювання, методика формування умінь перекладацького аудіювання на основі іншомовних телепрограм ще не запропонована і чекає на своє створення.

Література

1. Вікович Р. І. Система вправ для навчання аудіювання англійських теленовін / Р. І. Вікович // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія "Педагогічні науки". – Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2009. – Вип. 70. – С. 53–56.
2. Гавриленко Н. Н. Обучение аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Гавриленко Н. Н. – М., 1989. – 22 с.
3. Князева О. В. Модель сочетания традиционных и инновационных технологий в профессиональной подготовке лингвистов-переводчиков на примере курса устного перевода : дисс. ... канд. пед. наук / Князева О. В. – Ставрополь, 2006. – 190 с.
4. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Колесникова Е. А. – М., 2009. – 31 с.
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
6. Кулиш Л. Ю. Виды аудирования // Л. Ю. Кулиш // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 1991. – С. 234–236.
7. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – 236 с.
8. Могилёвцев С. А. Формирование социокультурной компетенции на основе материалов спутникового телевидения : дисс. ... канд. пед. наук / Могилёвцев С. А. – Минск, 2002. – 114 с.
9. Панова Л. В. Обучение студентов 3 курса языкового вуза пониманию политического дискурса (на примере немецкоязычных текстов теленовостей) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Панова Л. В. – Улан-Удэ, 2009. – 24 с.

10. Руцкая Е. А. Формирование структурно-композиционных навыков переводческого аудирования. / Е. А. Руцкая // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. – Вып. 6 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – С. 120–125.
11. Самойленко Г. А. Методика обучения устному переводу : дисс. ... канд. пед. наук / Самойленко Г. А. – Липецк, 1998. – 190 с.
12. Цыбанёва В. А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов (английский как второй иностранный) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Цыбанёва В. А. – Пятигорск, 2009. – 22 с.
13. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Щукина И. В. – М., 2009. – 19 с.

УДК 37.031.4

ПРОФОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ ПРИКЛАДНОГО ЗМІСТУ

Мельник Ю.С.

У статті висвітлено педагогічні аспекти профорієнтаційної роботи у процесі розв'язування фізичних задач прикладного змісту. Запропоновано інформаційно-задачну модель професійного самовизначення учнів. Визначено дидактичні вимоги до змісту прикладних задач.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, прикладні фізичні задачі, професійне самовизначення, інформаційно-задачна модель, профорієнтаційна інформативність задачі, критеріальний і факторний аналіз.

В статье рассмотрены педагогические аспекты профориентационной работы в процессе решения физических задач прикладного содержания. Предложена информационно-задачная модель формирования профессионального самоопределения учащихся. Определены дидактические требования к содержанию прикладных физических задач.

Ключевые слова: профориентационная работа, прикладные физические задачи, профессиональное самоопределение, информационно-задачная модель, профориентационная информативность задачи, критериальный и факторный анализ.

In the article the pedagogical aspects of vocational guidance in the process of solving applied tasks in physics are examined. The model of information tasks for vocational self-determination of students is suggested. Didactic requirements for the content of applied tasks in physics are determined.

Key words: vocational guidance, applied tasks in physics, vocational self-determination, information tasks model, information for vocational guidance in tasks, criterion and factor analysis.

Профорієнтація учнів здебільшого здійснюється у процесі розв'язування завдань різних рівнів складності, породжених, як правило, певними виробничими потребами, що передбачає наповнення змісту курсу фізики прикладними обчислювальними, експериментальними, дослідницькими та якісними задачами, практичними і лабораторними роботами тощо.

Розв'язування задач прикладного змісту є невід'ємною складовою навчального процесу, що сприяє формуванню фізичних понять, розвитку мислення, навичок практичного застосування знань, допрофільній підготовці та професійній орієнтації учнів [1; 2; 3; 8].

На основі аналізу змісту категорії "прикладна задача" розкриємо педагогічні умови використання навчальних фізичних задач для профорієнтації учнів. Прикладну фізичну задачу розглядаємо як уявну модель певної виробничої ситуації. Дослідження її прикладного характеру, розгортання сюжету, перебіг фізичного явища або процесу,

визначення змісту професійної діяльності, інформаційної насиченості з точки зору профорієнтаційної цінності покладено в основу розроблення інформаційно-задачної моделі формування професійного самовизначення учнів.

Побудова інформаційно-задачної моделі ґрунтується на:

- властивостях фізичної задачі відобразити виробничі процеси, ситуації, що характерні для багатьох сфер професійної діяльності;

- інтересах, уподобаннях і здібностях школяра, задоволенні його пізнавальних потреб про змістовну професійну діяльність;

- особливостях багатьох професій, що полягають у використанні фізичних законів і закономірностей, усвідомленні фізичних явищ і процесів.

В основу інформаційної моделі покладено уявлення про структурну побудову прикладної задачі, яка включає: задачну систему (ЗС) – систему розв'язувача (СР) – систему змісту професії (СЗП) (рис. 1).

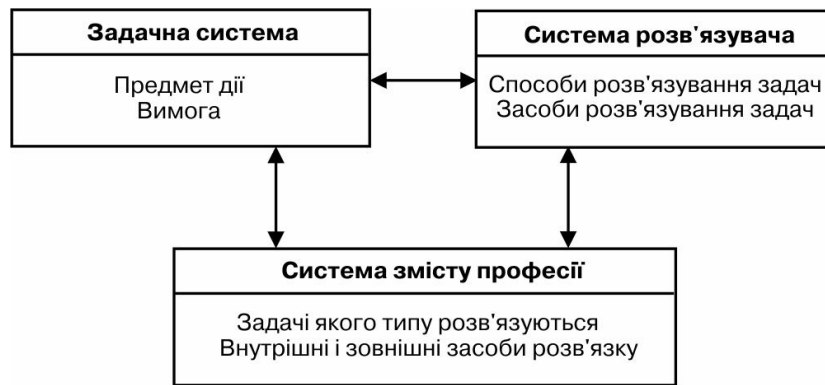


Рис. 1. Структура прикладної задачі для ознайомлення учнів з професіями

Вивчення внутрішніх зв'язків такої системи дає змогу розкрити сукупність загальних відношень, що виникають під час використання прикладних задач у навчально-пізнавальній діяльності учнів, і виділити ті, якими описується стратегія реалізації завдань і функцій профорієнтації. Інформаційно-задачна модель містить також план дослідження змісту прикладної задачі, що визначається поетапністю, відповідними методами та “внутрішніми” засобами (психологічними механізмами):

- визначення прикладного змісту фізичного явища або процесу;
- виокремлення сфер професійної діяльності, що відображені в умові задачі;
- виявлення типових ситуацій, що можуть бути покладені в основу задачі з конкретним виробничим сюжетом;
- дослідження задачі на предмет профінформаційної насиченості, що передбачає застосування методу профорієнтаційного аналізу (критеріального і факторного) та сукупності мисленневих прийомів (моделювання, абстрагування, асоціювання, антиципація);
- аналіз результату розв'язку з точки зору реалістичності виробничої ситуації, імовірності вихідних даних (на цьому етапі може виникнути потреба у корекції умови, переформулюванні і складанні нової задачі) [7; 9; 10].

Визначаючи роль і місце прикладних задач у профорієнтації учнів, сформулюємо наступне означення: фізична задача – це інформаційна модель прикладного змісту, що відображає систему зв'язків, утворених у процесі професійної діяльності людини. Прикладні фізичні задачі – це такі, в яких конкретизовано зв'язки у підсистемах “людина – техніка” (деталі, механізми, пристрої машин), “людина – природа” (технічні засоби вирішення проблем моніторингу навколишнього середовища), “людина – знакова система” (інформаційно-комунікаційні технології, технічні засоби управління та контролю виробничими процесами); “людина – художній образ” (архітектура, технічні конструкції, моделі, дизайн); “людина – людина” (використання та експлуатація технічних засобів у медицині, побуті, навчальній діяльності) тощо.

З метою профорієнтації учнів на основі аналізу змісту курсу фізики, здійснено класифікацію задач прикладного характеру:

- прикладні фізичні задачі з визначення змісту професії (предмет, умови, засоби та результат праці);
- задачі з формування уявлень про психофізіологічні особливості праці (вивчення мотивів діяльності, вольових якостей, фізіологічних особливостей учнів);
- фізичні задачі з активізації навичок самопізнання (творчі завдання).

Оскільки наведене вище означення містить характеристики професійної діяльності, то потребує обґрунтування положення про зміст і сутність професії. Змістовий аналіз інформативних відомостей, що можуть бути покладені в основу побудови методики профорієнтації учнів під час розв'язування прикладних задач з урахуванням особливостей вивчення фізики в середній школі та їх профорієнтаційних можливостей, дає змогу виділити наступні компоненти професійної діяльності учнів: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий, контролью-регулюючий, оцінково-результативний.

Цільовий компонент передбачає визначення триєдиної мети профорієнтації під час розв'язування прикладних фізичних задач (освітньої, розвивальної, виховної):

- засвоєння системи знань про види професійної діяльності людини, зміст праці (предмет, результат, засоби, знаряддя, умови), уявлення про шляхи й етапи оволодіння професією, навички складання перспективного плану дій;
- формування інтересів, мотивів, розвиток здібностей самовдосконалення на основі зіставлення з вимогами конкретної професіограми, уявлень про психофізіологічні особливості тієї або іншої професії;
- формування системи ціннісних орієнтирів, вивчення досвіду емоційно-ціннісного ставлення до професії, виховання потреби творчої самореалізації.

Сутність методики формування професійного самовизначення у процесі розв'язування прикладних фізичних задач полягає в ознайомленні учнів із елементами і структурою різних видів професійної діяльності. Якщо у традиційній методиці розв'язування задач (прочитати умову, з'ясувати фізичний зміст задачі, виконати математичні перетворення аналітичних виразів відповідно до певного фізичного закону або функціональної залежності

між величинами, знайти невідоме, здійснити дослідження імовірності результату) набувається досвід практичного застосування теоретичних знань, то у процесі професіографічного дослідження умови задачі набувається досвід застосування прикладних знань.

Реалізація наведеної вище методики передбачає використання методів критеріального і факторного аналізу дослідження профорієнтаційної інформативності фізичної задачі. На основі критеріального – здійснюється конкретизація її прикладного змісту, обґрунтування реалістичності умови, диференціація прикладної сутності розгляданого фізичного явища або процесу. Застосування методу критеріального аналізу передбачає виявлення “ознак” певної професії в умові задачі і потребує виконання наступних операцій: розпізнавання за ознаками; довізначення й перевизначення умови.

На основі факторного – здійснюється узагальнення відомостей про професію, інтегрується прикладний зміст задачі до структури професійної діяльності, розкривається її сутність. Застосування методу факторного аналізу передбачає з’ясування сутності прикладної задачі за відповідними компонентами професійної діяльності (змістовим – мета, предмет, результати праці; операційно-функціональним; психофізіологічним; мотиваційно-вольовим та історичним), виокремлення її суттєвих чинників (класифікація за факторами), структурування змісту задачі за певною схемою (систематизація знань), інтегрування знань про ту або іншу професію (узагальнення).

Метою критеріального аналізу є формування уявлень про широкий “спектр” професій, а факторного – узагальнення знань лише про певну окрему.

Наведемо особливості профорієнтаційної діяльності учнів під час розв’язування прикладних фізичних задач. Інтереси особистості враховуються у процесі формування позитивного ставлення до певного виду виробничої діяльності. Мета, завдання і функції профорієнтації реалізуються на основі принципів політехнізму (розкриття змісту технологічних процесів, будови і принципів дії машин та механізмів) і гуманізму (врахування інтересів особистості, здійснення профконсультаційної роботи). Розв’язування прикладних задач з метою реалізації принципу політехнізму освіти полягає у переформулюванні умови шляхом введення у сюжет відомостей, фактів про конкретне виробництво, параметрів і характеристик відповідного технологічного процесу.

У практиці навчально-виховної діяльності прикладні задачі використовуються як метод засвоєння, закріплення, перевірки і контролю теоретичних знань; засіб набуття практичних умінь (експериментування, конструювання, моделювання), навичок професійного самовизначення, реалізації принципу політехнізму, екологічного й економічного виховання.

Добір і складання системи задач прикладного змісту сприяє досягненню основної навчальної мети – розширенню і поглибленню фізичних знань

учнів. Про ієрархічну побудову системи прикладних завдань свідчить наявність різних видів фізичних задач (обчислювальних, якісних, експериментальних, дослідницьких) та взаємозв’язків між ними. Конструювання вказаних вище задач передбачає використання змісту відповідних навчальних розділів курсу фізики. В основу побудови такої системи покладено системоутворюючі зв’язки, що реалізуються між різними видами пізнавальних завдань у межах кожного ієрархічного рівня (по горизонталі) та між супідрядними елементами різних рівнів (по вертикалі).

Вертикальні зв’язки представлено, передусім зв’язками між типами задач, за допомогою яких формуються відповідні поняття і вміння. Ці зв’язки є необхідною умовою ефективного функціонування цілісної системи прикладних завдань. Типологізацію завдань можна здійснювати за змістом, способами діяльності, метою виконання тощо. У кожному типі діють взаємозв’язки між різними видами завдань, що відображають характер пізнавальної діяльності учнів та етапи формування фізичних знань і вмінь.

Кожний наступний вид завдань буде результатом за умови впровадження в навчальний процес попереднього, адже, не усвідомлюючи сутність того чи іншого поняття або вміння, не володіючи змістовим та операційним складом, неможливе їх практичне застосування. Водночас без необхідної кількості вправлянь уміння не може ефективно використовуватись у процесі розв’язання творчих завдань [4; 5; 6; 11].

У табл. 1 подано основні дидактичні вимоги до змісту прикладних задач, що дають змогу узагальнити й упорядкувати засоби і методи підвищення ефективності навчання фізики в загальноосвітній школі.

У процесі розв’язування прикладних задач виховується інтерес до навчання, розвиваються вміння аналізувати фізичні явища і процеси, розширюються і поглиблюються знання, здійснюється ознайомлення з новими досягненнями науки і техніки, формуються працелюбність, допитливість, самостійність, загартовується воля і характер тощо.

Розв’язуючи фізичні задачі, учні здобувають знання, необхідні для успішного навчання у профільній школі, поглибленої допрофесійної підготовки, продовження освіти у вищих навчальних закладах фізико-математичного, природничого й технологічного спрямування.

Отже, здійснення профорієнтаційної роботи, формування професійного самовизначення учнів у процесі розв’язування практичних завдань полягає у розкритті змісту професійної діяльності людини засобами прикладних навчальних задач (від професії – до людини), що сприяє посиленню гуманістичної спрямованості вивчення курсу фізики шляхом підвищення його “прикладного потенціалу”, активізації пізнавальної діяльності учнів, набуття ціннісно-емоційного досвіду ставлення до професії.

Дидактичні вимоги до змісту прикладних фізичних задач

Дидактичний принцип	Дидактичні вимоги до змісту та розв'язування прикладних фізичних задач
Науковості	Завдання мають бути тісно пов'язані зі змістом навчального матеріалу з фізики, доповнювати його новими, конкретними прикладами і відомостями, спрямовуватися на ознайомлення учнів з об'єктивними науковими фактами, методами наукового пізнання
Достовірності	Дослідження конкретних об'єктів і явищ природи, однозначність вихідних і кінцевих величин, запитань та відповідей
Доступності	Інформація, що міститься в умові задачі, а також процес її розв'язування мають ґрунтуватися на засвоєних раніше знаннях і відповідати розумовим можливостям учнів певної вікової групи
Оптимізації знань	Кількість прикладних завдань має бути достатньою для організації самостійної роботи учнів як у класі, так і в позаурочний час, і охоплювати основні розділи курсу фізики. Під час добору задач мають враховуватися індивідуальні особливості учнів, матеріальна база фізичного кабінету (особливо для творчих, експериментальних та дослідницьких задач)
Зв'язку навчання з життям	У процесі складання прикладних фізичних задач має розкриватися зв'язок між явищами природи і людиною, природою і технікою
Систематичності і послідовності навчання	Система прикладних фізичних задач учнями має містити завдання, спрямовані на набуття вмінь моделювати різноманітні виробничі ситуації.
Свідомості та активності учнів	Учні мають розуміти зміст задачі, ставити запитання, що спонукають усвідомити її суть, стимулюють до пошуку відповідей
Поєднання різних методів і форм навчання	Прикладні завдання мають сприяти виробленню в учнів практичних умінь і навичок під час складання і розв'язування різних видів фізичних задач (обчислювальних, експериментальних, якісних, творчих, дослідницьких), що розв'язуються різними методами із застосуванням математичного апарату і прийомів науково-дослідницької роботи
Створення необхідних і достатніх умов для навчання	Наявність збірників задач, технічних засобів навчання, створення доброзичливих стосунків між суб'єктами навчального процесу

Література

1. Бугайов О. І. Тести. Фізика / О. І. Бугайов, Є. В. Коршак, К. В. Корсак. – К. : Освіта, 1993. – 95 с.
2. Гольдфарб Н. И. Сборник вопросов и задач по физике : учеб. пособие / Н. И. Гольдфарб. – 5-е изд. – М. : Высш. шк., 1983. – 351 с.
3. Гончаренко С. У. Фізика: методи розв'язування задач / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид. – К. : Либідь, 1996. – 128 с.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1–2. – С. 5–60.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
6. Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі: проект / авт. О. Бугайов // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 6. – С. 6–13.
7. Куприн М. Я. Фізика в сільському господарстві : книга для учащихся / М. Я. Куприн. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
8. Перельман Я. И. Занимательная физика / Я. И. Перельман. – М. : Наука, 1979. – 129 с.
9. Римкевич А. П. Збірник задач з фізики для 8–10 кл. середньої школи / А. П. Римкевич. – 8-ме вид., перероб. – К. : Рад. шк., 1987. – 176 с.
10. Усова А. В. Связь преподавания физики в школе с сельскохозяйственным производством / А. В. Усова, Н. С. Антропова. – М. : Просвещение, 1976. – 191 с.
11. Фізика. Астрономія : програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 7–12 класи / О. І. Ляшенко, М. І. Дзюбенко. – К. : Перун, 2005, 2006. – 79 с.

УДК 378.147: 811.111'342.9

ЕТАПИ НАВЧАННЯ ЕМОЦІЙНО-МОДАЛЬНОЇ ІНТОНАЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОФОНОГРАМИ

Мосьпан Н.В.

Статтю присвячено проблемі навчання англійської емоційно-модальної інтонації з використанням відеофонограми студентів мовних вищих навчальних закладів. У статті представлені етапи навчання емоційно-модальної інтонації з використанням відеофонограми та типи вправ, розроблені автором відповідно до визначених етапів.

Ключові слова: відеофонограма, емоційно-модальна інтонація, етапи.

Статья посвящена проблеме обучения английской эмоционально-модальной интонации с использованием видеофонограммы студентов языковых высших учебных заведений. В статье представлены этапы обучения английской эмоционально-модальной интонации с использованием видеофонограммы и типы упражнений, разработанные автором в соответствии с этапами.

Ключевые слова: видеофонограма, эмоционально-модальная интонация, этапы.

The article focuses on the problem of teaching English emotional intonation with video at linguistic universities. The author describes stages of teaching English emotional intonation with video and suggests exercises pertaining to each stage.

Key words: emotional intonation, stages, video.

Лінгвістичний аспект навчання англійської емоційно-модальної інтонації (ЕМІн) полягає у визначенні специфіки ЕМІн як компонента мовлення, що бере безпосередню участь у вираженні емоційності. Виділяючи лінгвістичний, паралінгвістичний та екстралінгвістичний аспекти емоційності, дослідники пропонують застосовувати комплексний підхід до її навчання. Специфіка англійської ЕМІн полягає в тому, що вона як окремий елемент системи виразних засобів емоційного мовлення несе інформацію про емоційний стан людини лише на лінгвістичному – звуковому рівні, що без зорових індикаторів – паралінгвістичних та екстралінгвістичних компонентів є недостатнім фактором для адекватного її сприйняття та вираження [3]. Відповідно ЕМІн слід розглядати в тісному зв'язку з іншими засобами вираження емоційності на лінгвістичному, паралінгвістичному й екстралінгвістичному рівнях.

Вважаємо, що виділена специфіка ЕМІн має знайти своє втілення в методиці формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції, оскільки обумовлює необхідність навчання інтонаційних засобів вираження емоційно-модальних значень у комплексі із зоровою опорою на паралінгвістичні й екстралінгвістичні компоненти, завдяки яким можна знизити труднощі

навчання ЕМІн. Урахування цього факту потребує уточнення етапів навчання ЕМІн, розглядаючи інтонацію як компонент емоційного мовлення та використання відповідного джерела інформації у навчальному процесі.

Вивчення методичної літератури з цього питання показало, що в методиці навчання інтонації виділяють різні етапи: етап презентації нової емоційної інтонаційної моделі (ЕІНМ), етап впізнавання, або сприйняття ЕІНМ, тренувальний етап, або етап активізації матеріалу, етап виконання мовленнєвих вправ, або контрольний етап [4, с. 42; 6, с. 6–8]. Таке поетапне навчання емоційної інтонації, в першу чергу, пов'язано зі специфікою *інтонаційної навички*, під якою розуміють “навичку інтонаційно та ритмічно правильного оформлення власного мовлення та розуміння інтонації мовлення інших”. Виділяють два компоненти інтонаційної навички (ІН): операційний, що забезпечує сенсорно-моторну готовність до використання ЕІНМ, і функціонально-мотиваційний, що визначає доречність і доцільність інтонаційного оформлення мовлення [6, с. 6]. Ці компоненти по-різному відображаються на різних етапах навчання інтонації. Так, на етапі презентації відбувається пояснення ЕІНМ. На етапі сприйняття здійснюється орієнтовне інтонування або актуальне усвідомлення формальних параметрів

ЕІНМ, формування рецептивних ІНН під час аудіювання. Тренувальний етап передбачає формування репродуктивних ІНН під час імітативного відтворення, відтворення ЕІНМ за аналогією та виразного читання вголос; на цьому етапі відбувається актуальне усвідомлення функції ЕІНМ [6, с. 7]. Останній етап, який С.В.Павлова [6, с. 7–8] визначає як етап усвідомленого контролю, спрямований на розвиток продуктивних ІНН у говорінні та умінь інтонування в мовленні [4, с. 40]. Розвиток ІНН та умінь відбувається під час виконання мовленнєвих вправ, коли свідомість студента спрямована на зміст мовлення, а його інтонаційні параметри усвідомлено контролюються.

Оскільки під час формування та розвитку ІНН і вмінь інтонування в мовленні відбуваються дії на *інтонування* висловлювань, під яким розуміють набуття висловлюванням відповідного інтонаційного оформлення [1, с. 34], вважаємо за доцільне виділити етап інтонування репродуктивного емоційного мовлення та етап усвідомленого інтонування власного емоційного мовлення. Такі назви, на нашу думку, відображають суть вищезазначених етапів навчання інтонації.

Підсумовуючи аналіз змісту та цілей етапів навчання інтонації, розроблених у сучасній методичці, видається можливим запропонувати такі етапи навчання ЕМІн:

1. Етап презентації нової ЕІНМ, який передбачає ознайомлення студентів з новим інтонаційним матеріалом у контексті мовленнєвої діяльності.

2. Етап усвідомленого сприйняття ЕМІн, який передбачає усвідомлення інтонаційних параметрів і змісту ЕІНМ, створення еталонів ЕІНМ у пам'яті студентів.

3. Етап інтонування репродуктивного емоційного мовлення, який передбачає усвідомлення студентами форми, змісту та функції ЕІНМ у мовленні та нормативне використання ЕІНМ у мовленні.

4. Етап усвідомленого інтонування власного емоційного мовлення, який передбачає комунікативно виправдане використання ЕІНМ у власному мовленні, усвідомлений контроль інтонаційних параметрів відповідно до змісту та ситуації.

На нашу думку, такий підхід до визначення етапів навчання ЕМІн, по-перше, враховує специфіку ЕМІн, дозволяє розглядати її як мовленнєвий компонент емоційності, по-друге, дає можливість не просто навчання інтонаційного оформлення окремих висловлювань та комунікативних типів речень, а формуванню у студентів здібності виражати емоції та ставлення до співрозмовника у власному мовленні з правильним його інтонаційним оформленням. Вважаємо за доцільне застосувати такий підхід до поетапного навчання ЕМІн на II курсі мовного вищого закладу освіти, оскільки на цьому курсі "сформованість мовленнєвої здатності у студентів забезпечує умови для осмисленого використання ЕМІн у власному мовленні" [6, с. 9].

Для формування у студентів мовленнєвих ІНН – осмисленого використання ЕМІн у власному мовленні слід відібрати надійний технічний засіб

навчання, який міг би презентувати поряд з лінгвістичним і соціокультурний компонент мовлення. Фонограма, визначена як ефективний засіб формування вимовних навичок, не здатна створити такі умови для навчання ЕМІн, особливо студентам із зоровим сприйняттям мовленнєвої інформації. Фонограма не презентує зовнішні мовленнєві фактори, на які спирається людина під час сприйняття, тому що навчання ЕМІн відбувається без опори на видимого співрозмовника, паралінгвістичний аспект його мовлення та обставини спілкування. Експериментально доведено [5], що таким засобом може бути відеофонограма (ВФГ), яка дає можливість студентам набути той мовленнєвий і соціокультурний досвід, який сприяє успішності спілкування іноземною мовою. Використання ВФГ під час навчання ЕМІн дозволяє створити комунікативні умови для формування ІНН, завдяки презентації комунікативної ситуації та комунікативної поведінки її учасників, наявність яких покращує процес сприйняття та продукування ЕМІн у мовленні.

Наступним кроком було визначення етапів навчання ЕМІн з використанням ВФГ, враховуючи особливості поетапного навчання іноземною мовою спілкування з використанням ВФГ, що було зроблено на основі їх співвіднесення. Слід зауважити, що, спираючись на специфіку навчання ЕМІн, 6-етапний процес навчання англійського мовлення з використанням ВФГ, розроблений Н.І.Бичковою [2, с. 15–38], зазнав модифікації і був збільшений до 9-ти етапів навчання ЕМІн з використанням ВФГ, що наведено в табл. 1.

Слід зауважити, що потенційні можливості ВФГ дозволяють організувати процес інтонування репродуктивного емоційного мовлення паузованим і синхронним способами. Так, *паузованим способом* мають виконуватися репродуктивні вправи. Такі вправи організовані з паузуванням аудіо- і відеорядів; вони відрізняються часом, який надається для виконання завдання – він регулюється викладачем, враховуючи індивідуальні особливості мовлення студентів.

Синхронним способом мають виконуватися репродуктивні та продуктивні вправи на озвучування, під час яких здійснюється спілкування студента з телемовцем під час вибіркового або повного вимкнення аудіоряду. Мовленнєва діяльність студента відбувається під час нібито природних пауз, які створюються викладачем шляхом вимкнення та вмикання звуку на час звучання репліки-реакції. Оскільки синхронні вправи не переривають природного ходу подій, мовленнєва діяльність студента відбувається замість мовлення актора, коли у студента є деякий час, щоб проголосити репліку. Час на виконання завдання може бути коротшим, ніж у паузованих вправах, тому що він обмежений умовами спілкування з екранним співрозмовником і комунікативною ситуацією, зображеною на екрані.

Таким чином, наведені у статті етапи навчання англійської ЕМІн з використанням ВФГ визначені з урахуванням лінгвістичних та екстралінгвістичних особливостей ЕМІн і специфіки застосування ВФГ у навчальному процесі.

Результати співвіднесення етапів навчання ЕМІн з етапами використання відеофонограми

Етапи навчання ЕМІн	Етапи використання ВФГ	Етапи навчання ЕМІн з використанням ВФГ
–	Соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією частини відеокурсу	Соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією частини відеокурсу
	Адаптивної рецепції під час перегляду частини відеокурсу з безпосередньою суміщеною семантизацією незнайомих мовних одиниць	Адаптивної рецепції з безпосередньою суміщеною семантизацією незнайомих мовних одиниць під час перегляду частини відеокурсу
Презентації нової ЕІМ	–	Презентації незнайомих моделей ЕМІн під час перегляду частини відеокурсу
Усвідомленого сприйняття ЕМІн	Спеціального навчання слухової рецепції під час перегляду частини відеокурсу	Спеціального навчання рецепції ЕМІн під час перегляду частини відеокурсу
Інтонування репродуктивного емоційного мовлення	–	Інтонування репродуктивного мовлення під час пауз у демонстрації частини відеокурсу
	Синхронної репродуктивної або продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації частини відеокурсу	Інтонування синхронного репродуктивного мовлення під час демонстрації частини відеокурсу
Усвідомленого інтонування власного емоційного мовлення	Репродуктивної або продуктивної мовленнєвої діяльності після перегляду частини відеокурсу	Інтонування синхронного продуктивного мовлення під час демонстрації частини відеокурсу
	Продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох або всього АВК	Інтонування продуктивного мовлення після перегляду частини відеокурсу
		Продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох частин відеокурсу

Література

1. Бернштейн С. И. Словарь фонетических терминов / С. И. Бернштейн. – М. : Восточная литература, 1996. – 171 с.
2. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов / Н. І. Бичкова. – К. : Віпол, 1999.
Ч. 1 : Методика використання відеофонограми. – 1999. – 107 с.
3. Витт Н. В. Система эмоциональных явлений и обучение иностранному языку / Н. В. Витт // Вопросы психологического обоснования обучения иностранным языкам : сб. науч. трудов. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1982. – Вып. 187. – С. 27–42.
4. Головач Ю. В. Контроль рівня сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного вузу (на матер. англ. мови) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Головач Юлія Валеріївна. – К., 1997. – 272 с.
5. Мосьпан Н. В. Ефективність використання фонограми та відеофонограми для навчання емоційно-модальної інтонації // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М.Гоголя. Серія “Педагогіка та психологія”. – Ніжин : НДУ, 2007. – № 5. – С. 108–114.
6. Павлова С. В. Обучение интонационным моделям английского языка как средству прагматики высказывания (на II курсе языковых факультетов) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / Павлова С. В. – М., 1984. – 16 с.

УДК 378(13)(04.3)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА СТУПЕНИ “БАКАЛАВРИАТ” В ВУЗАХ США В КОНТЕКСТЕ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Раевская М.Ю.

У статті розглядається структура освітніх програм з підготовки педагогічних кадрів на ступені “бакалавр” на прикладі американських вишів. Загально-освітній компонент навчальних програм на здобуття ступеня бакалавра складається з п’яти блоків: англійська мова, математика, природничі, суспільні та гуманітарні науки. Ступінь бакалавра присвоюється за успішне закінчення навчання за чотирирічною бакалаврською програмою в чотирирічному коледжі або університеті.

Ключові слова: освітня програма, ступінь бакалавра, загальноосвітній компонент.

В данной статье рассматривается структура образовательных программ по подготовке педагогических кадров на ступени “бакалавр” на примере американских вузов. Общеобразовательный компонент учебных программ на получение степени бакалавра состоит из пяти блоков: английский язык, математика, естественные, общественные и гуманитарные науки. Степень бакалавра (Bachelor’s Degree) присуждается за успешное окончание обучения по четырехлетней бакалаврской программе в 4-годичном колледже или университете.

Ключевые слова: образовательная программа, степень бакалавра, общеобразовательный компонент.

The structure of educational programs on teaching future teachers at the stage of Bachelor in American higher educational establishments is examined. The general education component of the curriculum for a Bachelor’s Degree consists of five units: English, mathematics, natural, social sciences and humanities. Bachelor’s Degree is given for successful completion of a four-year bachelor’s program in a 4-year college or university.

Key words: educational program, Bachelor’s Degree, general education component.

Диверсифікація системи вищого освіти Північної Америки, представлена різноманітними типами вузів, методами та формами фінансування, знаходить своє проявлення також у багаторівневій структурі освітніх програм, різноманітності дипломів, ступенів та звань, присуджуваних у вузах країни.

Багато коледжів та університетів відкривають нові програми з метою створення сприятливого клімату для представників різних соціальних прошарків та національних меншин як для нинішніх студентів, так і для майбутніх абітурієнтів. При цьому враховується культурне та етнічне різноманітність країни. Так, деканат дипломної підготовки спеціалістів з розвитку програм освітнього рівності (Пенсильванський державний університет) визначає в межах своєї програми диверсифікацію наступним чином: “Розвиток

критичної думки є одним із кінцевих завдань університету. Такий критичний підхід базується на демографічному та культурному різноманітті. Адміністрація Віце-президента та Деканат дипломної підготовки характеризують диверсифікацію як сприятливий клімат, який створюється представниками факультета, професорсько-викладацького складу та самими студентами в стосунках до меншин – представників різних соціальних прошарків, культур, релігій, національностей, сексуальних меншин, а також осіб з умовними та фізичними недоліками” [10]. В зв’язі з поставленою метою деканат розробляє та застосовує виховні програми, професійного розвитку, проводить конференції, семінари, лекції, диспути.

Однією із специфічних особливостей змісту навчання в американському вузі є

трехкомпонентная структура учебных программ, состоящая из трех циклов: 1) цикл общеобразовательных дисциплин (General Studies); 2) курсы специализации: основной (Majors) и второстепенный (Minors); 3) дисциплины по выбору студента, или элективные курсы (Electives). Данная особенность присуща только американской высшей школе и базируется на принципе управляемой факультативности, который заключается в предоставлении студентам широкого права выбора дополнительных курсов, кроме обязательной программы. Практически все лучшие вузы стремятся к тому, чтобы каждый студент имел возможность прослушать курсы, отвечающие его индивидуальным потребностям. В связи с этим между многими американскими вузами существует договоренность о направлении студентов из одного вуза в другой с целью прослушивания дополнительных курсов. Поэтому учебные планы студентов одного и того же факультета отличаются большим разнообразием. Западноевропейские специалисты в области высшего образования считают систему управляемой факультативности одним из наиболее заслуживающих внимания нововведений американской высшей школы [5]. Главным ее достоинством считается *гибкость и подвижность*: ее легче модернизировать, чем систему, состоящую из обязательных традиционных курсов. Кроме общей подготовки, при которой студенты прослушивают цикл обязательных курсов, обучаемые получают специализацию в избранной области на 3-м курсе. О намерении специализироваться в определенной области наук студент может объявить в любое время в течение двух первых курсов, но не позднее начала третьего курса.

Следует отметить, что главным достоинством такой организации обучения является *мобильность*. Кроме теоретических дисциплин, составляющих фундамент образования, в программу включаются короткие спецкурсы, которые легко можно реорганизовать, разработать новые междисциплинарные курсы для подготовки специалистов по новым направлениям и отраслям знаний с учетом прогресса науки и техники. Важным моментом в организации учебного процесса является то, что соотношение обязательных, специальных и элективных курсов, а также последовательность изучаемых дисциплин в американском вузе строго регламентированы. При этом исключается возможность изучения облегченных курсов в больших количествах.

Общеобразовательная подготовка на степень бакалавра является одной из важнейших частей учебной программы. Она вносит значительный вклад в общее развитие личности будущего специалиста. Во всех американских вузах четко прослеживается направленность содержания обучения на формирование и совершенствование жизненных основных умений (basic life skills), таких, как самомотивация, самоактуализация, активное творчество, понимание жизненных ценностей, критическое мышление, или "soft skills", т.е. гибкость, самостоятельность, выносливость и культурно-интеллектуальная мобильность. Развитие соответ-

ствующих умений, по мнению американских исследователей, необходимо специалистам для правильного принятия решений в будущем и делают возможным непрерывное развитие личности наряду с совершенствованием адаптивных и творческих качеств. Это все закладывает фундамент непрерывного образования (long-life education) и "усиливает способность к самоуправлению" [3] и самоорганизации в русле *академической свободы*, которая, на наш взгляд, является ключевым элементом, вокруг которого строится весь образовательный процесс в американских вузах. В этой связи Б.Капустин подчеркивает, что "именно академическая свобода ведет к самоорганизации студентов...", что впоследствии помогает приобретению таких навыков, как "владение методикой и методологией академической работы, открытости мышления и восприимчивости к разным точкам зрения... Они погружаются в огромное поле "дискурса", в котором не видно заведомо "правильных" истин. Их суждения и взгляды трутся о суждения и взгляды разных преподавателей, и все новых и новых студентов из каждого раз заново komponуемых групп. Так формируется способность видеть "проблемное поле", вести спор, так знакомятся с разными подходами и методологиями, каждый раз проверяя их состоятельность и эффективность" [11]. Академическая свобода находит свое проявление во всем: от свободной записи на выбранные по своему усмотрению курсы до выбора области специализации. Именно это помогает студентам уже к третьему году обучения легко ориентироваться в многочисленных курсах, предлагаемых факультетами, концепциях, подходах, овладению методологией академической работы, а также выстраивать собственную академическую траекторию.

В программах подготовки будущих учителей в русле социального конструктивизма¹ осуществляется попытка помочь студентам перестроить те знания и отношения, которые у них имелись раньше; рассмотреть альтернативные концепции и предпосылки, которые могут быть наиболее эффективны в преподавании. На его принципах построено содержание образования во многих вузах США: право на выбор некоторых предметов; выбор специализации. В результате использования данного подхода появился ряд междисциплинарных специальностей: "Бизнес в образовании" вместо двух разных курсов "Бизнес" и "Образование", "Легислативные вопросы в высшем образовании", "Организация, управление и культура в высшем образовании" и др.

Л.Формен указывал на то, что общеобразовательную подготовку бакалавров следует рассматривать в качестве основы для формирования характера человека, формирования его личности, моральных ценностей и нравственных идеалов, внедрения широкой культуры, а не просто как процесс передачи знаний. Данный принцип является фундаментальным в системе американского высшего образования; он порожден сильным протестантско-кальвинистским наследием Америки XIX в. и до сих пор активно воздействует на умы американцев и их социум.

¹ Наиболее популярная концепция в сфере высшего образования в США.

Именно тогда была выработана концепция колледжа как института формирования личности.

Отличительной и наиболее ценной чертой вузов США является не просто передача в академической форме знаний, но и мировых культурных систем и традиций, различных точек зрения на этические проблемы. Следствием такого подхода выступает *четырёхлетний учебный план* по подготовке бакалавров. Его структура представлена следующим образом: в первые два года осуществляется общеобразовательная подготовка, в два последние – специализация.

Общеобразовательный компонент учебных программ на получение степени бакалавра складывается из *пяти блоков*: английский язык, математика, естественные, общественные и гуманитарные науки. Причем, в нормативных документах не указываются конкретные учебные курсы, а выделяются определенные разделы учебных предметов. Студенты имеют возможность выбирать для изучения те дисциплины, которые в наибольшей степени отвечают их интересам и способностям. В конце второго года обучения студенты должны выбрать и вместе со своим преподавателем-консультантом определить основные дисциплины специализации. Обычно студент занимается по 4–5 дисциплинам на протяжении семестра.

Анализ блоков общеобразовательных дисциплин Калифорнийского, Техасского, Колумбийского университетов показывают что общеобразовательные дисциплины в 4-х годичных колледжах составляют основу гуманитарного знания; дисциплины ориентированы на “уникальность каждого человека, его способности, интересы и служат интеллектуальному, нравственному и социальному развитию студентов” [6].

Общетеоретическая подготовка бакалавров вырабатывает у студентов способность критически мыслить и делать критические выводы; дает понимание методологии основных дисциплин.

Анализ учебных планов и программ Калифорнийского, Техасского, Огайского университетов, Колумбийского колледжа свободных искусств и др. [2–7] позволил сделать вывод о том, что на *общеобразовательные предметы в американских вузах отводится от 34 до 50% учебной нагрузки*. Важной основой специализации студентов считается вхождение будущих специалистов в коммуникативный процесс, поэтому в содержание общеобразовательной подготовки бакалавров входит обучение общению на литературном английском языке, критическому мышлению, приемам логического анализа, риторике, логике, статистике, пониманию и оценке мировой культуры.

Этапы изучения и охват содержания курсов значительно отличаются в различных учебных заведениях США. В этом отчетливо проявляется автономность университетов и колледжей, их неотъемлемое право самостоятельно ставить перед собой конкретные цели обучения, исходя не только из глобальных целей-идеалов, отражающих убеждения человечества, его ценности, отношения к обществу, но и из возможностей и потребностей определенного типа вуза в формировании личности специалиста в постоянно меняющемся социуме.

Следует отметить, что разделение первого цикла высшего образования на два этапа предполагает более позднюю и, следовательно, более целенаправленную профориентацию и дает возможность корректировки дальнейшей направленности учебы студента. Особое внимание обращается на вводный курс или семинар для первокурсников, который является многофункциональным. Курс был разработан в общинном колледже Миддлсекс в 1988 г. и рекомендован остальным колледжам, т.к. прошел успешную апробацию [1]. Сейчас в США насчитывается более 500 2–4-годичных колледжей, которые предлагают вводные курсы, причем студенты могут записываться на них в произвольной форме. Эти курсы, во-первых, являются своеобразным ориентиром для студентов и направлен на то, чтобы помочь им определить для себя ценности и цели в жизни; во-вторых, дает разностороннее общее образование для тех, кто желает расширить свой культурный и научный кругозор через приобщение к высшему образованию. Он включает также занятия, на которых формируются навыки и умения самостоятельного принятия решений по планированию карьеры и жизни. Такая диверсификация курсов считается сильной стороной высшей школы США и оказывает значительное влияние на успеваемость студентов.

Для успешной реализации творческого потенциала студентам предлагаются спецкурсы (основной и второстепенный), содержание которых варьируется в зависимости от избранной специализации, и элективы (дисциплины по выбору), которые студент выбирает в зависимости от своих способностей, склонностей и интересов.

Спецкурсы включают дисциплины, направленные на получение узкопрофессиональных знаний. На этот блок предметов отводится *от 30 до 50% учебной нагрузки*. Специальные учебные дисциплины делятся на две группы: первая группа включает *вводные курсы* по специальности с углубленным изучением отдельных областей, входящих в спецкурсы в зависимости от избранной специальности (для студентов 1–3 годов обучения) и *продвинутые курсы (Advanced)* – курсы повышенной сложности.

Для получения степени бакалавра искусств по специальности французский или испанский язык в Университете Центральной Флориды студентам необходимо прослушать спецкурсы по практике устной и письменной речи, зарубежной литературе (Испания или Латиноамериканские страны), теоретической и практической фонетике испанского или французского языка, риторике, корректирующей фонетике, лексикологии, основах лингвистики, современной грамматике английского языка, истории английской литературы [8].

Обращает на себя внимание такая форма подготовки учителей в США, как “клиническая модель”, которая была разработана и успешно применяется в Техасском университете Эль Пасо [9]. Ее особенность заключается в том, что вся программа подготовки бакалавров, как теоретическая, так и практическая, проходит в “полевых” условиях (*field-based program*), т.е. в базовых школах. Данная

программа структурирована по блочно-модульному принципу, что предполагает сосредоточение всех предметных и методических курсов на последних трех семестрах. Благодаря этому студенты на завершающем этапе обучения полностью имеют возможность погрузиться в профессиональную педагогическую среду. Кроме этого, естественным образом осуществляется связь теоретических курсов с педпрактикой, при этом студенты в любой момент могут получить помощь от своих профессоров и консультантов. При такой форме работы налаживается многоуровневое партнерство в звене преподаватель – студент – ученик, которое называется “win-win” situation (“выигрывают все”). Для подтверждения сказанного обратимся к таблице 1.

Блочно-модульный принцип построения обучения помогает каждому студенту в зависимости от

его индивидуальных особенностей выбрать темп обучения и последовательность прохождения курсов (для завершения программы подготовки учителя студенту необходимо набрать около 130 кред. ед.). При построении блоков решающее значение имеет последовательность курсов, что, в свою очередь, дает применять на практике командный подход – “преподавание блока дисциплин командами профессоров” [9]. Данный подход осуществляется на административном и профессорско-преподавательском уровнях. Это означает, что администрация университета согласовывает учебные планы и программы с представителями школьной администрации, а профессора и консультанты до начала каждого семестра встречаются для согласования своих индивидуальных рабочих программ (syllabus) с точки зрения

Таблица 1

Программа подготовки учителей начальных классов в Техасском университете Эль Пассо [9]

1-й год обучения (freshman year)		
1-й семестр	2-й семестр	Летний семестр
Английский язык 1	Английский язык 2	Общеобразовательные курсы по выбору
Курс делового общения	История США (после 1865 г.)	
История США (до 1865 г.)	Математика (общий курс)	
Биология 1	Геология 1	
Биология (лабораторная работа)		
Экономика (общий курс)	Испанский язык	
<i>Итого: 16 кред. ед.</i>	<i>Итого: 16 кред. ед.</i>	
2-й год обучения (sophomore year)		
3-й семестр	4-й семестр	Летний семестр
Политология 1	Английский язык 3	Общеобразовательные курсы по выбору
Статистика (общий курс)	Политология 2	
Геология 2	Гуманитарный курс (на выбор)	
Курс мировой истории	Курс по искусству (на выбор)	
Курс по истории культуры	Информатика	
Введение в педагогическую специальность (1 кредит)	Курс общей психологии	
<i>Итого: 15 кред. ед.</i>	<i>Итого: 18 кред. ед.</i>	
3-й год обучения (junior year)		
5-й семестр	6-й семестр (Блок 10)	Летний семестр
Методика обучения чтению	Педагогическая психология	Курсы по специальности (от 3 до 9 кред. ед.)
Гуманитарный курс (на выбор)	Методика обучения письму	
3 курса по специальности	Диагностика чтения	
	Обучение в условиях разнообразия культур	
	Педагогическая технология	
	Курс по специальности	
<i>Итого: 16 кред. ед.</i>	<i>Итого: 18 кред. ед.</i>	
4-й год обучения (senior year)		
7-й семестр (Блок 1)	8-й семестр (Блок 2)	Летний семестр
Математика для учителей	Физика для учителей	Курсы по специальности (от 3 до 9 кред. ед.)
Методика математики	Методика естествознания	
Педагогика начальной школы	Методика общественных наук	
Педагогическая практика	Педагогическая практика	
Курс по специализации		
<i>Итого: 15 кред. ед.</i>	<i>Итого: 12 кред. ед.</i>	

интеграции предметных, межпредметных и методических знаний и умений студентов. В дополнение к этому профессоры вырабатывают единую философию преподавания, определяют общие стратегии оценки уровня подготовки студентов по всем трем уровням [9]. Обязательным является взаимопосещение занятий профессорами и как обязательное условие – проведение дискуссий, диспутов, анализа студенческих уроков. Государственный департамент образования выделил данную модель как одну из лучших программ по подготовке учителей в США.

Степень бакалавра (Bachelor's Degree) присуждается за успешное окончание обучения по четырехлетней бакалаврской программе в 4-годичном колледже или университете. Согласно определениям Национального центра образовательной статистики, степень бакалавра присуждается в таких областях, как сельское хозяйство,

архитектура, образование, психология, компьютерные и информационные коммуникации и др.

В ходе исследования установлено, что американские университеты и колледжи уделяют огромное внимание индивидуализации и дифференциации обучения за счет элективных курсов. Диверсификация системы университетского образования опирается на концепцию мультикультурного образования, равные отношения между всеми участниками образовательного процесса; рациональное распределение полномочий субъектов управления; расширение в системе менеджмента академических прав и свобод профессорско-преподавательского состава и студентов; децентрализованный характер федерального правительства, сохранение приоритета компетенций штатов управления вузами; опора вузовского менеджмента на широкую основу федерального финансирования; оплаты студентов за обучение; наличие достаточного потенциала творчески работающих менеджеров.

Литература

1. Капустин Б. Анатомия американского университета 2005 [Electronic recourse] / Б. Капустин. – Mode of access: <http://journal.prognosis.ru/a/2005/07/01/24.html>. – Date of access: 18.11.08.
2. Assuring Student Success in Community College. Massachusetts. May 14., 1990 – 215 p.
3. California State University, Long Beach Bulletin 2000-2002. Undergraduate a. Graduate Catalog. – 2000. – Vol. 46. № 8. – 503 p.
4. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, the Carnegie Classification of Institutions of Higher Education 2000 Edition, [Electronic resource]. Menlo Park, CA: – Mode of access: <http://www.carnegiefoundation.org/>
5. Columbia University Teacher's College. Teacher's College Bulletin 1994–1995. – Orlando, 1994. – 188 p.
6. Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik / Hrsg.: H. Breining et. al. – Munster: Lit-Verl., 2001. – 216 s.
7. Stadtman, V.A. Academic adaptations: Higher education prepares for the 1980-s and 1990-s. – San Francisco : Jossey-Bass Publ, 1980. – 207 p.
8. The Ohio State University. Graduate School 2000–2001. Hb. – Ohio : Columbus, 2000. – 198 p.
9. University of Central Florida. Catalog 1987–1988. – Vol. 20, № 1. – 295 p.
10. University at El Paso, 2008 [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://www.utep.edu/> Date of access: 18.11.08.
11. Diversity in the Graduate School: The Office of Graduate Educational Equity Programs. Penn State Graduate School 2004–2009 [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://www.pen.univ/> Date of access: 18.11.08.

УДК 811.111:811(043.3)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

Сажина Е.В., Захарова М.С.

Стаття присвячена розгляду актуального питання професійно орієнтованого навчання і мовної підготовки фахівців у сфері туризму. Дається аналіз ефективності використання різних видів і форм навчальної діяльності, спрямованих на розвиток мовних навичок та вмінь у студентів у межах спеціальної дисципліни "Розмовна англійська мова у сфері туризму".

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання, туризм, самостійна робота, реферат, семінар, ділова гра.

Статья посвящена рассмотрению актуального вопроса профессионально-ориентированного обучения и языковой подготовке специалистов в сфере туризма. Дается анализ эффективности использования различных видов и форм учебной деятельности, направленных на развитие речевых навыков и умений у студентов в рамках специальной дисциплины "Разговорный английский язык в сфере туризма".

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, туризм, самостоятельная работа, реферат, семинар, деловая игра.

This article is devoted to the pressing issue of teaching languages and vocationally oriented training of specialists in the field of tourism. The authors analyze the effectiveness of various types and forms of training aimed at developing language skills and abilities of students within a special course "Spoken English in the field of tourism".

Key words: vocationally oriented education, tourism, independent work, essay, seminar, business game.

В настоящее время курс обучения в высшей школе охватывает широкий спектр общих и специальных дисциплин, среди которых дисциплина "Иностранный язык", в силу определенных причин, занимает особое место. Одним из основных требований к процессу обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе выступает профессиональная ориентированность содержания обучения, конечной целью которого, в самом обобщенном виде, является овладение иностранным языком как средством общения в контексте будущей профессиональной деятельности обучаемых [1].

Профессиональная направленность обучения иностранному языку обусловлена рядом объективных причин и является следствием растущего спроса нашего общества на высококвалифицированных специалистов, обладающих не только профессиональными практическими умениями и навыками, но имеющих хорошую иноязычную языковую подготовку, обеспечивающую успешность их профессиональной деятельности.

Необходимо признать тот факт, что на сегодняшний день специалисту в области туризма недостаточно обладать только такими профессиональными навыками и умениями, как работа с клиентами, консультирование клиентов по туристическим маршрутам, продвижение туристического направления, подготовка информационного буклета и рекламных материалов, планирование пакет-тура и т.д. Расширение международных связей и сотрудничества требует от начинающего специалиста в сфере туристического бизнеса практического владения, по крайней мере, одним иностранным языком (преимущественно английским, как самым распространенным языком межкультурной коммуникации). Так, например, прямой обязанностью туристического агента является помощь клиентам в подготовке необходимых документов для выезда за границу, которые, согласно существующим нормам и стандартам, должны быть оформлены на иностранном языке, а также организация для иностранных туристов

различных экскурсий (обзорная, тематическая, рекламная) и исторических туров по нашей стране. В данном случае отсутствие языковой подготовки не может не сказаться отрицательным образом на результатах работы не только самого специалиста, но и туристического агентства в целом. Именно по этой причине в последнее время иностранный язык является обязательным составным компонентом подготовки будущих специалистов в сфере туристического бизнеса.

Реагируя на растущий спрос нашего общества на высококвалифицированных специалистов в области туризма, на базе факультета физической культуры Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины уже несколько лет успешно осуществляется подготовка кадров по специальности 1 – 03 02 01 “Физическая культура” специализации 1 – 03 02 01 03 “Физкультурно-оздоровительная и туристско-рекреационная деятельность”. Особое внимание в процессе обучения будущих специалистов в сфере туризма уделяется языковой подготовке, являющейся залогом успеха их будущей профессиональной деятельности. С целью повышения качества образования и углубления специальной языковой подготовки студентов в курс обучения по указанной специальности была введена дополнительная специальная дисциплина “Разговорный английский язык в сфере туризма”.

Определяя своей целью формирование у студентов коммуникативной компетенции в профессиональной для них сфере коммуникации – туризме, специальная дисциплина “Разговорный английский язык в сфере туризма” помогает обучаемым усвоить набор лексических единиц, а также ряд наиболее распространенных лексико-грамматических конструкций, необходимых для свободного общения на английском языке на темы, связанные с будущей профессиональной деятельностью обучаемых.

Для оптимизации процесса профессионально-ориентированного обучения английскому языку в ходе проведения занятий по специальной дисциплине “Разговорный английский язык в сфере туризма” преподавателями факультета иностранных языков кафедры английского языка используются различные методы и формы обучения. При этом их выбор осуществляется с учетом уровня владения английским языком обучаемыми, которые предварительно подразделяются на группы начинающих (студенты с низким уровнем владения английским языком) и продолжающих (студенты с углубленным знанием английского языка).

Основной задачей обучения в рамках обозначенного спецкурса в “начинающих группах” является овладение обучаемыми минимальным набором лексических единиц и лексико-грамматических конструкций, позволяющим максимально успешно (с учетом исходного уровня владения английским языком обучаемыми) осуществлять англоязычное общение в сфере их будущей профессиональной деятельности. Среди видов и форм работы по обучению профессионально-ориентированному общению на данном этапе обучения особое место отводится индивидуальной, парной и групповой

работе, предполагающей работу со специальным текстом со словарем и выполнение комплекса упражнений на основе исходного текста. Так, предлагая аутентичный профессионально-ориентированный текст для чтения с его последующим переводом на родной язык, обучаемым может быть предложен ряд лексических и речевых упражнений, которые способствуют усвоению и дальнейшему овладению новыми лексическими единицами и грамматическими конструкциями как, например: 1) выпишите незнакомые лексические единицы и переведите их на родной язык при помощи словаря; 2) подберите синонимы/антонимы к новым лексическим единицам; 3) дайте определения новым лексическим единицам на английском языке; 4) составьте предложения с новыми лексическими единицами по предложенным моделям; 5) составьте собственные предложения с новыми лексическими единицами и т.д.

Для продвинутого этапа обучения профессионально-ориентированному общению в сфере туризма предлагается организация следующих форм и видов занятий:

1) занятия-семинары: *просеминар* и *собственно семинар*. Так, в рамках просеминара обучаемые овладевают навыками самостоятельной работы, которая приобретает все больший размах в Гомельском государственном университете им. Ф.Скорины благодаря недавно разработанной и внедренной в использование Системе Дистанционного обучения и тестирования (ДОТ), дающей преподавателям совершенствовать приемы самостоятельной работы обучаемых по овладению знаниями по изучаемой учебной дисциплине, а обучаемым получить доступ к ряду дополнительных упражнений и тестов в рамках изучаемой дисциплины (в данном случае спецкурса), которые способствуют закреплению и дальнейшей активизации полученных во время аудиторной работы знаний.

В рамках собственно семинара активно практикуется реферативная работа. При этом в процессе обращения к реферату как виду учебной деятельности обучаемым предьявляется ряд требований (предмет и цель исследования; методы исследования; полученные результаты; выводы; обоснование истинности полученных результатов и сделанных выводов; обязательное обращение к авторитетным письменным (электронным) источникам и др.), выполнение которых способствует эффективности учебного процесса, повышая качество учебной деятельности в целом, а также уровень саморазвития обучаемых;

2) деловая игра. Являясь одним из эффективных современных методов обучения иностранному языку, данный вид учебной деятельности имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия и позволяет моделировать разнообразные условия будущей профессиональной деятельности обучаемых методом поиска новых способов ее выполнения;

3) выполнение проектных заданий (как правило, связанных с поиском и/или аналитическим обзором материала по заданной тематике в бумажных и электронных СМИ и справочной литературе);

4) выполнение заданий творческого характера (создание индивидуального проекта курорта/отеля, рекламных и информационных брошюр, подготовка экскурсии и т.п.).

Конвергенция вышеперечисленных видов и форм учебной деятельности, а также разнообразные формы и виды контроля (тематические дискуссии, реферативная работа, ролевые игры), применяющиеся преподавателями кафедры для

определения уровня теоретических знаний и практических речевых умений обучаемых, позволяют контролировать и корректировать ход учебного процесса, способствуя достижению максимально возможного положительного результата, направленного на формирование у обучаемых навыков свободного владения английским языком в контексте их будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванов. – Орел : ОГУ, 2005.

УДК 371.315

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ

Саєнко Н.С.

У статті розглядається проблема формування індивідуального професійного стилю викладача іноземної мови професійного спрямування; подається історія і напрями розвитку цієї проблеми в психології й педагогіці; вивчається структура педагогічної діяльності, виділяється комунікативний компонент такої діяльності, як провідний в індивідуальному стилі викладача; аналізуються комунікативні здібності викладача; визначаються шляхи підвищення професійної педагогічної майстерності.

Ключові слова: гуманізація освіти, особистісно орієнтований підхід, самопізнання, професійні стилі, педагогічне спілкування, психологічний зміст педагогічної діяльності.

В статье рассматривается проблема формирования индивидуального профессионального стиля преподавателя иностранного языка для профессиональные цели; представлена история и направления развития данной проблемы в психологии и педагогике; изучается структура педагогической деятельности, выделяется коммуникативный компонент такой деятельности, как ведущий в индивидуальном стиле преподавателя; анализируются коммуникативные способности преподавателя; определяются пути повышения профессионального педагогического мастерства.

Ключевые слова: гуманизация образования, личностно-ориентированный подход, самопознание, профессиональные стили, педагогическое общение, психологическое содержание педагогической деятельности.

The paper deals with the formation of individual professional styles of ESP teachers; the history of the problem and its main directions are regarded from the point of view of psychological and pedagogical scientific investigations; the communicative component is declared to be dominant in the structure of pedagogical activity; communicative abilities of teachers are analyzed and ways of improving professional teaching abilities are presented.

Key words: humanistic education, person-oriented approach, self-knowledge, professional styles, pedagogical communication, psychological content of teaching activity.

Ефективність іншомовної освіти у вищих технічних навчальних закладах обумовлюється реалізацією провідних тенденцій, серед яких важливе місце належить гуманізації навчання. Перехід до гуманістичної парадигми іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей потребує трансформації всіх ланок навчального процесу. Головним чином це означає перехід від інтелектуалістичної теорії навчання знань, умінь і навичок до особистісно орієнтованих моделей саморозвитку студентів у соціокультурному і навчальному середовищі. Така переорієнтація концептуального підходу до вищої технічної освіти актуалізує пошук нових технологій і методів навчання

іноземних мов, які сприяли б розвитку всіх суб'єктів навчального процесу. Серед найбільш ефективних напрямів такого наукового пошуку чільне місце належить дослідженню шляхів побудови навчального процесу на платформі гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей не тільки студентів, а й викладачів. Поняття професійної діяльності викладача розширюється і включає поряд з процесами викладання і виховання важливий аспект самопізнання, співвіднесення своїх особистісних якостей з вимогами гуманістичного спрямування педагогічного процесу, розвиток власного індивідуального стилю діяльності. Однією з найважливіших

складових такого стилю для викладача іноземної мови виступає індивідуальний стиль комунікативної діяльності.

Інтенсивне вивчення індивідуальних професійних стилів спостерігається у вітчизняній науці, починаючи з 70-х рр. минулого століття. Загальноприйнятими положеннями визнавалось те, що причини успіху викладача не обмежуються рівнем і особливостями його освіти, практичним досвідом, а виявляються і в сфері особистісних характеристик професіонала, перш за все психологічних і навіть психофізіологічних.

Стиль індивідуальності викладача розглядається як інтегративна, особистісно-обумовлена процесійна характеристика поведінки викладача, яка суттєво впливає на способи переробки і пред'явлення навчальної інформації, до яких викладач інтуїтивно звертається в процесі педагогічної діяльності.

Вивчення проблеми індивідуального стилю в педагогічній діяльності здійснювалось за трьома чітко диференційованими напрямками:

1) особливості педагогічної діяльності (К.І.Бодрова, 1989; Є.М.Борисова, 1981; А.А.Деркач, 1989; Н.В.Кузьміна, 1989 та ін.);

2) характеристики і якості особистості викладача як суб'єкта навчального процесу (Ю.Н.Калютін, 1983; А.А.Леонтьєв, 1979; Г.С.Сухобська, В.Д.Сластьонін, 1971; А.І.Щербаков, 1968; Л.А.Ясюкова, 1988 та ін.);

3) особливості педагогічного спілкування (Б.Г.Ананьєв, 1968; С.А.Белічев, 1979; А.А.Бодаєв, 1983; В.Н.М'ясищев, 1970; А.Г.Самохвалова, 1998 та ін.).

Структура педагогічної діяльності пов'язана з етапами розв'язування педагогічних задач. Як будь-яка професійна діяльність вона проходить декілька етапів:

а) аналітичний етап (аналіз і оцінка ситуації та формулювання задачі);

б) конструктивний етап (планування способів розв'язання задачі);

в) виконавчий етап (реалізація дій викладача).

Кожен з означених етапів має однаково важливе значення для ефективності педагогічної діяльності. Серед причин недостатньої ефективності такої діяльності спільними для всіх трьох етапів науковці часто називають:

а) недостатнє знання психологічного змісту педагогічної діяльності;

б) недостатнє врахування викладачами власних можливостей і здібностей, що призводить до неефективного вибору засобів і способів своєї роботи, які не відповідають їхній індивідуальності.

Загальновідомо, що педагогічні задачі розв'язуються через реалізацію восьми функцій, які й формують структуру педагогічної діяльності. Перший блок включає загальнопедагогічні функції: інформаційну, мобілізаційну, розвивальну, орієнтувальну. До другого блоку відносять загальнотрудові функції: конструктивну, комунікативну, організаційну, дослідницьку.

Успішна реалізація означених функцій вимагає прояву певних рис [8, с. 61]:

- для дослідницької функції важливими є креативність, схильність до творчості, наполегливість, потяг до знань, працьовитість;

- для організаторської – ініціативність, готовність до спілкування, відповідальність, самокритичність;

- для комунікативної – поряд з готовністю до спілкування – тактовність, ввічливість, розвинуті комунікативні здібності;

- для конструктивної – наполегливість, працьовитість, відповідальність, ініціативність, рефлексія, чуйність до оточення;

- для інформаційної – високий рівень інтелекту, працьовитість, ініціативність, творчий підхід;

- для мобілізаційної – активність, лідерські якості, схильність до творчості, організованості, чуйності, тактовності;

- для розвивальної – чуйність, рефлексивність, потреба в спілкуванні із студентами, бажання розвивати їх потенційні можливості;

- для орієнтаційної – особистісна зацікавленість у спільній діяльності із студентами, наполегливість, рефлексія, чуйність, тактовність.

У структурі педагогічної діяльності виділяють такі компоненти:

1) гностичний – пізнання своїх студентів на основі накопичення знань про цілі діяльності, її напрями і засоби;

2) проєктивний – перспективне планування своєї діяльності, розв'язання тактичних і стратегічних задач;

3) конструктивний – моделювання змісту майбутньої діяльності;

4) організаційний: а) організація своєї мовленнєвої діяльності – бесіда, пояснення, розповідь; б) організація своєї поведінки; в) організація діяльності студентів;

5) комунікативний – вміння встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини із студентами;

б) мотиваційний компонент. Мотиваційно-ціннісний компонент виконує функцію смислоутворюючого компонента, оскільки спрямований на формування стійкого прагнення викладача до становлення індивідуально-своєрідної системи загальнопедагогічних знань, умінь, навичок [7, с. 23]. Проте домінуюче місце в структурі педагогічної діяльності належить комунікативній складовій, тому що будь-яка педагогічна задача на певному етапі її розв'язання трансформується в комунікативну, метою якої стає психологічно-педагогічний вплив викладача на студента. Комунікативна взаємодія в суб'єкт-суб'єктних відносинах у навчальному процесі виконує певні функції:

а) узгодження і координація предметної діяльності викладача і студентів, сприяння їх інтелектуальному, емоційному, вольовому розвитку і підвищенню мотивації;

б) створення умов взаєморозуміння, сумісності;

в) формування культури спілкування як особистісної характеристики.

В основі комунікативного компонента індивідуального стилю викладача лежить комплекс індивідуальних комунікативних особливостей людини, які в науці також представлені як "комунікативні здібності", "комунікативний потенціал", "комунікативний світ особистості", "комунікативна компетентність".

У педагогічній психології існують різні трактування комунікативної компетентності, зокрема, під цим поняттям розуміють:

а) такий рівень сформованості міжособистісного досвіду або навченості взаємодії з оточенням, який необхідний індивіду для успішного функціонування в даному суспільстві в межах своїх здібностей і соціального статусу [1, с. 7];

б) систему внутрішніх ресурсів, які необхідні для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2, с. 66];

в) багаторівневу інтегративну якість особистості (сукупність когнітивних, емоційних, поведінкових особливостей), яка опосередковує педагогічну професійну діяльність викладача, спрямована на встановлення, підтримку і розвиток ефективних контактів із студентами та іншими учасниками педагогічного процесу [3, с. 54].

Комунікативні особливості людини детально досліджувались науковцями, які трактують такі особливості через поняття “комунікативний потенціал”, зокрема комунікативний потенціал викладача, під яким розуміють:

а) наявність у викладача комунікативних якостей певного виду, що характеризують його можливості здійснювати комунікативну діяльність [5, с. 48];

б) синтез внутрішньоособистісних комунікативних здібностей викладача (мотивація спілкування, перцептивно-рефлексивні можливості, комунікативні здібності) та поведінкової реалізації таких здібностей у ході реального педагогічного спілкування [6, с. 42];

в) індивідуально-своєрідний комплекс комунікативних особливостей викладача (внутрішньоособистісних і поведінкових), які характеризують його можливості у здійсненні комунікативної складової педагогічної діяльності [7, с. 30].

Індивідуальний комунікативний потенціал викладача обумовлює комунікативний компонент індивідуального стилю педагогічної діяльності. Структурно науковці підрозділяють його на чотири взаємопов'язаних рівня: базовий, змістовий, операціональний, рефлексивний. Дані рівні забезпечують цілісність комунікативної дії викладача.

Комунікативні здібності з точки зору психології включають три компоненти: а) гностичний – здатність розуміти інших комунікантів; б) експресивний – здатність до самовираження своєї особистості; в) інтеракційний – здатність активно впливати на партнерів по спілкуванню.

За своїми характеристиками комунікативні здібності можуть бути умовно поділені на дві великі групи:

- стратегічні, які виражають можливості особистості розуміти комунікативну ситуацію, правильно в ній зорієнтуватися на основі розвинутих перцептивних здібностей і вмінь, тобто вмінь правильно сприймати оточення – визначати характер людини, її настрій, внутрішній стан в ситуації взаємодії – та на підставі цього обирати адекватний стиль й тон спілкування і відповідно до цього сформувані певну стратегію поведінки;

- тактичні здібності, які забезпечують безпосередню участь особистості в комунікації, зокрема для співпраці в різних видах діяльності.

Інший поділ комунікативних здібностей з огляду на підвищення ефективності професійного спілку-

вання викладача знаходимо у А.А.Леонтьєва, який виділив такі дві основні групи:

I група здібностей, пов'язаних із вмінням комунікативного використання особистісних властивостей викладача у спілкуванні;

II група – володіння технікою спілкування і контакту [4].

Сформованість індивідуального стилю діяльності викладача можна визначити за такими критеріями:

1) результативність педагогічної діяльності, яка проявляється у якості знань студентів, їх зацікавленості у предметі, сформованості раціональних прийомів і навичок навчання;

2) індивідуально-специфічна система засобів, прийомів, методів, способів ведення занять;

3) задоволеність своєю роботою.

Головне завдання для формування, вдосконалення і корекції індивідуального стилю діяльності викладача полягає у пізнанні характерних ознак власної особистості, їх усвідомлення і розвиток на цій основі співробітництва зі студентами як оптимальний і найвищий спосіб комунікації. Під співпрацею або співробітництвом у педагогічній психології розуміють провідну ланку управління і самоуправління навчанням. Співпрацею називають акти обміну діями, операціями, вербальними і невербальними сигналами таких дій і операцій у форматах викладач – студенти і студент – студенти в процесі здійснення діяльності [8, с. 63]. Ефективне співробітництво виступає критерієм і показником успішності викладацької комунікативної діяльності. Більш того, можна вважати, що наявність такого співробітництва є одним з показників професійної придатності педагога. Цілеспрямоване формування комунікації в її найвищій формі – співробітництві – прискорює формування професійної придатності педагога, під якою в науці розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення суспільно прийнятної ефективності діяльності в певній професії. Це не уроджена характеристика, хоча є якістю особистості. Вона формується в ході навчання й діяльності за професією на фоні позитивної мотивації і являє собою складний процес, опосередкований рефлексією власних індивідуально-психологічних рис та основних задач і функцій педагогічної діяльності. Критерії професійної придатності близькі до критеріїв сформованості індивідуального стилю діяльності викладача і в узагальненому вигляді можуть бути представлені як:

а) успішність оволодіння професією;

б) ступінь задоволення своєю діяльністю.

Необхідно зважати на те, що в ході формування і корекції індивідуального стилю діяльності у викладачів-початківців може виникати псевдостиль, який у певних випадках виступає етапом формування раціонального стилю, а в деяких ситуаціях може гальмувати його формування. Поступовому вдосконаленню індивідуального стилю діяльності викладача, а відтак підвищенню ефективності його роботи сприяють:

1) самокорекція, базована на самоспостереженні, самоаналізі, самооцінці рівня і характеру

розвитку своєї особистості, своїх якостей і вмінь викладача і педагога;

2) вивчення передового досвіду та педагогічної, психологічної гуманітарної літератури. Для викладачів іноземної мови професійного спрямування – також фахової літератури із спеціальності студентів;

3) тренінги розвитку педагогічних якостей і вмінь (наприклад, тренінг педагогічної імпровізації, тренінг творчого самопочуття викладача), практичне відпрацювання прийомів, способів, методик, технологій педагогічної діяльності. Участь у роботі науково-практичних і науково-методичних конференцій з питань педагогічної майстерності; розвиток риторичної майстерності й майстерності педагогіч-

ного впливу в публічних виступах, посилення особистісного впливу на аудиторію;

4) участь у педагогічних експериментах, реалізація установки на педагогічне новаторство, творчий підхід;

5) створення власного педагогічного стилю, індивідуального почерку, іміджу викладача;

6) поєднання самоосвіти з навчанням на курсах підвищення кваліфікації з упровадження інноваційних методик, інформаційних технологій у навчання іноземних мов.

Підвищенню рівня професійної діяльності викладача суттєво сприяє побудова такої діяльності на основі рефлексії стилю індивідуальності та його обов'язковій самокорекції в навчальному процесі.

Література

1. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дисс. ... докт. психол. наук / Емельянов Ю. Н. – Л., 1990. – 403 с.
2. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяников. – М. : МГУ, 1985. – 104 с.
3. Кашницкий В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук / Кашницкий В. И. – Кострома, 1995. – 197 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 46 с.
5. Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности : дисс. ... канд. психол. наук / Максимова Р. А. – Л., 1981. – 191 с.
6. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В. В. Рыжов. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородского ун-та, 1994. – 164 с.
7. Самохвалова А. Г. Формирование коммуникативного компонента индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Самохвалова А. Г. – Кострома, 1998. – 193 с.
8. Татьяна Е. И. Влияние стиля индивидуальности учителя на особенности предъявления им учебной информации : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Татьяна Е. И. – Сочи, 1998. – 151 с.

УДК 371.3:821.161.2

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ЗНАТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Тименко В.М.

У статті розглядаються науково-методичні основи розвитку літературно-творчих здібностей старшокласників у світлі педагогічних ідей Т.Ф. та Ф.Ф.Бугайків, Б.І.Степанишина, Г.М.Іоніна.

Ключові слова: творча діяльність, літературний інтерес, дослідницька діяльність, метод, художній твір.

В статье рассматриваются научно-методические основы развития творческих способностей старшеклассников в свете педагогических идей Т.Ф. и Ф.Ф.Бугайко, Б.И.Степанишина, Г.М.Ионина.

Ключевые слова: творческая деятельность, литературный интерес, исследовательская деятельность, метод, художественное произведение.

The article deals with the theoretical and methodological basis of developing creative literary abilities of high school students according to the pedagogical views of T. and F.Bugaiko, B.Stepanyshyn, G.Ionin.

Key words: creative activity, literary interest, research, method, work of art.

Важливим завданням шкільної літературної освіти є розвиток в учнів інтересу до художньої літератури. Його не можна реалізувати без опори на художньо-образну уяву, стимулювання потреби духовного розвитку, пробудження національної самосвідомості.

Особливе місце в цьому процесі належить розвитку літературно-творчих здібностей старшокласників. Велику увагу цій проблемі надавали вчені-методисти Т.Ф.Бугайко і Ф.Ф.Бугайко, які розробили методичну систему вивчення художніх творів, в основі якої лежить естетичне виховання учнів, розвиток задатків, нахилів і здібностей учнів до літературної творчості. У своєму курсі методики вони стверджують: серед різних пропозицій і проектів найбільшої популярності набули ідеї цілісного і проблемного вивчення художнього твору, використання проблемного в поєднанні з іншими методами вивчення літературного твору взаємопроникають, взаємно доповнюються і збагачуються.

У посібнику "Навчання і виховання засобами літератури" Т. і Ф.Бугайки зазначають, що підготовка кваліфікованого читача означає удосконалення специфічно читацьких якостей: відтворювальної уяви, спостережливості, емоційної пам'яті, відчуття образного слова, вміння сприймати ідею літературного твору саме такою, якою вона виражена в образах. Для того щоб глибоко сприймати твір, необхідно відтворювати в уяві образи і картини, вміння

образно мислити, а щоб досліджувати явища мистецтва, треба також мати здатність наукового літературно-критичного мислення. Слушною є думка вчених-методистів про єдність образного і понятійного мислення. Науковці радять ініціювати активність школярів під час живої розмови на уроці, переказування сцен та епізодів твору, колективного стилістичного та композиційного аналізу художнього твору, доповідей, рефератів та інших видів роботи, коли учні вільно діляться своїми враженнями від прочитаного [2].

На думку Т.Ф.Бугайко, впровадження проблемного методу є необхідною умовою для вироблення в учнів умінь самостійного аналізу літературного твору. Висновки методистів про те, що в основі аналізу літературного твору має лежати самостійна, творча, пошукова, аналітична й оцінна діяльність школярів, є актуальними і сьогодні. Важливо розглядати інтерес до літературної творчості як складний процес формування умінь мислити художніми образами, створювати власні літературно-художні твори різного жанру, а також розвивати літературно-критичне мислення.

На думку психологів і дидактів (П.Гальперіна, Н.Менчинської, Д.Богоявленського, Л.Занкова, М.Данилова), розвиток творчих літературних здібностей школярів значною мірою залежить від вибору методів навчання. Врахування особливостей психічного та літературного розвитку

старшокласників, їхніх творчих здібностей, застосування ефективних методів і методичних прийомів забезпечують успішне вивчення літературного твору та літературно-творчий розвиток.

Процес вивчення української літератури буде ефективним за умови не лише кількісного засвоєння знань, а й глибокого сприймання мистецтва слова, наявності уміння насолоджуватися ним, розумно використовувати його для свого духовного збагачення та за умови залучення у процес навчання динамізму, атмосфери мистецтва, глибокого осмислення та емоційного сприймання прочитаного. Розуміючи літературу як вид мистецтва “творення нових думок” і прагнучи сформувати справді літературно-критичну особистість, варто звернути увагу на вивчення основ теорії літератури. Водночас, не слід перетворювати теорію літератури на суху науку, а подавати її як допоміжний засіб у пізнанні мистецтва слова. Важливо заохочувати учнів до літературної творчості. Вивчати творчу письменницьку лабораторію це одне, інше – творити власне, подібно до того, що творив художник слова. Справжнє самовираження можливе за умови усвідомлення себе творцем нових думок, образів, сюжетів. Але найважливіше включати учнів у процес літературно-художньої творчості, у якій поєднується і літературна діяльність, і літературно-критичне мислення.

Поглибленню знань з літератури сприяє використання літературознавчих, мистецтвознавчих, культурологічних відомостей, які збагачують урок літератури, роблять його цікавим, дохідливим, емоційним. Але пошук таких відомостей мають здійснювати самі старшокласники з опорою на літературні проекти.

Співтворчість у сприйманні літературного твору – шлях до реалізації творчих нахилів старшокласників. Так, Б.Теплов зазначав, що залучення до творчої діяльності не лише обдарованих дітей, а й усіх учнів корисне як для художнього, так і для загального розвитку. Літературна компетентність формується у процесі кропіткої систематичної роботи з художнім твором. Літературно-компетентні учні старших класів мають володіти відповідними здатностями: аналізувати літературні явища, бути спроможним сформувати власну позицію щодо прочитаного, дати йому обґрунтовану оцінку, бути спроможним висловити власні думки, переживання в доступній формі самовираження. Інтерес до літературної творчості, у якому поєднується літературна самодіяльність і літературно-критичне мислення, поступово трансформується в літературну компетентність учнів.

Ті учні, які беруть активну участь у різних видах художньої діяльності (на уроках літератури використовуються різні засоби впливу: музика, образотворче мистецтво, риторика, мультимедійні технології, творчі проекти), пізнають радість творчого пошуку. Учні знаходять для себе ту особистісно значущу літературну діяльність, яка викликає інтерес: складання сценаріїв літературних вечорів, характеристика улюблених героїв у віршованій формі, дописи до шкільної літературної газети. Такі філологічні і літературно-творчі набуток – вияв

обдарованості. Важливо вміти оцінювати власні літературні знання, уміння і навички, які формуються у процесі кропіткої систематичної роботи з художнім твором.

Основний показник інтересу до літературної творчості як передумови формування літературної компетентності – це здатність видозмінювати, комбінувати, створювати образи під впливом художньої літератури і навколишньої дійсності. Метод самостійної роботи є сприятливим для розвитку літературно-критичного мислення і передбачає опрацювання учнями навчального матеріалу під керівництвом і контролем учителя. Це самостійна дослідницька робота учнів над текстом художнього твору, завдання ж учителя – сформулювати теоретико-літературні знання з метою здійснення самостійного аналізу літературного твору або його компонентів (сюжет, композиція, характеристика окремих образів, роль художніх засобів у структурі твору тощо). Серед прийомів самостійної роботи – робота над змістом твору, аналіз художнього тексту, самостійне опрацювання художніх компонентів за окремими завданнями або планом учителя.

Б.І.Степанишин виділяє три ступені розвитку літературно-критичної самостійності учнів: самостійно-репродуктивний, репродуктивно-критичний і критично-творчий. Спочатку учні вчать самостійно працювати, оволодіваючи різними вміннями і навичками, отримуючи інформацію з різних джерел. На другому ступені формування самостійності учні роблять спробу пов'язати вивчену теорію з практикою. На критично-творчому рівні учні зіставляють, порівнюють, синтезують, роблять власні висновки, висловлюють свою позицію. Тут проявляється творчість школяра: він створює якісно новий продукт. Б.Степанишин зауважує, що “коли учень, самостійно вивчаючи певне літературне чи життєве явище, сам проник у його суть, встановив деякі його закономірності та ще й спроектував відкриті ним закони на сучасність і на себе особисто – хіба це для учня не творчість?” [5, с. 15].

Літературно-художня учнівська діяльність сприяє естетичному вихованню, захопленню правдою життя, розвитку художньо-образного мислення. Деякі методисти пропонують під час аналізу літературного твору користуватися тими засобами, якими користується письменник. Можна з цим погодитися, але треба глибоко вивчити творчу лабораторію письменника. Важливим є і стиль спілкування учителя й учнів на уроці літератури, який має бути рівноправно партнерським: учні разом з учителем мають виступати як співрозмовники, який би метод або прийом навчання не обрав словесник.

На думку Г.М.Юніна, завдання літературної шкільної освіти – підготувати не лише досвідченого читача, а й “маленького письменника, й літературознавця, і критика”, оскільки звичайного читача немає взагалі: “є читач-художник”, “читач-критик і публіцист” (найчастіше) та “читач-дослідник”, а також такий, “який у різному ступені гармонійно поєднує всі ці грані літературного розвитку” [3, с. 10]. Три методи, які науковець визначає для навчання літератури, безперечно, сприятимуть розвитку творчої навчальної діяльності старшокласників.

Метод художньої інтерпретації (втілюється у власній творчості учня-читача: художнє читання, переказування, інсценування, усне словесне малювання – продовження творчості письменника), шкільної критики (вмотивована школярем публіцистична чи історико-літературна оцінка, яка розкриває враження від твору) та шкільного літературознавства (“дослідження проблем, пов’язаних із першими двома методами, та багато інших, суто літературознавчих...” [3, с. 22].

Старшокласники, маючи достатню теоретико-літературну базу, здатні створити довідник-практикум, дехто з них веде електронний щоденник. Літературний довідник-практикум старшокласника може містити інформаційний блок, у якому подано матеріали до біографії письменника, основні відомості про творчість, мистецькі аналогії тощо. У процесі створення такого посібника в учнів виникають ідеї творчого характеру. Наприклад, у розділі “Професійна літературна творчість” подані виразні уривки з творів письменників і поетів, а у графі “Учнівська літературна творчість” відведено місце для учнівських записів. Такий засіб дозволяє повноцінно формувати інтерес до літературної творчості як синтез літературної самодіяльності і літературно-критичного мислення.

“Професійна літературна творчість”	“Учнівська літературна творчість”
“Я чекіст, але я й людина” (М.Хвильовий)	Боротися зі своїм звірячим інстинктом за право називатися людиною.
Місяць “тихо вмирав у пронизаному зеніті” (М.Хвильовий)	Лише місяць – живий свідок жаху – від розпачу шепотів молитву.

Учні самостійно формулюють питання, тези, будують завдання таким чином, щоб найповніше розкрити свої інтереси і вподобання.

- Відгук на новелу М.Хвильового “Я (Романтика)”.

- Психологічне дослідження “Психологія Добра і Зла, які живуть у душі” (за новелою М.Хвильового “Я (Романтика)”.

- Продовжити думку М.Хвильового: “Я хвилююся за світ і за людей у цьому новому світі...”.

Під час аналізу прозового літературного твору увага старшокласників акцентується на історичній епосі (ситуація ідейної, естетичної та філософської боротьби у суспільстві в період створення художнього твору). При цьому особлива увага звертається на історико-літературну обстановку. Тому, на нашу думку, теоретичний матеріал “Літературного довідника” зорієнтує старшокласників на подальшу творчу роботу.

Старшокласники переконуються: читання й аналіз художнього тексту вимагає вияву всіх творчих можливостей, сил, фантазії і винахідливості. Вони вчаться самостійно шукати образи, символи, які б виражали їхній задум, ідею, переживання. Так, через пошук образів і символів конкретизуються, набувають метафоричності, стають уже не чиймісь, а власним творчим набутком.

На уроці вивчення творчості письменників учні об’єднуються у групи за інтересами: “артисти” (інсценізують епізод), “дослідники” (визначають проблеми, порушені в творі), “пошукова група” (випишують цитати для підтвердження визначених проблем), “творчі групи” (готують блок запитань, формулюють тезу тощо).

Наводимо орієнтовну систему запитань і завдань, підготовлених учнями 10 класу самостійно або з допомогою учителя.

1. Визначте, як у повісті “Кайдашева сім’я” поєднано конкретно-історичне і загальнолюдське.

2. “Духовна роз’єднаність – ось те лихо, яке отрує кожний день життя родини Кайдашів” (доведіть тезу, посилаючись на художній текст).

3. Написати твір на тему: “Моє сприйняття повісті”.

4. Яка ідейно-естетична функція картин природи у романі “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”

5. Яка роль портретних деталей у створенні образів-персонажів?

6. Які думки викликає у Вас спостереження над долею Чіпки?

7. Чи може людина у сучасному світі стати пропащою силою?

8. Доведіть справедливість вислову, спираючись на твори Панаса Мирного: “І змістом, і художньою формою своїх творів Панас Мирний вніс багато нового в українську літературу. Симфоніст, майстер епічного багатоголосся, він уперше заговорив про ритміку прози, її музичність, інтонаційну відповідність авторської мови змістові, конкретному настроєві” (О.Гончар).

9. Визначте зображувально-виражальні засоби опису українських традицій у повісті М.Коцюбинського “Тіні забутих предків” та однойменному кінофільмі С.Параджанова.

10. Здійсніть порівняльний аналіз творів мистецтва, суміжних з літературним твором, що вивчається (імпресіонізм: К.Моне “Враження. Схід сонця”(художник), О.Роден “Мислитель” (скульптор), Клод Дебюссі, сюїта “Море”(1905), Е.Гріг “Ранок”(композитори). Як Ви розумієте поняття “музичний пейзаж”? Передайте настрої, враження, почуття від цих творів мистецтва.

11. Напишіть творчу роботу в обраній Вами формі: твір-роздум, етюд, есе, відгук – на поетичний твір тощо (з опорою на творчість автора рядків):

- “Не зневажай душі своєї цвіту” (Леся Українка);
- “Своїм життям до себе дорівнятись” (Леся Українка);

- “Лиш боротись – значить жить” (Іван Франко);

- “Де є народ, там і культура, й сила буде” (О.Кобилянська);

- “Щастя наше у повноті існування” (У.Самчук “Марія”);

- “Народ мій є! Народ мій завжди буде!” (В.Симоненко).

Орієнтовні завдання для учнів 11 класу.

1. Поєднання життєвої правди і художнього вимислу у створенні образів-персонажів у кіноповістях О.Довженка.

2. Написати наукове дослідження на тему: “Багатоголосся глибокопоетичного стилю кіноповісті О.Довженка “Зачарована Десна”.

3. Філософські роздуми в творчості улюбленого поета.

4. Елементи сюрреалізму та екзистенціалізму в поезії В.Стуса.

5. Підготувати літературну фантазію за світлинами або ілюстраціями.

6. Знайти образи-символи, що найкраще передають почуття, враження від образу, системи образів або цілого твору (Василь Стус).

Отже, учитель-словесник покликаний “шукати нових доріг, більш ефективних методів, щоб навчити школярів цінувати красу художнього твору, щоб озброїти їх результатом істинно прекрасного” (Т.Ф.Бугайко).

Література

1. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі: курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – 2-ге вид., доп. й перероб. – К. : Рад.шк., 1962. – 392 с.

2. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973. – 176 с.

3. Ионин Г. М. Школьное литературоведение : учебное пособие к спецкурсу / Г. М. Ионин. – Л. : ЛГПИ, 1996. – 73 с.

4. Пасічник Є. А. Проблеми сучасного уроку / Є. А. Пасічник // Укр. мова і література в школі. – 1986. – № 2. – С. 65–66.

5. Степанишин Б. І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : посібник для вчителя / Б. І. Степанишин. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 371.32+378.147]:811.11

ПРО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Антонюк Л.А., Коваль Т.В.

З кожним роком посилюється інтернаціоналізація практично усіх аспектів життя в Європі. У комплексі знань фахівця нового покоління важливе місце відводиться знанням іноземних мов. У статті розглядаються актуальні проблеми вивчення іноземних мов у школах та ВНЗ. Пропонуються шляхи й засоби підвищення ефективності викладання.

Ключові слова: вивчення іноземних мов, емоційна пам'ять, забування, первинний об'єм мовної інформації, ефективність викладання.

С каждым годом усиливается интернационализация практически всех аспектов жизни в Европе. В комплексе знаний специалиста нового поколения важное место занимает знание иностранных языков. В статье рассматриваются актуальные проблемы изучения иностранных языков в школах и вузах. Предлагаются пути и средства повышения эффективности преподавания.

Ключевые слова: изучение иностранных языков, эмоциональная память, забывание, первоначальный объем языковой информации, эффективность преподавания.

Year after year the internationalization of all aspects of living in Europe increases. For every modern specialist it is necessary to have a good knowledge of foreign languages. Urgent problems of learning foreign languages at schools and universities are considered in the article. Ways and means of increasing efficiency of teaching are proposed.

Key words: learning foreign languages, emotional memory, forgetting, primary volume of language knowledge, efficiency of teaching.

У наш час набуває поширення нове ставлення до вивчення іноземних мов, що є сьогодні об'єктивною та нагальною потребою суспільства. Це особливо помітно у тісних економічних об'єднаннях типу Європейського Союзу, спілки країн Скандинавії та ін., де ліквідовані кордони і утворився спільний ринок праці для висококваліфікованих осіб.

У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (таких як І.Аркусова, С.Арлеанс, А.Бердичевський, А.Богомолів, С.Гапонова, Е.Жарова, Г.Козлакова, Г.Копил, О.Кузнецова, Е.Листопад, І.Литовченко, О.Першукова, А.Рацул, Д.Фаттахова, І.Фіщенко та ін.) знаходимо загальні теорії сприйняття іноземних мов, опис десятків цікавих методик їх викладання, програми, приклади різного типу уроків та ін. Але спільні успіхи викладачів і учнів значно нижчі від бажаних, а в сучасних умовах вони просто недостатні [2].

Як засвідчило анкетування, у середині 90-х рр. 51% дорослих (віком 25 і більше років) громадян

країн-членів Європейського Союзу не володіють жодною іноземною мовою на рівні посереднього спілкування. Серед молоді 15–24 років таких осіб 29%, хоч в усіх країнах у школах багато років викладається одна чи дві іноземні мови [4]. Ми не маємо аналогічних даних щодо України, але, виключивши знання російської мови, показники, без сумніву, нижчі від західноєвропейських.

Отже, в останні десятиріччя не лише в Україні, а й багатьох країнах світу зростає розрив між мовними вимогами до випускників системи обов'язкової освіти з боку ринку праці й тими знаннями, вміннями і навичками, які мали ці випускники. Саме тому пошуки підвищення ефективності та результативності зусиль десятків тисяч вчителів і викладачів мов є дуже актуальними.

Процес викладання і засвоєння іноземної мови ми вважаємо складнішим від аналогічних процесів для більшості інших навчальних предметів (рідної

мови, математики, фізики тощо). Останні спираються на володіння учнями основами спілкування рідною мовою, дуже важливо й те, що навіть фрагменти інформації з названих предметів дають змогу успішно використовувати їх на практиці. Отже, позитивний результат спільної роботи учня і вчителя отримується за короткий час. Це посилює стимуляцію учнів до самостійної роботи, зміцнює віру у власні сили й здатність оволодіти матеріалом (принаймні на “задовільно”).

Чи не головна складність у вивченні іноземної мови полягає у тому, що засвоєння учнем малої кількості інформації не дає змогу виконати корисні і результативні дії – зрозуміти текст пісні, діалог героїв кінофільму чи перекласти статтю з газети або наукового журналу. Хоч прихильники статистичних методів дослідження мов переконують, що “90% усереднених текстів складають 400–500 слів” (можливо, що тут і є якийсь сенс), але збереження у пам’яті лише цих слів лишає людину безпомічною перед реальним текстом чи діалогом на вулиці, у театрі або кінофільмі. Подібні “знання мови” дають змогу вихопити лише окремі слова, але не забезпечать безпомилкове розуміння тексту (не кажучи вже про активне використання цих слів у спілкуванні).

Первинна мета викладача – досягти надійної фіксації слів та іншої інформації з іноземної мови у свідомості слухачів (учнів чи студентів). Для цього бажано надавати цю інформацію одночасно кількома каналами (слуховим, звуковим та ін.), а також задіяти для її фіксації **емоційну пам’ять**,

яка відзначається тим, що запис робиться один раз і назавжди, не зникаючи і мало ослаблюючись у подальшому. Звернення до цього запису можливе у будь-який момент, а відтворення безпомилкове і досить повне.

Досягти високої емоційності запису під час викладання іноземної мови нелегко, оскільки емоційна пам’ять слугує людині для накопичення інформації шокowego плану – відчуттів від опіків чи удару електричним струмом, подій загрозливих для життя чи здоров’я ситуацій, інших стресових подій – несправедливих образ, звинувачень тощо.

Як свідчать дослідження, відмінності у результативності викладання мов різними вчителями значною мірою зумовлені тим, що лідери за показниками фахового успіху відзначаються вищою емоційністю, викликають загострену реакцію аудиторії (вона не обов’язково має бути лише позитивною). Отже, дисципліна “професійна майстерність викладача” має, на нашу думку, значний потенціал формування більш успішних викладачів іноземних мов.

Нейтральна інформація, а саме такою є сукупність іноземних слів, фонетичних особливостей, правил граматики та ін., фіксується у мозку людини поверхово, тому інтенсивність її відтворення швидко зменшується з часом. Зниження здатності до відтворення ми звикли називати “забуванням”. Особливо наочно цей процес демонструє так звана “крива забування Еббінгауза” [3, с. 163–172].



Еббінгауз був надмірно категоричним, вважаючи, що “60% вивченого забувається через годину”, але він мав рацію щодо характеру забування. Цей процес особливо швидко йде спочатку, надалі він все сповільнюється і сповільнюється, виходячи, на жаль, на надто незначний кінцевий і майже стабільний рівень.

Традиційно рекомендовані вищими керівними установами навчальні плани середніх і вищих навчальних закладів України передбачають два (а часто навіть одне) заняття з іноземної мови щотижня. Проаналізуємо, що ж відбувається. Під час першого заняття (наприклад, у понеділок) слухач, який не відволікається від сприймання, здійснює “стрибок угору” в знаннях і за короткий час підвищує кількість мовної інформації. На жаль, у подальшому відбувається зниження

здатності до відтворення отриманого. Якщо другий урок іноземної мови у четвер, то до того часу учень не зберігає у пам’яті майже нічого з того, що чув чи бачив у понеділок. Адже навіть старанний учень, обтяжений безліччю інших предметів, зможе витратити на виконання домашнього завдання “на четвер” хвилини, а не години. У четвер на уроці маємо новий “стрибок” і знову забування з виходом на черговий “майже нуль” у суботу чи неділю. Очевидно, що у подальшому ситуація повторюється, що, врешті, робить неможливим накопичення того досить великого первинного об’єму інформації, який дає змогу ефективно використовувати її спершу для перекладів текстів, пізніше (чи одночасно з цим) – для спілкування. З аналогічним успіхом можна продовжувати аж до пенсії.

Через рік-другий такого “навчання” учень отримує міцний комплекс неповноцінності з твердим переконанням, що він “принципово нездібний” до бодай задовільного вивчення іноземної мови.

Отже, маємо досить невтішний висновок – поширене у наш час дистанціювання мовних занять значно утруднює слухачам засвоєння іноземної мови, веде до невмотивованих витрат часу і виникнення негативного ставлення до мовних занять в учнів і студентів.

Зі сказаного вище випливає, що зарадити нашим учням може чи супер-емоційне викладання з аналогічним типом сприймання і запису, що цілком нереально, чи “інтенсивне” навчання, коли уроки йдуть часто і “стрибки угору” настають кожного разу не від рівня “постійного нуля”, а від позитивного рівня не до кінця забутої інформації з попереднього уроку.

Доцільна побудова навчального процесу давно відома і застосовується в закладах інтенсивного вивчення іноземних мов, де вони є центральними

дисциплінами (вона показана нами на рисунку пунктирною лінією). За неможливості виділити на іноземні мови більше часу, необхідно концентрувати заняття на одному курсі чи у двох класах школи. Часті заняття, навіть при незначній самостійній роботі слухача, ведуть до швидкого і помітного прогресу. Саме тому так добре засвоюють мови учні спеціалізованих шкіл, що мають понад 5 уроків іноземної мови щотижня.

Та й у цьому разі накопичення первинного обсягу мовної інформації, що перетворює її на корисний інструмент, займає чимало часу. Практика свідчить, що йдеться про місяці, а не про тижні. Успіх у вивченні іноземної мови гарантує лише поєднання інтенсивних і досить тривалих занять.

Застосувавши прогресивні методики викладання для концентрованих у часі занять, можливо досягти дуже великого підвищення ефективності вивчення іноземних мов у навчальних закладах України.

Погане засвоєння мов матиме віддалені негативні наслідки, адже “німа” Україна ніколи не зможе всерйоз інтегруватися “в Європу”.

Література

1. Корсак К. Позитив про інтенсив / К. Корсак // Науковий світ. – 1999. – № 2. – С. 14–15.
2. Мошков В. Про наслідки дослідження системи підвищення кваліфікації фахівців іноземних мов в Україні у контексті реалізації проекту Британської Ради “ІНСЕТ” / В. Мошков // Освіта і управління. – 1998. – № 4. – С. 160–163.
3. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навчальний посібник / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
4. English M. 2001 – l'année européenne des langues // Le Magazine (Education et Culture en Europe). – 1999, – N.12. – P. 24.
5. Modern Language Learning in the New Europe. The Role of the European Centre for Modern Language in Graz. – Council of Europe, Graz-Strasbourg, 1995. – 87 p.

УДК 378.+057

ЗНАЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРИ ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Бичок А.В.

У статті розглянуто та обґрунтовано важливість значення філологічної підготовки викладача іноземної мови при формуванні культури професійного спілкування студентів економічного профілю. Незаперечний вплив при цьому має педагогічне спілкування педагога, створення на заняттях ілюстративних, функціональних і стратегічних ситуацій та викладацька майстерність.

Ключові слова: філологічна підготовка, викладач, іноземна мова, професійне спілкування, студенти.

В статье проанализировано значение филологической подготовки преподавателя иностранного языка в высшем экономическом учебном заведении; выделены уровни преподавательского мастерства педагога-филолога; обосновано взаимозависимость между подготовкой преподавателя иностранного языка и результативностью учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: филологическая подготовка, преподаватель, иностранный язык, профессиональное общение, студенты.

In this article the important role of English teachers' philological education for the formation of professional communication culture of students of economic specialties is examined and substantiated. A teacher's pedagogic communication and mastery, creation of illustrative functional and strategic situations have an unquestionable impact on this process.

Key words: philological education, academic teacher, foreign language, professional communication, students.

Іноземна мова вважається головною складовою культури професійного спілкування студентів економічного профілю у процесі здобуття професійної освіти. Вона виступає "оберегом" національної культури, засобом спілкування у своїй країні та за її межами (міжкультурне спілкування), інструментом розвитку й виховання. Для фахівців у сфері міжнародної економіки важливими є уміння та навички ділового спілкування, які сприяють встановленню та розвитку відносин міжнародного співробітництва і партнерської діяльності на підприємстві та між конкурентами, що визначає актуальність нашого дослідження.

Зазначимо, що професійне спілкування ґрунтується на міжособистісному спілкуванні та є важливим фактором виховання особистості студента. Тому мистецтво ділового спілкування є показником культури й професійності, його завданням є виховання толерантності та формування професійної комунікативної компетентності, в центрі якого – мова як продукт, важлива складова

та умова існування культури. Незаперечно важлива роль і значення у навчально-виховному процесі належить викладачеві. Аналіз досліджень вказує на те, що проблемою професійної підготовки викладача займалися Є.Барбіна [4], З.Большакова [6], О.Глузман [6]; різні аспекти методичної підготовки досліджували О.Коваленко [8], Н.Максименко [2], О.Хасанова [12]; методики навчання іноземної мови – Л.Калініна [1], С.Ніколаєва [3]. Креативний підхід до навчання, знання іноземної мови та уміння її викладання, а також знання психології навчання іноземної мови сприяє підвищенню рівня професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності.

Метою статті є обґрунтування важливості значення філологічної підготовки викладача іноземної мови при формуванні культури професійного спілкування студентів економічного профілю. Мета статті зумовила вирішення таких завдань: 1) проаналізувати значення філологічної підготовки викладача іноземної мови у вищому економічному

навчальному закладі; 2) виокремити рівні викладацької майстерності педагога-філолога; 3) з'ясувати взаємозалежність між підготовкою викладача іноземної мови та результативністю навчально-виховного процесу.

На процес формування комунікативних умінь та навичок студентів впливають педагогічне спілкування, в основі якого є діалог та полілог; культурологічний професійно спрямований зміст навчання, що ґрунтується на культурі, звичаях та традиціях нації, народу; процес організації навчання, основою якого є власний досвід студентів; навчання іноземної мови як реального засобу спілкування мовців; використання у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу прийомів, форм, а також іноваційних методів, що активізують діяльність студентів економічного профілю на заняттях, сприяють формуванню професійної комунікативності. Викладач, який бездоганно володіє іноземною мовою, вміє створити сприятливий мікроклімат у групі студентів, допомагає їм у розвитку та укріпленні ціннісних позицій, правильно скеровує у професійному плані, розвиває навички співпраці в групі, колективі. Вищеназваний фахівець може створити ілюстративні, функціональні та стратегічні ситуації, що забезпечують формування готовності студентів до професійної комунікативності.

Охарактеризуємо детальніше дані педагогічні ситуації при розв'язанні управлінських завдань. Суть змісту ілюстративних ситуацій полягає у розумінні проблеми, проблемної ситуації, чіткому розподілі понять та теоретичних термінів; функціональних – в умінні визначити інструментарій та “будувати” логічні ланцюжки прийняття рішення; стратегічних – у поєднанні рішень, що формують реалізації проблемних ситуацій, планів і програм. Щодо функцій, то ілюстративні ситуації подають проект моделі, що скеровує іноваційний процес та “розв'язує” існуючу проблему; функціональні – забезпечують участь в ефективній груповій діяльності та управлінні конфліктом; стратегічні – стимулюють засвоєння засобів організації спільної діяльності та захист від впливу інших осіб. Алгоритмом рішення ілюстративних ситуацій є лекція – обговорення навчального матеріалу, уміння подати існуючу ситуацію та стан людей у процесі діяльності; функціональних – рольова, ділова, імітаційна гра з відтворенням процесу праці із дотриманням “жорсткого” сценарію; стратегічних – пошук, формування і вирішення нагальних проблем, оволодіння засобами організації мислення та впливу на себе та інших осіб. Оцінкою результатів ілюстративних ситуацій є вміння орієнтуватися у проблемі та застосовувати наявні методологічні засоби; функціональних – засвоєння засобів організації мислення і діяльності з метою розв'язання управлінських завдань; стратегічних – здатність змінювати існуючі засоби чи створювати нові засоби мислення щодо професійної діяльності у прийнятті управлінських рішень.

Отже, педагогічні завдання повинні “розвивати” комунікативні уміння та навички майбутнього фахівця при аналізі управлінських завдань та їх вирішенні; вдосконалювати уміння недопущення конфліктних ситуацій і знаходження виходу при їх

розв'язанні; працювати над самовдосконаленням, творчо розвиватися в сфері професійної діяльності; вміти працювати в підгрупі, групі, колективі, ефективно взаємодіяти з людьми. Тому в основі професійно-комунікативної діяльності майбутніх менеджерів та маркетологів є спілкування. Як зазначає науковець В.Кан-Калик, існують такі моделі контактування [7, с. 116–117]:

1. Викладач “витає” у світі знань, науки, захоплений ним, але знаходиться на рівні, що є недосяжним для студентів.

2. У взаємовідносинах із студентами є певна дистанція, яку встановлює педагог.

3. Викладач “будує” власні відносини вибірково, концентруючи свою увагу лише на певній групі студентів, інші знаходяться поза його увагою.

4. Педагог у процесі спілкування чує тільки себе, він не чує партнерів по спілкуванню.

5. В основі діяльності педагога є певна програма, він не звертає уваги на зміни в колективі, навчальні обставини тощо.

6. Викладач вважає лише себе головним та єдиним ініціатором педагогічної взаємодії. На ініціативи решти осіб увага не звертається.

7. Педагог постійно сумнівається: чи правильно студенти його розуміють, чи не образив він когонебудь.

8. Викладач надає перевагу “панібратським” відносинам.

Вважаємо, що вищенаведені моделі не можуть сприяти розвитку комунікативних умінь студентів.

Потрібно підкреслити, що значення викладача у навчально-виховному процесі залежить, на думку М.Педеясь [11, с. 134], від його типу:

1. Викладач “від Бога” – професіонал, широко використовує методи активного навчання, об'єктивний, хороший психолог.

2. “Консерватор зі стажем” – викладає один і той самий предмет довгий проміжок часу, не є прихильником нововведень у навчально-виховний процес.

3. “Наганяє страх” – не визнає ініціативи студентів, створює нервову обстановку на занятті.

4. “Інертно викладає” – байдужий і до свого предмета, і до студентів.

5. “Людина настрою” – працездатність та об'єктивність на заняттях залежать від настрою зранку.

6. “Творець” – не лише навчає студентів, але й вчиться сам.

7. “Гуморист, який нічого не дає” – заняття проходять весело, але знань немає.

Отже, ефективна педагогічна взаємодія спостерігається тоді, “... коли викладач та студент разом, синхронно, з опорою на діяльність один одного, зацікавлено здійснюють навчально-пізнавальну діяльність, разом усувають недоліки; на цьому рівні відносин студент стає суб'єктом, а викладач “отримує” активного союзника” [10].

Високоосвічений педагог звертає увагу на студента як на партнера у співпраці, який очікує від викладача взаєморозуміння, взаємовпливу та співпрацю, що сприятимуть його особистісному й професійному зростанню і розвитку. Викладач-професіонал допомагає кожному розкрити свої потенційні можливості. Професор Ю.Красовський

вважає, що залежно від самовдосконалення педагога залежить його викладацька майстерність. Розглянемо п'ять її рівнів [9, с. 344]:

1. Інформаційно-репродуктивний рівень характеризується тим, що викладач досконало володіє умінням переказати навчальний матеріал, може передати студентам необхідну інформацію щодо навчального плану. Головним елементом аналізу є ключові поняття.

2. Інформаційно-адаптивний рівень вказує на те, що педагог трансформує навчальну інформацію з урахуванням соціально-психологічних особливостей студентів, уміє "встановлювати та забезпечувати зворотний зв'язок" у будь-якій аудиторії. Головним елементом є комплекс запитань, які хвилюють студентів.

3. Проблемно-інформаційний рівень акцентує увагу на тому, що викладач володіє умінням проблемного викладу матеріалу, загострюючи увагу студентів на протиріччях, парадоксах та знаходженні шляхів їх вирішення у мисленневих експериментах. Головним елементом аналізу є проблемна ситуація.

4. Інформаційно-правовий рівень характеризується тим, що педагог володіє умінням щодо підготовки та проведення ділової (рольової) гри зі студентами, під час якої відбувається процес оволодіння визначеними практичними уміннями та навичками в тому виді діяльності, яка моделюється для них. Головним елементом аналізу є ділова (рольова) гра.

5. Інформаційно-експериментальний рівень вказує на те, що викладач володіє умінням періодично експериментувати, намагається видозмінити навчальне середовище з метою найбільшого простору для творчої самореалізації. На цій основі відбувається формування нової якості знань, умінь та навичок. Головним елементом аналізу в цьому разі є видозмінений навчально-виховний процес.

Потрібно зазначити, що результативність педагогічної діяльності викладача іноземної мови полягає в тому, що студенти:

- уміють систематизувати та узагальнювати інформацію;

- редагувати, реферувати, рецензувати тексти;

- готові до співпраці з колегами, вміють працювати в групі (команді) фахівців, знаходити та приймати ефективні управлінські рішення;

- володіють навичками самостійного вивчення нового матеріалу, використання сучасних освітніх технологій;

- володіють спеціальною економічною термінологією і діловою лексикою на двох іноземних мовах;

- активно володіють двома іноземними мовами і використовують їх у своїй професійній діяльності.

Педагог – кваліфікований філолог є компетентним носієм культури, він повинен говорити, діяти та поводитися здебільшого так, як прийнято в культурі:

1) мова є символічною системою, яка використовується для вираження внутрішніх повідомлень: як відчуті необхідність дії, що говорити і як репрезентувати події, що відбуваються не лише в даний період часу, але й були в минулому чи будуть у майбутньому, попередити від можливих неприємностей;

2) лінгвістичний знак містить ознаку лінгвістичного та нелінгвістичного контексту. Такий викладач зосереджує свою увагу на проблемі міжкультурного навчання, що поєднує лінгвістичний, етичний та естетичний аспекти.

Варто наголосити, що процес навчання комунікації за допомогою мови поєднує два взаємопов'язаних процеси: 1) вплив індивіда як члена суспільства на процес вивчення та оволодіння мовою; 2) становлення члена суспільства реалізується за допомогою мови, знання її функцій, мовленнєвого обміну в певних соціальних ситуаціях. Отже, проблема володіння іноземною мовою тісно пов'язана з соціальними та психологічними особливостями:

- належність комунікантів до певної соціальної групи;

- позитивні чи негативні "символи" існуючих соціальних стереотипів, що відносяться до визначених соціальних груп;

- близькість чи віддаленість соціальних статусів мовців;

- безпосередній чи опосередкований характер контакту;

- тривалість взаємодії.

Структура заняття з іноземної мови та його результат залежать від філологічної підготовки педагога і мети вивчення іноземної мови. Зазначимо, що вивчення іноземної мови розглядається у трьох напрямках. Зупинимося детальніше на кожному з них:

1. Іноземна мова (основна): розвиток ґрунтовних умінь та навичок іншомовного спілкування: участь у діалозі, полілозі чи бесіді при обговоренні змісту прочитаного або прослуханого тексту; навички володіння мовленнєвим етикетом повсякденної лексики (висловлення задоволення, радості, успіху, гніву, власної думки, прохання щодо отриманої інформації); повідомлення інформації зовнішньо-економічного та країнознавчого характеру; читання загально-економічної і країнознавчої літератури; уміння занотовувати інформацію, отриману під час читання (складання рефератів, написання есе, анотацій, тез); сприймання на слух та розуміння іноземної мови у найрізноманітніших ситуаціях повсякденного та ділового спілкування; уміння та навички реалізації на письмі прохань, згоди, вибачення, вдячності.

2. Іноземна мова (професійна): практичне володіння уміннями та навичками іншомовного спілкування: активна результативна участь у переговорах та бесідах професійного характеру, вираження різних комунікативних намірів (пояснення, уточнення, інформування, порада, аргументування, інструкція, ілюстрування); ефективно володіння видами монологічного висловлювання (презентація, розуміння повідомлень професійного характеру); володіння всіма видами читання оригінальної літератури різних функціональних стилів і жанрів; уміння та навички ведення ділового листування, написання тез, доповідей; уміння перекладати повідомлення/інформацію професійного характеру з рідної мови на іноземну та навпаки.

3. Друга іноземна мова: формування та розвиток умінь і навичок іншомовного контактування:

читання автентичної літератури країнознавчого та спеціального характеру; участь у бесідах та переговорах повсякденного та професійного характеру; уміння повідомляти та розуміти інформацію професійного спрямування; уміння та навички ведення ділового листування.

Варто звернути увагу на те, що вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями міжнародного бізнесу та менеджменту підкреслює значущість толерантності як професійної компетентності студента економічного профілю, який не використо-

вує мову як “посередника”, а як “явище культури” – однієї з головних цілей освіти, що дає змогу будувати ефективні стратегії професійної підготовки фахівців зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземної мови.

Таким чином, було проаналізовано значення філологічної підготовки викладача іноземної мови у вищому економічному навчальному закладі; виокремлено рівні викладацької майстерності педагога-філолога; з’ясовано взаємозалежність між підготовкою викладача іноземної мови та результативністю навчально-виховного процесу.

Література

1. Калініна Л. Навчаємо спілкування / Л. Калініна, І. Самойлюкевич, М. Залигіна. – К. : Контекст, 2002. – 32 с.
2. Максименко Н. Взаємозв’язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Максименко Н. ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1995. – 24 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Барбина Е. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Барбина Е. – К., 1997. – 471 с.
5. Большакова З. Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / З. Большакова. – Екатеринбург, 2000. – 353 с.
6. Глузман А. Университетское педагогическое образование: опыт современного исследования / А. Глузман. – К. : Просвіта, 1997. – 307 с.
7. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении / В. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 335 с.
8. Коваленко Е. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Коваленко Е. – К., 1999. – 407 с.
9. Красовский Ю. Управление поведением в фирме: эффекты и парадоксы : практ. пособие / Ю. Красовский. – М. : ИНФРА, 1997. – 368 с.
10. Кривцова С. Воспитание: наука хороших привычек / С. Кривцова, Е. Мухамутулина. – М. : Знание, 1996. – 238 с.
11. Педадь М. Эмоциональность как фактор взаимодействия / М. Педадь. – Таллин : Валгус, 1979. – 380 с.
12. Хасанова О. Педагогическая технология обучения родному языку в средней школе Англии / О. Хасанова : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Хасанова О. – Казань, 2000. – 196 с.

УДК 371.134

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Грицай А.М., Колесник І.В.

У статті розглядається питання необхідності посилення ролі самостійної роботи студентів, що зумовлює перегляд організації навчально-виховного процесу у виші. Дається визначення самостійної роботи і розглядаються шляхи її реалізації.

Ключові слова: самостійна робота, наукова діяльність студентів, професійно спрямоване навчання мови, стійка мотивація.

В статье рассматривается вопрос необходимости усиления роли самостоятельной работы студентов, что обуславливает пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Дается определение самостоятельной работы и пути ее реализации.

Ключевые слова: самостоятельная работа, поисковая деятельность студентов, профессионально-ориентированное обучение языку, стойкая мотивация.

The necessity of enhancing the role of students' independent work, which leads to alteration of the organization of the educational process at higher educational establishments, is under consideration in this article. The definition of self-instruction and ways of putting it into practice are given by the authors.

Key words: self-instruction, student research work, professionally oriented language teaching, long-lasting motivation.

Головне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здібного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Виконання цього завдання навряд чи можливе тільки шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно перетворити студента з пасивного користувача знань на активного творця знань, котрий вміє формулювати проблему, аналізувати шляхи її вирішення, знаходити оптимальний результат та доводити його правильність. Реформа вищої освіти, котра відбувається на даному етапі, пов'язана за своєю суттю з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У світлі цього слід визнати, що самостійна робота є не просто важливою формою навчального процесу, а повинна стати його основою. Її значущість підкріплюють такі тенденції сучасного навчально-виховного процесу: динамізм, можливість самостійного доучування, диференціація навчання.

Це передбачає орієнтацію на активні методи оволодіння знаннями, розвиток творчих здібностей студентів, перехід від поточного до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб та можливостей особистості. Мова йде не просто про збільшення кількості годин на самостійну роботу.

Підсилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу у виші, котрий повинен вибудовуватись таким чином, щоб розвивати вміння вчитися, формувати у студента здібності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способи адаптації до професійної діяльності у сучасному світі. Саме у процесі цієї роботи у студента активізуються його творчі можливості, розвивається мислення, логіка, вміння контролю, самоаналізу та самооцінки. Всі ці чинники формують особистість учителя, його індивідуальні якості, що має велике значення для професійно-педагогічних умінь. Тому самостійну роботу можна розглядати як додатковий резерв формування основних педагогічних функцій вчителя, особливо таких, як мотиваційно-стимулююча та комунікативно-навчальна.

У широкому сенсі під самостійною роботою слід розуміти сукупність усієї самостійної діяльності студентів як у навчальній аудиторії, так і поза нею, у контакт з викладачем і у його відсутності. Самостійна робота реалізується:

1. Безпосередньо у процесі аудиторних занять – на лекціях, практичних і семінарських заняттях, під час виконання лабораторних робіт.

2. У контакті з викладачем поза розкладом – на консультаціях з навчальних питань, під час творчих контактів, ліквідації заборгованостей, виконання індивідуальних завдань і т.ін.

3. У бібліотеці, вдома, у гуртожитку, на кафедрі під час виконання студентом навчальних та творчих завдань.

Межі між цими видами робіт достатньо розмиті, а, власне, самі види самостійної роботи перетинаються.

Як правило, лекційна форма має загалом однобічний характер. Однак навички самостійної переробки інформації можна розвивати, тільки навчивши студентів активно мислити. Тоді сприймання розглядається як суб'єктивне відкриття, набуття знань, уміння збагнути та зрозуміти факти, принципи, способи. Якщо викладати матеріал тільки як доказ чогось, студент пасивно сприймає розмірковування викладача, якщо ж студента націлити на критичне осмислення запропонованого матеріалу, тоді він буде шукати додаткову аргументацію.

Для прикладу наведемо кілька запитань, які можна запропонувати заздалегіть перед лекцією або поставити їх у процесі лекції:

- Якщо комунікативність є одним з принципів навчання, то чи не вступає це в протиріччя з необхідністю вивчати деякі матеріали напам'ять?

- Для чого необхідна ситуативність у навчанні іноземної мови, якщо для ведення розмови достатньо засвоїти основні види діалогічних едностей?

Безсумнівно, що лекція, мета якої є висвітлити ці питання, повинна бути інформативною, вміщувати достатню кількість аргументів та доказів.

Існує й інша сторона процесу переробки інформації, яка слабо сформована у студентів – адекватний запис. При конспектуванні важливо записати те головне, що несе в собі смислове навантаження. Цього треба навчати, спрямовуючи дії на те, щоб студенти стисло занотували інформацію, яка надходить. Ці дії можна формувати на матеріалі як рідної, так і іноземної мови в процесі мовної практики. Наведемо приклади таких завдань:

- Read the passage and show your comprehension of it in two sentences.

- Read the sentence and find the words you will write down if you have no time for the whole sentence.

- Choose the words you can do without.

Дуже важливо навчити студентів класифікувати матеріал лекції за ступенем його значущості. Роблячи записи, можна використовувати ручки з пасмами різного кольору. Основою диференціювання матеріалу при його письмовому фіксуванні можуть слугувати різноманітні аспекти.

На семінарських заняттях дуже важливо допомогти кожному студенту виробити вміння власного методичного пошуку з конкретного питання. Цю проблему потрібно вирішувати шляхом керування пошуковою діяльністю студентів. Тут можна запропонувати систему завдань з наростаючими труднощами виконуваних дій, що дозволить забезпечити самостійну творчу активність студентів. Наприклад:

- Якщо вас цікавить проблема контролю на уроці, то назвіть функції контролю, яким Ви надаєте перевагу, та поясніть свої мотиви.

- Співставте два варіанти контролю сформованості умінь реплікування. Виберіть той, який би використали Ви, та поясніть чому.

Бажано, щоб аналогічні завдання були запропоновані з кожної методичної теми. Виявлення творчої ініціативи треба підтримувати в період педагогічної практики та в процесі написання курсових робіт, стимулюючи у студентів елементи наукового пошуку.

Спеціальна підготовка студента педагогічного вишу включає практичні заняття з мови. Резерви формування навичок самостійної роботи тут також значні. Один з напрямів – професійно спрямована організація заняття. Наскільки актуальним є цей напрям, можна судити з того, яке значення має зараз процес навчання іноземної мови в цілому. В методичній літературі в останні роки це виражається в таких термінах: професійно спрямоване навчання мови як спеціальності, методично спрямоване викладання. Досвід показує, що професійна спрямованість повинна бути такою, щоб професійні потреби стали джерелом активності студентів на заняттях, наприклад, потреба в організації спілкування, прояв лідерства у спілкуванні, потреба у контролюючій діяльності. Якщо спочатку ця діяльність здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача, котрий планує фрагмент заняття, підбирає мовний матеріал, то в подальшому вона повинна значною мірою бути самостійною. Однак потрібно зазначити, що самостійність у реалізації конструктивно-плануючої діяльності формується системно і цілеспрямовано. Самостійна робота при плануванні таких фрагментів занять проводиться поетапно: вибір тематики, підбірка мовного матеріалу, складання вправ, забезпеченість ТЗН, наочністю та посібниками при їх проведенні, самоаналіз та колективний аналіз.

Тим часом формування соціально-комунікативних умінь може стати змістом самостійної роботи студентів. Тут маєтися на увазі певна послідовність етапів роботи, котра обумовлена необхідністю формувати вміння сприймати мову співрозмовника та прогнозувати зміст спілкування. Наведемо кілька прикладів видів завдань, котрі націлені на формування соціально-комунікативних умінь (як зорова опора можуть бути запропоновані фотографії).

1. Подивіться на портрет жінки і скажіть, який у неї настрій.

2. Спробуйте вгадати, якої поради потребує ця людина.

3. Спробуйте переконати невпевненого в собі товариша прийняти відповідальне рішення.

4. Проаналізуйте, чому ваш товариш не зрозумів та не підтримав вас.

5. Ви думаєте, що ця людина дуже запальна. Як би Ви розмовляли з нею, якби виникла така потреба?

6. Доведіть, що Ваш товариш помиляється, переконайте його в тому, що він зайняв неправильну позицію.

7. Вам потрібно привернути увагу флегматичного учня. Запропонуйте способи впливу на нього.

Звернімося тепер до особливостей самостійної роботи в процесі мовної практики на заняттях та

позааудиторно. Тут керування роботою має на увазі безпосередній вплив викладача. Якщо спочатку він є джерелом інформації, то потім стає організатором та координатором спілкування.

Домашнє читання має велике значення в оволодінні студентами вмінням осмисленого читання, допомагає повторити та закріпити лексичний матеріал, збільшує їхній потенційний словник. Активне упровадження самостійної роботи з художніми текстами створює умови для систематичного вивчення іноземної мови. Регулярне обговорення прочитаних самостійно текстів значною мірою сприяє і формуванню вмінь говоріння. Отже, цілеспрямована робота щодо формування вмінь читання дозволяє не тільки успішно навчати студентів раціональних прийомів самостійної роботи, але й підтримати їхній інтерес до вивчення іноземної мови, до самовдосконалення.

Що доцільніше віднести до самостійних дій: дії з мовним матеріалом чи формування навичок? Вважається, що будь-який етап формування або удосконалення навичок, а також розвитку вмінь може здійснюватися позааудиторно. Складність тільки полягає в організації, визначенні функцій викладача, усвідомлення самого процесу роботи. Повинна бути зроблена установка на раціональність, свідомість, систематичність.

Виникає принципове заперечення розуміння самостійної роботи при навчанні говоріння тільки як репродуктивної діяльності, в процесі якої студент виконує лише тренувальні вправи. Навіть в умовах непрямого впливу викладача можливе непередбачене та ініціативне мовлення, а також стимулювання творчості та мислення студентів, оскільки саме спонтанність передбачає самостійність у виборі змісту, прояві розумової активності. Для організації спілкування перевага надається роботі студентів у парах, а також у малих або великих групах.

Таким чином, самостійна робота студентів може бути як в аудиторії, так і поза нею. Однак, розглядаючи питання самостійної роботи студентів, зазвичай мають на увазі позааудиторну роботу. Слід зазначити, що для активного володіння знаннями у процесі аудиторної роботи необхідно принаймні розуміння навчального матеріалу, а у кращому разі – його творче сприйняття.

Хоча за навчальними стандартами на позааудиторну роботу виділяється половина навчального часу студента, цього нормативу у багатьох випадках не дотримуються. Кількість та об'єм завдань для самостійного опрацювання та число контрольних робіт з дисципліни визначається викладачем або кафедрою у багатьох випадках, виходячи з принципу "Чим більше, тим краще". Не завжди дається навіть фахова, тобто обґрунтована особистим досвідом викладачів оцінка складності завдання та часу, потрібного для його підготовки. Не завжди узгоджуються у межах часу терміни подання домашніх завдань з різних дисциплін, що приводить до нерівномірного розподілу самостійної роботи у часі. Всі ці чинники підштовхують студентів ставитись до виконання роботи формально, списувати і, як би то не було парадоксально, до зменшення часу, який студент насправді витрачає

на цю роботу. Доволі поширеним стало несамо-стійне виконання домашніх завдань, курсових робіт та проектів, а також списування та шпаргалки під час контрольних робіт. Багато навчальних завдань не налаштовані на активну роботу студентів, їхнє виконання відбувається на рівні кількох формальних дій, без творчого підходу і навіть без розуміння виконуваних ними операцій.

Активна самостійна робота студентів можлива тільки за наявності серйозної та стійкої мотивації. Серед факторів, котрі сприяють активізації самостійної роботи, можна виділити такі:

1. Корисність виконаної роботи. Якщо студент знає, що результати його роботи будуть використані у лекційному курсі, на практичних та семінарських заняттях, то ставлення до виконання завдання суттєво змінюється на краще, та якість виконання роботи зростає. При цьому важливо психологічно налаштувати студента, показати йому, наскільки необхідною є виконана робота.

2. Участь студентів у творчій діяльності. Це може бути участь у науково-дослідницькій та методичній роботі, котра проводиться кафедрами.

3. Участь в олімпіадах з фахових дисциплін, науково-дослідницьких конкурсах.

4. Використання мотиваційних факторів контролю знань (накопичувальні оцінки, рейтинг, тести, нестандартні екзаменаційні процедури).

5. Заохочення студентів за успіхи у навчанні та творчу діяльність (стипендії, премії, заохочувальні бали).

6. Мотиваційним фактором в інтенсивній навчальній роботі і, в першу чергу, самостійній є особистість викладача. Він може стати прикладом для студента як професіонал, як творча особистість. Викладач може і повинен допомогти студенту розкрити свій творчий потенціал, визначити перспективи його внутрішнього росту.

Головне в організації самостійної роботи студентів у виші полягає не в оптимізації її окремих видів, а у створенні умов високої активності, самостійності і відповідальності студентів в аудиторії та поза нею у ході виконання всіх видів навчальної діяльності. Часу на самостійну роботу у навчальному процесі цілком достатньо, питання у тому, як ефективно використати його.

Загалом, можливі два основні напрями побудови навчального процесу на базі самостійної роботи студентів. Перший – це збільшення ролі самостійної роботи у процесі аудиторних занять. Його реалізація вимагає від викладачів розробки методик і форм організації аудиторних занять, які здатні забезпечити високий рівень самостійності студентів та покращення якості підготовки. Другий – підвищення активності студентів у всіх напрямках самостійної роботи у позааудиторний час.

Мета самостійної роботи студентів – навчити студента вдумливо працювати спочатку з навчальним матеріалом, потім з науковою інформацією, закласти основи самоорганізації та самовиховання з тим, щоб прищепити уміння в подальшому безперервно підвищувати свою кваліфікацію. Вирішальна роль в організації самостійної роботи студентів належить викладачу, котрий повинен працювати зі студентами не загалом, а з конкретною

особистістю, з її сильними та слабкими сторонами, індивідуальними здібностями. Завдання викладача – побачити та розвинути кращі якості студента як майбутнього спеціаліста високої кваліфікації.

При вивченні кожної дисципліни організація самостійної роботи студентів повинна становити єдність трьох взаємопов'язаних форм:

1. Позааудиторна самостійна робота.

2. Аудиторна самостійна робота, котра здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача.

3. Творча робота.

Види позааудиторної самостійної роботи студентів різноманітні:

- підготовка та написання рефератів, доповідей.

Бажано, щоб студент мав право обирати тему;

- виконання домашніх завдань, різноманітних за своїм характером: переклад та переказ тексту, написання творів, есе, складання діалогів, монологічних висловлювань;

- виконання проектів та курсових робіт;

- підготовка до участі в олімпіадах.

Розробка комплексу методичного забезпечення навчального процесу є найважливішою умовою ефективності самостійної роботи студентів. До такого комплексу слід віднести тексти лекцій, навчальні та методичні посібники.

Результативність самостійної роботи студентів значною мірою визначається наявністю активних методів контролю:

- діагностичний контроль знань та вмінь на початку вивчення дисципліни;

- поточний контроль, тобто регулярне відслідковування рівня засвоєння матеріалу на лекціях та практичних заняттях;

- проміжний контроль по закінченні вивчення розділу чи модуля курсу;

- самоконтроль, котрий здійснюється студентом у процесі вивчення дисципліни та підготовки до тесту;

- підсумковий контроль з дисципліни у вигляді заліку чи екзамену;

- контроль залишкових знань та вмінь.

Останнім часом разом з традиційними формами контролю широко запроваджуються нові методи. В першу чергу, потрібно зазначити рейтингову систему контролю. Використання рейтингової системи дозволяє домогтися більш ритмічної роботи від студента протягом семестру. Дуже корисним може бути тестовий контроль знань та вмінь студентів, котрий є об'єктивним і також заощадить час викладача, що дозволить йому зосередитися на творчій частині викладання.

Таким чином, можна дати таке визначення самостійної роботи студентів – це метод безперервного навчання та одночасно засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді фронтальної, групової та індивідуальної навчальної діяльності, яка може виконуватися як в аудиторії, так і у позааудиторний час, і в основу якої покладена взаємодія викладача та студента, що має партнерський та паритетний характер, котрій притаманна висока активність перебігу пізнавальних процесів, яка слугує засобом підвищення ефективності процесу навчання та підготовки студентів до самостійного поповнення своїх знань протягом усього життя [5].

Література

1. Аюпян Э. Г. Творческие упражнения в самостоятельной работе учащихся на уроках иностранного языка / Э. Г. Аюпян // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 4.

2. Балакаева М. Б. Формирование ключевых компетенций в процессе развития самообразования студента / М. Б. Балакаева // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 5.

3. Сороковых Г. В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетенции будущего учителя / Г. В. Сороковых, И. В. Шумова // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 1.

4. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепции учебного курса / Т. Ю. Тамбовкина // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 4.

5. Щеголева О. Н. Роль и место самостоятельной контрольной работы в новой парадигме образования / О. Н. Щеголева // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 8.

УДК 54(09)(075.8)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ КУРСУ “ІСТОРІЯ ХІМІЇ” У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Лукашова Н.І., Лукашов С.М.

У статті розглянуто шляхи забезпечення професійно-педагогічної спрямованості курсу “Історія хімії”, обґрунтована правомірність використання історичного надбання як важливого чинника позитивного впливу на підготовку вчителя-фахівця, який володіє належним рівнем професійної компетентності.
Ключові слова: історія хімії, професійно-педагогічна спрямованість, фахова підготовка учителя хімії.

В статье рассмотрено пути обеспечения профессионально-педагогической направленности курса “История химии”, обоснована правомерность использования исторического наследия как важного фактора положительного влияния на подготовку учителя-специалиста, владеющего достаточным уровнем профессиональной компетентности.

Ключевые слова: история химии, профессионально-педагогическая направленность, профессиональная подготовка учителя химии.

The article deals with the ways of ensuring professional pedagogical orientation of the course “History of Chemistry”, substantiates the appropriateness of using historical heritage as an important factor of positive influence on professional training of future competent teachers.

Key words: history of chemistry, professional pedagogical orientation, professional training of chemistry teachers.

Постановка проблеми. Сучасна хімія – галузь науки, яка інтенсивно розвивається. Знання будь-якої науки ніколи не будуть достатніми, якщо, опановуючи новими досягненнями, не буде враховано історичний процес розвитку і становлення цієї науки.

Вивчаючи неорганічну, аналітичну та інші розділи хімії, майбутній учитель хімії помічає, як великі та малі відкриття, ніби краплини, вливаються в загальний потік розвитку науки, примножуючи її силу. А тому перед педагогічною наукою, викладачами, вчителями постають актуальні питання: як передати молодому поколінню знання, враховуючи їх історичний аспект, як розвинути при цьому самостійне наукове мислення, надати студентам та учням можливість, за словами Ю.Соловйова [14], “побути” Ньютоном, Лавуазьє, Менделєєвим, Вернадським і відчувати творчий спалах натхнення. Саме в цьому не лише пізнавальна, але й моральна, гуманістична суть історії науки, історії хімії, без якої істинно наукова і по-справжньому результативна хімічна освіта не має змісту. Особливо важливим це стає в контексті завдань сучасної шкільної освіти, яка покликана не лише озброювати школяра

певною сумою знань, а формувати творчу особистість, здатну до самостійного розв’язання складних непередбачуваних проблем життя.

Тому нині зростає значущість одного із важливих дидактичних принципів вивчення хімії в загальноосвітніх навчальних закладах – *принципу історизму, під яким розуміють будь-яке виявлення в навчальному змісті закономірностей, пов’язаних з досягненнями сучасної хімії як результату довгого історичного шляху її розвитку, продукту суспільно-історичної практики.*

Історичний матеріал широко використовується для мотивації учіння, для збудження інтересу учнів до предмета, для ілюстрації методів наукового пізнання. За висловом Н.Буринської, дидактичний принцип історизму “забезпечує особливо переконливу аргументацію у навчанні, доказовість теоретичних висновків і суджень” [1, с. 65]. Учні ознайомлюються із закономірностями процесу пізнання, з тим, яким чином здійснюються в науці відкриття, які виникають і розв’язуються при цьому суперечності, який вплив на розвиток науки має суспільна практика, який внесок у скарбницю наукових знань зробили видатні вчені-хіміки, зокрема й вітчизняні. Це забезпечує оптимальні умови для реалізації

принципу відповідності навчального матеріалу, що вивчається, розвитку наукового знання, принципу розвитку поняття та поступового поглиблення хімічних знань.

Л.Томіліна [1] виокремлює такі функції історії хімії у шкільній практиці:

- *методологічну* – розкриття шляхів здобування знань, методів даної науки, перспектив її розвитку, пов'язаних з проблемами сучасного суспільства;
- *дидактичну* – ознайомлення на конкретних прикладах з розвитком основних законів, теорій, понять;
- *виховну* – формування наукового світогляду, усвідомлення, що за відкриттям законів та теорій хімії стоїть праця багатьох людей, учених, технологів, практиків.

Вирішальну роль у підготовці майбутніх учителів хімії у ВНЗ до реалізації принципу історизму у навчанні хімії відіграє курс "Історія хімії", значущість якого значно зросла у період відродження української державності. Зокрема, посилюється українознавчий аспект змісту цієї нормативної навчальної дисципліни.

У процесі дослідження нами виявлено, що професійно-педагогічна спрямованість цього курсу ще недостатньо розроблена, хоча ця проблема є досить **актуальною** на сучасному етапі. Нашою **метою** стало:

- вивчення змістових зв'язків між навчальними дисциплінами "Історія хімії" та "Методика навчання хімії" як важливої складової професійно-методичної підготовки майбутніх учителів хімії;
- формування умінь студентів відбирати історичний матеріал та адаптувати його для шкільного курсу хімії;
- педагогізація методів, прийомів та форм навчальної роботи студентів під час освоєння ними курсу "Історія хімії".

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел засвідчив, що питання з історії хімії в цілому достатньо висвітлено в

літературі, що дає підстави систематизованого вивчення їх у відповідній навчальній дисципліні. Послідовність і логіку розкриття змісту курсу "Історія хімії" переконливо узагальнює посібник [12], створений авторським колективом викладачів Ужгородського національного університету (О.Семрад, В.Лендел, О.Кохан). Вивчаючи цю нормативну дисципліну, студенти I–II курсів нашого вишу використовують це навчальне джерело як основне, розвиваючи історичну проблематику в такій послідовності:

- Емпірико-хімічні відомості у первісної людини та у народів Стародавнього світу.
- Алхімія та ятрохімія. Початок технічної хімії.
- Практичні відомості з хімії в Київській Русі та у Московській державі.
- Період формування хімії як науки.
- Період кількісних законів і введення в хімії атомно-молекулярного вчення.
- Розвиток органічної хімії у XIX ст.
- Розвиток аналітичної хімії у XIX ст.
- Систематизація хімічних елементів та їхніх сполук.
- Розвиток фізичної хімії у XIX ст.
- Шляхи розвитку хімії у XX ст.
- Диференціація та інтеграція наук.
- Роль хімії та її завдання у XXI ст.

Як додаткову літературу студенти під час опанування курсом "Історія хімії" використовують також інші видання, створені з цієї проблематики в Україні, близькому та далекому зарубіжжі [2; 4; 5; 6; 9; 10; 13; 14; 16; 17]; вивчають також можливості інтернет-ресурсу.

У процесі вивчення історії хімії майбутні вчителі самостійно встановлюють змістові зв'язки цієї дисципліни та шкільного курсу хімії. Це спонукає студентів заздалегідь, до вивчення фахової методики, ознайомлюватися з різномірними програмами з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів. Таку змістову кореляцію майбутні фахівці поступово відображають у вигляді таблиці 1, фрагмент якої подано нижче.

Таблиця 1

Змістові блоки курсу "Історія хімії"	Історичні відомості у змісті шкільного курсу хімії
<p>Емпірико-хімічні відомості у первісної людини та у народів Стародавнього світу (доалхімічний та алхімічний періоди). Період формування хімії як науки. Період кількісних законів і введення в хімію атомно-молекулярного вчення.</p>	<p>Короткі відомості з історії хімії. Накопичення хімічної інформації в результаті людської діяльності. Походження терміна "хімія". Розвиток хімії від початку цивілізації до IV ст. Емпірико-хімічні відомості у народів Стародавнього світу. Розвиток хімії з IV до XVI ст. Основні алхімічні уявлення. Алхімія Київської Русі. Розвиток хімії з XVII до XVIII ст. Киснева теорія горіння, утвердження хімії як науки. Закон збереження маси речовин. Атомно-молекулярна теорія.</p>

Таким чином, зміст наведеного в таблиці 1 фрагмента переконує, що освоєння студентами курсу "Історія хімії" дає майбутньому вчителю цілісне інформативне поле для розуміння побудови хімії як шкільного навчального предмета,

його вивчення в історичному аспекті. Аналіз історичного матеріалу дозволяє прослідкувати основні шляхи формування логіки її методології наукового пізнання в хімії, створює умови для систематизації наукових знань та вироблення нових

підходів до їх добування, дослідження, узагальнення, класифікації, перетворення на навчальну інформацію, визначення особливостей її викладу [8].

Історичний підхід [3; 7] набуває особливого значення під час вивчення теоретичних концепцій шкільного курсу хімії – періодичного закону і періодичної системи хімічних елементів, будови речовини, теорії електролітичної дисоціації, закономірностей перебігу хімічних реакцій тощо. Він створює оптимальні умови для формування основних хімічних понять, ознайомлення із внеском хімії у вирішення найважливіших народногосподарських проблем людства (енергетичної, екологічної, продовольчої тощо).

Педагогізація змістового компонента навчальної дисципліни “Історія хімії” дозволяє значно продовжити у часі професійно-методичну підготовку майбутніх учителів до реалізації історичного підходу у навчанні, зробити її цілеспрямованішою і продуктивнішою, особливо якщо врахувати, що на вивчення методики навчання хімії навчальні плани виділяють досить обмежену кількість годин.

Під час вивчення курсу “Історія хімії” викристалізуються також основні критерії відбору історичного матеріалу для хімії як навчального предмета у загальноосвітніх навчальних закладах. Погоджуємося з Л.Томіліною, яка виокремлює такі критерії:

- взаємозв’язок історичних відомостей з навчальною тематикою;
- доступність історичного матеріалу;
- врахування чинника обмеженості навчального часу.

Вважаємо, що особливої уваги заслуговує історичний матеріал, який створює благодатну основу для визначення цілої низки *навчальних проблем* при викладанні хімії у загальноосвітніх навчальних закладах. Нині це лежить в основі розвивального навчання, одним із видів якого є проблемне навчання. Історія тих чи інших відкриттів розглядається як історичний результат чийось зусиль – спостережень, творчих роздумів, копітких експериментальних пошуків, наукових полемік, напруженої праці, яка, в свою чергу, змушує пізнавати минуле і шукати нові ниточки для побудови мостів через прірву невідомого.

Слід наголосити, що навіть одиничні передбачення, тобто гіпотези, що виявилися потім неправильними, не раз слугували поштовхом до важливих відкриттів, які примножували силу науки [11]. Так, розглядаючи історичний етап, пов’язаний з розвитком органічної хімії у XIX–XX ст., заострюємо увагу студентів на встановленні електронної будови молекули бензену. Наголошуємо, що історія цього питання дає благодатне підґрунтя для розробки проблемного уроку при викладанні хімії у загальноосвітніх навчальних закладах. Порівняння формули бензену C_6H_6 з формулою гексану C_6H_{14} , що засвідчує високу ненасиченість складу першої сполуки, дає можливість учням *самостійно висловити гіпотезу* про наявність у бензену властивостей ненасичених сполук. Для створення *проблемної ситуації* демонструється дослід з бромною водою, який заперечує висунуту гіпотезу. Виявлена суперечність

дозволяє сформулювати *проблемну задачу* про встановлення хімічної будови бензену, яка включає цілу низку *проблемних запитань*, на які учні поступово шукають відповіді. Щоб залучити учнів до розв’язання проблеми, пропонується *короткий екскурс в історію розвитку наукових явлень про будову бензену*. Учні переконуються, що у відкритті цієї речовини тісно поєдналися випадковість і закономірність, як у діяльності окремої людини, так і в розвитку всієї науки. Таким чином, ще до вивчення фахової методики саме при опануванні курсом “Історія хімії” студенти одержують можливість змодельовати проблемний урок на тему “Електронна будова молекули бензену”, переконуючись у важливості та необхідності використання історичного матеріалу. Це сприяє формуванню їх професійно-методичної компетентності у майбутній педагогічній діяльності.

Педагогічній спрямованості сприяють також методи, засоби та форми організації навчальної роботи майбутніх фахівців, що їх використовуємо під час вивчення курсу “Історія хімії”. В перспективі вони можуть бути в адаптованому вигляді використані в школі під час освоєння учнями історичного матеріалу як органічної складової змісту шкільного курсу хімії. У самостійній роботі студентів великого значення надаємо виконанню реферативних досліджень з тем, що тісно пов’язані зі шкільним курсом хімії. Майбутні фахівці готують виступи-презентації за тематикою своїх реферативних досліджень для наступного обговорення їх у групі. При цьому на семінарських заняттях аналізуються й методичні аспекти обраних тем. Для прикладу наведемо тематику рефератів, підготовлених студентами:

- Емпіричні відомості з історії хімії.
- Алхімія. Історія виникнення та досягнення.
- Розвиток хімічних ремесел до початку промислової революції.
- Період формування хімії як науки (середина XVII – кінець XVIII ст.).
- Систематизація хімічних елементів та їх сполук тощо.

У реферативній роботі студентів, яка має індивідуальний характер, значну увагу надаємо вивченню *біографій відомих вчених-хіміків*, зокрема і *вітчизняних*, діяльності наукових шкіл, питанням розвитку хімічної освіти в Україні. Прикладами рефератів-презентацій такої тематики назвемо:

- Хімік-органік та педагог Шарль Адольф В’юрц.
- Ім’ям Івана Горбачевського пишається Україна.
- Академічна еліта хімії в Україні.
- З історії кафедри органічної хімії Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.
- Хіміки-фундатори кафедри хімії Ніжинської вищої школи тощо.

З великою цікавістю студенти виконують реферативні дослідження з *історії відкриття хімічних елементів*, результати яких можуть використовувати на відповідних уроках хімії або у позакласній роботі під час вивчення фахової методики, проходження педагогічної практики у школі.

З метою забезпечення педагогічної спрямованості реферативної роботи та активізації пізнавальної діяльності студентів значна увага надається розробці ними тестів вікторин, кросвордів з

тематики рефератів з наступним проведенням їх на семінарських заняттях у студентській групі.

Таким чином, підготовка та обговорення реферативних повідомлень студентів у формі дискусії, проведення тестів, вікторин та кросвордів історичної тематики, розробка методичних рекомендацій до використання цього цікавого

матеріалу у шкільній практиці викладання хімії забезпечує професійно-педагогічну спрямованість курсу "Історія хімії" та наступність у викладанні цієї хімічної дисципліни і фахової методики. В цілому, як переконало наше дослідження, це сприяє підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх учителів хімії.

Література

1. Буринська Н. М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н. М. Буринська. – К. : Вища шк., Головне вид-во, 1987. – 255 с.
2. Василега-Дерибас М. Хімія в Україні: Подорож у минуле / М. Василега-Дерибас // Біологія і хімія в шк. – 1997. – № 2. – С. 41–45.
3. Величко Л. П. Теорія чи закон? / Л. П. Величко // Біологія і хімія в шк. – 1996. – № 1. – С. 19–22.
4. Джуа М. Історія хімії / М. Джуа. – М. : Мир, 1966. – 452 с.
5. Ковтун Г. О. Академічна еліта хімії в Україні : [навчальний посібник] / Г. О. Ковтун. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 111 с.
6. Лев Мусейович Ягупольський / НАН України. – Х. : Золоті сторінки, 2002. – 224 с. – (Серія "Бібліограф. вчених України").
7. Лукашова Н. І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України : монографія / Н. І. Лукашова. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. В. Гоголя, 2010. – 315 с.
8. Макареня А. А. Методология химии : пособие для учителя / А. А. Макареня, В. Л. Обухов. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
9. Развитие неорганической химии на Украине / отв. ред. В. Горыдыский. – К. : Наукова думка, 1987. – 223 с.
10. Развитие органической химии на Украине / отв. ред. А. В. Кирсанов. – К. : Наукова думка, 1979. – 241 с.
11. Семрад О. 175 років від дня відкриття бензолу / О. Семрад // Учительська газета. Хімія. Біологія. – 2000. – № 21–22 (81–82), червень. – С. 3.
12. Семрад О. О. Історія хімії / О. О. Семрад, В. Г. Лендел, О. П. Кохан. – Ужгород : УНУ, 2003. – 207 с.
13. Соловьев Ю. И. История химии. Развитие основных направлений современной химии / Ю. И. Соловьев, Д. Н. Трифонов, А. Н. Шамин. – М. : Просвещение, 1984. – 335 с.
14. Соловьев Ю. И. История химии. Развитие химии с древнейших времен до конца XIX в. : [пособие для учителей] / Ю. И. Соловьев. – М. : Просвещение, 1976. – 367 с.
15. Томіліна Л. Питання історії хімії у фаховій підготовці майбутніх учителів / Л. Томіліна // Біологія і хімія в шк. – 2000. – № 6. – С. 34–36.
16. Фигуровский Н. А. История химии / Н. А. Фигуровский. – М. : Просвещение, 1979. – 311 с.
17. Штрубе В. Пути развития химии : в 2 т. / В. Штрубе ; пер. с нем. – М. : Мир, 1984. Т. 1. – 1984. – 239 с.

УДК 371.134:811.111'342

МОВНИЙ І МОВЛЕННЄВИЙ МАТЕРІАЛ ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ З НАЦІОНАЛЬНИМИ ТА РЕГІОНАЛЬНИМИ ТИПАМИ ЛІТЕРАТУРНОЇ ВИМОВИ

Мацнева О.А.

Статтю присвячено проблемі навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними типами літературної вимови. Характеризуються мовний і мовленнєвий матеріал як складова змісту навчання. Описуються критерії та джерела відбору.

Ключові слова: мовний і мовленнєвий матеріал, критерії відбору, національні та регіональні типи англійської літературної вимови, компетенція в аудіюванні.

Статья посвящена проблеме обучения студентов языковых специальностей аудированию английской речи с национальными и региональными типами литературного произношения. Характеризуются языковой и речевой материал как составляющая содержания обучения. Описываются критерии и источники отбора.

Ключевые слова: языковой и речевой материал, критерии отбора, национальные и региональные типы английского литературного произношения, компетенция в аудировании.

The article deals with the problem of training students of linguistic specialties in English national and regional literary accents listening comprehension. Linguistic audio-video material as a content component of teaching is characterized. Criteria and sources of selection are described.

Key words: linguistic audio-video material, criteria of selection, English national and regional literary accents, auditory competence.

Територіальна варіативність сучасної англійської літературної вимови, що проявляється в існуванні низки національних стандартів і регіональних субстандартів, створила передумови для порушення проблеми навчання студентів мовних спеціальностей, майбутніх учителів зокрема, аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними типами літературної вимови (ТЛП). З метою її розв'язання ми теоретично обґрунтували, практично розробили й експериментально перевірили методику відповідного навчання. Важливою складовою змісту навчання в межах запропонованої методики став мовний і мовленнєвий матеріал.

Мета цієї статті – охарактеризувати мовний і мовленнєвий матеріал як складову змісту навчання майбутніх учителів аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними ТЛП.

Насамперед зазначимо, що мовний і мовленнєвий матеріал належать до лінгвістичного компонента змісту відповідного навчання. Беручи до уваги специфіку нашого дослідження, до мовного матеріалу ми включили фонетичний матеріал –

слова, словосполучення, речення, в яких відображені основні сегментні і супрасегментні особливості восьми відібраних нами з урахуванням низки чинників типів англійської літературної вимови, а саме: регіональних типів британської літературної вимови (північноанглійського, уельського, шотландського та північноірландського), національного (загальноамериканської вимовної норми) і регіональних (східноамериканського й південноамериканського) типів американської літературної вимови та національного типу австралійської літературної вимови (загальноавстралійського). Принагідно зауважимо, що під основними сегментними і супрасегментними особливостями ми розуміємо ті, що можуть викликати труднощі аудіювання кожного конкретного вимовного типу [2].

Прикладами мовного матеріалу можуть бути слова *brother, man, bay, snow, cat*, які у північноанглійському ТЛВ вимовляються відповідно [ˈbrʊðə], [mæn], [be:], [sno:], [kæ?], а також стверджувальне речення *We were lying*. та спеціальне питання *Where is the manual?*, які у північноірландському ТЛВ

вимовляються з висхідним тоном. Основними джерелами відбору фонетичного матеріалу стали сайт www.soundcomparisons.com, на якому представлені результати наукового дослідження сегментних особливостей низки діалектів і вимовних типів англійської мови (AM), здійснені науковцями Единбурзького університету, та сайт www.phon.ox.ac.uk/files/apps/IViE/index.php, який уміщує результати дослідження супрасегментного рівня низки вимовних типів AM, проведеного Оксфордським університетом. Завантажені із зазначених сайтів аудіофайли оброблялися та комбінувалися нами у навчальні фонограми за допомогою комп'ютерної програми Super Mp3 Recorder Professional 6.0.

У свою чергу, до мовленнєвого матеріалу лінгвістичного компонента змісту навчання ми віднесли тексти-зразки мовлення носіїв національних і регіональних типів англійської літературної мови. Серед видів текстів домінують оповідь, оголошення, новини, репортаж, інтерв'ю (інформаційний стиль мовлення), лекція, доповідь, бесіда та дискусія на професійну/наукову тему (науковий стиль мовлення), розмова неофіційного характеру (розмовний стиль мовлення). Такі тексти-зразки було відібрано з урахуванням восьми критеріїв, серед яких розрізняємо основні та допоміжні.

До основних ми віднесли критерії: 1) новизни й інформативної цінності, 2) репрезентативності, 3) автентичності, 4) доступності, 5) тематичності. У свою чергу, допоміжні критерії відбору включають: 1) відповідності професійним потребам студентів, 2) проблемності, 3) виховної цінності. Детальніше охарактеризуємо кожний з виокремлених критеріїв.

Як відомо, у переважній більшості випадків реципієнт сприймає мовленнєве повідомлення заради інформації, що представлена в ньому. Відтак активність психічної діяльності студента під час сприйняття аудіотексту залежить передусім від його ставлення до змісту, що підтверджується даними наукових спостережень: студенти краще сприймають складні, але змістовні тексти, аніж легкі та примітивні [1, с. 231]. Зважаючи на це, одним з основних критеріїв відбору навчального матеріалу, який стосується змісту текстів, ми визначаємо критерій **новизни й інформативної цінності**. За ним, аудіотексти, що відбираються для навчальних цілей, мають містити нову для студентів інформацію та відзначатися пізнавальною цінністю. Це, безумовно, стосується всіх видів текстів, але особливої актуальності зазначений критерій набуває, коли йдеться про тексти інформаційного та наукового стилів мовлення.

Виокремлення власного критерію **репрезентативності**, який стосується мовного, насамперед фонетичного, оформлення аудіотексту, обумовлене безпосередньо специфікою проблеми, порушеної в нашому дослідженні. Відібрані аудіотексти мають бути яскравими зразками відповідних ТЛВ – містити основні сегментні і супрасегментні особливості останніх. Критерій репрезентативності також передбачав відбір навчального аудіоматеріалу з урахуванням розмаїття дикторів (за статтю та віком), які є носіями певного ТЛВ.

Характеризуючи наступний критерій відбору мовленнєвого матеріалу – **автентичності**,

зауважимо, що, слідом за І.І. Халєєвою, основними складовими цього поняття ми вважаємо автентичність презентації, яка означає, що текст продукується саме носіями мови, в нашому випадку – носіями відповідних національних і регіональних типів мови AM, а також автентичність картини світу (мовної та когнітивної), що репрезентується в них: дійсність країни, мова якої вивчається, відображається, насамперед, засобами цієї мови [5, с. 192]. Як бачимо, критерій **автентичності** стосується всіх характеристик аудіотексту, а саме: змісту, мовного й звукового оформлення, логіко-композиційної структури, темпу мовлення та тривалості звучання.

Проаналізувавши наявну методичну літературу, ми дійшли висновку, що поняття “автентичний текст” не є однорідним. Умовно всі автентичні аудіотексти, що використовуються в навчальному процесі, можна поділити на дві групи: власне автентичні та методично автентичні (термін О.В.Носович [3, с. 14]. Під власне автентичними аудіотекстами розуміємо тексти, що носії мови продукують для носіїв мови, тобто оригінальні тексти, створені в реальних умовах спілкування. До методично автентичних аудіотекстів належать: 1) тексти, створені і записані (на цифровий носій зокрема) носіями мови спеціально для навчальних цілей, та 2) автентичні тексти, що зазнали методичної обробки, яка не порушила їхньої автентичності. Різновидами такої методичної обробки є адаптація шляхом скорочення або компіляції та очищення звукового оформлення тексту від побічних технічних шумів шляхом спеціальної обробки звуку.

Оскільки наша методика орієнтована на студентів III курсу мовних спеціальностей, за критерієм автентичності, аудіотексти, що добиралися для навчальних цілей, мали бути переважно автентичними. Водночас, урахуовуючи особливості визначених нами різних видів текстів, ми вважали за доцільне розпочинати навчання аудіювання певного вимовного типу на матеріалі методично автентичних аудіотекстів. При цьому джерелом відбору зазначених різновидів методично автентичних текстів стали автентичні навчальні посібники та аудіо- і відеокурси.

Наступний критерій відбору мовленнєвого матеріалу – **доступності** – стосується таких характеристик аудіотексту як зміст, мовне оформлення, темп мовлення та тривалість звучання. Цей критерій є комплексним, відтак постає необхідність його розгляду в контексті кожної із зазначених характеристик.

Загальноновизнаним є той факт, що адекватне сприйняття будь-якого повідомлення забезпечується раціональним поєднанням інформативності та надлишковості: поряд із новою інформацією тексти повинні містити інформацію, що вже відома реципієнту [1, с. 231]. Відтак критерій доступності в плані змісту мовленнєвого матеріалу означає, що студенти мають бути обізнаними з темами та проблемами, які порушуються в межах текстів, передбачених для сприйняття і розуміння на слух.

Доступність у плані мовного оформлення стосується фонетичного, лексичного та граматичного рівнів навчальних текстів. З огляду на той факт,

що на III курсі процес навчання аудіювання англійського мовлення з різними вимовними типами тільки розпочинається, на фонетичному рівні аудіотексти повинні бути зразками лише відібраних типів англійської літературної вимови. Це означає, що в навчанні ми не використовуємо тексти-зразки мовлення носіїв інших вимовних типів АМ, територіальних/регіональних різновидів/діалектів, зокрема, в яких поміж низки особливостей, що становлять труднощі аудіювання, зустрічаються сегментні і супrasegmentні особливості відібраних ТЛВ. У свою чергу, на лексичному та граматичному рівнях навчальні аудіотексти мають бути зразками англійської літературної мови: не містити діалектно забарвлених лексичних одиниць і граматичних структур.

Водночас аналіз зразків визначених нами вимовних типів дозволив зробити висновок, що мовлення носіїв останніх іноді відзначається використанням національно й регіонально маркованих лексичних одиниць (наприклад, *wee* – *маленький*, *kirk* – *церква* в шотландському ТЛВ, *bairn* – *дитина* в північноанглійському) та граматичних структур (наприклад, вживання *whenever* для позначення одноразової дії в північноірландському ТЛВ: *I bought the book whenever I was in Belfast.* – *Я купив книгу, коли був у Белфасті.*), з якими студенти можуть бути незнайомі. Спираючись на експериментальні дані [1, с. 229], ми визначили, що кількість таких лексичних одиниць, за умови, що вони не є ключовими словами повідомлення, не повинна перевищувати 3% усіх слів в аудіотексті. Щодо граматичного матеріалу, то для навчання слід добирати аудіотексти з такими національно й регіонально маркованими граматичними структурами, про значення яких можна здогадатися за контекстом (*Judging from his accent, he'll be coming from Glasgow.* – *Судячи з акценту, він, напевно, з Глазго.*).

Відповідно до критерію доступності в плані темпу мовлення, для навчання ми добирали тексти з середнім темпом мовлення – 130–150 слів/хвилину, що відповідає вимогам чинної програми до рівня сформованості у студентів III року навчання аудитивної компетенції [4, с. 82].

Тривалість звучання аудіотексту, за зазначеним критерієм, становить від 1 до 15 хвилин, що також корелює із вимогами чинної програми [4, с. 82, 116] і безпосередньо обумовлено цілями кожного з етапів навчання. Зокрема, для ознайомлення студентів з основними сегментними і супrasegmentними особливостями певного ТЛВ, для формування навичок аудіювання англійського мовлення з певним ТЛВ, а також для перевірки рівня сформованості у студентів компетенції в аудіюванні англійського мовлення з певним/певними ТЛВ доцільним є використання аудіотекстів тривалістю звучання від 1 до 5 хвилин. У свою чергу, для розвитку умінь аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними ТЛВ ми відібрали тексти тривалістю звучання від 5 до 15 хвилин.

Останній критерій відбору мовленнєвого матеріалу, який належить до основних, – **тематич-**

ності – стосується такої характеристики аудіотексту, як зміст, і означає, що навчальні тексти співвідносяться з темами та проблемами спілкування, визначеними чинною програмою для III року навчання.

Розглянувши основні критерії відбору, перейдемо до характеристики допоміжних. Принагідно зауважимо, що всі вони стосуються змісту навчальних аудіотекстів.

Керуючись методичним принципом професійної спрямованості навчання, одним із допоміжних критеріїв ми визначили критерій **відповідності професійним потребам студентів**. За ним, інформація, що подається в аудіотексті, має бути актуальною та значущою для студента – майбутнього вчителя іноземних мов. Особливої актуальності зазначений критерій набуває, коли йдеться про тексти наукового стилю мовлення.

У свою чергу, критерій **проблемності** передбачає відбір таких аудіотекстів, які торкаються актуальних проблем сьогодення, що можуть стати предметом подальшого обговорення на практичному занятті з АМ.

Визначена нами виховна мета навчання майбутніх учителів аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними ТЛВ обумовила виокремлення критерію **виховної цінності**, відповідно до якого при відборі мовленнєвого матеріалу ми ураховували виховний потенціал навчальних аудіотекстів.

Джерелами відбору мовленнєвого матеріалу для навчання майбутніх учителів аудіювання англійського мовлення з національними та регіональними ТЛВ стали: 1) автентичні навчальні посібники та аудіо- і відеокурси (“New Headway”, “Opportunities”, “Upstream”, “Cutting Edge” та ін.); 2) інформаційні, науково-популярні та розважальні програми/передачі британських, американських і австралійських засобів масової інформації (радіо та телебачення) – Family Focus, Women’s Hour (BBC 4 Radio), Life Matters (ABC Radio National), Talking Movies (BBC America), Larry King Live (CNN) та ін.; 3) художні, науково-популярні та документальні фільми, серіали (“Forrest Gump”, “Dead Poets Society”, “Wales: the Heritage of Nation”, “Coronation Street”, “Neighbours” та ін.); 4) ресурси мережі Інтернет (International Dialects of English Archive <http://web.ku.edu/idea>, Teachers TV www.teachers.tv, WGBH Forum Network: Live and Archived Webcasts of Free Public Lectures in Partnership with Boston’s Leading Cultural and Educational Organizations <http://www.wgbh.org/forum> та ін.).

В цілому, за визначеними критеріями ми проаналізували 584 фонограми (загальною тривалістю 90 годин) та 60 відеофонограм (загальною тривалістю 84 години) і відібрали для навчання 64 фонограми (загальною тривалістю 4,5 години) та 18 відеофонограм (загальною тривалістю 6 годин).

Перспективу наукових розвідок в обраному напрямку вбачаємо в подальшому впровадженні запропонованої методики в навчальний процес з метою удосконалення змісту та форми мовного й мовленнєвого матеріалу.

Література

1. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 226–238.
2. Мацнева О. А. Труднощі розуміння усного англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови / О. А. Мацнева // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія “Педагогічні науки”. – 2009. – Вип. 63. – С. 113–115.
3. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович / Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11–16.
4. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п’ятирічний курс навчання) : проект / кол. авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 246 с.
5. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / Ирина Ивановна Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.

УДК 371.134:004

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Попенко О.М.

У статті розкрито особливості процесу формування компетентності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій майбутніх учителів, визначено етапи та вимоги до формування інформаційної компетентності сучасного фахівця педагогічного профілю.

Ключові слова: інформаційна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології навчання, інноваційна діяльність, професійні компетентності.

В статье раскрываются особенности процесса формирования компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий будущих учителей, определены этапы и требования к формированию информационной компетентности будущего специалиста педагогического профиля.

Ключевые слова: информационная компетентность, информационно-коммуникативные технологии обучения, инновационная деятельность, профессиональные компетентности.

Peculiarities of the process of forming future teachers' competence in the field of information and communication technologies are described in the article. Requirements and stages of forming informational-communicative competence of professional teachers are determined.

Key words: informational competence, information and communication technologies in education, innovative activity, professional competence.

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. передбачає в найближчі роки суттєві зміни в підходах до підготовки сучасного спеціаліста – освіченої людини, творчої особистості, професійно підготовленої до інноваційної діяльності, орієнтованої на останні досягнення педагогічної науки і практики. Саме підготовку такого фахівця, який був би професійно компетентний, мав бажання і хотів по-новому вирішувати актуальні проблеми, був готовий до інновацій, здатний до створення й запровадження нових технологій, ефективно реалізувати вимоги особистісно орієнтованого освітнього простору, і повинен сьогодні готувати сучасний вищий навчальний заклад. Тому домінантою в організації навчально-виховного процесу залишається особистісно орієнтований підхід до студентів у процесі їх професійної підготовки. Це забезпечить створення умов для успішної самореалізації кожної особистості, набуття нею життєво важливих компетенцій, готовності працювати творчо, бажання виробити індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Світові тенденції інформатизації та комп'ютеризації суспільства обумовили принципово нові

пріоритети розвитку освіти в Україні. Одним із головних напрямів модернізації педагогічної освіти є практична реалізація інформатизації усіх ланок навчального процесу.

Верховною Радою України прийнято закон “Про національну програму інформатизації”. Реалізація цього закону передбачає впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та формування відповідних професійних компетентностей. Такий підхід вимагає розв’язання проблеми зростання основних професійних компетентностей учителя, його здатності постійно навчатися, прагнути до самовдосконалення, без чого сьогодні неможливо бути сучасним професійним спеціалістом, конкурентоспроможним на ринку праці.

З огляду на це виникає нагальна потреба особливої уваги звернути на формування інформаційної компетентності та підвищення комп'ютерної грамотності фахівця початкової школи в процесі його професійної підготовки, адже нові інформаційні технології “відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують

ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, дозволяють реалізувати принципово нові методи і форми роботи” [4, с. 148].

На думку О.Кивлюк, сьогодні “зберігається стійка тенденція до розширення впливу інформаційно-комунікаційних технологій на систему навчання в початковій школі” [3, с. 34].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблемам підготовки вчителів початкових класів присвячені дослідження науковців (Н.М.Бібік, М.С.Вашуленко, А.М.Богуш, І.А.Зязюн, В.І.Бондар, О.Я.Савченко, Л.О.Хомич та ін.), які розглядають психолого-педагогічну та методичну підготовку вчителів. Практична підготовка студентів вищих педагогічних закладів (А.Д.Бондар, О.О.Абдуліна, А.П.Петров, В.К.Розов та ін.) проаналізована з організаційно-методичних аспектів.

У науково-методичній літературі та періодичних виданнях усе частіше з’являються публікації про використання інформаційних технологій в освітньому просторі. Дослідники розглядають переважно проблеми запровадження в освіті інформаційно-комп’ютерних технологій (Т.Фадеева, Є.Смирнов, Л.Костанкевич, О.Андрусик, В.Биков, Р.Гуревич, М.Козяр, І.Захарова, М.Кадемія, І.Ханова, В.Гуменюк, Ю.Машбиць, Є.Полат, І.Роберт та ін.).

Пошуки шляхів ефективного використання комп’ютерних технологій для навчання молодших школярів ведуться в дослідженнях Л.В.Кравчук – особливості впровадження інформаційно-комп’ютерних технологій у роботу початкової школи, Ф.С.Халілової – підготовка фахівців у галузі інформаційних технологій для викладання в початковій школі, Н.Н.Фоміної – використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках російської мови в початковій школі.

Однак слід зазначити, що зовсім мало досліджень, які розглядають проблеми вчителів початкових класів у контексті інформаційної культури та формування інформаційних компетентностей (Л.Є.Петухова, А.Коломієць, Є.Смирнова-Трибульська, А.Макаренко, В.Контратова, М.Левшина, Д.Мазоха).

Зважаючи на те, що в інформаційному суспільстві активно розвивається інформаційне й комунікаційне середовище, виникають нові види комунікативних здібностей до вибору оптимального діалогового режиму роботи з комп’ютером, засвоєння етикету спілкування електронною поштою, вільного орієнтування в світі інформаційно-комунікаційних технологій, проблема формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів початкових класів з метою самовдосконалення своєї особистості в інтелектуальній і професійній сферах вимагає теоретичних досліджень і практичного вирішення.

Метою статті є розкриття проблеми формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі їх професійної підготовки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Сучасна епоха інформатизації усіх галузей знань висуває потребу в фахівцях, здатних професійно володіти інформаційними потоками, набувати та реалізовувати систему знань, умінь і навичок у

професійних функціях та передбачати наслідки своєї професійної діяльності. Тому серед основних професійних компетентностей майбутнього учителя початкових класів з’явилася зовсім нова, але вкрай необхідна інформаційна компетентність вчителя, яка є компонентом його загальної педагогічної культури, найважливішим показником його професійної майстерності і відповідності світовим стандартам у сфері вищої освіти [5].

Професор Л.Є.Петухова, досліджуючи дану проблему, узагальнює визначення інформаційних компетентностей учителів початкових класів як комплексної характеристики системи теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, а також особистісних якостей педагога, що дозволяє йому ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність. Формування інформаційних компетентностей передбачає озброєння студентів методичними вміннями ефективного користування інформаційними технологіями для організації навчально-виховного процесу, його супроводу, моніторингу знань, умінь і навичок учнів, усвідомленого прогнозування своєї діяльності, формування початкових основ інформатизації культури молодшого школяра.

За висновками науковця, формування інформаційних компетентностей здійснюється засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання і проходить у декілька етапів:

- підготовчий: моніторинг знань, умінь і навичок з інформаційно-комунікаційних технологій студентів, зацікавлення у використанні засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ);

- діяльнісно-розвивальний: опанування студентами системи знань, умінь і навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій, усвідомлення доцільності їх використання та потреба в засвоєнні ІКТ у навчальному процесі;

- рефлексивно-оцінювальний: закріплення знань, умінь і навичок з використання ІКТ, здатність до самоаналізу і активного самовдосконалення, готовності до наукового пошуку [7].

Для використання новітніх інформаційних технологій необхідні певні передумови, які сприяють їх якнайкращому ефективному застосуванню.

О.А.Іщенко виділяє такі оптимальні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

1. Необхідна матеріальна база, тобто наявність комп’ютерів, обладнання, програм.

2. Інформаційна культура педагога. Тут важливого значення набуває відповідна підготовка викладача до використання інформаційних технологій. Вона передбачає оволодіння вчителем певними вміннями та навичками, які засвідчують про його досконале володіння комп’ютером.

3. Інформаційна культура учня. Від того, наскільки досконало молодь володіє комп’ютером на рівні користувача, залежить, чи досягне вчитель поставленої мети. Якщо ж значна частина учнів має обмаль знань щодо володіння комп’ютером, то перед учителем неминуче постає питання про доцільність застосування комп’ютерних технологій.

4. Наявність значного педагогічного досвіду. З інформаційними технологіями може працювати

лише той учитель, який користується всім арсеналом традиційних методик. Урок у комп'ютерному класі вимагає від викладача додаткових психологічних та методичних зусиль.

5. Знання методик ефективного застосування комп'ютерних програм. Можна помітити, в цілому, таку тенденцію: молоді недосвідчені вчителі, що добре знають комп'ютер, хочуть, але не завжди вміють ефективно використовувати інформаційні технології під час викладання предметів, досвідчені вчителі старшого покоління, що мають за плечима досвід та багатий арсенал засобів навчання і могли б ефективно використати інформаційні технології навчання, переважно більшістю, через незнання комп'ютера не застосовують його.

6. Наявність відповідного педагогічного програмного забезпечення, що відповідало б навчальним програмам цих дисциплін [2, с. 33–34].

Важливе значення для інформаційно-технічного забезпечення навчального процесу мають вимоги, які ураховують специфіку інформаційних засобів навчання та підтверджують ефективність їх використання.

У дослідженні І.П.Образцова виділені такі основні специфічні вимоги:

- чітке визначення ролі, місця, призначення і часу використання комп'ютерних навчальних програм;

- керівна роль педагога у проведенні занять;

- відповідність методики комп'ютерного навчання загальній стратегії проведення навчального заняття;

- забезпечення високого рівня індивідуалізації навчання;

- забезпечення стійкого зворотного зв'язку в навчанні [6, с. 30].

Основна думка вченого – використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі стане більш ефективним, якщо буде дотримано систему загальнодидактичних вимог:

- цілісність навчальної, виховної та розвивальної функції навчання;

- стимулювання і мотивація позитивного ставлення до навчання;

- поєднання колективної навчальної діяльності з індивідуальним підходом у навчанні;

- орієнтування освіти на активність особистості;

- відповідність навчально-інформаційної бази змісту освіти [6, с. 26–27].

Отже, формування інформаційних компетентностей здійснюється за умови дотримання певних етапів та вимог щодо організації та використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки вчителів початкових класів.

Використання інформаційно-комп'ютерних технологій засвідчує їх переваги над традиційними системами навчання в контексті реалізації особистісно орієнтованого підходу, оскільки відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості до творчості, знаходження і закріплення професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

Ефективне використання інформаційних технологій у школі висуває нові вимоги й до професійних якостей і рівня підготовки вчителів початкових класів. Майбутні фахівці початкової школи повинні опанувати основи необхідних знань і накопичувати особистий досвід практичного використання комп'ютерних технологій, мати загальнокультурну і методичну підготовку щодо застосування їх у навчальному процесі.

На думку М.Овчиннікової, майбутній учитель початкових класів має бути грамотним користувачем персонального комп'ютера, який володіє навичками варіативного використання різного програмного забезпечення, мати достатню базу знань, умінь, навичок і виражену мотивацію до постійного вдосконалення своїх знань, оскільки сучасне програмне забезпечення постійно і дуже швидко модифікується.

Тому перед викладацьким колективом закладу стоїть завдання забезпечити ґрунтовне оволодіння студентами основними засобами і методами сучасних інформаційних технологій, їх теоретичною і технічною базою, сформувати в студентів достатні знання, вміння та навички, необхідні для ефективного використання нових інформаційних технологій у своїй майбутній педагогічній діяльності в початковій школі, адже найважливішою інноваційною якістю фахівця є вміння орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, шукати і знаходити необхідну інформацію, виділяти найголовніше, систематизувати, застосовувати нові знання на практиці.

З огляду на це викладачі коледжу особливу увагу звертають на формування в майбутніх фахівців інформаційної компетентності. Особливістю її формування є підготовка спеціаліста до всіх напрямків використання інформаційно-комунікаційних технологій, знання санітарно-гігієнічних норм роботи з комп'ютерною технікою щодо дітей молодшого шкільного віку, наукових підходів до використання ІКТ у навчальному процесі, готовність до самостійного освоєння нових програмних продуктів, вміння відбирати програмні педагогічні засоби, що містять елементи новизни, етично позитивно спрямовані, цікаві дітям.

Можна констатувати, що досягнення високого рівня якості результатів професійної підготовки, які б відзначалися сформованістю у майбутніх учителів початкової школи інформаційних компетентностей, вимагає від керівництва вищого навчального закладу комплексу дій і заходів, що охоплюють всі аспекти навчально-виховного процесу. Тому в останні роки однією з основних проблем, над якою працював викладацький колектив коледжу, є роль новітніх інформаційних технологій навчання у формуванні професійно-ділових якостей фахівця. Шляхами її реалізації визначено:

- створення умов для задоволення базових потреб особистості майбутнього педагога;

- застосування в навчальному процесі інноваційних педагогічних технологій, які спрямовують студентів на комплексне оволодіння знаннями та вміннями через включення їх у досвід особистої діяльності;

- інформаційне забезпечення викладачів та студентів, достатнє для ефективного їх використання

в ході навчання, сприяння вільному доступу всіх учасників навчально-виховного процесу до інформаційних ресурсів;

- оптимізація матеріально-технічного забезпечення освітнього простору, організація сприятливого навчального середовища, оснащеного сучасними дидактичними засобами;

- широке застосування в навчальному процесі сучасних засобів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій;

- запровадження інноваційних підходів до організації практичної підготовки майбутнього фахівця;

- моніторинг процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів у навчальному закладі, контроль та аналіз його результатів.

З цією метою в закладі йде активна комп'ютеризація навчального процесу. Сьогодні функціонують чотири сучасні комп'ютерні класи з підключенням до мережі Internet, 10 навчальних аудиторій (із 35) обладнані мультимедійними засобами. Широко використовуються навчальні відеофільми, електронні посібники тощо.

Таким чином, у коледжі створено таке інформаційне середовище, що дозволяє викладачу певною мірою здійснювати популяризацію сучасних освітніх технологій, надавати інформаційно-методичну підтримку творчо працюючих педагогів, молодшим викладачам для прискорення їх професійного становлення. Систематично проводяться семінари із впровадження в навчальний процес інформаційних технологій, науково-практичні конференції, захист творчих звітів викладачів, презентація власних моделей реалізації освітніх технологій, авторських навчальних програм, підручників та посібників з допомогою мультимедійних засобів.

Використання новітніх технологій, автоматизація бібліотечних процесів посіли важливе місце і в діяльності бібліотеки нашого закладу. Сьогодні бібліотека надає доступ користувачам до мережі Internet, яка забезпечує зв'язок із світовими інформаційними джерелами, послуги щодо збору інформації, її систематизації та поширення. Якість послуг забезпечується через електронні каталоги, інформаційні бюлетені. Бібліотека нашого коледжу на сучасному етапі є медіацентром, який забезпечує інформаційну підтримку всіх напрямів діяльності навчального закладу.

У закладі здійснюється підготовка фахівців за спеціальністю "Початкова освіта" з додатковою кваліфікацією "учитель інформатики в початковій школі". Усі студенти цієї спеціальності проходять навчання за програмою "Intel® Навчання для майбутнього". Результатом плідної праці є навчальні

проекти з різних предметів. Під час проходження педагогічної практики студенти залучають і молодших школярів до проектної діяльності, активно використовують комп'ютерні технології та мультимедійні засоби: для підготовки навчально-методичного забезпечення занять (пояснення нового матеріалу, виконання творчих завдань, проведення виховних заходів, уроків за нетрадиційними методиками – уроки-презентації), створюють сайти школи, де розміщують інформацію для батьків, цікаві завдання для учнів.

На сучасному етапі стає зрозуміло всім учасникам навчально-виховного процесу те, що сьогодні особливу увагу слід приділяти використанню мультимедійних програм для школярів, комп'ютерних навчальних програм, електронних словників, довідників, енциклопедій тощо.

Щоб реально побачити і оцінити власні досягнення, самостійно визначити досягнутий рівень, помітити подальші кроки у вивченні програмного матеріалу, студенти коледжу вчаться створювати портфоліо – одна з сучасних технологій, яка широко використовується в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів в умовах педагогічного коледжу. Портфоліо кожного студента може складатися з таких компонентів:

- особисті досягнення: містить у собі фото студента, анкетні дані, особисту інформацію, критерії оцінювання навчальних досягнень;

- навчальні досягнення: тестові, контрольні, модульні роботи; використовується, щоб установити проміжні цілі, перевірити власні досягнення в навчанні, зареєструвати значущі навчальні етапи;

- творчі досягнення: творчі проекти студента, доповіді, статті, матеріали конференцій тощо.

Захист портфоліо (якщо це тематичне) зазвичай проходить на практичному занятті. Це дає можливість не тільки студентам оцінити власні досягнення, успіхи, але і викладачу зрозуміти значущість і необхідність проробленої роботи в системі методичної підготовки майбутнього учителя.

Таким чином, для того, щоб майбутній фахівець самостійно, нетрадиційно, по-новому в реальному середовищі початкової освіти міг професійно виконувати свою педагогічну діяльність, умів викликати в дітей зацікавленість і бажання до навчання, він повинен володіти достатньо високим рівнем компетентностей у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Формування інформаційної компетентності включає в себе систему знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи.

Література

1. Закон "Про національну програму інформатизації" // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – №4. – С. 3–11
2. Іщенко О. А. Передумови й проблеми застосування нових інформаційних технологій при викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін / О. А. Іщенко // Коледжанин. – 2002. – № 3. – С. 33–34.
3. Кивлюк О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі навчальних дисциплін початкової школи / Ольга Кивлюк // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С. 34–35.

4. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / Ольга Іванівна Когут. – Тернопіль : Астон, 2003. – 203 с.
5. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 379 с.
6. Образцов П. И. Психолого-педагогический аспект разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов ; Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000. – 145 с.
7. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : спец. 13.00.04 / Петухова Л. Є. – Херсон : Атлант, 2007. – 200 с.

УДК 378.147:811.111

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРНОЇ МЕХАНІКИ ЧИТАЦЬКОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОГО ВЕБ-САЙТУ

Романюк Ю.В.

У статті обґрунтовуються методичні рекомендації з організації процесу формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читачької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту. Розглядається поетапна робота з навчальним веб-сайтом, аналізується його структура.

Ключові слова: читачька компетенція, навчальний веб-сайт.

В статье обоснованы методические рекомендации по организации процесса формирования у будущих специалистов по инженерной механике читательской англоязычной компетенции с использованием учебного веб-сайта. Рассматривается поэтапная работа с учебным веб-сайтом, анализируется его структура.

Ключевые слова: читательская компетенция, учебный веб-сайт.

The article substantiates methodological recommendations for the process of building the English language reading competence of future engineers with the help of an educational website. Step-by-step work with an educational website is described, its structure is analyzed.

Key words: reading competence, educational website.

Автор цієї статті переважно розглядає Інтернет як джерело інформації та організацію реальної комунікації. **Метою статті** є дослідження особливостей формування у студентів немовних спеціальностей читачької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту. Для дослідження цих особливостей необхідно вирішити наступні завдання: обґрунтувати методичні рекомендації з організації процесу формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читачької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту; виділити етапи розробки навчального веб-сайту.

Розроблена методика призначена для формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читачької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту "EngMech: Reading aspect". Практична мета такого навчання полягає в удосконаленні читачької англомовної компетенції майбутніх фахівців з використанням навчального веб-сайту. Кінцевий результат відповідного онлайнового навчання ми вбачаємо в умінні студентів розуміти автентичні інтернет-тексти, пов'язані з навчанням та спеціальністю, сприймати, оцінювати, інтерпретувати відповідну інформацію та використовувати її для розв'язання професійних та навчальних

завдань. З метою ефективного застосування навчального веб-сайту як засобу формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читачької англомовної компетенції нами розроблено методичні рекомендації з організації процесу відповідного навчання.

Цільовими компетенціями навчання з використанням веб-сайту виступають лінгвістична компетенція, лінгвосоціокультурна компетенція, читачька мовленнєва компетенція, навчально-стратегічна компетенція, з метою оволодіння якими до комплексу вправ на навчальному веб-сайті включені такі групи вправ:

1. Група вправ для формування загальнотекстових лексико-граматичних мовленнєвих навичок читання гіпертекстів, що спрямована на розвиток у студентів таких навичок: навички співвідносити форму слова (терміни, термінологічні сполучення) з його значенням; навички розпізнавати слово за інформативними ознаками форми без прочитання його повністю; навички здогадуватись про значення незнайомих слів за синтаксичними, морфологічними, контекстуальними ключами; навички прогнозувати вживання термінів/термінологічних сполучень у реченні/абзаці, прогнозувати вживання синтаксичних конструкцій у реченні/абзаці; навички

розпізнавати граматичну конструкцію, співвідносити граматичну структуру речення зі значенням та змістом.

2. Група вправ для формування специфічних навичок використання он-лайн словника та граматичного он-лайн довідника: навички визначати незнайоме слово (термін, термінологічне сполучення) як частину мови; трансформувати слово в його словникову форму; вибирати контекстуальне значення терміна в он-лайн словнику, розпізнавати складні граматичні конструкції з використанням граматичних он-лайн довідників; визначати граматичне явище за формальними ознаками, знаходити підтвердження в граматичному он-лайн довіднику.

3. Група вправ для розвитку прогностичних вмінь читання гіпертекстів, що спрямована на актуалізацію, моделювання, поглиблення фонових знань студентів з відповідної теми, розвиток вмінь прогнозувати характер тексту, його тему, зміст тексту за заголовком, інтерпретувати паралінгвістичні засоби гіпертексту з опорою на читацький та мовленнєвий досвід, що мається у студентів.

4. Група вправ для формування мовленнєвих вмінь читання гіпертекстів, що забезпечують повноту розуміння інформації: вміння швидко переглядати гіпертексти, переходячи за гіперпосиланнями від текстів, що розташовані на навчальному веб-сайті, до текстів, що розташовані на інших веб-ресурсах з метою набуття основної інформації тексту; вміння здійснювати пошук необхідної інформації у гіпертекстах, гіперпосилання на які розміщені на навчальному веб-сайті, аналізувати цю інформацію; вміння максимально повно та точно вилучати інформацію з гіпертексту на навчальному веб-сайті та з інших гіпертекстів, гіперпосилання на які розміщені на навчальному веб-сайті; вміння співвідносити окремі частини тексту; вміння визначати найбільш суттєві факти, що містяться у гіпертекстах на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах.

5. Група вправ для формування специфічних компенсаційних вмінь читання гіпертекстів, що забезпечують повноту розуміння інформації: вміння використовувати наявні фонові знання для розуміння гіпертекстів; вміння використовувати пошукові системи інтернет-ресурсів та знаходити інформацію про незнайомі факти; вміння розуміти паралінгвістичні засоби гіпертексту (схеми, таблиці, малюнки).

6. Група вправ для формування мовленнєвих вмінь читання гіпертекстів, що забезпечують глибину розуміння інформації: вміння виводити судження на основі фактів, що містяться у гіпертексті; оцінювати факти змісту тексту; розуміти, виділяти та фіксувати необхідну інформацію з гіпертексту у вигляді плану, резюме-висновків; вміння знаходити у тексті необхідні факти/одиноці смислової інформації; інтерпретувати інформацію з гіпертексту.

7. Група вправ для формування специфічних компенсаційних вмінь читання гіпертекстів, що забезпечують глибину розуміння інформації: вміння студентів синтезувати власні фахові знання з отриманими в процесі читання науково-попу-

лярних та науково-технічних гіпертекстів на різноманітних веб-ресурсах.

З метою ефективного застосування навчального веб-сайту як засобу формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції, ми дотримувалися таких етапів при розробці навчального веб-сайту "EngMech: Reading aspect":

- визначення цілей та завдань навчального веб-сайту (визначення цільової аудиторії навчального веб-сайту, потреб користувачів);

- визначення потенційних обмежень та реакцій студентів на використання різних технологій, відбір ергономічних технологій, що не викликають труднощів при відвідуванні навчального веб-сайту студентами;

- підготовка змісту навчального веб-сайту та його фізичне проектування (створення структури навчального веб-сайту з урахуванням змісту та цілей навчання; відбір програми, за допомогою якої буде розроблений навчальний веб-сайт); визначення інтерфейсу сторінок навчального веб-сайту (інтерфейс – це комплекс програмно-апаратних засобів для взаємодії комп'ютерної програми та користувача комп'ютера) [1, с. 30; 3, с. 315];

- розробка дизайну сайту, що впливає на засвоєння матеріалу, швидкість та точність читання. Дизайн сайту має вміщувати відповідний контраст фону та шрифту, дружність інтерфейсу, адекватну кількість графіки, мінімальну кількість кольорів в оформленні;

- розміщення навчального веб-сайту в Інтернеті;

- проведення тестування навчального веб-сайту на швидкість завантаження, на правильну роботу гіперпосилань, стилістичну та орфографічну коректність гіпертекстів, що входять до складу навчального веб-сайту;

- своєчасна підтримка навчального веб-сайту, зміна структури та змісту за необхідністю.

Використання навчального веб-сайту "EngMech: Reading aspect" передбачено на аудиторних заняттях в межах двох кредитів, що становить 36 годин аудиторних занять та 36 годин самостійної роботи студентів і розрахований на 15 годин аудиторних та 15 годин позааудиторних годин.

Модель навчання побудована на основі методу активізації можливостей особистості (особистісно-діяльнісний підхід) в умовах частково онлайн-ового навчання [2] з урахуванням специфіки читання як виду мовленнєвої діяльності та дидактичних можливостей навчального веб-сайту. Оволодіння матеріалом комплексу відбувається в три етапи: передтекстовий етап (ознайомлення з новим матеріалом, тренування), текстовий етап (практика у читанні науково-популярних та науково-технічних гіпертекстів в режимі он-лайн та в роздрукованому вигляді), післятекстовий етап (контроль засвоєних знань).

Пропонується така послідовність роботи з навчальним веб-сайтом з урахуванням поетапного формування читацької англомовної компетенції. Зареєструвавшись на сайті та ознайомившись з його змістом, оберіть один з запропонованих тематичних блоків навчального веб-сайту. На екрані

з'являються три змістові частини (Part 1, Part 2, Part 3), що співвідносяться з етапами формування читацької англomовної компетенції (Part 1 – передтекстовий етап, Part 2 – текстовий етап, Part 3 – післятекстовий етап), розділ з тестовими завданнями “Learning management” та словник з обраної теми (Topical Vocabulary).

Оберіть першу частину (Part 1) та, опинившись на необхідному рівні, почніть виконання вправ з метою формування вмінь визначати ідею тексту, оцінювати інформацію в тексті, формування загальнотекстових лексико-граматичних мовленнєвих навичок читання гіпертекстів, специфічних навичок використання он-лайн словника та граматичного он-лайн довідника.

Для виконання тестових завдань з вибірковою відповіддю (множинного, альтернативного, перехресного вибору), виконання тестових завдань з конструйованою відповіддю, перейдіть до розділу “Management learning”, виберіть необхідну тематику заняття, перейдіть до опції “Quizzes” та почніть виконання тестових завдань. На цьому етапі виконуються рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, індивідуальні, парні, групові, повністю та частково керовані вправи.

Навчальний веб-сайт забезпечує моделюючу, навчальну, мотивуючу, індивідуалізуючу та контролюючу функції і, таким чином, дозволяє виконувати зазначені вправи в позааудиторний час без безпосередньої допомоги викладача.

Після виконання кожної вправи передтекстового рівня на персональній сторінці виберіть відповідну категорію (category), секцію (section), збережіть виконане завдання у базі даних навчального веб-сайту для перевірки викладачем, користуючись кнопками “submit an article” (додати статтю) та “save” (зберегти). Якщо виконане завдання автоматично перевіряється програмою в розділі “Learning management”, натисніть кнопку “review” (переглянути) та продивіться правильні відповіді до кожного тестового завдання. Кількість спроб виконання кожної вправи не лімітована, але фіксується програмою.

Після збереження вправ першої частини (Part 1) на персональній сторінці оберіть другу частину (Part 2) для виконання вправ з метою формування мовленнєвих та специфічних компенсаційних вмінь читання гіпертекстів, що забезпечують повноту розуміння інформації. На цьому етапі виконуються рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, індивідуальні, групові, парні, повністю керовані, частково керовані вправи. Процедура збереження вправ є аналогічною до попереднього етапу.

В процесі виконання вправ післятекстового етапу (Part 3) навчального веб-сайту формуються мовленнєві та компенсаційні вміння читання гіпертекстів, що забезпечують глибину розуміння інформації. На цьому етапі виконуються рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, групові, парні, частково та мінімально керовані вправи.

Для більшої зручності у роботі з усіма частинами (розділами) навчального веб-сайту рекомендується працювати у багатоекранному режимі. У навчальному веб-сайті “EngMech: Reading aspect” передбачено фіксацію та збереження часу вправлення, кількості спроб та результатів виконання вправ, за які нараховуються відповідні бали, що допомагає викладачу в забезпеченні поточного контролю. Підсумковий контроль рівня засвоєння інформації циклу занять відбувається в процесі усного обговорення відповідної теми, підготовки студентами індивідуальних завдань з третьої частини (Part 3) навчального веб-сайту, виконання тестових завдань з першої частини (Part 1) розділу веб-сайту “Learning management”. Відмітимо, що викладач у процесі використання навчального веб-сайту може змінювати, доповнювати тексти та завдання в усіх частинах навчального веб-сайту (Part 1, Part 2, Part 3), самостійно створювати тестові завдання в розділі “Learning management”, ввівши відповідний пароль та логін при реєстрації на веб-сайті.

Отже, запропоновані методичні рекомендації показали можливість шлях організації навчального процесу формування читацької англomовної компетенції з використанням навчального веб-сайту в умовах частково онлайнового навчання та досягнення студентами рівня володіння мовою B2 у читанні.

Теоретичні дослідження й практичні результати підтвердили доцільність та ефективність використання розробленої нами методики формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англomовної компетенції з використанням навчального веб-сайту. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці системи вправ для самостійної підготовки студентів до читання автентичних професійно орієнтованих англomовних текстів з інтернет-джерел. При цьому майбутні інженери можуть використовувати навчальний веб-сайт як засіб формування читацької англomовної компетенції та отримувати, таким чином, широкий спектр можливостей (доступ до різноманітної навчальної та автентичної літератури, розміщеної в інтернет-ресурсах, відсутність часової та територіальної залежності при виконанні он-лайн завдань, запропонованих викладачем, он-лайн комп'ютерна перевірка виконаних завдань або розміщення викладачем результатів перевірки на персональній сторінці студента на навчальному веб-сайті, заощадження власних коштів при відсутності необхідності придбання, копіювання та друку підручників, професійних журналів, словників). Такий досвід самостійного формування читацької англomовної компетенції з використанням навчального веб-сайту є особливо важливим для майбутніх інженерів, оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства іншомовне професійно орієнтоване читання є складовою частиною загальної системи діяльності фахівця на виробництві чи в науці, при цьому фахівець постійно має вдосконалювати власний рівень читацької іншомовної компетенції задля розуміння та розв'язання важливих професійних завдань.

Література

1. Бухаркина М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? / Марина Юрьевна Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 29–33.
2. Дайсон Э. Жизнь в эпоху Интернета: Release 2.0 / Эстер Дайсон ; перевод с англ. – М. : Бизнес и компьютер, 1998. – 397 с.
3. Пройдаков Э. М. Англо-русский толковый словарь по вычислительной технике, Интернет и программированию / Эдуард Михайлович Пройдаков. – М. : Издательско-торговый дом “Русская Редакция”, 2002. – 602 с.

УДК 317.315:811.111

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДИСКУСІЇ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сімкова І.О.

Статтю присвячено особливостям навчання професійно орієнтованої дискусії студентів технічних спеціальностей, її методичним і психологічним особливостям. Розглянуто питання процесуальної мотивації студентів під час навчання дискусії. Представлено вертикальні й горизонтальні площини навчання дискусії.

Ключові слова: англomовна професійно орієнтована дискусія, структура дискусії, навчальна мотивація, студенти інженерних спеціальностей.

В статье рассматриваются особенности обучения профессионально направленной дискуссии студентов инженерных специальностей. Рассмотрены вопросы мотивации студентов во время дискуссии. Представлены вертикальные и горизонтальные плоскости обучения дискуссии.

Ключевые слова: англоязычная профессионально направленная дискуссия, структура дискуссии, мотивация, студенты инженерных специальностей.

The article analyzes the peculiarities of teaching engineering students professional discussion. Issues of student motivation during a discussion are examined. Vertical and horizontal layers of teaching discussion are considered.

Key words: English professional discussion, discussion structure, motivation, engineering students.

Дискусія – це розгорнене обговорення в діалогічній формі проблемного питання, з якого існують різні точки зору. Метою дискусії є вирішення проблемного питання в процесі логічної й послідовної аргументації і контраргументації [9, с. 57].

Дискусія забезпечує спільну діяльність студентів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу, а це означає, що кожний студент вносить свій особливий індивідуальний внесок у процес комунікації, що між студентами відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому дискусія має проходити в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дозволяє не тільки одержати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, приводить до вищих форм кооперації.

Під час професійно орієнтованої дискусії (ПОД) студенти інженерних спеціальностей (ІС) намагаються вирішити певну професійну проблему, тому навчання ПОД відноситься до проблемного методу навчання. Під час такого методу навчання студент робить певне професійне відкриття на кшталт інженера-дослідника. Однак те, що для інженера-дослідника є метою, в навчанні є лише засобом (в навчанні мета – засвоєння відомих досвідченому інженеру, але нових для студента ІС знань, оволодіння певним способом комунікативної діяльності). Для студента ІС нове, невідоме, те, що він знаходить

у результаті вирішення проблеми, є відкриттям. Однак таке відкриття в навчанні відбувається у спеціально організованих умовах, що покликані лише імітувати умови творчої діяльності інженерів [6, с. 80].

З точки зору психології дискусію також розглядають як процес вирішення проблеми шляхом взаємного обміну думками, ідеями учасників або співставлення їх аргументів [5, с. 37]. В лінгводидактичному словнику сказано, що дискусія підвищує інтенсивність процесу навчання, дозволяє реалізувати активність студентів шляхом їх участі в обговоренні проблем, які є актуальними для них самих [1, с. 76].

Навчання ПОД на старших курсах передбачає управління дискусією, отримання знань, необхідних для її ефективного ведення, навчання дискусійних умінь, розвиток умінь аргументування. Отже, метою такого навчання є ускладнення розумової діяльності студентів ІС, яке приводить до розвитку умінь невідготовленого мовлення і збагачення мови. На підставі досліджень методистів (Абсалямова, 2005; Алхазішвили, 1988; Алексеева, 2001; Бех, 1996; Бухбіндер, 1980; Гурвич, 1972; Скалкін, 1983) можна констатувати, що, наприклад, на IV курсі у студентів ІС мотивація навчальної діяльності залежить не лише від наявності пізнавального елементу

в навчанні, але і від систематичності та повноти викладення професійного матеріалу і не лише на заняттях з іноземної мови (ІМ). Систематичність і повнота отримуваної студентами ІС пізнавальної професійної інформації є передумовою поглибленого розуміння предмета ПОД і активного її обговорення.

Під час навчання ПОД, окрім видів діалогів, виділяють також два рівні спілкування, що поширюються на мовленнєву комунікацію в цілому: дієвий (інформаційний) і професійно орієнтований (конвенціональний) [3, с. 132].

Вважається, що професійно орієнтований рівень характеризується перш за все чіткою рольовою диференціацією. Основні закономірності його наступні:

- здійснення тактики ухвалення партнера;
- ситуація партнерства реалізується лише відповідно до ролі;
- презентація відповідно до своєї ролі.

Виходячи з цілей і завдань конкретної комунікативної ситуації спілкування і ролей партнерів, можна стверджувати, що дискусія є актом прямої взаємної комунікації в офіційно-діловій сфері [3, с. 132–136; 13, с. 82].

Фахівці в галузі ділової комунікації вважають, що правильне проведення ПОД сприяє приросту продуктивності праці на 2–20% [8, с. 25]. Але результативність професійно орієнтованого навчання діалогічного мовлення (ДМ) не вимірюється тільки економічними параметрами. Вона є найважливішим фактором особистісного розвитку, забезпечення активної життєвої позиції кожного студента, засобом його індивідуальної самореалізації. У цьому зв'язку політика в галузі професійно орієнтованого навчання ІМ повинна спрямовуватись на досягнення наступних взаємопов'язаних цілей: сприяти розвитку особис-

тості, мобільності студентів, підвищенню рівня їх кваліфікації [12, с. 199–200].

Ефективність навчання ПОД, як і будь-якого типу діалогу або полілогу, нерозривно пов'язана з чітким усвідомленням її/його структури. Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань. Висловлювання, метою яких є зміна співрозмовника, називають реплікою. Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності – від однієї до кількох фраз. В діалозі вони тісно пов'язані одна з одною – за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Найтісніший зв'язок між суміжними репліками.

Перша репліка діалогічної єдності (ДЄ) завжди ініціативна (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Друга репліка може бути або повністю реактивною (інакше – залежною або реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного [10, с. 17–18].

Е.Берн, говорячи про структуру дискусії, розглядає репліку як транзакцію, яка може бути транзакційним зверненням (до іншої особи) або транзакційною реакцією (відповіддю на звернення). Але він вбачає в транзакції одиницю спілкування, що не просто спрямована від однієї особи до іншої, а від психологічного стану однієї особи до психологічного стану іншої [2, с. 30].

Склад учасників ПОД представлений у вертикальній та горизонтальній площинах [14]. Вертикальна площина представлена у трьох варіантах:

- 1) студент – студент;
- 2) студент – група студентів;
- 3) група студентів – група студентів.

Розглянемо вертикальну площину дискусії більш детально за допомогою наступних схем (рис. 1).

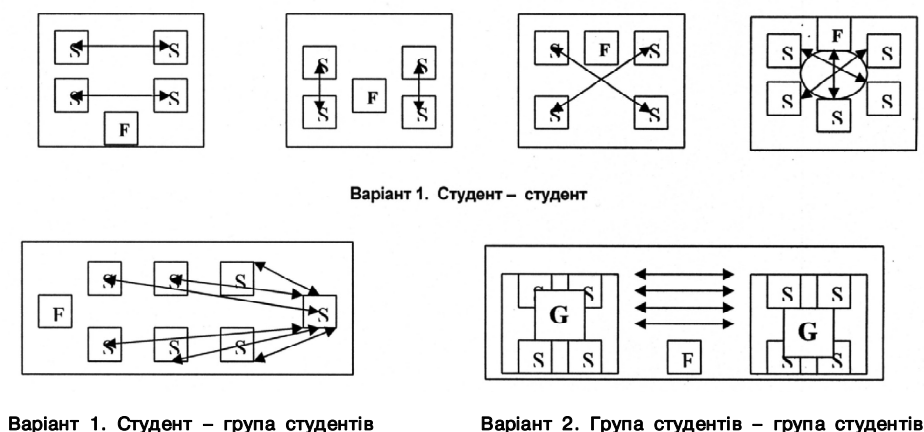


Рис. 1. Вертикальна площина дискусії

Умовні позначення:

↔ – напрям спілкування.

Умовні скорочення:

Facilitator – керівник дискусії (або консультант-помічник); Student – студент; Group – група студентів.

Незалежно від вертикального складу, горизонтальний склад залишається незмінним: керівник дискусії – учасники дискусії.

Діяльність керівника дискусії та його учасників відрізняється. Структурно ця різниця може бути представлена у табл. 1.

Діяльність керівника та учасників дискусії

Керівник дискусії (викладач/студент)	Учасники дискусії (група студентів/один студент)
Орієнтація з теми дискусії	Усвідомлення повідомленої інформації
Рекогносцировка точок зору	Висловлення точок зору
Уточнення понять	
Пошук і повідомлення основної/додаткової інформації	Робота з основною/додатковою інформацією
Спостереження	Аргументування
	Дискусія
Викладення ходу дискусії	
Аналіз дискусії	

Дотримання описаної вище структури і використання різних варіантів вертикальної площини дасть можливість навчити студентів ІС вести ПОД, розвинути у них вміння:

- 1) слухати і чути співрозмовника;
- 2) відстоювати свою точку зору, яку підкріплено аргументами;
- 3) знаходити компроміс із співрозмовником;
- 4) лаконічно презентувати свою думку;
- 5) знаходити не одне, а декілька нетрадиційних вирішень проблеми [6].

Необхідно також окремо зупинитися на автономії студентів у навчальному процесі. Така автономія (в ДМ) означає для студентів ІС можливість самостійно обирати тематику, зміст та форми мовлення, встановлювати власні пріоритети, про що та як говорити, тобто реальний вплив тих, хто навчається, на завдання, зміст та методику навчання [11, с. 58–59].

Таким чином, можемо зробити висновок, що найкращі результати досягаються за умов створення у студентів процесуальної навчальної мотивації, яка виникає, коли навчальний процес дає можливість для самовираження засобами ІМ. А таке самови-

раження досягається за наявності у студентів ІС автономії, в плані того, про що та як говорити, виходячи з їх власних професійних інтересів, досвіду тощо. Тому роль такої автономії повинна постійно зростати з прогресом тих, хто навчається. Саме тут провідне місце відводиться ПОД, які не задані викладачем, їхню тематику і зміст обирають самі студенти. Якщо керівником дискусії є викладач, то він подає студентам професійно орієнтовані теми для дискусії і за допомогою опитування визначає тематику. У тому разі, коли керівництво дискусією покладено на студентів, вони самі повинні організувати дискусії, добирати для них матеріал, призначати керівника тощо. Коли керівником дискусії є студент, то викладач виступає в ролі консультанта. Такі ПОД сприймаються як акти реальної комунікації і становлять професійний інтерес для студентів ІС на IV курсі. Але щоб бути ефективним, навчання на основі ПОД має впроваджуватися не на IV курсі, де воно стає провідним, а раніше – спочатку це окремі епізоди, фрагменти у навчальному процесі – поступово таке навчання ПОД повинно набирати все більшої ваги [7, с. 5; 4, с. 141–142].

Література

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди [Электронный ресурс] / Э. Берн ; пер. с англ. А. А. Грузберга. – К. : PSYLIB, 2004. – 240 с. – Режим доступа: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/berne02/txt03.htm>. – Заглавие с титул. экрана.
3. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : учебник для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
4. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах : курс лекций / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, 1974. Ч. II. – 1974. – 175 с.
5. Деловое общение стран АТР / А. И. Осецкая, Е. И. Свириденко, О. В. Александрова. – Владивосток : Издательство Дальневосточного университета, 2002. – 137 с.
6. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку. – 2-е изд., стереотип. / А. В. Коньшева. – Мн. : Тетрасистемс, 2004. – 176 с.
7. Клобукова Л. П. Научная дискуссия как акт коммуникации (Лингвометодический аспект) / Л. П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация [Электронный ресурс] : сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : Филология, 1998. – Вып. 3. – 120 с. – Режим доступа: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_03.pdf. – Заглавие с экрана.
8. Мицич П. Как проводить деловые беседы / П. Мицич ; сокр. пер. с серб.-хорв. – 2-е изд. – М. : Экономика, 1983. – 207 с.

9. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
10. Складенко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Н. К. Складенко, Е. И. Захарова, Е. И. Онищенко. – К. : Рад. школа, 1988. – 150 с.
11. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма "ІНКОС", 2006. – 246 с.
12. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 224 с. – Режим доступа:
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/fokin/02.php. – Заглавие с экрана.
13. Andersh E. G. Communication in everyday use / E. G. Andersh, L. C. Staats, R. N. Bostrom. – [3rd ed.]. – N.Y. : BVK, 1990. – 208 p.
14. Laws A. Negotiations / A. Laws. – Summertown : Summertown Publishing Ltd., 2006. – 155 p.

УДК 371.134:372

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ АКТИВІЗАЦІЮ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ткаченко Л.І.

Автор статті розглядає важливість методів активного навчання у системі професійної підготовки вчителя початкової школи як необхідної умови формування критичного мислення студентів педагогічного коледжу.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя початкової школи, критичне мислення, самостійність мислення, активізація навчально-пізнавальної діяльності, активні методи та форми навчання.

Автор статьи рассматривает важное значение методов активного обучения в системе профессиональной подготовки учителя начальной школы как необходимое условие формирования критического мышления студентов педагогического колледжа.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя начальной школы, критическое мышление, самостоятельность мышления, активизация познавательной деятельности, активные формы и методы обучения.

The author of the article examines the role of active education methods in the system of primary school teachers' training as a necessary condition for forming critical thinking of Pedagogical College students.

Key words: professional training of primary school teachers, critical thinking, independent thinking, enhancement of students' cognitive activity, active methods and forms of education.

Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") передбачає реформування всіх рівнів освітньої галузі з метою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, становлення демократизації та сприяння національному відродженню. Ці завдання у сучасних реаліях суспільства є надзвичайно актуальними. "Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається", – підкреслюється у стратегічному освітньому документі [6].

Сучасна вища педагогічна освіта покликана формувати цілісну особистість майбутнього фахівця, здатного компетентно виконувати свій професійний обов'язок і бути взірцем для підростаючого покоління українців. Особлива увага має приділятися професійному становленню майбутнього вчителя початкової школи. Окрім підготовки до поліфункціональної діяльності, важливою складовою та умовою високого професіоналізму є внутрішній світ майбутнього педагога, через який

відбувається зв'язок із особистістю вихованця. Тому ми вбачаємо пряму залежність між вихованням майбутнього громадянина демократичного суспільства та якістю підготовки учителів початкової школи. Від учителя вимагається нове професійне мислення, активність, ініціативність, мобільність, уміння вирішувати проблеми на особистісному та професійному рівнях, здатність до самоосвіти та самовдосконалення протягом життя.

Все перераховане вище, на наше переконання, можливо забезпечити, якщо формувати у майбутніх учителів початкової школи здатність до критичного мислення. Учитель, який сам володіє вказаними якостями та вміннями, здатний формувати особистість третього тисячоліття, звільнену від рабської психології посттоталітарного суспільства.

У кінці минулого століття почала спостерігатися тенденція зниження рівня освіченості абітурієнтів, які обирають професію вчителя. Педагогічна діяльність вийшла із переліку престижних, коли перехід українського суспільства до ринкових відносин спричинив прірву між доходами тих, хто працює в умовах ринкової економіки, та тих, хто має обмежену державним бюджетом заробітну

плату, яка нездатна забезпечити відповідні умови для життя та професійного вдосконалення педагога. Державна програма "Вчитель", прийнята до реалізації 2002 року, наголошувала на тому, що існує невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом педагога, констатувала, що професія вчителя втрачає престиж [7]. Минуло майже десятиліття, але ситуація не змінилася на краще.

Сьогодні викладач педагогічного коледжу працює зі студентами, значна частина яких не усвідомлює свого професійного вибору, не мотивована до навчання та оволодіння вміннями і навичками, необхідними в майбутньому для виконання на високому рівні своїх професійних функцій.

Низький рівень мотивації до навчання студентів, з одного боку, та вимоги часу до професійних і особистісних якостей учителя початкової школи, з іншого, ведуть до необхідності пошуку вирішення даного протиріччя.

Метою статті є аналіз активних форм та методів навчання, використання яких, на наше переконання, є важливою умовою формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Застосування активних методів, на відміну від традиційних підходів, активізує розумові процеси студентів, формує вміння аналізувати інформацію, лаконічно висловлюватися, сприяє позитивній міжособистісній взаємодії, терпимості до іншої думки. Активні методи дозволяють створити таку емоційну атмосферу, яка стимулює розвиток стійкого інтересу до певного предмета та здобуття знань. А.А.Вербицький вважає, що підвищенням ефективності вищівського навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент може займати активну особистісну позицію і розкритися як суб'єкт навчальної діяльності [4].

С.А.Литвиненко, дослідниця одного з аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи, наголошує на необхідності переходу від інформативних до активних методів та форм у навчально-виховному процесі вищої школи із застосуванням елементів проблемності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи. Важливим є перехід до продуктивної взаємодії викладача і студентів, за якої акцент зміщується на активну пізнавальну діяльність майбутніх фахівців [11].

Проблема розвитку пізнавальної активності особистості в усі часи знаходиться у центрі уваги багатьох дослідників. Психологічні аспекти її були ґрунтовно висвітлені у працях вітчизняних науковців Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна та інших. Дидактичні та методичні основи активізації пізнавальної діяльності учнів досліджували Ю.К.Бабанський, В.П.Безпалько, Л.В.Занков, В.І.Лозова, І.Я.Лернер, А.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, П.І.Підкасистий, О.М.Пехота, Н.Ф.Тализіна, І.Ф.Харламова, І.С.Якіманська та ін. Різні аспекти процесу активізації пізнавальної діяльності студентів вивчалися такими науковцями, як А.М.Алексюк, С.І.Архангельський, В.М.Вергасов, Є.І.Коваленко, В.Я.Ляудис, Р.А.Німазова, В.А.Семиченко та ін.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність впливів на особистість, що спрямовані найперше на розвиток самостійного

творчого мислення, формування навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем, вдосконалення навичок спілкування та створення атмосфери співробітництва [17, с. 352]. Вони передбачають високий рівень задіяності студента у навчальному процесі.

Використання методів активізації навчально-пізнавальної діяльності має відбуватися паралельно із впровадженням у дидактичний процес особистісно орієнтованих підходів, що дозволяє створити атмосферу доброзичливості, взаємної поваги, співробітництва, толерантності. Особливостями даного підходу є також зміна позиції студента із об'єкта, що сприймає, на активного суб'єкта, що є рівноправним учасником навчально-виховного процесу.

Розглянемо один із активних методів – проблемне навчання. А.А.Вербицький стверджував, що застосування проблемного навчання у вищій школі дозволяє виховувати системне мислення, формувати не тільки пізнавальні, але і професійні мотиви, створювати цілісне уявлення про професійну діяльність [4].

М.І.Махмутов звертає увагу на те, що проблемне навчання не має бути тільки тренуванням розумових дій та навчання окремим мислительним операціям. Його завданням є активізація особистості з метою оволодіння системою розумових дій для вирішення нестереотипних завдань. Активність проявляється в тому, що учень, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал, самостійно отримує із нього нову інформацію. Тобто це розширення, поглиблення знань за допомогою попередньо засвоєних знань. Цьому, як вказує дослідник, не можуть навчити ні книга, ні учитель; це може знайти тільки індивід, поставлений у відповідну ситуацію. М.І.Махмутов вказує на важливість такого підходу у виробленні особливого типу мислення, яке він називає критичним [12, с. 18].

Наприклад, проблемна лекція починається з питання, із постановки проблеми, яку в ході викладу матеріалу необхідно вирішити. З допомогою відповідних діалогічних прийомів викладач стимулює роздуми студента, його пізнавальну діяльність. Діалогічне спілкування може будуватися як безпосередній діалог викладача зі студентами або як внутрішній діалог (т.т. самостійне мислення). Активність мислення й інтерес учнів (студентів) до питання, яке вивчається виникає в проблемній ситуації навіть у тому разі, якщо проблему ставить і вирішує сам вчитель [12, с. 18].

Перш ніж студенти навчаться самостійно розв'язувати проблемні завдання, у них мають бути сформовані операційні вміння вирішення проблемних ситуацій. Тому на початковому етапі викладач має сам вирішувати такі проблеми за певним алгоритмом.

В.Д.Шадриков подає етапи вирішення проблемної ситуації як певної перешкоди. Отже, перший етап – усвідомлення проблемної ситуації. Наступним кроком є відокремлення відомого від того, що невідомо (на цьому етапі проблема перетворюється на завдання). Третій етап характеризується обмеженням зони пошуку (на основі досвіду та уявлень

про тип, структуру певного завдання). На четвертому етапі з'являються припущення. П'ятий етап вирішення проблемної ситуації – це реалізація гіпотези. Підсумковим етапом стає її перевірка. Тому, якщо гіпотеза в процесі перевірки підтверджується, відбувається вирішення проблемної ситуації [16, с. 106].

Вищий рівень активності індивіда спостерігається, коли в певній ситуації він сам формулює проблему, висуває припущення, обґрунтовує гіпотезу, доводить її та оцінює правильність вирішення. Важливим у цьому разі прийомом викладання є не пояснення нового матеріалу, а постановка питань, навчальних завдань, що приводять до виникнення проблемних ситуацій [12, с. 18].

Науковці вважають, що мислення можна стимулювати за допомогою правильно поставлених запитань [5, с. 26; 12, с. 44]. Яким би не було запитання – простим чи складним, але якщо воно ставиться з метою отримання відповіді, що являє собою уже відомі знання, таке питання не стимулює активну мислительну діяльність. Запитання, на яке є готова відповідь, є тільки інформаційним.

Проблемні запитання викликають певні ускладнення, мають "сферу невідомого, нові знання" [12, с. 46]. М.І.Махмутов вважав, що "... не кожне питання і не в будь-якому формулюванні може бути проблемним. Все залежить від мистецтва викладача". При цьому важливим є те, що запитання має бути підібране такого рівня складності, щоб викликати мислительну активність тих, хто навчається, і, в той же час, бути посильним для самостійного вирішення [12, 47]. "Порожні", "стерильні" запитання, на переконання А.А.Бізяєвої, не пробуджують до життя думку; питання, позбавлені емоційного заряду, залишають людину байдужою, а занадто складні відбивають бажання мислити [3, с. 53]. Оскільки не кожне запитання стимулює мислення, ми зупинимось саме на природі запитань, які є важливим прийомом формування критичного мислення особистості.

Викладач, який володіє мистецтвом постановки запитань, здатний змусити думати навіть студента із низьким рівнем підготовки та невеликим запасом знань. Важливою умовою при цьому є створення атмосфери доброзичливості, віра у можливості студента.

Найперше, звертаємо увагу студента на наступне: "Будь-яке запитання уже містить у собі частину відповіді. Вдумайтесь у кожне слово запитання. Спробуйте його переформулювати. З'ясуйте, із якої воно сфери. Що в житті Ви чули, бачили подібне до того, про що Вас запитують? Якщо сфера запитання Вам видається на перший погляд невідомою, з'ясуйте суміжні сфери, що можуть мати відношення до даного питання" тощо.

Наприклад, на початку вивчення курсу "Сучасні педагогічні технології в початковій школі" та ознайомлення із сутністю поняття "педагогічна технологія" викладач ставить наступні запитання до аудиторії: "Згадайте, де Ви чули вживання слова "технологія" у повсякденному житті?" (Зазвичай пригадують технології виробництва, інформаційні технології; після уточнення ("під час виборчих кампаній") називають політтехнології і т.п.) Наступне

запитання звучить приблизно так: "Як Ви вважаєте, з якою метою застосовують названі технології?" На цьому етапі студенти приходять до думки, що застосування технологій сприяє ефективнішому вирішенню певних проблем та отриманню результату, який на початковому етапі був заданий метою. Повертаючись до технології на виробництві (наприклад, технологія виготовлення книги), студенти збагачують свій досвід знаннями про технологію як послідовність виконання певних дій, як процес, який має свої складові, тощо. Після такої пізнавальної діяльності ми повертаємося до категорії "педагогічна технологія" і, спираючись на аналогію, отримуємо певні знання з даної теми через глибоке їх розуміння.

Перш ніж перейти до подальшого розгляду, маємо зазначити, що необхідною складовою критичного мислення, як вважають дослідники цієї проблеми, є самостійність мислення, яка формується в процесі самостійної мисленнєвої діяльності. Самостійність проявляється у здатності людини ставити перед собою мету діяльності, визначати для себе її завдання, знаходити засоби та способи їх розв'язання, планувати. Обов'язковим для цього процесу є самоконтроль та самооцінка.

Прогресивні педагоги минулого та сучасності наголошують на важливості самостійної роботи у здобутті знань та активізації пізнавальної діяльності. Я.А.Коменський вважав, що навчання має бути таким, щоб у людини виникало бажання самостійного пізнання. Педагог переконував, що істинні знання можна набути за допомогою самостійних спостережень та чуттєвої наочності [9, с. 124]. А.Дістервег стверджував, що намагання особистості думати, досліджувати, шукати, діяти самостійно покращує організацію пізнавального процесу. К.Д.Ушинський також наголошував на важливості самостійної роботи, результатом якої педагог вбачав розвиток самостійного мислення.

Відомий педагог Д.Дьюї як засіб боротьби із пасивністю пізнавальної діяльності висунув ідею "навчання через діяння", яка полягала в тому, що навчання мало відбуватися шляхом самостійного вирішення проблем.

"Якщо Ви хочете щось знати по-справжньому, то намагайтесь знання здобути самостійно", – пропонують сучасні вчені [1, с. 45].

М.Вертгеймер завданням самостійної роботи бачить формування самостійності мислення та самостійності характеру. Самостійність у цьому аспекті розглядається дослідником як "... здатність критично розглядати явища життя, бачити проблеми, які виникають, вміти їх ставити і знаходити способи їх вирішення, мислити і діяти ініціативно, творчо, прагнути до відкриття нового, наполегливо іти до досягнення мети..." [5, с. 39].

Маємо зауважити, що самостійна робота не тільки не знижує ролі вчителя у процесі навчання, але вимагає від нього ще більшої майстерності. Вчителю необхідно вводити у процес навчання завдання з поступовим наростанням рівня самостійності, консультувати, вчити самоконтролю. М.Вертгеймер наводить цитату із праці російських дослідників "Очерки педагогіки" (1963): "Розумова самостійність – це здібність, яка полягає в тому,

щоб учень досконало володів загальними уміннями і навичками, необхідними для пізнання реальної дійсності, для набуття знань. Ця здібність проявляється в умінні за власною ініціативою ставити перед собою певні цілі і завдання, в умінні знаходити способи вирішення поставлених завдань, в умінні застосовувати здобуті знання, уміння і навички в нових умовах...” Тут же вказуються дидактичні умови формування розумової самостійності, які передбачають наявність проблемних ситуацій, створення “стадії ускладнення”, встановлення зв’язку нового матеріалу із здобутим раніше, зв’язок із життям, створення плану, схем, таблиць у процесі ознайомлення з інформацією [5, с. 31].

“Рівень пізнавальної самостійності учня (студента. – Прим. автора) визначається тим, чи сформовані у нього уміння: а) бачити проблему і усвідомлювати її; б) формулювати чи переформулювати проблему; в) висувати припущення і гіпотези; г) обґрунтовувати і доводити висунуті гіпотези; г) застосовувати на практиці знайдений спосіб вирішення навчальної проблеми” [12, с. 41].

М.Вертгеймер застерігає, що обов’язкові висновки з кожної частини викладеного матеріалу і загальні висновки, які робить вчитель (викладач), обмежують самостійну діяльність учнів (студентів) [5, с. 38]. Викладач має відмовитися від того, щоб робити висновки самостійно без участі студентів.

Як приклад прийому, який застосовується автором, можна назвати прийом “Каркас”. Він полягає в тому, що у кінці лекційного заняття ми залишаємо час (до 5 хвилин), протягом якого студенти мають сформулювати короткі висновки, встановити зв’язки між окремими частинами лекційного матеріалу і у довільній формі, використовуючи словесні та графічні одиниці, скласти “каркас”, в якому будуть поєднані нові і раніше відомі знання. Одним із варіантів цього прийому є робота в парах, що дає змогу студентам обговорити спірні питання, висловити свої думки з метою критичного їх оцінювання. Вимога до такої роботи – чіткість, стислість, візуалізованість. Остання вказує на те, що створений “каркас” має сприйматися як єдине ціле.

У межах цієї статті розглянемо також особливості та можливості ігрових методів активізації навчальної діяльності, таких як рольова гра (метод інсценування) та ділова гра. Основна функція цих методів полягає у навчанні шляхом дії. Вказані методи дають змогу учасникам ознайомитися із специфікою та особливостями майбутньої професійної діяльності, сприяють закріпленню і поглибленню знань та вмінь, застосовуються з метою оволодіння вміннями вирішувати професійні проблеми, створення умов для активного обміну думками [17, с. 353].

М.М.Фіцула вказує, що ігрові методи характеризуються наявністю ігрових моделей майбутньої професійної діяльності; активізують мислення, сприяють високому ступеню задіяності особистості у пізнавальній діяльності; передбачають обов’язковість взаємодії учасників; посилюють емоційність та самостійність у прийнятті рішень [15, с. 146].

Метод інсценування забезпечує умови максимального наближення процесу навчання до дійсності, тобто дозволяє здійснити програвання

ситуації, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує пошуку шляхів вирішення. Важливим є те, що учасники гри приймають на себе певну роль та намагаються вжитися в неї [17, с. 355]. Це дозволяє розглянути проблему з різних точок зору, сприяє розумінню позицій інших людей. Підсумовується така робота загальним обговоренням. За такої умови надається можливість критично оцінити свої дії та дії інших.

Ділова гра як один із активних методів навчання допомагає відтворити предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, моделює основні умови і системи відносин [17, с. 358]. Ділова гра – це модель фрагменту майбутньої діяльності фахівця, що імітує умови здійснення конкретної професійної справи. Вона передбачає створення ситуації вибору і прийняття рішення щодо висунутих проблем, які існують у професійній діяльності. У діловій грі поєднуються реальність та ірреальність, гра і професійна справа, відбувається реальна взаємодія учасників гри за певними правилами у відведений час. Під час ділової гри студенти опановують професійний і соціальний досвід, компенсуючи розрив між теорією та практикою.

До обов’язкових елементів ділової гри відносять модель гри, імітацію, двоплановість (реальність і умовність), атмосферу невизначеності, мету, сценарій, ролі, правила, ігрову взаємодію, спілкування, критерії оцінки, аналіз конкретних ситуацій шляхом вироблення професійних умінь і навичок [13].

У межах нашого дослідження розглянемо також нетрадиційне семінарське (практичне) заняття у формі дискусії. Особливістю семінару-дискусії є забезпечення активної участі кожного індивіда в аналізі теоретичних положень, імовірних рішень та в їх оцінці [17, с. 378]. Ефективність проведення дискусії залежить від наявності наступних складових:

- чітко окресленої мети;
- компетентності учасників;
- наукового підходу до проблеми, що обговорюється;
- створення атмосфери взаємоповаги;
- поваги до аргументів опонента та обґрунтованої, послідовної критики його позицій;
- володіння викладачем методичними прийомами проведення дискусії;
- конструктивних висновків.

Дискусія може бути засобом колективного вирішення проблем і методом критичного засвоєння знань. Вона допомагає з’ясувати власну позицію, виявити багатогранність підходів, поглядів щодо певних питань і, зрештою, досягти всебічного, об’ємного бачення предмета обговорення.

Автор статті вважає також за необхідне зупинитися на короткій характеристиці методу створення інтересу в процесі викладання навчального матеріалу. Цей метод передбачає застосування у навчально-пізнавальній діяльності цікавих пригод, випадків, гумористичних відступів, цікавих несподіванок із життя й дослідницької діяльності вчених [15, с. 146].

Важливими в емоційному регулюванні навчального процесу, у стимулюванні пізнавальної діяльності студентів є методи сюжетно-сміслового

характеру, такі як використання усної народної творчості, гумор, крилаті вислови, авторські літературні твори, які створюють позитивну емоційну основу для пошуку нового матеріалу, включення в активну пізнавальну діяльність [8].

Окрім того, автор статті використовує короткі притчі, цікаві епізоди із життя відомих людей, що включають інтегровані знання філософії, історії, мистецтва тощо. Застосування таких прийомів, на наше переконання, дає позитивний результат, оскільки:

- сприяє підвищенню інтересу студентів до пізнання невідомого (тобто створює позитивну пізнавальну мотивацію, без якої неможливо розвивати критичне мислення);

- зосереджує увагу студентів, яка протягом заняття має властивість послаблюватися;

- підтримує прагнення студентів до філософських роздумів, які характерні цьому віковому етапу;

- спонукає молодь до самопізнання та самовдосконалення. (Наведені викладачем приклади успіху відомих людей, які досягли певних висот завдяки власній волі та працездатності, спонукають молодих людей до роздумів щодо пошуку власного ідеалу. Вони починають усвідомлювати важливість таких якостей, як наполегливість та працелюбність, що є необхідною складовою особистості, яка критично мислить.)

Підтвердженням наших поглядів щодо цього методу є переконання Д.Дьюї в тому, що учні проявляють зацікавленість, коли в навчально-виховний процес вводиться те, що знаходиться за межами їх кругозору, але є байдужими при розгляді звичайного.

Важливим для активізації пізнавальної діяльності, особливо на етапі формування мотиваційної складової критичного мислення, є, на нашу думку, застосування елементів технології "Створення ситуації успіху". "Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або

моральної напруги виконавця справи, творця явища", – дає визначення О.М.Пехота. Науковець описує ситуацію успіху особистості, як таку, що може залишити незабутнє емоційне враження в душі людини, різко змінити на позитивне стиль її життя. Створена ситуація успіху дає заряд активного оптимізму та поштовх для розвитку прихованих можливостей особистості [14, с. 43].

Успіх у навчально-пізнавальній діяльності породжує стан піднесеного настрою, переживання радості, щасливих миттєвостей, тому важливо, щоб студент отримував і виконував завдання у тій формі і з таким рівнем допомоги, які дадуть йому можливість успішно впоратися з роботою [8].

Застосування "Ситуації створення успіху" вимагає від викладача не тільки методичної майстерності, але і певної внутрішньої готовності. Щоб дати студентові змогу пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, повірити в себе, педагог має, в першу чергу, сам повірити в те, що людина здатна змінитися, і щиро бажати цих змін. Така робота несе певне психологічне навантаження, яке здатний долати не кожний викладач.

Резюмуючи заявлене, зазначимо, що з метою якісної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до успішного особистісного і професійного функціонування у навчальному процесі мають систематично застосовуватися активні методи та форми навчання. Вони формують позитивну мотиваційну складову цього процесу, активну життєву позицію молоді людини; сприяють усвідомленню засвоєнню знань, умінню аналізувати, виділяти важливе із певної інформації; розвивають критичне мислення; виховують ініціативність, самостійність, толерантність.

Маємо констатувати, що у межах нашої статті розгляд методів активного навчання не є вичерпним, тому потребує подальшого вивчення як інтеграційної складової технології критичного мислення.

Література

1. Аверин Н. А. Как научить учиться / Н. А. Аверин, Е. С. Львов. – К. : Знание, 1988. – 48 с.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 215 с.
3. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия PDF Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
6. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К. : МО України, 1994.
7. Державна програма "Вчитель" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mnvckshpola.at.ua/load/nakazi_mon. – Назва з екрану.
8. Завіна В. І. Методи навчання як способи формування пізнавальної компетентності майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / В. І. Завіна // Наукові записки. Серія "Педагогічні науки". – Вип. 88. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/texts.html. – Назва з екрану.
9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский ; под ред. А. А. Красновицкого. – М. : Учпедгиз, 1955. – 404 с.
10. Кругликов В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. – СПб. : П-2, 2006. – 192 с.
11. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Литвиненко С. А. – К., 2005. – 40 с.
12. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : книга для учителей / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977.

13. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 384 с.
14. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.
15. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
16. Шадриков В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В. Д. Шадриков. – М. : Просвещение, 1990.
17. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 378:37.013:379.8

АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ З ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЛІТНІХ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Філоненко О.С.

У представленій статті досліджуються шляхи й особливості підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України до виховної роботи в літніх дитячих таборах у сучасних умовах.

Ключові слова: педагогічна практика, виховна робота, інструктивно-методичний табірний збір, школа загонного вожатого.

Статья посвящена исследованию путей и особенностей подготовки будущих учителей высшими педагогическими учебными заведениями Украины к воспитательной работе в летних детских лагерях в современных условиях.

Ключевые слова: педагогическая практика, воспитательная работа, инструктивно-методический лагерьный сбор, школа отрядного вожатого.

Ways and peculiarities of preparation of future teachers at higher pedagogical educational establishments of Ukraine for educational work in Children's summer camps under present-day conditions are analyzed in the article.

Key words: pedagogical practice, educational work, an instructive-methodological camp meeting, school for unit leaders.

Постановка проблеми. Одним із основних напрямів державної політики в Україні у сфері оздоровлення та відпочинку дітей є збереження й розвиток мережі дитячих закладів оздоровлення та відпочинку. Для роботи в цих закладах необхідні педагоги з високим рівнем підготовки, що відповідає новому державному освітньому стандарту та критеріям сьогодення. Це мають бути фахівці зі сформованими особистісними якостями, активні, творчі, спроможні застосовувати інноваційні технології та методи роботи з дітьми, створювати умови для розвитку їх інтересів, здібностей та вподобань. Забезпечення підготовки кадрів для здійснення заходів з оздоровлення та відпочинку дітей є важливим і актуальним питанням.

Проте, як стверджує Л.А.Іванова, сучасна вітчизняна система педагогічної освіти готує переважно вчителів-предметників. Тому в літніх оздоровчих таборах трапляються приклади низького рівня організації дозвілля, відсутність координації різних видів діяльності. Нерідко в ці заклади механічно переносяться шкільні форми виховної роботи, не враховуються вікові та індивідуальні особливості дітей, специфіка літнього дозвілля. Зустрічаються факти формального ставлення до виконання функціональних обов'язків з боку педагогічних працівників [1].

Усе вищезазначене вказує на те, що підготовка студентів для роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку в літній час у педагогічних ВНЗ потребує суттєвого вивчення та аналізу. Це й визначило **мету** нашого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Питання, пов'язані з організацією виховної роботи в ДЛОТ, розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками, серед них В.І.Беляєв, О.С.Газман, О.І.Грекова, О.В.Запорожець, В.П.Зінченко, М.Б.Коваль, В.Г.Кузь, О.В.Мудрик, М.М.Сидоренко та ін. Роботи А.В.Лигостаєвої, Л.В.Спіріної, І.І.Фрішман, пов'язані з проблемами літньої виховної практики, розкривають більшою мірою її організаційний аспект. Питання залучення студентів до виховної діяльності в умовах оздоровчого табору розглядає Л.Є.Пундик, педагогічного проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів у Міжнародному дитячому центрі "Артек" – Л.А.Іванова, формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах – О.П.Яковлева, підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до роботи в літніх оздоровчих таборах – С.І.Цуприк.

Виклад основного матеріалу. Підготовку студентів до виховної роботи в літніх оздоровчих таборах учені О.А.Абдуліна, М.Б.Коваль,

Є.І.Коваленко, Л.А.Іванова, С.І.Цуприк та ін. розуміють як важливу складову загальної фахової підготовки, результатом якої є позитивне ставлення до професії педагога, усвідомлення мотивів і потреб студентів у роботі в дитячих таборах, наявність професійно важливих якостей особистості, її соціальної зрілості, почуття відповідальності за власну діяльність, володіння відповідними знаннями, вміннями та навичками. Підготовка студентів у педвишах України до роботи в дитячих оздоровчих таборах здійснюється відповідно до “Положення про організацію навчального процесу” (1993), “Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” (1993), Закону “Про освіту” (1991), Закону “Про вищу освіту” (2002), Закону “Про позашкільну освіту” (2000), відповідно до навчальних планів факультетів.

Для написання статті з дозволу відділу педагогічної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту нами використовувались матеріали про стан підготовки студентів до педагогічної практики в літніх оздоровчих таборах, які були направлені до Міністерства на виконання листа №1/9-241 від 04.04.2011 р. вищими навчальними закладами, які здійснюють підготовку педагогічних працівників.

У листі Міністерство освіти і науки, молоді та спорту відповідно до Закону України “Про оздоровлення та відпочинок дітей” та з метою організованого і успішного проведення літнього оздоровлення дітей винесло прохання провести заходи щодо залучення до проходження педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах студентів. Звертається увага на необхідність оновлення навчально-методичних матеріалів з питань охорони праці, з організації дозвілля та виховної роботи у канікулярний період школярів у дитячих оздоровчих закладах.

Ми підтримуємо твердження Г.Ф.Чернишової про те, що на сьогоднішній день не існує єдиної думки у розв’язанні питання спеціальної підготовки студентів до проходження виховної практики в літніх дитячих оздоровчих таборах, хоча цілком очевидно, що якість роботи вожатого прямо залежить від якості його підготовки до цієї роботи [4].

Ми проаналізували діяльність 28 вишів України, що готують фахівців для педагогічної галузі щодо підготовки студентів до виховної діяльності в оздоровчо-виховних закладах у літній період. Слід зауважити, що на вивчення студентами спеціального теоретичного курсу “Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах” педвишами планується різна кількість годин: мінімальна кількість складає 28 годин, максимальна – 72 години.

Необхідно наголосити, що велика кількість студентів-практикантів педвишів виконує обов’язки вожатих та педагогів-організаторів у літніх дитячих таборах. Наведемо деякі цифри (станом на травень 2011 р.): Київський університет імені Бориса Грінченка – 929 осіб; Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка – 797 осіб; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника – 690 осіб; Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна – 465 осіб; Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя – 450 осіб; Луганський національний

університет імені Тараса Шевченка – 400 осіб; Бердянський державний педагогічний університет – 283 особи.

У звітних матеріалах педвишів України зазначається, що студенти направляються на практику до МДЦ “Артек”, оздоровчих таборів АР Крим, до закладів оздоровлення та відпочинку областей за місцем розташуванням навчального закладу.

Незвичайність, багатоплановість, складність входження студентів у діяльність вожатого (вихователя) літнього дитячого табору вимагає адекватної підготовки і, перш за все в навчальному процесі, де можна виділити кілька блоків:

1. Курс лекцій та семінарів, що дозволяють інтегрувати знання, отримані в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, визначити місце теорії, методики, технології та техніки педагогічного процесу в професійній підготовці студентів.

2. Тренінги й практикуми, що передбачають оволодіння навичками конкретної роботи з дітьми.

3. Позааудиторна робота, яка включає в себе вивчення досвіду роботи вожатих (вихователів) літніх дитячих таборів, студентів старших курсів, роботу в інформаційних мережах, підбір посібників, розробок та інших матеріалів, необхідних для організації виховної роботи з дітьми, діяльність з підготовки завдань і справ інструктивно-методичного табірному збору.

4. Курсові роботи з технології та методики виховної роботи з дітьми в літньому оздоровчому таборі.

Згідно з навчальними планами з напрямів (спеціальностей) підготовки фахівців для педагогічної галузі студенти вивчають дисципліни психолого-педагогічного циклу: “Вступ до спеціальності”, “Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності”, “Вікова психологія” та ін., у процесі вивчення яких отримують знання про особливості організації виховної роботи з учнями в школі та позашкільних навчально-виховних закладах, ознайомлюються з прийомами педагогічного спілкування, загальними підходами до вивчення особистості школяра і дитячого колективу. Крім того, вивчаються дисципліни, спеціально орієнтовані на підготовку студентів до виховної роботи з дітьми в канікулярний період, зокрема “Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах”.

Необхідно відзначити, що теоретичну підготовку студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах проводять досвідчені викладачі-методисти, які мають достатній досвід роботи з дітьми.

До змісту дисципліни “Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах” введено вивчення законодавчо-правових положень, зокрема закону про “Охорону дитинства”, “Конвенції ООН про права дитини”, Закону України “Про оздоровлення та відпочинок дітей” та ін., які регламентують діяльність дитячих оздоровчих закладів, забезпечують охорону праці та безпеку життєдіяльності дітей. Позитивним є досвід Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, де традиційно проводяться методичні наради-семінари за участі відповідальних працівників обласної державної адміністрації, санітарно-медичних служб, служб МНС та МВС.

Мета курсу полягає в ознайомленні майбутніх вожатих з діяльністю дитячих та молодіжних організацій, методикою колективного творчого виховання, особливостями організації виховної роботи в умовах оздоровчого табору з урахуванням вікових особливостей дітей, методикою планування виховної діяльності в таборі, організацією дитячого самоврядування, професійними вимогами до особистості вожатого загону та змісту його діяльності.

Крім курсу “Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах”, для підготовки студентів до практичної діяльності викладаються й інші дисципліни. Так, у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка майбутні вожаті вивчають такі курси, як “Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля”, “Теорія та методика викладання рухливих ігор та забав”, “Теорія та методика викладання спортивних ігор (волейбол, гандбол, баскетбол, футбол, настільний теніс)”.

Літній практиці студентів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка передуює вивчення таких дисциплін соціально-педагогічного та соціально-психологічного циклів, як: “Соціальна педагогіка”, “Молодіжний і дитячий рух в Україні”, “Організація культурно-відпочинкової діяльності”.

З метою підготовки до оздоровчого періоду у Прикарпатському національному університеті впроваджено вивчення студентами спеціальних теоретичних курсів “Методика соціально-виховної роботи”, “Безпека життєдіяльності дітей в умовах літніх оздоровчих закладів”.

Набутий об’єм практичних знань і навичок студента за I–III курси навчання у виші не може дати йому повноцінної підготовки до роботи в умовах оздоровчого табору. Очевидно також і те, що об’єм теоретичних знань студента явно вищий за об’єм знань практичних. Постає завдання перевести теоретичні знання, отримані студентом за три роки з курсів психолого-педагогічних дисциплін, у вміння і навички, необхідні йому при роботі з дітьми в умовах оздоровчого табору. Складність цього завдання полягає в тому, що розрив між закінченням теоретичного курсу і початком роботи студента в оздоровчих таборах, де він повинен уміти використовувати теоретичні знання на практиці, дуже незначний. Відповідно, необхідна така форма практичної діяльності студента, яка б сприяла досить швидкому переведенню і закріпленню отриманих на I–III курсах теоретичних знань у практичні вміння і навички, форма, яка б дала студенту можливість отримати наочне уявлення про специфіку виховної роботи в умовах, максимально наближених до роботи літнього оздоровчого табору, форма, що забезпечує такого роду діяльність, коли він може отримати оперативний методичний аналіз власних спроб участі в організації і проведенні різноманітних табірних і загонних заходів.

Тривалий досвід роботи кафедр педагогіки і психології ряду педагогічних вишів країни показав, що найбільш зручною формою вищепоставленого завдання служить практикум на інструктивно-методичному зборі студентів (II–III) курсів перед їх виїздом на літню виховну практику як вожатих.

Інструктивно-методичний збір перед початком літнього сезону як імітаційна модель майбутньої

професійної діяльності, на думку С.Панченка, має три складові:

1. Активне занурення в роль дитини, де студенти посідають позицію спостерігачів за діяльністю педагога-наставника зі щоденним аналізом своїх спостережень.

2. Активне освоєння змісту діяльності вожатого методом ігрової ситуації у вигляді ділових навчальних ігор, методом конкретних педагогічних ситуацій у вигляді вправ з вирішення проблем заданих факторів.

3. Переведення отриманих знань і досвіду у власну педагогічну діяльність за активної допомоги консультантів, що закінчується наступною корекцією уявлень про педагогічну роботу з дітьми [2, с. 135].

Позитивним у цьому аспекті є досвід роботи Вінницького державного педагогічного університету, в якому робота інструктивно-методичного збору будується за принципом літнього оздоровчого закладу з вибором органів самоврядування. Студенти об’єднуються в загони, продумують їм назву, девіз, голосівку, емблему, випускають загонну газету. На зборі працюють творчі майстерні: “Мистецько-прикладна”, “Загонні справи”, “Діалог” (психолого-педагогічний практикум), “Лийся, пісне”, “Зберігаймо природу” (туристично-екологічний практикум), “Граї з нами” та ін.

Для студентів всіх факультетів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка організовується інструктивно-методичний збір на базі ЛОТ “Сонячний” (с.Заруцьке неподалік від м.Глухова).

Викладачі Волинського національного університету імені Лесі Українки одним із напрямів формування практичної готовності студентів до роботи в літньому оздоровчому таборі вбачають проведення Міжнародної літньої соціально-педагогічної школи на базі оздоровчо-лікувального комплексу “Ровесник” Львівської області. Учасниками цієї школи є студенти Волинського національного університету імені Лесі Українки, Володимир-Волинського, Луцького, Дубенського, Коломийського, Сарненського педагогічних коледжів, Вищої школи управління та адміністрації в м.Замость, Вищої школи товариства загальноосвітніх знань у Варшаві.

Близько 100 студентів Полтавського національного університету імені В.Г.Короленка мали можливість взяти участь у роботі табірної збору “Школа вожатого – 2011”. Такий триденний табірний збір відбувся за фінансової підтримки відділу управління сім’ї та молоді Полтавської обласної державної адміністрації. До програми табірної збору увійшли: психологічні тренінги, заняття з правових основ та надання першої медичної допомоги, робота гуртків з хореографії, образотворчого мистецтва, музики, спортивних секцій. Для попередження труднощів, що можуть виникати в роботі з дітьми, власним досвідом ділилися викладачі вишу з багаторічним стажем роботи у дитячих оздоровчих таборах. По завершенні табірної збору студенти отримали сертифікати – офіційне підтвердження про закінчення школи [3].

Потрібно відзначити, що у процесі підготовки практикантів до роботи в дитячих оздоровчих таборах беруть участь Ради студентського самовряду-

вання. Так зокрема, у Бердянському державному педагогічному університеті організована “Школа вихователів”, у програмі якої:

- психологія дитини певних вікових категорій;
- практичні поради для вихователів;
- секрети педагогічної майстерності вихователів.

Протягом усього навчального року працює “Школа вожатого” у ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”. Заняття проводять студенти, які працювали в МДЦ “Артек”, у співпраці з методистами кафедри педагогіки та психології.

Студенти Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов проходять навчання у “Школі вожатської майстерності” на базі дитячого оздоровчого табору “Какаду” в м.Євпаторія.

Поза межами навчального процесу “Школа вожатого” відкрита для студентів Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

Студенти Житомирського державного університету мають можливість навчатися в школі педагога-організатора “Від А до Я”.

При кафедрі педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка працює “Артеківська школа” та гурток “Вожатий, ти – педагог!”

Під керівництвом студентів, які мають досвід роботи в дитячих оздоровчих таборах, працює “Школа вожатого” в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка.

А ось на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії створено молодіжну організацію “Артек”. Студенти-артеківці, які проходили літню виховну практику в дитячих таборах МДЦ “Артек”, надають суттєву допомогу в організації літньої практики. Члени молодіжної організації “Артек” проводять з майбутніми педагогами-організаторами, вожатими заняття, які включають такі теми: загальні відомості про МДЦ “Артек”; історія розвитку та тематика змін; флора і фауна південного берегу Криму; загальнотабірні свята, загонові справи; оформлення документації, педагогічний щоденник, соціометрія; пісні та танці в таборі; ігротренінг, спортивні ігри “Артеку” та інші. Керівництво вишом наголошує, що такий вид підготовки дає студентам можливість отримати певні теоретичні знання з проблем виховання школярів у літньому оздоровчому таборі. Зустрічі зі старшокурсниками сприяють залученню студентів до педагогічної творчості, крім того, у них формується позитивна мотивація до роботи з дітьми влітку.

У всіх педвишах для студентів, які залучені до роботи у дитячих оздоровчих таборах у червні, створено умови для дострокового складання ними екзаменаційної сесії.

Необхідно зазначити, що для успішної підготовки до педагогічної практики в дитячих оздоровчих закладах студенти педвишів забезпечені сучасними інструктивно-методичними і довідковими матеріалами, у яких висвітлено методику й технологію виховної роботи з дітьми різного віку в умовах літнього оздоровчого табору та методичні рекомендації до проходження виховної практики у дитячих оздоровчих таборах.

Так, зокрема, на допомогу студентам методичною радою викладачами Луганського національного університету імені Тараса Шевченка розроблені методичні матеріали: “Методичні рекомендації з організації виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах”, “Методичні рекомендації з розвитку творчих здібностей дітей в дитячих оздоровчих таборах”, “Методичний посібник на допомогу співробітникам дитячих оздоровчих закладів”, “Методичні рекомендації з організації й проведення педагогічної практики студентів у дитячих оздоровчих таборах”, навчально-методичний посібник для студентів-практикантів та організаторів літнього відпочинку дітей і молоді “Теорія і практика організації життєдіяльності дітей і молоді в дитячих оздоровчих таборах”, “Соціально-педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах”, “Організація відпочинку та оздоровлення дітей в Україні”.

Великий доробок у цьому питанні має Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Для студентів викладачами кафедри педагогіки підготовлено: методичні рекомендації “Педагогіка табірної зміни”, навчальний посібник “Методика роботи в літньому оздоровчому таборі”, навчально-методичний посібник “Сонячне літо в таборі”, навчально-методичний посібник “Марафон дитячого дозвілля”, методичні рекомендації “Організація виховної практики студентів у дитячих оздоровчих центрах у літній період”.

Велику увагу підготовці методичних посібників та рекомендацій з питань організації оздоровчої виховної роботи в літніх оздоровчих закладах приділяють викладачі Вінницького державного педагогічного університету, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Чернігівського національного університету імені Т.Г.Шевченка, Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Бердянського державного педагогічного університету, Волинського національного університету імені Лесі Українки та ін.

У звітних матеріалах вишів зазначається, що педколективами здійснюється робота над оновленням навчально-методичних матеріалів з питань охорони праці в дитячому оздоровчому закладі.

Висновки. Все вищезазначене вказує на те, що педвишами України ведеться цілеспрямована робота з підготовки студентів до виховної діяльності в літніх оздоровчих таборах. Найважливіша умова удосконалення такої підготовки вбачається у єдності теоретичного та практичного компонентів. Вивчення психолого-педагогічних дисциплін, дисциплін спеціально орієнтованих на підготовку студентів до виховної роботи з дітьми в канікулярний період, таких як “Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах”, проведення інструктивно-методичних табірних зборів, організація діяльності “Школи вожатого”, діяльність молодіжної організації “Артек”, сприяють ефективній підготовці студентів до педагогічної практики в літніх оздоровчих таборах. Ведеться також робота з підготовки навчально-методичної літератури, що служить корисним джерелом інформації для виховної роботи з дітьми.

Література

1. Іванова Л. А. Педагогічне проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів у Міжнародному дитячому центрі "Артек" : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Іванова Л. А. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 250 арк.
2. Панченко С. Высокая планка вожатского мастерства / С. Панченко // Народное образование. – 2009. – № 3. – С. 132–136.
3. Понад сотні вожатих пройдуть цьогоріч навчання у спеціалізованій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.misto-tv.poltava.ua/news/9486/>. – Назва з екрану.
4. Чернишова Г. Ф. Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності літньої педагогічної практики студентів у процесі професійної підготовки / Г. Ф. Чернишова // Проблеми сучасної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Вип. 8, ч. 2. – Режим доступу:
http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_2/index.htm. – Назва з екрану.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37(09)(477)

С.РУСОВА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМУ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Белкіна Н.І.

У статті автор висвітлює оцінку С.Русовою основних ідей експериментальної педагогіки, розкриває їх інноваційний характер, шляхи впровадження в практику освітньої системи України, наголошує на особливостях підготовки вчителя у зв'язку з новими вимогами експериментальної педагогіки.

Ключові слова: Софія Русова, експериментальна педагогіка, методи навчання і виховання, підготовка вчителя, навчально-виховний заклад.

В статье автор освещает оценку С.Руссовой основных идей экспериментальной педагогики, раскрывает их инновационный характер, пути внедрения в практику образовательной системы Украины, подчёркивает особенности подготовки учителя в связи с новыми требованиями экспериментальной педагогики.

Ключевые слова: София Русова, экспериментальная педагогика, методы обучения и воспитания, подготовка учителя, учебно-воспитательное учреждение.

The author elucidates the evaluation of main ideas of experimental pedagogy by S.Rusova, discloses their innovative character and the ways of introducing them into educational practice of Ukraine, accentuates upon the peculiarities of teacher training in connection with new demands of experimental pedagogy.

Key words: Sofia Rusova, experimental pedagogy, methods of teaching and upbringing, teacher training, educational institution.

Педагогічні твори Софії Федорівни Русової належать до золотого фонду історії розвитку освіти і науки про виховання та навчання дітей різного віку. З часу захисту першої дисертаційної роботи І.М.Пінчук (1995 р., "Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової (1856–1940)", науковий керівник – професор Є.І.Коваленко) педагогічна діяльність і спадщина С.Русової досліджувалася та вивчалася глибоко та всебічно. Подвижницька праця та оригінальні педагогічні ідеї, які не втратили своєї актуальності і сьогодні, висвітлені в десятках статей, наукових доробках. До педагогічної спадщини просвітительки неодноразово зверталися видатні українські вчені О.В.Сухомлинська, Є.І.Коваленко, О.В.Проскура, І.В.Зайченко, А.Г.Погрібний, Н.П.Дичек, Н.Й.Волошина, Ю.Д.Руденко, І.С.Руснак та десятки інших науковців, дослідників, вчителів, вихователів дитячих садків. Праці Софії Русової – це наша культурна спадщина і водночас ті джерела, де ми шукаємо і знаходимо відповіді на численні питання, що постають перед нами сьогодні.

Сучасна інтеграція України у світовий освітній простір потребує впровадження новітніх технологій у навчально-виховний процес, посилення демократичних тенденцій, що сприяють перенесенню акценту з масових педагогічних впливів на особистісно орієнтовані, які здатні враховувати неповторну індивідуальність дитини, найповніше використати її можливості. Виконання цього важливого завдання вимагає всебічного вивчення індивідуальних особливостей кожного вихованця. Сучасна психолого-педагогічна теорія і практика накопичила значний арсенал різноманітних методів та методик вивчення особистості. Ефективність їх використання залежить від ряду зовнішніх умов, факторів, особливостей. Саме тут доречними будуть ідеї, поради, висловлені у працях педагогів минулого, зокрема Софії Федорівни Русової. Як відомо, діяльність просвітительки припадає на той час, коли бурхливого розвитку набула реформаторська педагогіка. Софія Федорівна неодноразово зверталася до зарубіжного досвіду. Як свідчать

джерела, використання зарубіжного досвіду педагогом не зводилося до його механічного перенесення. Це був творчий підхід, який полягав у пошуку шляхів використання зарубіжного досвіду в розбудові національної системи освіти. Проблемі впровадження здобутків зарубіжної педагогіки в практику вітчизняної освіти у спадщині С.Русової присвячено дослідження Н.П.Дичек "С.Русова і зарубіжна педагогіка", в якому подано глибокий аналіз ідей просвітительки щодо впровадження здобутків зарубіжної педагогіки у практику роботи вітчизняної системи освіти. Н.Дичек акцентує увагу на використанні педагогічних ідей С.Русової щодо можливостей експериментальної педагогіки: "Для Русової було важливо скерувати погляди пересічного вчителя на вивчення і врахування в практиці суто фізіологічних і психологічних особливостей дитячого віку. Актуальність цього завдання автор виводила з досліджень представників експериментальної педагогіки..." [1, с. 173]. На нашу думку, педагогічні ідеї С.Русової щодо можливостей впровадження надбань експериментальної педагогіки в практику роботи вітчизняної системи освіти потребують більш глибокого аналізу та конкретизації, що й стало темою нашої публікації. Педагог у своїх працях неодноразово зверталася до здобутків експериментальної педагогіки, зокрема до наукових доробок В.Лая, Е.Меймана, В.Вундта, С.Холла, В.Бехтерева та інших учених.

С.Русова проаналізувала зародження експериментальної педагогіки, вичленила завдання лабораторій експериментальної педагогіки [5, с. 14–22], до яких просвітителька відносить: "1) розробляти сучасні питання навчання та виховання в тій чи іншій країні, робити спостереження, вести статистику, робити експерименти, оголошувати власні дослідження; 2) організувати інформаційні бюро, які давали б поради щодо складних питань виховання і розв'язували б їх як експериментом, так і літературою; 3) бути місцем, де вчителі можуть знайомитися з експериментальною педагогікою" [2, с. 23].

Софія Русова справедливо вважала, що, перш ніж виховувати та навчати дитину, педагог повинен знати її індивідуальні особливості. Вивчити, зрозуміти індивідуальність кожної дитини вихователю допоможуть методи експериментальної педагогіки. "Здобуті наукою вказівки дають нам змогу знати, чого триматися в наших заходах з кожною дитиною, знати обсяг її сил і, головне, знати, коли вона потребує нашої допомоги" [4, с. 174].

С.Русова проаналізувала можливості використання різних методів вивчення індивідуальних особливостей дітей. Результати аналізу та висновки, зроблені Софією Федорівною, можуть бути використані в розбудові системи вітчизняної освіти. Просвітителька застерігала, що використовувати методи експериментальної педагогіки з метою вивчення індивідуальних особливостей дітей можуть тільки спеціально підготовлені педагоги-професіонали. Тому до програм підготовки вчителя у педагогічних навчальних закладах потрібно включати вивчення різних методів експериментальної педагогіки, навчити майбутнього вчителя вміло їх використовувати у своїй роботі. Це дасть можливість майбутньому вчителю творчо підійти до

організації процесу навчання та виховання. Уміння вчителя науково організувати дослідницьку роботу сприятиме перетворенню його із пасивного виконавця розроблених раніше програм, методик на творця, майстра своєї справи, педагога, який здатний підібрати такий методичний арсенал, що найкраще сприятиме розвитку саме цих учнів [2, с. 25].

У своїй праці "Дидактика" (лекції 8–9. Нові методи. Роль вчителя) С.Русова запропонувала деякі положення експериментальної дидактики В.Лая, які, на думку просвітительки, повинен знати кожен вчитель, що одночасно навчає та виховує дитину [3, с. 240–243].

Особливу увагу Софія Русова звертала на використання методів експериментальної педагогіки при вивченні особливостей дітей дошкільного віку. Слушним буде застереження просвітительки щодо використання лабораторного експерименту в роботі з дошкільнятами, оскільки, на думку педагога, малі діти надзвичайно піддаються сугестії.

Актуально звучить висновок С.Русової: "Експериментальна педагогіка перевернула весь напрям навчання: раніш учня пристосовувано до вироблених теоретично методів, а тепер, навпаки, усе навчання і виховання пристосовується до вдачі учня і набирає індивідуального напрямку. І не тільки самі методи навчання, заходи виховання, але й усі знаряддя, уся організація школи – усе має бути перевірено відповідно до нашого експериментального знання дитини" [4, с. 173–174].

Вивчаючи вплив спадковості, середовища і активності дитини на формування її як особистості, Софія Русова відзначала, що одним із шляхів, з якого потрібно починати виховання, є вивчення дитячих інстинктів. Софія Федорівна проаналізувала різні підходи до класифікації інстинктів, особливу увагу приділила класифікації В.Лая. С.Русова, як і В.Лай, серед всіх інстинктів виділяла інстинкт наслідування. Проаналізувавши висновки, які робить Лай з інстинкту наслідування, просвітителька визначила шляхи та засоби виховання позитивних моральних якостей у дітей. Одним із важливих засобів виховання педагог вважала казку. Софія Федорівна стверджувала, що казка повинна відповідати певним вимогам:

- це можуть бути народні казки або казки майстрів слова;
- казки повинні бути сповнені шляхетного героїзму, перемоги альтруїзму;
- це повинні бути високохудожні мистецькі твори [4, с. 188].

Висловлені педагогом ідеї звучать надзвичайно актуально і в наш час. До них варто прислухатися авторам програм, підручників і посібників, книжок для дітей.

На думку Софії Русової, дитина повинна рости в оточенні добра і краси, які вона наслідує інстинктивно. Тільки в такому разі, стверджувала просвітителька, може вирости високоморальна особистість.

"Найвища мораль і є та безпосередньо добра душа, яка інстинктивно не може заподіяти лиха. Таку мораль і бажано зміцнити в дитині, спираючись на два її інстинкти – наслідування і симпатії" [4, с. 188–189].

Дотримуючись класифікації В.Лая, С.Русова проаналізувала наступні інстинкти: руху і творчості. Дуже важливо задовольнити потребу дитини в русі. Для розвитку творчих здібностей потрібно дати повну свободу дитині, можливість виявити свої творчі нахили. Софія Федорівна вважала за недоцільне давати дітям готові зразки, як це пропонував у своїх методиках Фребель. Його послідовниць, які перетворили поради Фребеля на виконання робіт за інструкцією вихователя, Софія Русова розкритикувала. Вона вважала, що "... педагоги повинні цінити усяку самостійну творчу працю дитини не для того, щоб з кожної дитини утворити майстра в малюванні, співі, літературі, а для того, щоб викликати в кожній дитині можливо більше творчих сил, бо це найбільш коштовна річ для поступу і найбільш індивідуальна" [4, с. 192].

С.Русова схилилася до думки Е.Меймана, що творчість найкраще розвивається в індивідуальній роботі. Спільна праця уніфікує якість роботи. З метою розвитку творчих здібностей класна робота повинна індивідуалізуватися, тоді як колективна праця повинна мати механічний характер. Ці висновки Софії Федорівни звучать особливо актуально в період переходу від когнітивно центрованого навчання до особистісно орієнтованого, на яке

націлює Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.

Використовуючи класифікацію інстинктів, яку запропонував В.Лай, С.Русова певну увагу приділяла сугестії. Узагальнивши напрацьований матеріал з цієї теми, Софія Федорівна зробила важливі висновки, якими варто керуватися сучасним педагогам, організовуючи навчально-виховний процес. "Тому треба пам'ятати, що чим більше ми визнаємо дітей за добрих, тим вони й справді такими стають, і навпаки" [4, с. 201].

Особливе місце в підготовці дитини до навчання повинен займати розвиток органів чуття. С.Русова, спираючись на ідеї Руссо, Монтессорі, Фребеля, Декролі, запропонувала шляхи розвитку різних органів чуття. Просвітителька рекомендувала використовувати методи експериментальної педагогіки (Меймана, Лая, Бехтерева) для розвитку органів чуття.

Ми розглянули окремі випадки використання ідей експериментальної педагогіки, запропоновані С.Русовою, до організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Шляхи впровадження ідей експериментальної педагогіки в практику роботи середніх навчально-виховних закладів, запропоновані С.Русовою, потребують подальшого вивчення.

Література

1. Дичек Н. С.Русова і зарубіжна педагогіка / Н. Дичек // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 169–177.
2. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко. – К. : Либідь, 1997. Кн. 2. – 1997. – С. 16–104.
3. Русова С. Дидактика / С. Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко. – К. : Либідь, 1997. Кн. 2. – 1997. – С. 134–300.
4. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко. – К. : Либідь, 1997. Кн. 2. – 1997. – С. 171–257.
5. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці / С. Русова // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / за ред. Є. І. Коваленко. – Чернігів : КП "Видавництво "Чернігівські обереги", 2009. Кн. 4. – 2009. – С. 5–77.

УДК 37(09)(477)

ГІМНАЗІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ТИП СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ХІХ СТ.

Дітківська С.І.

У статті висвітлено процес становлення гімназій у Російській імперії у другій половині ХІХ ст. Проаналізовано особливості виникнення та розвитку гімназій, які були основним типом загальноосвітніх шкіл цього періоду. Розглянуто систему законів, які впливали на їх розвиток.

Ключові слова: гімназія, гімназійна освіта, класичний та реальний напрями середньої освіти.

В статье освещается процесс становления гимназий в России в ХІХ в. Проанализированы особенности возникновения и развития гимназий, которые являлись одним из главных типов общеобразовательной школы этого периода. Рассмотрена система законов, которые влияли на их развитие.

Ключевые слова: гимназия, гимназическое образование, классический и реальный направления среднего образования.

The article is devoted to the development of gymnasia in Russia in the 19th century. Peculiarities of origin and development of gymnasia, that were one of the main types of comprehensive schools during that period, are analyzed. The system of laws that had influence on their development is examined in the article.

Key words: gymnasium, comprehensive education, classical and real directions of secondary education.

Сучасний розвиток загальної середньої освіти неможливий без детального вивчення її історії. У контексті сучасного пошуку форм організації середньої загальної освіти актуальним залишається дослідження досвіду функціонування таких популярних сьогодні типів загальноосвітніх навчальних закладів, як ліцеї, колегіуми, гімназії. Відповідно до чинного Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад (2000), ці навчальні заклади створюються для розвитку природної обдарованості дітей і забезпечують їх науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку. Як відомо, ці навчальні форми мають давню історію свого існування, яка все ще недостатньо відома широким колам учительства і тому становить постійний інтерес для історико-педагогічних досліджень.

Останніми роками окремі аспекти вказаної проблеми розглядалися у працях О.І.Бабіної, О.А.Гриви, А.Ю.Долапчі, Л.В.Лопухівської та ін., які займалися дослідженням становлення, розвитку та змісту гімназійної освіти в Україні. Проблематика цих досліджень дає підстави стверджувати про недостатнє висвітлення цього питання на даний час.

Метою нашої **статті** є аналіз історії гімназійної освіти у період виникнення протистояння в ній

реального й класичного напрямів розвитку (др. пол. ХІХ ст.).

Ще в ХVІІІ ст. проблеми середньої освіти в Російській імперії, до складу якої входили землі Правобережної України, не були розв'язані. Упродовж першої його половини відкривалися школи для дітей духовенства, військових, дворянські пансіони, тобто школи станові і професійні [4, с. 4]. Лише на поч. ХІХ ст. була створена структурована система загальної шкільної освіти, у якій гімназії стали головним закладом середньої освіти.

За визначенням Української радянської енциклопедії, "гімназія" – це середній загальноосвітній навчальний заклад у дореволюційній Росії та в деяких зарубіжних країнах переважно гуманітарного спрямування. Ще у Стародавній Греції цим словом називали "місця для фізичних (гімнастичних) справ". Приблизно з кінця V ст. гімназії перетворилися на освітні заклади: у них вели свої бесіди філософи, ритори, вчені тощо. У Росії гімназійні заклади посіли місце основного закладу середньої освіти, який готував до вступу в університети. Протягом усього періоду свого функціонування (до 1917–1919 рр.) вони перебували в тісному зв'язку з усіма подіями, що відбувалися тоді в суспільстві [7, с. 38].

У Російській імперії гімназії самостійно починають існувати з появою “попередніх правил” (1803) – першого законодавчого акту, який сприяв об’єднанню всіх ступенів (від початкової освіти до вищої) і підготував єдину та загальну для держави систему шкіл [4, с. 5]. Згідно з цими правилами, навчання й виховання молоді мало відбуватися в чотирьох типах навчальних закладів: парафіяльних і повітових училищах, губернських училищах або гімназіях та університетах. За “Статутом навчальних закладів, підпорядкованих університетам” (1804), цей навчальний заклад мав бути безстановим, безкоштовним, доступним для всіх верств населення. Термін навчання у гімназії становив чотири роки. Головним завданням гімназії ставилася підготовка учнів до університету. До її навчального плану входили такі предмети: географія, класичні (латина та грецька) та нові (німецька і французька) іноземні мови, історія, статистика, філософія, словесність, естетика, політичні науки, математика, фізика, природознавство (мінералогія, ботаніка, біологія), теорія комерції, малювання [2, с. 148]. Отже, гімназисти здобували широку енциклопедичну загальну освіту.

За “Статутом гімназій і народних училищ, підпорядкованих університетам” (1828), шкільна освіта стала становою, і кожний тип навчального закладу відповідав певному стану. За цим статутом, навчання в гімназіях було продовжено до семи років. Водночас енциклопедичність загальної середньої освіти зривувалася. Зокрема, було вилучено з навчальних планів низку предметів: політичні та комерційні науки, філософію, природознавство; натомість вводилося обов’язкове вивчення Закону Божого, російської мови, церковної історії, грецької мови, логіки. Після впровадження цього статуту гімназійна освіта набувала класичного характеру [5, с. 567].

Фундамент для чергової реформи гімназій було закладено Вченим Комітетом, відновленим у 1856-му році при Головному Управлінні училищ. Йому доручили скласти проект нового статуту, який урегулював би навчання й виховання молоді відповідно до нових суспільних вимог. На своїх засіданнях у 1857-му році Вчений Комітет вирішив створити гімназії трьох видів:

- філологічні (головними були філологічні науки);
- реальні (фізико-математичні науки);
- змішані (четвертий і п’ятий молодші класи спільні, а три старші класи диференціювалися за двома напрямками: філологічним та природничо-математичним).

Курс навчання збільшувався на один рік і становив вісім років [1, с. 12–13].

На основі цього документа в лютому 1860 р. з’явився проект нового статуту гімназій, що утверджував кінцевою метою гімназійного навчання “дати учням повну загальну освіту, яка була б необхідною для розумного людського життя, а не для того, щоб забезпечувати їх відомостями, які необхідні для успішної діяльності в певному званні” [6, с. 435]. Тобто, згідно з цим проектом, продовжувала утверджуватися ідея спрямованості шкільного навчання на загальну, а не на професійну освіту. Крім того, він позначив два напрями розвитку середньої освіти: класичний (спрямований на

загальний розвиток дитини у душі навчальних і моральних цінностей Стародавнього світу) і реальний (більше зорієнтований на підготовку дітей до вимог життя).

Учений комітет наполягав на вивченні в гімназіях таких предметів: Закону Божого, мовознавства, історії, математики, природознавства, фізики, малювання, креслення, краснопису та географії. “Рідна мова та її словесність, мови освічених народів Стародавнього та сучасного світу і математика, – відзначалося у проекті, – можуть найбільше сприяти всебічному розвитку юнацтва” [6, с. 436].

У кінцевому варіанті нового “Статуту гімназій та прогімназій” (1864) затверджувалися такі три типи гімназій (з семирічним курсом навчання):

- класичні (з двома стародавніми мовами);
- реальні (без вивчення стародавніх мов);
- напівкласичні (з однією стародавньою мовою).

За новими навчальними планами, в гімназіях вивчали: Закон Божий, російську мову, словесність церковнослов’янську, одну з нових мов, математику, фізику, космографію, географію, природознавство, історію, краснопис, малювання. Латинська мова вводилася в усіх класичних гімназіях із першого року навчання, а грецька – поступово (відповідно до підготовки вчителів). У реальних гімназіях особливу увагу приділяли викладанню природничо-математичного курсу, там же вивчалися і дві нові мови [3, с. 25]. Таким чином, у класичних гімназіях головними предметами були стародавні мови й математика, а в реальних – нові мови і природничі науки. Як бачимо, основними напрямами гімназійної освіти стали гуманітарний та природничий.

У 1871 році був введений в дію новий “Статут гімназій та прогімназій”, за яким замість трьох залишалось лише два типи класичних гімназій, а реальні гімназії перетворювалися на реальні училища. При цьому тільки випускники класичної гімназії зберігали за собою право вступати до університету. Реальні ж училища відносилися до середніх спеціальних навчальних закладів для вихідців із середніх верств населення, які після закінчення закладу могли вступати тільки до технічних та сільськогосподарських вищих навчальних закладів, а от вступ до університету їм заборонявся. Отже, дорогою до університету на той час була лише класична гімназія. Статут 1871 р. поклав початок конфлікту між класичним і реальним напрямами розвитку гімназійної освіти, оскільки він різко звужив освітні можливості випускників реальних училищ і зміцнив становище обмеження в здобутті середньої і вищої освіти.

Для вступу до гімназії батьки чи особи, що їх заміняли, подавали такі документи:

1. “Прохання” про прийом дитини на навчання.
2. Метрику.
3. Довідки про стан здоров’я, про щеплення від віспи.
4. Квитанції про виплату грошей за навчання.

Якщо дитина вступала не до підготовчого чи першого класу, то ще додавалося свідоцтво про успішність і поведінку в попередньому навчальному закладі.

Хоча за рішенням Педагогічної ради загальний прийом до гімназії міг відбуватися будь-коли, проте

традиційним часом прийому учнів став серпень. Вступні екзамени до першого класу проводились одночасно як для власних випускників підготовчого класу, так і для тих, хто прийшов з інших навчальних закладів. Учні, які навчалися в підготовчому класі гімназії чи реального училища, могли без обмежень скласти вступний іспит до будь-якого навчального закладу. Це було пов'язано з тим, що програми підготовчого класу гімназії і реального училища не мали відмінностей, тому можна було навчатися в підготовчому класі при реальному училищі, а вступати до гімназії, і навпаки.

Вступний екзамен складали двічі протягом року – навесні та влітку. Якщо учень за один з іспитів отримував оцінку “2”, то за рішенням Педагогічної ради перескладання відбувалося восени, решта екзаменів залишалися без змін; в іншому разі знову складали всі вступні іспити.

Перший і другий класи гімназії та реального училища мали незначні відмінності у своїх програмах, тому перехід із цих класів як із гімназій до реальних училищ, так і навпаки відбувався без додаткових іспитів. Після третього класу реального училища дозволявся перехід до четвертого класу гімназії при обов'язковому складанні іспитів із латини та історії (ці предмети не викладалися в реальному училищі). Якщо учень навчався у Вищому міському училищі й успішно закінчував перший або другий клас, то йому дозволялось вступати до другого чи третього класів гімназії, за умови складання екзаменів із нових та стародавніх іноземних мов. Дозволявся також вступ до гімназії тих, хто навчався в приватних навчальних закладах або вдома. Для цього необхідно було пред'явити довідку про місце навчання та свідоцтво про складання іспитів із дисциплін за час навчання [8, с. 14].

Вступні іспити проводилися протягом тижня на початку чи в кінці навчального року; іспити перехідні й випускні – протягом трьох тижнів у кінці кожного навчального року. Зарахування здійснювалося на конкурсній основі. Для вступників складався список, де зазначалися вік, звання, віросповідання і клас, у якому хоче навчатися дитина.

До майбутніх гімназистів, залежно від класу, пред'являлися різні вимоги. Іспити відбувалися в письмовій та усній формі, проте перевага надавалася письмовим. Вступники до підготовчого класу повинні були знати початкові молитви; вміти читати й писати; рахувати до тисячі; виконувати арифметичні дії додавання й віднімання. Перед майбутніми першокласниками гімназій ставилися складніші вимоги:

- знання ранкових та вечірніх молитов і найважливіших подій священної історії Старого й Нового Завіту;
- уміння швидко читати російською мовою;
- переказування прочитаного та надання відповідей на запитання;
- розказування віршів;
- написання диктантів;
- читання церковнослов'янською мовою;
- знання чотирьох основних арифметичних дій;
- уміння розв'язувати прості задачі;

– додавання та віднімання на рахівниці.

Письмові іспити для вступу до першого класу реальних училищ включали в себе диктант та розв'язування задач; до інших класичних гімназій – російську, латинську, грецьку мови й математику. Вступники-іновірці звільнялися від складання релігійних дисциплін. Оцінювання вступних іспитів включало в себе результати письмової роботи та усну відповідь. Учні, який не впорався з екзаменаційними завданнями, пропонували навчання в нижчому класі, а при незгоді батьків дитину взагалі не приймали до гімназії [4, с. 28].

У кінці 80-х рр. посилюється дискусія щодо класичної та реальної освіти, обговорюється питання викладання стародавніх мов у гімназіях. На думку графа Делянова, вони викладалися незадовільно і в недостатній кількості і цим не задовольняли класичну систему освіти. У результаті цього гімназисти мали недостатній словниковий запас слів, не могли розібрати й перекласти незнайомий уривок. У той же час демократичні громадські й освітні кола вважали класичну гімназію і стародавні мови гальмом на шляху розвитку середньої освіти в напрямі наближення до потреб господарського, культурного і соціального стану суспільства, посилення її практичної спрямованості.

Міністерство народної освіти, врахувавши всі недоліки реформи 1871 р., намагалось поступово зменшувати вимоги на іспитах, спрощувати екзаменаційні завдання, скорочувати обсяг вивчення стародавніх мов у гімназіях, особливо граматики і перекладів на латину й грецьку мови [4, с. 23–24].

Новий міністр освіти О.Сабуров (з 1880 р.) видав декілька циркулярів, за якими змінювалися навчальні плани та програми класичних гімназій і створювалися комісії з перегляду програм у реальних училищах. Його роботу продовжив новий міністр освіти барон Ніколаї (у 1881 р.), а згодом І.Д.Делянов. Останній постановив, що гімназійне навчання є шкідливим для “нижчих класів” та обмежив прийом євреїв до гімназій. Навчальне життя залишалось без відчутних змін при міністрі Делянові [4 с. 34].

Поширення в 1890-х рр. середніх навчальних закладів комерційного типу (комерційних училищ) стало ще одним кроком у загостренні протиріччя між намаганнями Міністерства освіти зберегти класичний напрям у середній освіті й наростаючою потребою в більш реальному характері освіти, відповідному переходу до індустріального суспільства.

Таким чином, висновком з проведеного вище аналізу історії розвитку гімназійної освіти протягом другої половини XIX ст. є твердження, що протистояння класичного й реального її напрямків, які виникли в цей період, поступово набуло на кінець XIX ст. свого піку й потребувало негайного вирішення відповідно до нових економічних і суспільних умов. Вивчення шляхів розв'язання цієї суперечності може стати предметом наступного дослідження.

Література

1. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России / Ш. И. Ганелин. – М. : Учпедгиз, 1950. – 275 с.
2. Гриценко М. С. Історія педагогіки / М. С. Гриценко. – К. : Вища школа, 1973 – 446 с.
3. Константинов Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский. – М. : Просвещение, 1974. – 446 с.
4. Лопухівська А. В. З історії розвитку гімназій і ліцеїв в Україні : посібник для вчителів / А. В. Лопухівська. – К. : Інститут сист. досліджень освіти, 1994. – 97 с.
5. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И. А. Капрова. – М. : Советская энциклопедия, 1965. Т. 2. – 1965. – 830 с.
6. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб. : Мин. нар. прос, 1902. – 785 с.
7. Українська радянська енциклопедія : в 12 т. / за ред. М. П. Бажана. – К., 1979. Т. 3. – 1979. – 552 с.
8. Флит Н. В. Школа в России в конце XIX – начале XX вв. / Н. В. Флит. – Л., 1991. – 53 с.

УДК 37.017(09)

ВИМОГИ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПОГЛЯДАХ СЛОВЕСНИКІВ ЛІВОБЕРЕЖЖЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Демченко Н.М., Мачача Ю.М.

У статті аналізуються погляди словесників Лівобережжя другої половини ХІХ – поч. ХХ ст. на проблему визначення вимог до навчальної літератури.

Ключові слова: вимоги, навчальний матеріал, навчальна література, буквар, граматики, підручник.

В статье анализируются взгляды словесников Левобережья второй половины ХІХ – начала ХХ в. на проблему определения требований к учебной литературе.

Ключевые слова: требования, учебный материал, учебная литература, букварь, грамматика, учебник.

The article examines the views of philologists of the Left-Bank region of Ukraine on the problem of determining requirements for educational literature in the second half of the ХІХ – the beginning of the ХХ centuries.

Key words: requirements, educational material, educational literature, ABC book, grammar, textbook.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української національної школи оновлення й удосконалення змісту навчання передбачає якісні зміни в теорії та практиці підручникотворення, оскільки суспільні й державні вимоги до якості освіти детермінують і нові вимоги до навчальної книги. Запровадження державного освітнього стандарту, нової структури школи, акцент на самостійне опрацювання навчального матеріалу потребують і нового підручника.

Реалізація завдань національно-культурного відродження й реорганізації освіти ініціює перегляд, творче переосмислення та об'єктивне висвітлення історико-педагогічних процесів в Україні, використання надбань вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ ст. з проблеми визначення вимог до навчальної літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна теорія і практика забезпечення підручниками ХХ ст. має істотні напрацювання.

Грунтовні дослідження вчених радянської доби (В.Бейлінсон, В.Беспалько, Л.Занков, Д.Зуев, В.Краєвський, І.Лернер, Н.Менчинська, Є.Перовський, М.Скаткін, Н.Тализіна, В.Цетлін та ін.) започаткували окремий напрям у педагогічній науці – теорію шкільного підручника.

Психолого-педагогічні функції шкільних підручників досліджували М.Бурда, Н.Буринська, Ю.Гільбух, О.Дусавицький, Г.Костюк, І.Лернер, Н.Менчин-

ська, В.Онищук, М. Ричик, Н.Тализіна, С.Якиманська та ін.

Історію навчальних видань як соціально-педагогічного феномена вивчали історики педагогіки (Л.Березівська, Н.Бігданець-Білокаленко, Т.Гавриленко, Т.Завгородня, О.Замашкіна, І.Курляк, І.Руснак, О.Сухомлинська, Б.Ступарик та ін.).

На сучасному етапі виділяються вимоги до навчальної літератури, які можна поділити на окремі групи: **загальні вимоги** (відповідність змісту підручника навчальній програмі з предмета) та **вимоги до змісту** (самодостатність – підручник має містити основну інформацію з предмета; наочність текст має супроводжуватись малюнками, що полегшують сприйняття матеріалу; наявність текстових завдань, спрямованих на розумовий, моральний та естетичний розвиток учнів тощо), **вимоги до якості інформації** (відповідність останнім досягненням науки, точність, достовірність і обґрунтованість використаних даних тощо), **вимоги до стилю викладу** (системність, послідовність і простота викладу, чіткість визначень, доступність їх для розуміння учнями відповідних навчальних дисциплін тощо).

Постановка завдання. Однак окремі аспекти українського підручникотворення залишилися поза увагою дослідників. У зв'язку з цим ми й ставимо за мету виокремити з теоретичного доробку словесників Лівобережжя другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

ідеї, пов'язані з визначенням вимог до навчальної літератури, та здійснити їх об'єктивний аналіз.

Основний матеріал дослідження. Важливим елементом освітнього процесу в усі часи була система навчальних закладів, яка її підтримує. У другій половині XIX ст. в спеціальних публікаціях особлива увага приділялася навчальній літературі, оскільки все частіше виявлявся незадовільний стан окремих параметрів цієї системи. Недоліки вітчизняного навчального книгодрукування особливо яскраво означилися у зв'язку з модернізацією національної системи освіти (реформи та контрреформи в галузі середньої і вищої школи). Стало зрозуміло, що навчальні видання, в першу чергу один з компонентів системи – підручники, не готові до виконання завдань, що постали перед ними.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. допуск у заклади освіти навчальної літератури суворо контролювався Міністерством Народної Освіти, проте рекомендовані ним підручники не завжди відповідали потребам української школи. За таких умов гостро постало питання про необхідність створення на національній основі підручників з різних галузей знань для українських дітей, оскільки таких навчальних книг, крім граматок і читанок, фактично не існувало.

Особливу роль у формуванні теорії власне української навчальної книги вітчизняні вчені другої половини XIX – початку XX ст. відводили створеним у різні часи україномовним підручникам та критичній літературі, що супроводжувала їх появу. Важливого значення в теоретичній спадщині Б.Грінченка, О.Кониського, О.Потебні, І.Срезневського, М.Сумцова набували проблеми створення шкільних підручників на національній основі та розробки єдиних вимог до національної навчальної літератури.

Розуміючи надзвичайно важливу роль рідномовного підручника для навчання українців, діячі освіти й культури натхненно працювали над їх створенням. Наприкінці XIX – на початку XX ст. було підготовлено й опубліковано букварі та читанки українською мовою: “Домашня наука” (1861–1862) К.Шейковського, “Граматка, або Перша читанка задля початкового навчання” (1882) О.Кониського, “Руководство к обучению грамоте” (1883) О.Потебні, “Українська граматка до науки читання і писання” (1907) Б.Грінченка.

Проте необхідно враховувати, що більшість з цих книг створювалась не до вже існуючих програм чи певних класів шкіл, учнів якогось конкретного віку, а як для позакласного та домашнього читання дітей чи дорослих, так і для самоосвіти.

Україномовний підручник Б.Грінченка, О.Кониський, О.Потебня, М.Сумцов, П.Куліш, К.Шейковський вважали навчальним засобом, що покликаний сприяти відродженню духовності суспільства в цілому і кожної особистості зокрема, інструментом формування в українських дітей національної свідомості, оскільки формування в учнів духовно-інтелектуальних і національно-культурних цінностей вони визначали як необхідність глибокого опанування скарбами рідної материнської мови, багатой культури українського народу, знання його

славної і трагічної історії, звичаїв обрядів, вірну любов до України і власного народу.

За свідченням сучасних дослідників, навчальна література, яка широко використовувалась у другій половині XIX ст., відрізнялася низьким методичним рівнем, слабкою науковою базою, відсутністю логічного зв'язку між розділами, безсистемністю поданого матеріалу. Пояснюється це тим, що творцями вітчизняних національних підручників були прогресивні вчені, які щиро прагнули створення української народної школи і навчальної книги для неї, але не володіли необхідними для цього спеціальними знаннями й засобами [1, с. 158], оскільки для створення придатної для дітей навчальної книги, доступної, цікавої, методично продуманої, із збереженням логіки наукового та навчального викладу потрібен певний педагогічний досвід, знання вікової психології дітей, публіцистичні здібності.

Звертаючись до проблеми створення навчальної книги, що відповідала б потребам вітчизняної початкової школи, вітчизняний педагог, літературознавець, директор Білоцерківської гімназії М.Чалий стверджував, що вона має бути написана місцевою говіркою, оскільки предмети, які належать до домашнього побуту, явища природи, рослини і тварини у різних місцевостях Росії мають особливі назви. Педагог доводив, що чим ближче до великоросійської народної говірки буде написана книга для читання, тим більш недоступною буде вона для малоросіян або білоросів. Отже, особливе місце в початковій ланці освіти, за М.Чалим, посідала проблема навчання рідною мовою, яка природно впливала з бажання педагога дати наймолодшим школярам цілісне уявлення про природу, суспільство і своє місце в них. Реалізації цієї мети і мала слугувати навчальна література, створена на національній основі і писана рідною мовою.

Сформулював свої вимоги до написання навчальної літератури і П.Житецький – український педагог, мовознавець та фольклорист, автор таких підручників, як “Теория сочинения с хрестоматией”, “Теория поэзии” та “Очерки из истории поэзии” для середніх шкіл. У листі до О.Піпіна вчений писав: “В друкований підручник всього себе не вкласти, бо головна вартість його – стислість. Та це ще не біда, але, крім стислості, вимагається багато іншого – ясність, і логічна витонченість, і правильність у розміщенні навчального матеріалу, і повна гармонійність його з наукою. Це вже мистецтво, на якому можна ногу зламати” [2, арк. 1–3]. Як бачимо, П.Житецький, розглядаючи підручник як один з головних засобів навчання, вимагав від творців навчальної літератури компактності, лаконічності, ясності, систематичності та науковості викладу матеріалу. Людина, яка береться за написання підручників, таким чином, має бути не тільки фахівцем в окремій галузі, але й добре знати вікову психологію та методику викладання предмета.

Вимоги щодо рідномовних підручників, які перегукуються з сучасними вимогами до шкільних навчальних книг, ставив і вітчизняний мовознавець, професор російської словесності І.Срезневський. Вчений вважав, що у підручнику, особливо з мови:

– потрібно вміщувати матеріал, викладений у суворому порядку, системно, з чіткими і лаконічними визначеннями;

– навчальний матеріал необхідно подавати певними порціями.

Підручник, стверджував учений, повинен стимулювати розумовий розвиток дитини, привчати учнів думати, а не вивчати напам'ять.

Щодо букваря як першого шкільного підручника дитини, то І.Срезневський приділяв першочергову увагу наявності в ньому етичних норм і законів поведінки. Необхідним видається йому розміщення в букварі національно спрямованого матеріалу, такого як народні прислів'я, приказки тощо. Інформаційну цінність букваря, на думку вченого, мають підвищити вміщені в ньому відомості як про рідну країну, так і про інші народи і країни.

Актуальним не лише для другої половини ХІХ ст., але й в умовах сучасності є висунутий І.Срезневським принцип варіативності підручників з мови. Як методист він зазначав, що вчитель повинен мати можливість вибирати підручник з ряду інших з урахуванням місцевих мовних особливостей. Підручник з мови, який би мав спільну основу і кілька варіантів (з урахуванням діалектних особливостей), доводив педагог, повинен мати позитивний вплив на засвоєння знань з рідної мови.

У 1862 р. в журналі "Основа" О.Кониський опублікував свою статтю "Наські Граматки", в якій проаналізував уже створені українські підручники для навчання грамоти й сформулював вимоги до їх створення.

Автор розглядав два способи навчати дітей та дорослих грамоти. Перший – старосвітський, де навчання починають від букв, потім переходять до складів, а після цього – до слів, тобто: дитина запам'ятовує букви а, б, потім складає з них ба, а вже потім ба-ба. Другий спосіб, запропонований В.Золотовим, прямує до своєї мети вже з іншого боку, тобто: починається з ба-ба, йде до ба, а потім – вже а, б.

На думку О.Кониського, Золотовський спосіб там кращий від старосвітського, що дитина, "навчаючись письму по ньому, не дознає тієї нудоти, що ми колись дознавали над отими бря, вря, тма, мна, навчаться скоріше читати і, мізкуючи раз-у-раз у себе в головиняті, привика думати; а гірший він від старосвітського тим, що віднімає у вчителя більше часу, і що вчитель повинен тут бути не тільки чоловіком терплячим, розсудливим і охочим проказувати дитині, а й геть то пісьмаком" [3, с. 66]. Він доводив, що граматка, написана будь-яким способом, повинна вести до своєї мети якнайлегше, починаючи від слів легких, поступово, переходячи до важких.

О.Кониський сформував конкретні вимоги до художнього оформлення граматики, які враховували вікові особливості:

- ілюстрації повинні бути цікавими, ненав'язливими, допомагати дитині встановлювати асоціації із образом букви, тобто мати асоціативний характер;

- малюнок повинен точно відбивати характеристики відповідного об'єкта, бути предметним (так, щоб "дитина легко бачила, де півень, а не індок");

- не становити частину або елемент чогось;

- назва зображеного об'єкта повинна легко прочитуватися і не бути багатозначною;

- малюнок повинен бути сам по собі, а не складовою більшого;

- зображення кількох предметів одночасно повинно передбачати збільшення одного з них, а інші – менші – позаду [3, с. 73].

Вчений вважав, що:

- у змісті та оформленні української граматики повинен відчуватися український дух, оскільки ті, хто навчають, – знають українську мову, а ті, що вчаться, – тільки її і знають;

- до змісту слід включати більше літературного матеріалу, створеного самим народом;

- використовувати найкращі пісні та прислів'я різних регіонів України;

- за найкращу мову вважати полтавсько-чигиринську;

- брати азбуку, "писання і письмо" так, щоб учні не витрачали на засвоєння багато часу;

- введення "нашої словесності" до її повного впровадження вимагає дуже обережного її впровадження на перших етапах навчання [3, с. 77].

Таким чином, на думку О.Кониського, серед наявних граматок жодна не відповідала цим вимогам. Тому вчений виступав за впровадження методу навчання грамоти за Золотовим. Водночас педагог усвідомлював, що подібні зміни вимагають часу і належним чином підготовлених учителів, яких на той час просто не було. У своїй статті він обґрунтував необхідність полегшити дітям навчання грамоти, будуючи його на таких дидактичних правилах, як: від легшого до важчого, від простого до складного, на основі поступовості навчання та послідовності подачі матеріалу.

Висновки. Таким чином, комплексний аналіз теоретичної спадщини словесників Лівобережжя другої половини ХІХ – початку ХХ ст. дає можливість виокремити сформульовані ними вимоги до навчальної літератури, які можна згрупувати в два блоки: до змістового наповнення та до оформлення.

Так, П.Житецький, О.Кониський, І.Срезневський, М.Чалий відзначали, що зміст вітчизняних букварів, граматик, підручників повинен формуватися з урахуванням принципів науковості, доступності, систематичності, логічної послідовності та наступності. Він має сприяти розумовому розвитку учнів, засвоєнню моральних норм, формуванню національної свідомості.

Однією з головних вимог щодо навчальної літератури педагоги визначали необхідність створення підручників рідною мовою. В цьому контексті на окрему увагу заслуговує ідея І.Срезневського щодо варіативності підручників.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Актуальними та перспективними вбачаємо дослідження тенденцій еволюції змісту вітчизняної навчальної літератури другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Література

1. Вихрущ О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): проблеми розвитку теорії : у 2 ч. / О. Вихрущ ; за ред. Л. П. Вовк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. Ч. 1. – 2000. – 433 с.
2. Житецький П. Лист до О.Піпіна // Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, фонд 53, № 269, арк. 1 з.
3. Кониський О. Наські Граматки / О. Кониський // Основа. – 1862. – № 1. – С. 64–82.

УДК 37.09(477.51)“18”/“19”

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ І.Ф.ТИМКОВСЬКОГО ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ ХІХ СТ.

Самоїленко О.В.

У статті аналізується просвітницька діяльність і наукова спадщина відомого вченого та педагога І.Ф.Тимковського, визначається його місце у процесі становлення та розвитку гімназійної освіти на Чернігівщині у першій половині ХІХ ст.

Ключові слова: гімназійна освіта, Новгород-Сіверська гімназія, гуманістичне виховання, педагогічна діяльність.

В статье анализируется просветительская деятельность и научное наследие известного ученого и педагога И.Ф. Тимковского, определено его значение в процессе становления и развития гимназического образования на Черниговщине в первой половине XIX в.

Ключевые слова: гимназическое образование, Новгород-Сиверская гимназия, гуманистическое воспитание, педагогическая деятельность.

The aim of this article is to analyze pedagogical work and scientific heritage of I.F.Tymkovskiy and to illustrate the impact of his activity on the development of the gymnasium secondary education in Chernihiv region in the first half of the XIX century.

Key words: education in gymnasia, Novgorod-Siverska Gymnasium, humanistic education, pedagogical work.

Україна за часів незалежності здійснила низку помітних кроків на шляху реформування системи вищої та середньої освіти. Одним із них стало відкриття неприбуткових для радянської доби різноманітних форм загальноосвітніх закладів із поглибленим вивченням гуманітарних і природничо-математичних дисциплін – колегіумів, гімназій, ліцеїв і т.п. Проте коріння цих закладів не лежить на поверхні сучасності, а проникає в глибину 200-літньої історії, коли розпочиналась їх діяльність в Україні. Не залишилася осторонь процесів організації та становлення гімназійної освіти і Чернігівщина, де вже на початку ХІХ ст. було засновано кілька гімназій. Тому, нам здається, досить важливим для збалансованого розвитку гімназійної освіти на сучасному етапі є глибоке і різнобічне вивчення досвіду попередників у цьому напрямку.

Одним із найактивніших діячів просвітницького руху на Лівобережній Україні першої половини ХІХ ст. був видатний український юрист, педагог і літератор Ілля Федорович Тимковський, який відіграв, без перебільшення, вагому роль у становленні національної освіти в Харківській і Чернігівській губерніях.

Діяльність талановитого вченого і просвітника І.Ф.Тимковського частково знайшла своє віддзер-

калення у дореволюційній науковій літературі [9], яка високо оцінювала його внесок в освіту України. За радянських часів ім'я реформатора практично не згадувалось, що пов'язано, з одного боку, з позитивною оцінкою його праці “буржуазною” історіографією, а з іншого, з причетністю Іллі Федоровича до українського національно зорієнтованого просвітництва, яке виступало захисником державних традицій України. На превеликий жаль, і на сьогодні відсутнє ґрунтовне дослідження науково-педагогічної спадщини цього талановитого вченого і діяча національної освіти.

Тому метою нашого дослідження стане визначення місця і ролі І.Ф.Тимковського в освітянському русі та встановлення його впливу на розвиток гімназійної освіти на Чернігівщині.

Ілля Федорович Тимковський народився 15 липня 1772 р. в Переяславлі Полтавської губернії, але вже у 1777 р. переїхав з батьками до с.Згарське. Початкову освіту Ілля одержав удома, навчався у черниць Золотоноського Благовіщенського жіночого монастиря.

У дев'ятирічному віці хлопця віддали до Переяславльської семінарії, по закінченні якої він продовжив освіту в Київській духовній академії. Студенти та випускники академії, щорічно всту-

паючи на навчання до Московського університету, писали листи своїм однокашникам до Києва, розповідаючи про життя та навчання у Москві. Саме під впливом цих адресацій, після закінчення духовної академії, Ілля Тимковський у вересні 1789 р. вступив до Московського університету, де навчався на філософському та юридичному факультетах, виявивши блискучі здібності та різнобічні обдарування. Він почав друкуватися у московських газетах і журналах, наполегливо займався правознавством і політикою, був відзначений золотою та трьома срібними медалями за студентські роботи [2].

Після закінчення університету в 1797 р. Ілля Федорович переїхав до Петербурга, де обіймав різні посади в сенаті та Міністерстві юстиції. У січні 1803 р. І.Ф.Тимковський отримав відразу дві пропозиції на професорство – від Дерптського та Харківського університетів. Вибір було зроблено на користь більш близького до рідної Полтавщини Харкова. Молодий професор яскраво виявив себе у справі підготовки університету до відкриття та на посаді візитера навчальних закладів Харківської округи. Ілля Федорович підбирав і готував приміщення для майбутнього університету, збирав пожертви, закуповував навчальне обладнання і т.п. А вже після відкриття Харківського університету, впродовж 1803–1811 рр., викладав у ньому цивільне й кримінальне право, загальну словесність [1]. Не менш плідною була діяльність науковця і на посаді куратора Харківської округи, де одночасно з викладацькою діяльністю він виконував свої обов'язки. Значною мірою завдяки йому на Україні досить швидко зросли та були облаштовані нові гімназії – Харківська, Чернігівська, Катеринославська, Воронежська, Новгород-Сіверська, Одеська, Таганрозька. Під час ревізій І.Ф.Тимковський перевіряв не лише знання гімназистів, але й учителів, проектував відкриття при університетах короткочасних педагогічних і методологічних курсів для викладачів і наставників.

Перебуваючи на позиціях народництва, просвітник виказував думку про необхідність широкого розповсюдження освіти серед українського селянства. Коли він приїздив у те чи інше місто або містечко, то, перш за все, намагався домовитися з губернатором, дворянами, жителями про відкриття в ньому навчального закладу, доводив його користь, намагався залучити всіх до матеріальної підтримки училищ та гімназій. Він неодноразово підкреслював, що лише там, де школи відкривають не насильно, а з ініціативи жителів, ніколи не виникнуть складнощі та навчальні заклади будуть функціонувати успішно.

І.Ф.Тимковський із ентузіазмом займався відкриттям гімназій, намагався перетворити цю акцію на справжнє свято, яке б запам'яталося надовго і дітям, і дорослим. Першими важливими кроками він вважав здійснення допомоги директорам і вчителям в організації навчального процесу та створенні бібліотек, тому намагався передавати свій досвід колегам, навіть складав списки літератури для бібліотек гімназій. З часом у своїх спогадах просвітник із гіркою зазначав, що в багатьох містечках і селах не було відкрито

навчальних закладів у зв'язку з тим, що місцеві поміщики не проявляли зацікавленості в цьому [2].

Саме під час однієї з поїздок Ілля Федорович вперше відвідав Новгород-Сіверський, який в подальшому стане йому рідним. 14 червня 1808 р. Тимковський як професор Харківського університету і візитер прибув на відкриття гімназії до Новгорода-Сіверського. Він провів екзамен з усіх предметів, після чого на педагогічній раді 27 червня оголосив результати вступу до навчального закладу. Із 154 претендентів, що склали іспити, до першого класу гімназії було зараховано 29 дітей, до другого – 27, до першого класу повітового училища – 32, до другого – 26, решта 40 учнів увійшли до підготовчого класу. А вже 29 червня професор оголосив про офіційне відкриття гімназії і зачитав статті нового Статуту, за яким передбачалося, що набір учнів здійснюватиметься за результатами екзаменів, гімназисти розподілятимуться по класах за успішністю. В свою чергу, Харківський університет має призначати аудиторів, які повинні займатися зі слабкими учнями для підвищення рівня їх успішності. Досить цікаво виглядала і тогочасна система покарань гімназистів: догана від учителя, стояння біля порогу, позбавлення місця в ряду старшинства за успіхами, догана від директора, сидіння на задній лавці до виправлення, повідомлення рідних про порушення, друге повідомлення від директора, оголошення імені несумлінного учня по всіх класах, переведення в нижчий клас, повідомлення рідних про виключення, виключення з гімназії [2].

Повернувшись до Харкова, Ілля Федорович ще три роки залишався професором університету. Взагалі, на "харківський" період життя Тимковського припадає великий обсяг різноманітних громадських доручень. Він був деканом відділення морально-правових наук, членом правління університету, членом училищного та цензурного комітетів, членом комітету "для випробовування чиновників і викладання наук молодим людям" тощо [6].

У липні 1811 р. вчений вийшов у відставку і переїхав до маєтку дружини в с.Туранівка Глухівського повіту. До речі, дружиною Іллі Федоровича у 1809 р. стала донька першого директора Новгород-Сіверської гімназії І.І.Халанського. У відставці І.Ф.Тимковський не полишав громадської роботи, входив до складу дворянського комітету, протягом шести років обирався суддею Глухівського повітового суду. Але коли з'явилася нагода повернутися до освітянської діяльності, він, не вагаючись, взявся до улюбленої справи.

У серпні 1825 р. новий попечитель Харківської навчальної округи А.А.Перовський запропонував Іллі Федоровичу посаду директора Новгород-Сіверської гімназії, яка після смерті І.І.Халанського у березні цього року була вакантною [10].

За спогадами його племінника М.О.Максимовича, прийнявши гімназію, Тимковський любив її як свою дитину, був у ній весь до останку і поставив її на високий щабель досконалості. Так, у 1827 р. в гімназії з'явилась посада лікаря з платнею в 500 крб на рік (як і в директора гімназії). Крім того, були організовані не передбачені програмою заняття з музики і танців за окрему додаткову плату (50 крб на рік).

У 1828 р. Міністерством освіти було видано новий Статут гімназій і училищ. Згідно з ним Новгород-Сіверська гімназія 1833 р. перетворилась з 4-класної на 7-класну. Навчальний рік починався з 1 серпня. До цього часу батькам необхідно було подати прохання на ім'я директора гімназії, додавши метричне свідоцтво про народження та свідоцтво про звання та послужний список батька. В гімназію приймалися діти не молодше 10 років. Вступаючи до гімназії, дитина повинна була до цього навчатися в будь-якому повітовому училищі та надати довідку про успіхи у навчанні і поведінку. Якщо дитина до цього ніде не вчилась, то їй при вступі до гімназії влаштовували іспити. З 1833 р. гімназія ввійшла до складу щойно створеного Київського навчального округу.

В перші роки директорства Тимковського дещо скоротилася кількість учнів, що було пов'язано з його принциповістю та підвищенням вимогливості під час вступних випробувань і перевірних екзаменів. Проте ця тенденція тривала недовго. Якщо у 1833 р. навчалось 126 гімназистів, то в 1838 р. їх нараховувалось вже 454. Значне зростання чисельності учнів змусило керівництво гімназії, одним з перших в імперії, поділити перші три класи на два відділення, про що було вказано у повідомленні попечителя Київської навчальної округи від 27 грудня 1838 р.

На той час у гімназії були введені нові правила перевірних і випускних екзаменів. Іспити на атестат проводились у присутності запрошеної публіки, усіх членів педради. Перевірні іспити проводились комісією у складі директора, інспектора, викладача і двох асистентів за заздалегідь підготовленою програмою і білетами. Від учнів вимагалися гарні знання наук і не завчені напам'ять відповіді. Кожен учитель ставив оцінки, а потім складався окремий екзаменаційний протокол, до якого вносилися окремо оцінки за відповідь і за поведінку. Знання оцінювалися за особливою системою балів, для кожного предмета була своя найвища оцінка (наприклад, з російської мови в перших трьох класах – 10 балів, в наступних трьох – 9, а в сьомому – 7). У 1835 р. було введено п'ятибальну систему оцінювання і за відмінні успіхи учнів почали нагороджувати медалями. Практикувалося переведення через клас, випуск після шостого класу. Екзамени проводились після канікул, а з 1844 р. і перевірні, і вступні – у травні.

Директор гімназії І.Ф.Тимковський дуже дбав про поведінку та успіхи учнів. Для нагляду за поведінкою та заняттями він призначав учнів з двох старших класів. Ним були складені особливі правила купання в Десні, яких він вимагав неухильно дотримуватися. За цими правилами ті, хто хотів купатися, повинні були у певний час приходити до гімназії. Під наглядом чергового учителя та двох трьох старшокласників вони вирушали на річку у визначене місце.

Сучасники Іллі Федоровича й учні, зокрема К.Д.Ушинський, М.К.Чалий, П.Куліш та ін., відзначали його розум, енергійність, надзвичайну відповідальність до виконання своїх обов'язків, любов до педагогічної справи.

К.Д.Ушинський навчався у Новгород-Сіверській гімназії з 1833 до 1840 рр., саме під час директорства

І.Ф.Тимковського. Він був для нього улюбленим учителем. Так, у своїх "Воспоминаниях об обучении в Новгород-Северской гимназии" К.Д.Ушинський згадував: "У часи Іллі Федоровича Тимковського вихованці гімназії відзначалися на екзаменах у всіх університетах. Між нами жила, ми й самі не знали чому, якась благоговійна повага до науки і до тих небагатьох учителів і навіть товаришів, які одночасно нею займалися" [9].

К.Д.Ушинський абсолютно не ідеалізував життя в гімназії, вказував на недоліки у вивченні деяких предметів тощо. І це дало привід великому просвітителю поміркувати над деякими проблемами гімназійної освіти. Видатний педагог вважав, що хоча Новгород-Сіверська гімназія була у 30-х рр. XIX ст. однією з кращих у Російській імперії, але і вона не давала широких і ґрунтовних знань навіть найстараннішим учням. Причиною цього, на його думку, були погані підручники та відсутність у вчителів будь-яких педагогічних навичок і методів навчання. Лише за наявності необхідних умов, підкреслював Костянтин Дмитрович, навіть посередній учитель зміг би дати гарні знання. Ситуація, яка склалася в гімназіях, свідчила про те, що навіть при тому, що у більшості учнів були улюблені предмети, навчання не досягало тієї повноти підготовки, яку можливо та потрібно було вимагати від них. Проте, зауважував К.Д.Ушинський, "хоча ми і пізнавали лише дещо із тієї чи іншої науки, і все ж ми любили та поважали те, про що довідувалися, і це було багато" [9]. Більшість сучасних дослідників визнають, що світоглядні засади майбутньої педагогічної та філософської концепції К.Д.Ушинського започатковувалися під час навчання в Новгород-Сіверській гімназії. Власне, він і сам визнавав, що "виховання, яке ми здобули в 30-х рр. у гімназії Новгород-Сіверського, було в навчальному відношенні не тільки не нижче, але навіть вище того, яке в той час здобувалося в багатьох інших гімназіях" [9].

Як згадував відомий український письменник П.Куліш, який також у 1831–1836 рр. навчався у Новгород-Сіверській гімназії, завдяки І.Ф.Тимковському він полюбив гуманітарні науки. "Историю" Кайданова вивчив напам'ять. Захоплювався читанням літературних авторів і разом зі своїми товаришами Сердюковим та Чуйковичем читав балади Жуковського, твори Гете, Шиллера, Пушкіна та інших поетів, вірші яких ходили у переписаному вигляді по гімназії. Великою радістю для П.Куліша та його товаришів було ознайомлення з творами М.Гоголя, який захопив їх своєрідною мовою та цікавим сюжетом. Проте П.Куліш звертав більше уваги на твори П.Гулака-Артемівського, повісті Г.Квітки-Основ'яненка, написані українською мовою. Під їх впливом він сам робив спроби писати українською мовою. На основі розповіді матері П.Куліш написав оповідання "Циган", яке показав своєму вчителю словесності. Слід пам'ятати, що весь навчальний процес проходив російською мовою, а тут особливий прояв інтересу до української словесності. Особливе захоплення у П.Куліша і його товаришів викликав збірник "Украинские народные песни" М.Максимовича, який також був випускником гімназії (1834). "Стала ся

книжка у його і в Сердюкова першою над усіма іншими. Заховавсь надовго Гете з Шиллером; забули вони і про Гоголя, і про самого Квітку з його “Марусею”, що не раз над нею плакали; приніс Куліш книжку в гімназію – і всі товариші заслухались, як почав їм витати про Сомка Мушкета, про Коновченка, про Озівських братів, про Хмельницького і Барабаша. Поки носив і читав книжку кожному, що почали вже від нього втікати... Тоді він узяв і вивчив книжку напам’ять, щоб ніколи з нею розлучатися”.

У повістях “Феклуша”, “Яков Якович”, “Уляна Терентіївна” П.Куліш описав своє життя у повітовому училищі та гімназії. Таким чином, для П.Куліша період перебування в гімназії хоча і був складним, про це він розповідав у своїх повістях, які мають автобіографічний характер, але він був творчим [5].

Однокласник К.Д.Ушинського відомий освітянський діяч і літератор М.К.Чалий вважав, що саме завдяки І.Ф.Тимковському він виніс із навчання в гімназії літературні знання і творчі нахили, що й сприяло його бажанню вступити на слов’янське відділення філософського факультету Київського університету Св. Володимира [3].

Як зазначає дослідник історії педагогіки М.І.Демков, І.Ф.Тимковський звертав увагу вчителів на викладання окремих предметів, зокрема, у викладанні російської граматики рекомендував як аналітичний, так і синтетичний виклад, а при вивченні математики – доведення теорем, а уроки історії повинні супроводжуватися географічними поясненнями. Крім цього, він вважав, що вчитель повинен вміти “вещать сердцу примерами”, рекомендував читати, пояснювати, заучувати висловлювання та великі уривки з поетичних творів. Як відомо, у першій половині XIX ст. зверталась увага на вироблення чіткого і красивого почерку. А І.Ф.Тимковський, більше того, радив вчителям ще навчити дітей розбирати будь-який скоропис [4].

Директор зробив багато і для підвищення рівня знань гімназистів. Він вважав, що прилюдний екзамен з його показовістю, заздалегідь підготовленими відповідями не є раціональним. А в своїй практичній діяльності пропонував використовувати перевірку знань гімназистів методом застосування питань, але при цьому директор радив поєднувати цю методику з поглибленням знань з предмета.

Вимогливість І.Ф.Тимковського була однаковою як до учнів, так і до вчителів. Коли під час перевірки знань виявлялось, що учні не розуміли вивченого матеріалу та не мали змоги переказати його зв’язано, директор вважав, що в цьому випадку провина не лише учнів. Тому він екзаменував учителів і з’ясовував, хто з них не був готовий до вчительської професії.

І.Ф.Тимковський прищеплював у дітей любов до науки, повагу до вчителів і учнів, які з такою ж повагою ставилися до неї і старанно займалися. Для покращення знань, вважав педагог, необхідно, щоб у середніх навчальних закладах було два підручники – один коротший для учнів, інший – ґрунтовніший для вчителів. Він пропонував, наприклад, щоб для вчителів повітових училищ слід би було підготувати на допомогу посібник типу “начальное руководство к воспитанию юношества”.

Підготовка вчителів як для парафіяльних шкіл, так і для інших закладів освіти постійно турбувала Іллі Федоровича, оскільки їх фактично на той час фахово не готували в Російській імперії. Про це він з гіркотою говорив у своїй праці “Общие мнения относительно училищ”, наповненій багатьма як позитивними, так і негативними фактами з життя тогочасних середніх навчальних закладів. І.Ф.Тимковський сам був добре підготовленим викладачем і цього ж вимагав від інших педагогів. Він вражав своєю ерудицією, своїми знаннями давньої історії, латинської мови, античної літератури. Директор вільно цитував Тацита і Цицерона, Горація і Вергілія. Як людина віруюча він часто трактував біблійні сюжети, але як просвітник – оцінював їх з гуманістичних позицій.

Саме у цій сфері глибше проявилися його педагогічні погляди. Він любив своїх вихованців, хоча вони і побоювались його. Але це була не стільки боязливність від відчуття можливого фізичного покарання (директор гімназії заборонив використовувати різки), скільки повага та величезний авторитет керівника.

Така успішна діяльність Іллі Федоровича викликала бажання у керівництва Київської навчальної округи запропонувати йому у 1834 р. посаду директора Ніжинського ліцею, але Тимковський відмовився, що пояснював бажанням бути ближче до своєї родини та прихильністю до Новгород-Сіверської гімназії. У 1838 р., втомлений багатолітньою працею, Тимковський вийшов у відставку й остаточно оселився в с.Турханівці Чернігівської губернії, займався бджільництвом. У ті часи він надрукував статтю “О состоянии пчеловодства в Черниговской губернии” та свої спогади, які були розміщені в “Москвитянине” за 1852 та 1853 рр. У лютому 1853 р. Тимковський помер у рідній Турханівці.

Аналіз науково-педагогічної спадщини І.Ф.Тимковського – педагога з глибокою культурою, яка справляла магічну дію на вихованців та учителів, народжуючи повагу до науки, дає підстави для висновку, що його наукові погляди та організаційно-педагогічна діяльність сприяли розповсюдженню народної освіти серед українського селянства, відкриттю не тільки середніх, а й вищих навчальних закладів. Завдяки діяльності Тимковського розкривалася сутність гімназійної освіти, яка на той час була обмежена, головним чином, моральним впливом на учнів, вихованням свідомої потреби в самоосвіті, любові до науки та прагненням до навчання. Досягалось це тим, що учні дізнавались з різних галузей науки, що засвоювалося ними міцно, з любов’ю та повагою, а не тільки пам’яттю та холодним розсудом, але і серцем.

За спогадами К.Д.Ушинського, приклад Тимковського як широко освіченого та духовного учителя став орієнтиром для розробленої ним ідеальної моделі особистості вчителя народної школи [7]. Він з гарячою вдячністю завжди згадував про свого старця-директора Тимковського, багато розповідав про нього як про видатного за моральним впливом педагога та в одному зі своїх листів написав так: “Мир праху твоему, почтенный старец! Твоим

нелицемерным, продолжавшимся до гроба служением науке, твоим благоговейным уважением к ней и твоею постоянною верою в другую, гораздо

более высшую святыню ты посеял в сердцах своих воспитанников такие семена, которые да поможет нам Бог передать своим детям и воспитанникам” [8].

Література

1. Багале́й Д. И. Опыт истории Харьковского университета / Д. И. Багале́й. – Харьков, 1894. Т. I–II. – 1894.
2. Воспоминания И.Ф.Тимковского // Москвитянин. – 1852. – Ч. 5, № 17, 18, 20.
3. Воспоминания М.К.Чалого // Киевская Старина. – 1889. – № 3. – С. 620 ; № 4. – С. 232 ; № 5. – С. 327–335 ; № 6. – С. 15–32 ; № 7. – С. 157–176 ; № 8. – С. 443–444.
4. Демков М. Очерки по истории русской педагогики / М. Демков. – М., 1909. – 144 с. – С. 57.
5. Куліш П. Твори : у 2 т. / П. Куліш. – К., 1988. Т. 1. – 1988.
6. Лавровский Н. А. Из первоначальной истории Харьковского университета / Н. А. Лавровский // ЖМНП. – 1869. – Октябрь. – С. 242–245, 247.
7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Госпедиздат, 1953.
8. Ушинский К. Д. Письма / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988.
9. Ушинський К. Д. Спогади про навчання в Новгород-Сіверській гімназії / К. Д. Ушинський // Ушинский К. Д. Твори : у 6 т. – К. : Рад. школа, 1955. Т. 6. – 1955. – С. 555.
10. Шугуров Н. И.Ф.Тимковский – педагог прошлого времени / Н. Шугуров // Киевская старина. – 1891. – № 9. – С. 402.

УДК 37.09(477)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.РУСОВОЇ

Таран О.М.

У статті розглядаються погляди видатного українського педагога щодо формування громадянських якостей особистості, патріотизму, національної самосвідомості, показано основні напрямки громадянського виховання.

Ключові слова: громадянські якості, особистість, патріотизм, національна ідея, національна самосвідомість, навчально-виховний процес.

В статье рассматриваются взгляды выдающегося украинского педагога на формирование гражданских качеств личности, патриотизма, национального самосознания, показаны основные направления гражданского воспитания.

Ключевые слова: гражданские качества, личность, патриотизм, национальная идея, национальное самосознание, учебно-воспитательный процесс.

The article considers the views of the prominent Ukrainian teacher on the formation of civic qualities of the personality, patriotism, national identity, shows the main areas of civic education.

Key words: civic qualities, individual, patriotism, national idea, national identity, the educational process.

Педагогічна спадщина С.Русової є цінним джерелом для опрацювання теоретико-методологічних аспектів національної системи освіти. Її ідеї про тісний зв'язок шкільного навчання з життям, державотворчими процесами в Україні, посилення виховної функції навчального процесу в напрямі формування в учнівської молоді національної самосвідомості та громадянських якостей з усвідомленням ролі й значення культури свого народу і всіх інших народів світу в загальнопланетарному цивілізаційному процесі є особливо актуальними для сучасної школи. Останнім часом науковцями І.Зайченком, Є.Коваленко, О.Джус, Г.Груць, Н.Малиновською, І.Пінчук, О.Проскурою, О.Пшеврацькою, В.Сергеевою проводиться значна робота з дослідження окремих аспектів педагогічної діяльності цієї талановитої української просвітительки, проте погляди С.Русової на формування громадянських якостей особистості залишаються недостатньо висвітленими. Це й зумовило вибір нами теми цієї статті.

У своїх працях “Нова школа”, “Нова школа соціального виховання”, “Дидактика”, ставлячи перед школою завдання виховати всебічно освічену культурну людину, С.Русова підкреслювала необхідність формувати в дітей високі громадянські якості. Вона зауважувала, що “жодна школа не може поставити собі за мету витворювати видатних знавців і мудрих вчених, але вона повинна дати всі можливості кожному, – чи то з видатними здібностями, чи з

середніми, – досягнути максимум ясного знання, розвинути розум до можливо інтенсивнішої й екстенсивнішої інтелектуальної праці, завжди пам'ятаючи про те, що ніякий широкий інтелектуальний розвиток неможливий і небажаний з соціального боку без морального розвитку, без глибокого розуміння своїх громадських обов'язків, без певного розуміння ідеї соціальної і індивідуальної справедливості” [5, с. 143].

Наголошуючи, що завжди вихідною точкою процесу навчання є сама дитина, а кінцевою метою – громадянство, тобто підготовка з учня діяльного громадянина, Софія Федорівна вважала основними результатами навчально-виховного процесу такі:

- засвоєння знань про рідний народ, країну, все людство;
- формування дисципліни мислення, розвиток культури здібностей;
- розвиток моральності;
- формування соціальних знань;
- виховання відповідальності;
- адаптація до оточення;
- щастя від учіння і від товариства;
- почуття задоволення від гармонійного розвитку усіх сил і усіх здібностей [5, с. 213].

Отже, визначаючи завдання, що стоять перед школою, С.Русова не відкидала її традиційно встановленої освітньої функції, проте ефективність навчального процесу оцінювала не стільки за сумою

набутих знань, скільки за рівнем розумового розвитку дітей та їхньої вихованості. Знання лише тоді мають цінність, якщо вони стають базою для формування світогляду та громадянських якостей особистості, для морального та естетичного виховання, тобто відбувається духовне збагачення, всебічний розвиток особистості, її формування як громадянина своєї країни.

У своїх працях "Єдина діяльна (трудова) школа", "Дидактика" українська просвітителька неодноразово підкреслювала, що навчання потрібне для життя, для праці, для розвитку кожної особистості й усього суспільства, що знання, які привласнюють учні, завжди повинні відповідати "тим духовним та матеріальним цінностям, які в той час панують у громадянстві" [5, с. 272]. Вона вдало відмічала: "Кожний час історичного життя викликає ті або інші соціальні ідеали, ті чи інші форми громадського життя, і ці нові ідейні течії та вимоги практичного життя перш за все відбиваються на школі, на громадському вихованні, бо це є найбільш чулий організм, найбільш відповідальний в кожну епоху історичного життя народу. Цей організм має завдання найперше зрозуміти вимоги часу щодо виховання тих або інших здібностей, того або іншого напрямку знання" [5, с. 121]. На її думку, важливо орієнтувати навчальний процес на засвоєння дитиною нагромадженого суспільством соціального досвіду, бо виховання та навчання – це передача та засвоєння людством культури, насамперед соціального досвіду як її частини, що використовується в повсякденному житті, і це відіграє провідну роль при формуванні особистості, молодого громадянина країни.

Виховання громадянина, С.Русова пов'язувала, перш за все, з розвитком патріотизму, любові до України, свого народу, мови, культури, історії та формуванням національної самосвідомості, національної ідентифікації.

Головним у поглядах С.Русової на проблеми змісту освіти є відображення в ньому національної ідеї, широке використання на всіх ступенях навчання україністики, вимога будувати навчальний процес на базі національної культури. Водночас С.Русова неодноразово зауважувала, що зміст освіти в українській національній школі повинен забезпечувати глибокі та всебічні знання про наукові, культурні, технічні та інші здобутки всіх народів світу.

У зв'язку з цим в своїх працях С.Русова закликає будувати весь навчально-виховний процес на національній ідеї. Згідно з цією вимогою все навчання повинно бути наповнене національним змістом і спрямоване на формування в учнів національної самосвідомості, любові до своєї Вітчизни, прагнення служити піднесенню її культури, міжнародного визнання. І сьогодні актуально звучить думка С.Русової, що ідея національної свідомості повинна поєднувати всі науки і що цю ідею не треба плутати з шовінізмом; "це є глибоке прагнення кожного народу знати себе як відокремлену частину людства і свідомо зрозуміти своє місце серед людності всього світу, свою національну роль у світовому культурному русі і працювати для найкращого збагачення її скарбів" [5, 159].

Багато уваги приділяє С.Русова наповненню змісту навчання національним елементом. Життя в еміграції, ґрунтовні теоретичні знання європейської та американської педагогіки, досвід практичної роботи з розбудови української школи в період визвольних змагань в Україні в 1917–1920 рр. ще більше утвердили думки педагога в необхідності українознавчого спрямування змісту навчання, превалювання в ньому рідної мови, географії України, історії України, природо- і краєзнавства. У своїй статті "Суспільні завдання виховання" вона підкреслювала: "Жадна правильна, розумно поставлена школа не може бути і не буде ненаціональною. Школа існує для конкретного народу, який визнає її своєю дорогою для себе, потрібною йому установою, коли він бачить в ній щось своє, рідне – чує свою мову, бачить свій орнамент, свої свята, чує свою пісню, бачить у школі свою працю. Все це мусить відбиватися у шкільному житті. Кожна школа, щоби бути близькою своєму народові, повинна бути пройнята його духом. Її учні мають виховуватися, вчитися на елементах національної творчості, повинні ознайомитися з світоглядом нації, як він виявився в її народній творчості, звичаєвому праві, в давніх громадських звичаях та установах. Учні повинні добре знати природу рідного краю, історію та літературу рідного народу ... і завжди через усе своє шкільне навчання свідомо ставитися до своїх національних обов'язків. Усяке усуспільнення дітей без їх національного виховання було б лише абстрактною ... метою ..." [4, с. 162].

С.Русова в своїх працях "Дидактика", "Краєзнавство в народній школі" вимагала все навчання починати з пізнання того оточення, в якому живуть учні. У статті "Краєзнавство в народній школі" вчена наголошувала, що краєзнавчий принцип може стати певною конкретною основою для практичної реалізації ідеї національної школи й поставити школу на відповідний щабель раціональних вимог сучасної наукової педагогіки. Краєзнавчий принцип дасть можливість як з психологічного, так і з соціального боку задовольнити вимогу про наближення школи до реального життя, зацікавити учнів і викликати в них бажання творчо опрацювати зібраний ними життєвий матеріал, а також цей принцип дасть змогу уникнути роз'єднаності різних предметів навчання, знайти той комплекс, який би поєднав їх і поставив перед дітьми всю науку як щось суцільне й гармонійне. Таким комплексом, на думку С.Русової, для початкової й середньої школи стає в усій його складності розвинене дослідження рідного життя, рідного краю учнів.

Краєзнавчий принцип навчання, на якому так наполягала С.Русова, є актуальним і в наш час, тому що це "найкращий терен для націоналізації школи й виховання свідомих, активних громадян-патріотів" [3, с. 33].

Педагог вважала, що школа повинна відповідати новим науковим і життєвим вимогам. Сучасне виховання найбільше вимагає розвитку волі, активності, самодіяльності, здатності до прийняття самостійних рішень, що поступово виробляють громадянську позицію, особистості. С.Русова писала: "Наскільки раніше школа з нас виробляла

безвольних, слабих характером людей, без власної міцної ініціативи, настільки сучасне виховання звертає увагу на індивідуальну самодіяльність та на добрий напрям волі” [5, с. 110].

Великого значення надає С.Русова розвитку в учнів активності й самодіяльності. Вона нищівно критикувала існуючу школу за відрив від життя, догматизм і формалізм у навчанні, авторитарність, придушення волі й активності дитини, пасивне слухання і тривале сидіння учнів за партою. Вона підкреслювала, що така організація навчання не відповідає природі дитини, і зазначала, що прагнення дитини до будь-якої активної діяльності – гри, праці, творчої самодіяльності – є її найсильніше життєве прагнення. “І можна собі уявити, – пише С.Русова, – який гріх брала на себе стара школа (на жаль, ще існуюча) своїми методами пасивного навчання, нехтуючи всю дитячу рухливість та безпосередню творчість. Це й шкодило тим, що паралізувало живу, самостійну думку дитини, а також псувало характер, бо воля закладається й розвивається лише на ґрунті активності” [5, с. 115].

С.Русова приділяла велику увагу формуванню соціальної активності особистості, її здатності до спільного життя та співпраці в громадянському суспільстві. Педагог була впевнена, що школа повинна бути тим місцем, де всі учні працюватимуть із задоволенням, захоплено, спільно із своїми товаришами, поєднуючи свої індивідуальні інтереси, створюючи своє спільне шкільне товариство, разом обмірковуючи різні засоби найкращого проведення цієї чи іншої праці, збираючи та обмінюючись своїми спостереженнями. В таких умовах діти стануть справжніми молодими громадянами із соціально дисциплінованою волею, з інтересом до науки, вони звикнуть до дисциплінованої організації праці, навчатися пов’язувати індивідуальні інтереси із загальними потребами громади.

Педагогічна спадщина С.Русової пройнята ідеями гуманного ставлення до дитини, що викликає у вихованця позитивне ставлення до впливу вихователя, готує до сприйняття громадянських цінностей, виховує в дітях щирість, доброту, справедливість, доброзичливість, милосердя. У центр уваги навчально-виховного процесу вона завжди ставила дитину, її духовні сили, нахили, інтереси, потреби, можливості. Суть гуманізації навчання, як зазначала С.Русова, полягає в тому, що нова школа має бути “збудована на пошані до особи і розумінні громадських обов’язків кожною дитиною, кожним учнем”, що школа в результаті навчання і виховання повинна “дати громадянству психічно і фізично здорових людей, з певним напрямком, добрим серцем, чулим до чужого горя, чужої долі й краси” [5, с. 35]. Вона вважала, що школа бере на себе відповідальне завдання – розбудити і виплекати духовні сили дитини, підготувати молодь до життя.

С.Русова підкреслювала, що школа повинна провести принцип гуманізації через усе навчання на протипагу тому поглядові, що життя є лише боротьбою за шмат хліба; школа повинна “викликати інтерес спільності, свідомості, що кожна одиниця як член громади має бути освічена для праці у громаді й на користь громаді” [5, с. 162].

С.Русова наголошувала на необхідності встановлення у громадянському вихованні тісної взаємодії та об’єднання навчального й виховного процесів. Вона повністю поділяла погляди Ф.Дістервега про те, що “в навчанні лежить виховна сила; наскільки вчать правді, настільки виховують. Уся діяльність школи є виховання всього покликання учня – і людського, і громадянського, які не лежать одно біля одного, а одне з другим складають нероздільне суцільне” [5, с. 190].

С.Русова наголошувала, що навчання і виховання повинні йти рука в руку до єдиної спільної етичної мети, для досягнення якої виховання і навчання мають ввести учня в кооперативні відносини із соціальним оточенням та сформувати в нього загальнолюдські цінності: доброту, увагу, чуйність, толерантність, совість, чесність, повагу, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повагу і любов до своїх батьків, роду. Ці відносини повинні бути правдивими, шляхетними, плодотворними і для учня, і для громадянства. “Учитель не може задовольнятися тим, що понавчає дітей усяких наук, які мало зможуть впливати на мораль учня й не вказують йому нових шляхів для поліпшення соціального життя. Він повинен прагнути, щоб нове покоління найкраще розуміло свій громадський обов’язок” [5, с. 276].

“Усім відомо, – пише С.Русова у “Дидактиці”, – що завше там, де кілька осіб мають жити гуртом і в гурті працювати, там мусить панувати певний лад, порядок, мусять існувати закони, яким усі рівно підлягають і які установлюють конче потрібні для співжиття й для співпраці вимоги та правила. За сумлінним виконанням законів, спільно обміркованих, слідує не сам учитель, а класне товариство. Єдиний закон, спільна праця, спільне життя зі спільними радощами та горем витворює в усіх учнях почуття солідарності, викликає гарний спільний дух – настрій класу. Основний закон мусить відповідати вимогам цього загального класного духу, мусить установити у школі такий лад, який дав би вільний духовний та фізичний розвиток кожному членові класного товариства й усій класній громаді, як чомусь соціальному; закон мусить підтримувати правдиве товаришування, сумлінну працю організації, веселий настрій, сприяти змаганням дітей до удосконалення свого шкільного життя на ґрунті гігієнічному, господарському, науковому, естетичному та етичному. Закон мусить відкидати з шкільного життя все те, що цим шляхетним змаганням шкодить або перешкоджає” [5, с. 278].

Важливим засобом виховання моральності й патріотизму, за С.Русовою, є вивчення в школі народної творчості, літератури, національної поезії, історії, філософії, географії, природознавства, музики, релігії. Великого виховного значення С.Русова надавала вивченню історії, тому що цей предмет ушляхетнює почуття молоді, поєднує окремі історичні моменти певною філософсько-етичною думкою і таким чином допомагає дітям зрозуміти сучасне політичне, соціальне, економічне становище різних держав і своєї рідної країни, значення громадянства, а тим і самого себе як окремого громадянина. Аналізуючи погляди французького історика Лавісса стосовно того, що історичне

навчання має дати учням розуміння послідовності світових цивілізацій і розвитку Франції (взагалі рідного краю), впливу на Францію цілого світу і її самої на цілий світ; розуміння сучасного становища рідного краю і своїх обов'язків перед ним і перед світом. С.Русова акцентує увагу українських педагогів на значенні історії як навчального предмета у формуванні громадянських рис. Моральна свідомість учнів також зростає при вивченні міфів, легенд героїчного змісту, біографій визначних осіб, їхнього палкого патріотизму та самовідданого служіння своєму народу.

Великого значення для ознайомлення з рідним краєм С.Русова надавала вивченню усної народної творчості – місцевих казок, прислів'їв, розваг, дум, тому що фольклорними знаннями, на її погляд, можна охопити найважливіші питання сучасного життя, знайти первісні коріння власності, релігії, громадянства, господарства та винести назовні всі ті творчі народні сили, які вилились у первісній літературі народу, в усьому його мистецтві, і на яких виховувались цілі покоління національних діячів, письменників, наукових працівників. Вона радила добирати матеріал, який давав би дітям знання про походження, заняття, звичаї і традиції рідного народу, знайомив би їх з красою орнаменту і красою поетичного слова та рідної мелодії, будив би в дітях національну свідомість і гордість, і тоді, як зазначала українська просвітителька, можна “виховати розумну працюовиту дитину, не одірвану від свого народу, а навпаки зв'язану з ним пошаною до всього свого, знанням того, серед чого вона виростає. З таких дітей Україна мала б рідних синів – щирих робітників на ниві народній, творців її майбутньої ліпшої долі” [2, с. 200].

Особливо С.Русова підкреслювала соціальне значення вивчення свого рідного краю для формування громадянської свідомості: учень, який вивчив власними дослідженнями комплекс рідного

краю, цілком природно стане близьким цьому краю, свідоміше поставиться до своїх обов'язків щодо свого народу, рідного краю. Педагог писала: “Серед цієї близької до дитини природи йде життя людей з усіма їх потребами й змаганнями. Діти знають, вони мусять знати сили й багатства цієї природи і як їх видобувати собі на свою користь, як себе забезпечити перед її грізними явищами. В умовах цієї природи люди ведуть свою працю, щоб нагодуватися, одягнутися, придбати здоров'я, жити соціально, культурно. З лона рідної землі, з нив, лісів і вод батьківщини можна не тільки брати все потрібне для життя, але й треба щось дати, вертаючи їй через освіту, піднесення громадського життя, народної культури. В цьому круговому обороті з батьківщини та до батьківщини саме й виявляється громадянський свідомий обов'язок, який лежить на кожному громадянininі, – вміння добре видобувати природні багатства рідної країни та хліборобством, скотарством, промислами й освітою, наукою поліпшувати економічний і соціальний стан життя своїх земляків” [3, с. 26].

Отже, важливим завданням школи С.Русова вважала поєднання високого інтелектуального розвитку особистості з її моральним становленням як громадянина і особистості. Погляди цього видатного українського педагога щодо формування громадянських якостей особистості є актуальними й сьогодні, зокрема Законом України “Про освіту” освіта проголошена основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства й держави. У законі виховний характер освіти підкреслений спеціально: “Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору...” [1].

Література

1. Закон України “Про освіту” // Голос України. – 1996. – № 77.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
3. Русова С. Краєзнавство в народній школі / С. Русова // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Кн. 1. – С. 25–33.
4. Русова С. Суспільні питання виховання / С. Русова // Життя і знання. – Львів, 1929. – С. 161–163.
5. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – К. : Либідь, 1997. Кн. 2 / за ред. Є. І. Коваленко ; у поряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – 1997. – 320 с.

УДК 371.134(7)

СОВРЕМЕННАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЫ В ДИСТАНЦИОННОЙ СРЕДЕ

Буибас М., Сердюков П., Сердюкова Н., Хилл Р.

Якість підготовки вчителя залишається однією з умов забезпечення результативної освіти. У США стало очевидним, що підготовка вчителів повинна бути кардинально змінена, для того щоб відповідати вимогам XXI ст. У зв'язку з цим необхідно розглянути ряд питань, а саме: хто є кандидатами у вчителі, який їхній попередній досвід, з якими знаннями та вміннями, настроєм вони заходять до класу. Відповіді на ці запитання дозволять визначити, яким чином можливо підняти ефективність підготовки. Серед багатьох факторів дистанційне чи онлайн-навчання є результативним. У цій статті розглядаються основні аспекти підготовки вчителів в онлайн-середовищі. Принципи та методи онлайн-навчання можуть бути застосовані на будь-якому рівні підготовки вчителів.

Ключові слова: якість освіти, підготовка вчителя, професійні характеристики вчителя, онлайн-освіта.

Качество подготовки учителя остается одним из основных условий обеспечения результативного образования. В США стало очевидным, что подготовка учителей должна быть кардинально улучшена, чтобы отвечать требованиям XXI в. В связи с этим необходимо рассмотреть ряд вопросов, а именно: кто такие кандидаты в учителя, каков их прошлый опыт, с какими знаниями и умениями, настроением они заходят в класс. Ответы на эти вопросы могут помочь определить, как повысить эффективность их подготовки. Среди многих факторов дистанционное или онлайн-обучение есть результативным. В предлагаемой статье рассматриваются основные аспекты подготовки учителей в онлайн-среде. Обсуждаемые принципы и методы онлайн-обучения применимы на любом уровне подготовки учителей.

Ключевые слова: качество образования, подготовка учителя, профессиональные характеристики учителя, онлайн-обучение.

Teacher quality remains one of the critical preconditions for ensuring excellent education. It has become evident teacher preparation in the USA needs to be improved to meet the challenges of the XXIst century. This dictates the importance of considering teacher candidates – who they are, where they come from, what their background is, and what knowledge, skills and dispositions they bring to the classroom. The answers to these questions may help identify a better way to make their preparation more efficient. Among many factors, distance or online learning may provide the milieu conducive for their success. This article discusses essential aspects of teacher preparation in an online environment. Major principles and strategies of online learning presented here are applicable at any level of teacher education.

Key words: education quality, teacher preparation, teacher professional characteristics, online learning.

Введение. Будущее нации зависит от качества образования, получаемого ее гражданами. Нет более важного для общества дела, чем обучение подрастающего поколения, которое находится в руках учителей. Качество образования зависит от

многих факторов, однако не будет преувеличением утверждать, что основным субъектом образования является учитель. В связи с этим анализ подготовки учителя и поиск эффективных путей повышения ее эффективности представляет

большое значение. В данной статье мы предлагаем рассмотреть несколько важных вопросов подготовки качественного учителя с учетом современных средств доставки в дистанционной/онлайн-среде на примере американского образования.

Проблемы американского образования

Перед американской школой стоят чрезвычайно острые вопросы, непосредственно связанные с учителем и во многом зависящие от него:

- Как улучшить качество обучения школьников?
- Как обеспечить эффективность учебного процесса в условиях экономических трудностей?
- Что нужно делать в классе, чтобы не отставать от информационно-технологического прогресса?
- Где находить новых педагогов?
- Как лучше готовить учителей?
- И, наконец, как поддерживать высокий профессиональный и персональный уровень учителя?

Национальная и местные администрации штатов и населенных пунктов, политики и общественность постоянно обсуждают эти вопросы и пытаются решать их. Специфика подготовки учителей в США заключается в том, что рост населения и естественный процесс ухода на пенсию учителей школ требуют не только повышения квалификации учительского состава, но и ускоренной подготовки большего количества квалифицированных педагогических кадров. Например, в одной лишь Калифорнии потребность школ в новых учителях в 2015 г. ожидается в 300000 человек [2]. Традиционная подготовка учителей через педагогические факультеты университетов и колледжей в обычном формате может обеспечить не более 50000 человек. Где же набрать и как быстро подготовить столь необходимые учительские кадры? Кроме подготовки новых учителей, в связи с быстро растущим и изменяющимся спросом на образование из-за ускоряющихся трансформаций в науке и технологии, в постоянной переподготовке и повышении кадров нуждаются и те учителя, которые сейчас работают в школе. Радикально меняются также запросы школьников и студентов вузов, требующих современного, реалистичного, эффективного обучения на новых технологиях. Поэтому необходимы новые подходы к подготовке учителей и эффективные ее формы.

Одной из особенностей американской школы вообще и подготовки учителей в частности является региональная независимость отдельных штатов и даже школьных округов от центральных органов управления образованием. При этом наблюдается актуализация принципа борьбы и единства противоположностей: с одной стороны, центральное правительство пытается устанавливать общие правила для всей системы образования страны; с другой, штаты имеют право разрабатывать и использовать свои собственные стандарты обучения. Более того, специальная Комиссия по соблюдению отчетности и качества оценивания подготовки учителей, созданная для оказания технической помощи Министерству образования, в своем отчете указала, что «между учебными заведениями наблюдаются расхождения (в подготовке учителей); тем не менее, руководство отдельных штатов должно уважать индиви-

дуальность вузов и не использовать свои отчеты (об их деятельности) для приведения программ подготовки учителей к единообразию [8]. Это уважение к праву каждого учебного заведения, так же как и отдельной личности, характерно для всей американской жизни.

Качество подготовки учителя

Известно, что негативный эффект от деятельности одного плохого учителя может поставить под угрозу не только успех научения многих школьников, но даже их будущее. Более того, этот эффект не смогут исправить даже многие хорошие учителя. Критическое значение учительских кадров подчеркивает опрос общественного мнения: более 55% американцев считает качество учителей важнейшим фактором, влияющим на успеваемость [15].

Качество преподавания – основной фактор в образовании, который зачастую определяется через такие профессиональные данные учителя, как знание содержания, использование эффективных методов преподавания, применение передовых технологий и т.п.

Кого можно считать успешным учителем? Национальный Совет по подготовке кадров предлагает следующее определение: «Это учитель, обладающий глубоким пониманием предметов, которые он преподает, использующий соответствующие методы преподавания и применяющий различные приемы оценки успеваемости в классе. Эти учителя участвуют в постоянном, интеллектуально насыщенном, профессиональном повышении квалификации» [9, с. 23].

Отличный учитель:

- имеет глубокие знания по преподаваемому предмету;
- предан делу образования;
- умеет работать, невзирая на трудности;
- постоянно стремится улучшить свою работу, придумать что-то новое и поддерживает свою компетенцию на высоком уровне;
- любит свой предмет и с энтузиазмом относится к преподаванию;
- являет собой вдохновляющий пример для учащихся;
- умеет сочувствовать своим ученикам и открыт для общения [10].

Современный подход к образованию ставит во главу всего процесса обучения учащегося. Согласно этому подходу, интересы ученика всегда стоят на первом месте. Это означает, что учитель должен знать своих учеников, их нужды, способности и особенности поведения. Учитель также обязан четко разбираться в учебных ресурсах; в процессе научения, а не только преподавания; понимать, как учащиеся преодолевают трудности в учебе и оказывать им необходимую поддержку [16].

Какими же качествами, профессиональными и личностными, должен обладать современный учитель? Традиционно, в профессиональную компетенцию учителя включали знание предмета и педагогические умения и навыки. Сегодня от учителя ожидается также знание современных информационных и педагогических технологий и умение применять их в классе. Большое внимание уделяется непрерывному и объективному

оцениванию знаний учащихся. Как известно, в США формально признаются только документированные способы оценивания знаний, поэтому существует весьма развитая система письменного тестирования, и тестам уделяется огромное значение. Эти вопросы, впрочем, нуждаются в отдельном рассмотрении.

Кандидаты в учителя

Кто же идет работать в американскую школу? Прежде всего, это, конечно, выпускники педагогических факультетов университетов, избравшие профессию учителя делом своей жизни. Интересно отметить, что среди них в последнее время увеличился процент студентов, перешедших с других специальностей вузов после первых одного-двух лет учебы. Однако, наряду с традиционной подготовкой учителя из выпускника средней школы через педагогический вуз, которая оказывается недостаточной для удовлетворения нужд образования, педагогические кадры в США пополняются путем привлечения в систему образования работников из других сфер деятельности (государственных учреждений, бизнеса, армии, производства и т.д.). Педагогическую деятельность избирают взрослые работающие люди, и эта категория кандидатов в учителя отличается от обычных студентов вуза рядом показателей: возрастом, определенным жизненным и профессиональным опытом, социальным статусом, наличием семьи, детей и общественных обязанностей. В связи с этим, они нуждаются в особых условиях подготовки, а именно возможности сочетать работу, семью и учебу, не посещать аудиторных занятий, иметь гибкое расписание, выбирать курсы по собственному желанию, заниматься в своем темпе, т.е. согласовывать свое обучение со своим весьма напряженным образом жизни. Большой контингент взрослых (старше 25 лет), работающих студентов, доля которых среди всего студенческого корпуса составляет около 40% [7], характерен для всей американской системы высшего образования.

Следует заметить, что для того, чтобы стать учителем в США, кандидату вообще не нужно оканчивать педагогический вуз – достаточно любого университетского диплома. Тем не менее, все будущие учителя обязаны сдать специальный экзамен на право допуска к работе в школе (например, в Калифорнии он называется CBEST) и иметь сертификат/лицензию (certificate/credential) от штата, для получения которой они должны пройти краткосрочную программу. Эта программа обычно рассчитана на 1–1,5 года и предоставляется местными университетами и колледжами. Что интересно, лицензия, выданная в одном штате, недействительна в другом, поэтому если учитель переезжает в другой штат, он должен пройти подготовку и сдать на учительскую лицензию по правилам нового штата.

Формы подготовки учителей в США

Формы подготовки учителя в США весьма разнообразны: педагогические факультеты вузов, лицензионные программы, система продолженного курсового образования, дополняющая стандартные программы, система послевузовской подготовки, повышение квалификации через вуз

или на рабочем месте в школе или в учебном округе [14].

В США около 1200 университетов и колледжей, готовящих учителей через различные формы обучения, основными из которых являются следующие:

1. Традиционные четырехлетние вузовские программы, выпускающие учителей со степенью бакалавра.

2. Послевузовские программы, готовящие магистров по педагогике (Master of Arts in Teaching – MAT или Master of Education – MED).

3. Программы сертификации учителей (Teacher Certificate or Credential).

4. Проект подготовки новых учителей (New Teacher Project) и проект “Преподавай для Америки” (Teach for America – TFA).

5. Программа городской резидентуры (Urban teacher residency – UTR).

6. Программа экстренного лицензирования.

1. В традиционных вузовских программах высшее педагогическое образование получают студенты, пришедшие в вуз по призванию. Они хотят стать учителями и получают учительский сертификат как компонент степени бакалавра. При специализации по средней школе студенты должны получить подготовку по дисциплине, которую они собираются преподавать. Те же, кто специализируется по начальной школе, изучают особенности развития ребенка и готовятся по всем разделам преподавания в младших классах. Все студенты должны пройти педагогическую практику в школе.

2. В послевузовских программах, таких как магистерская программа, курсовая работа по специальности сочетается с практической работой в школе. Уровень этих программ различается от вуза к вузу, и в некоторых случаях студенты работают с ментором. Выпускники могут получить одну из нескольких педагогических степеней одного и того же уровня.

3. Программа сертификации (license или credential) – это отдельный вид последипломной подготовки учителей, в котором представители разных профессий с высшим образованием могут получить сертификат, отвечающий требованиям данного штата, который дает право преподавать в школах, однако только этого штата. Интересно отметить, что даже высокая научная степень (например, доктора наук) не дает право на преподавание в школе без сертификата.

4. По проекту подготовки новых учителей, в контингент кандидатов в учителя набирают кадры достаточно высокого качества, главным образом лиц с высшим образованием и опытом, решивших переменить свою старую профессию на учительскую. По проекту “Преподавай для Америки”, в учителя рекрутируют свежих выпускников непедагогических вузов. В обоих случаях модель обучения одинакова: кандидаты проходят интенсивную подготовку в летних институтах, напоминающих лагеря для новобранцев. Подготовка сосредоточена на удовлетворении потребностей городских школ, расположенных в бедных районах, которые обычно страдают от нехватки учителей. Кандидаты получают учительский сертификат от местного

университета; им гарантируется работа и профессиональная поддержка на протяжении первых лет работы. В свою очередь, они обязуются проработать в одной из школ не менее двух лет.

5. В соответствии с программой городской резидентуры, между городским школьным округом, местным университетом и какой-либо общественной организацией заключается договор об организации программы подготовки учителей для школ данного города. Группа кандидатов-резидентов получает теоретическую подготовку в течение одного лета; затем на протяжении учебного года резиденты работают в школе, находящейся в критическом состоянии, совместно с учителем, осуществляющим функции ментора. Вдобавок, один раз в неделю они посещают занятия в университете. Резиденты обычно получают в течение этого года стипендию в обмен на обязательство проработать в данном округе несколько лет. Во время первого года работы новым учителям оказывают помощь в виде менторства и дополнительного обучения.

6. Экстренное лицензирование осуществляется путем выдачи сертификата любому квалифицированному специалисту, желающему преподавать в школе, однако нет никаких минимальных стандартов или требований к ним. Это вызвано острой нехваткой учителей в ряде округов. Обычно учителя с такой лицензией должны проходить дополнительную подготовку параллельно с работой в школе [11].

Из этого перечня основных форм учительской подготовки следует, что их уровень и качество существенно варьируются, что, несомненно, отражается на качестве преподавания и знаний учащихся. Кроме того, университетские программы часто подвергаются критике за то, что они оторваны от реальной обстановки в классах, и еще за то, что они не обеспечивают адекватной подготовки учителей для очень удаленных сельских и очень бедных городских школ.

Дистанционное, или онлайнное, обучение как форма подготовки учителей

Как было показано выше, потребность в учителях опережает темпы их подготовки вузами. Проблема даже не в ограниченных возможностях вузов, а в том, что взрослые работающие люди, желающие переменить свою профессию на учительскую, не располагают временем для посещения обычных занятий в аудитории. Поэтому кандидаты в учителя все больше интереса проявляют к нетрадиционным (альтернативным) формам подготовки, прежде всего дистанционной, или онлайнной.

В вузах США в настоящее время существует множество программ по подготовке учителей и педагогических кадров различной квалификации, предлагаемых в онлайнном формате. При этом онлайнным обучением охватываются практически все уровни образования, от бакалавриатского и сертификационного до докторского. Некоторые университеты полностью специализируются на онлайнном образовании, например Walden University и University of Phoenix. Ряд университетов успешно готовит докторов педагогических наук

(EdD и PhD) в полном онлайнном или смешанном (blended) форматах. На педагогическом факультете, например, нашего университета готовят учителей по всем специальностям для начальной школы, средней школы, спецшколы для детей с физическими недостатками, психологов и школьных администраторов. Ежегодно мы выпускаем около 7000 учителей, больше, чем все остальные вузы штата. Обучение предлагается на уровнях бакалавра, сертификации и магистра. При этом около 70% наших студентов занимается в онлайнных классах, так как большинство из них – взрослые работающие люди.

В чем привлекательность онлайнного обучения вообще и учителей в частности? Онлайнное обучение доступно всем; оно гибко – расписание занятий составляет сам студент; удобно – можно заниматься в любом месте (на работе, дома, на отдыхе); эффективно с точки зрения временных затрат (в любое время суток и любой продолжительности); разнообразно по предоставляемым учебным ресурсам и формам деятельности [6]. Студент чувствует себя в онлайнной среде более спокойно и уверенно, так как он не находится в аудитории среди людей, где он должен подчиняться определенным правилам поведения; более того, в ней ему легче заниматься и общаться с соучениками и преподавателями, потому что он экранирован от них компьютером, который, как щит, прикрывает его от любых негативных моментов (никто его не видит). Студент в онлайнной среде имеет возможности общаться в любое время как со всей группой, так и с любым соучеником. Наконец, студент всегда может получить от преподавателя индивидуальную поддержку, консультацию и совет [12].

Для преподавателя онлайнное обучение также служит весьма удобной и эффективной учебной средой, в которой он может, помимо преподавания, с большим удобством для себя:

- знакомиться с новейшими законодательными и регулирующими документами, разрабатываемыми Министерством образования и местными отделами народного образования;
- изучать учебные материалы с целью самосовершенствования по всем разделам преподавания и воспитания;
- участвовать в работе различных форумов и групп по интересам;
- получать квалифицированную помощь от специалистов в любой области;
- находить материалы для использования в классе;
- заниматься в разных формах повышения квалификации;
- активно общаться с коллегами.

Очевидно, что преподаватель, как и студент, пользуется всеми преимуществами онлайнного формата, которые состоят в следующем:

- удобства пользования;
- доступности в любое время и из любого места;
- асинхронности научения без привязки к определенному расписанию;

- гибкости расписания и адаптируемости программ;
- пониженном уровне стресса;
- экономии времени и средств на поездки в вуз;
- различных форматах информации и коммуникации;
- неограниченных учебных и научных ресурсах интернета, доступных с рабочего места;
- открытости доступа для всех желающих, включая инвалидов и лиц, страдающих физическими или иными нарушениями;
- огромного выбора учебных программ, материалов и способов научения;
- индивидуализации научения;
- возможности установления социальных связей и кооперации [17].

Необходимо, тем не менее, понимать, что в онлайн-обучении имеются серьезные проблемы, влияющие на результат научения, с которыми необходимо постоянно справляться, а именно:

- превалирование самостоятельной работы над групповой;
- повышенные требования к личной ответственности студента за результат его научения, требующие развитого самоконтроля, самооценки, самодостаточности и умений эффективно планировать и организовывать свое время;
- меньшие возможности для активной групповой деятельности;
- сильная зависимость от печатных материалов в ущерб живой деятельности;
- акцент на развитии навыков чтения и письма при потере навыков устного общения;
- нерегулярное и поэтому менее эффективное взаимодействие с соучениками и преподавателем;
- отсроченная обратная связь;
- ограниченные возможности для оказания непосредственного воздействия на студентов со стороны преподавателя, в том числе моделирования положительного примера;
- сильный разброс методических подходов, приемов и требований, вызванный слабой связью онлайн-преподавателя с кафедрой и вузом;
- большие возможности для плагиата и нечестности;
- падение ответственности и уменьшение моральной зависимости студента от преподавателя и вуза [4].

Эти проблемы вызывают необходимость максимально четкой организации учебного процесса, понятных и неукоснительно соблюдаемых требований к научению и поведению студента в онлайн-среде, высокой профессиональной подготовки и ответственности преподавателя, и постоянного внимания последнего к деятельности каждого студента. Полезной оказывается подготовка студентов к каждому курсу, проводимая преподавателем в начале обучения, где студенты получают полную ориентацию по целям, задачам, содержанию, требованиям и методике научения в данном курсе. Не менее важным оказывается непрерывное повышение квалификации преподавателя, осуществляемое как кафедрой, так и преподавателями, ответственными за определенные курсы.

Кафедра, в то же время, контролирует деятельность преподавателя путем наблюдения за его занятиями, визитами, оценкой курса студентами и ежегодных отчетов по индивидуальному плану.

Онлайн-обучение сегодня не просто дополнение к существующим формам образования, но автономная и полностью самообеспеченная система. Эта система характеризуется независимостью от внешних физических факторов (аудиторий учебного заведения, транспорта, погодных условий), эффективностью, экономичностью и удобством доступа. Оно создает плодотворную учебную среду для активной учебной деятельности учащегося в условиях индивидуальной и групповой деятельности; наконец, гарантирует бесперебойную и надежную поддержку учебной деятельности в любое удобное для студента время.

Структура онлайн-обучения

Основой вузовского онлайн-обучения является онлайн-курс. Учебные курсы для учителей не должны быть сложными по структуре, так как внимание студентов должно быть сосредоточено на содержании учебной деятельности, а не на навигации по курсу, и включают в себя следующие основные компоненты:

- информацию о курсе, в том числе программу курса, его построение, перечень всех заданий, данные о преподавателе (в том числе контактные телефоны, электронный адрес и его служебный адрес);
- уроки (units), посвященные определенным темам;
- задания для самостоятельной работы;
- дискуссионные форумы (текстовые и видео; синхронные и асинхронные);
- задания, которые студенту необходимо выполнить в школе, например, наблюдение за уроком, сбор информации об учебном процессе, подготовка проекта о сотрудничестве между школой и общественными организациями района;
- средства для коллективной деятельности (организация работы по группам);
- коммуникационные средства (электронная почта, видеосвязь – Skype и видеоконференции типа ClassLivePro);
- материалы для самоизучения, включающие электронный учебник, тексты в электронном формате, слайды и видеоматериалы.

Таким образом, курс включает в себя теоретические занятия, выполняемые в онлайн-режиме, практические задания, выполняемые кандидатами в школьном классе или вне школы, активное общение и совместную деятельность между всеми участниками учебного процесса.

В каждом курсе кандидат обязан выполнить ряд самостоятельных заданий, принять участие в нескольких тематических дискуссиях, посетить уроки в школе и проанализировать их по разным критериям, сделать разработки к урокам, продемонстрировать их применение на практике. От кандидатов требуется, в частности, провести урок, заснять свое преподавание на видео, проанализировать свою работу по этой видеозаписи и предоставить видео вместе с самоанализом преподавателю для оценки. Каждый курс также содержит журнал оценки деятельности студентов. Программа заканчивается

обязательной педагогической практикой в школе, длящейся четыре месяца. Все большее значение приобретает оснащение онлайн-курсов современными средствами, такими, как мультимедия, живое видео, и открытое общение через интернет (например, ClassLivePro). Довольно популярны в США гибридные курсы, в которых онлайн-обучение сочетается с аудиторными занятиями в разных режимах, например, занятия проводятся в аудитории в начале и конце курса, все остальное время студенты работают в интернете, или регулярные занятия в аудитории проводятся, скажем, один раз в неделю, при этом основная работа над курсовыми заданиями выполняется в онлайн-классе. В последнее время в онлайн-обучение чрезвычайно активно вторгаются разные формы социального общения через интернет, такие как Facebook, blogs, wikis и т.п. Благодаря этим новым технологиям студенты получают возможность самоорганизовываться для работы над курсом, что, очевидно, может способствовать улучшению качества результатов обучения.

Поскольку основной формой обучения в онлайн-среде является самостоятельная работа, главная функция преподавателя состоит в поддержке деятельности студентов (facilitation). В таком случае от преподавателя требуется:

- ежедневно выходить в класс на дискуссии – студенты должны “видеть” преподавателя в классе, это поддерживает дисциплину;
- просматривать все посты и комментировать избранные, особенно если студент уходит в сторону от темы дискуссии или не покрывает ее полностью;
- ставить перед студентами вопросы, направляющие их мыслительную деятельность на более глубокое раскрытие темы;
- дополнять дискуссию мини-лекциями, советами, демонстрацией иллюстративными материалами и ссылками на соответствующую литературу;
- поддерживать участие студентов в дискуссии одобрительными репликами и похвалой.

Активное участие преподавателя в форуме, как подтверждают исследования [1; 5; 13], оказывает стимулирующее влияние на деятельность студентов. Помимо этого, от преподавателя студенты ожидают немедленного ответа на свои вопросы и помощи в затруднениях и проблемах, поэтому отвечать на их электронные послания необходимо немедленно, во всяком случае в течение того же дня.

Огромное значение для успешного научения имеет квалифицированная и постоянная техническая поддержка со стороны провайдера (E-College and Blackboard) и консьержа. Первый оказывает помощь в случае технических затруднений с интернетом или курсовой оболочкой; второй отвечает на вопросы по поводу организационных проблем, возникающих в курсе во время работы с ним. Онлайн-обучение вообще зависит от бесперебойной поддержки студента по всем вопросам.

Выводы

Подготовка современного и качественного учителя представляет собой в настоящее время чрезвычайно сложную и ответственную проблему. Контингент кандидатов в учителя сегодня отличается от того, к которому мы привыкли. Более того, и наши школьники сильно изменились. Традиционная система образования, в которой мы все выросли, изжила себя. Она не оправдывает ожиданий общества, которое требует более качественного, эффективного и результативного образования на всех уровнях. Поэтому подготовка учителя должна вестись с опережением – нужно готовить учителя, способного справляться с вызовами XXI века. На тех, кто готовит учителей для школы будущего, возлагается огромная ответственность. Средства для эффективной подготовки, прежде всего, информационные технологии, имеются. Нужно только научиться их применять. Для этого работникам педагогических вузов следует активно заниматься изучением мирового передового опыта и разрабатывать новые подходы, методики и средства, обеспечивающие решение актуальных задач, стоящих перед народным образованием.

Литература

1. Al Senaidi, S. (2008). Improving Interaction in E-Learning Environment. (2008) Proceedings of E-Learn World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, Las Vegas, NV, November 2008.
2. Doti, J. and Cardinal, D. (2005). Forecasting Demand for California Credentialed Teachers. *Issues in Teacher Education*, 14 (2), 7-23. Fall 2005.
3. Henderson, G., & Nash, S. (2007). Excellence in college teaching and learning: Classroom and online instruction. http://www.cctomas.com/details.cfm? P_ISBN13=9780398077501
4. Hill, R. & Serdyukov, P. (2007). Student Learning Patterns in Online Classes: Growth in Popularity, Decline in Attitude. Proceedings of E-Learn World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, Quebec, October, 2007.
5. Kirk, J.J. & Orr, R.L. (2003). A primer on the effective use of threaded discussion forums. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472738).
6. Moore, M. (2007). *A Handbook of Distance Education*. London: Routledge.
7. NCEC (2009). National Center for Educational Statistics. <http://nces.ed.gov/>
8. National Council of Accreditation of Teacher Education. (2001). *Aligning Assessments with Standards: A Synthesis of Guidelines from Current Practice Adapted for using Teacher Education and NCATE Accreditation*: National Council of Accreditation of Teacher Education.
9. NCATE (2005). *Aligning Standards to Improve Teacher Preparation and Practice*. Washington, DC: NCATE.

10. Rice, J. K. (2003) *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Economic Policy Institute: Washington D.C.
11. Roth, D. and Swail, S. (2000). *Certification and Teacher Preparation in the United States* Los Angeles: Pacific Resources for Education and Learning.
12. Serdyukov, P. and Hill, R (2008). *E-learning: what works, what doesn't, what now?* Proceedings of E-Learn World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, November 17-21, Las Vegas.
13. Serdyukova, P. and Serdyukov, N. (2009). *Effective Communication in Online Learning*. Proceedings of the 9th WCCE IFIP World Conference on Computers in Education. July 27- 30, 2009, Bento Goncalves, Brazil. http://www.wcce2009.org/proceedings/papers/WCCE2009_pap 124.pdf
14. *A Study of Teacher Preparation Programs in the United States (2005)*. Washington, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
15. Turner (1999), R. *Adapting to a New Generation of College Students*. The NEA Higher Education Journal, Fall 1999, 33-42.
16. Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
17. Сердюков П.И. (2010). Роль общения в повышении эффективности онлайн-обучения. *Образовательные технологии и общество* (ISSN 1436-4522), 13(1), 356-369. http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_131_2010EE.html

УДК 378(430)

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЕРМАНИИ НА ВТОРОМ ЭТАПЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Поляков В.М.

Автор статті аналізує здійснення основних положень Болонської декларації у Німеччині: перехід на дворівневу вищу освіту, забезпечення мобільності і відкритості вищої освіти, введення системи перевідних залікових кредитів, розвиток нових типів вищої освіти.

Ключові слова: Болонський процес, дворівнева система вищої освіти, залікові кредити, принципи вищої освіти.

Автор статьи анализирует осуществление основных положений Болонской декларации в Германии: переход на двоуровневую систему высшего образования, обеспечение мобильности и открытости высшего образования, введение системы зачетных кредитов, развитие новых типов высшего образования.

Ключевые слова: Болонский процесс, двоуровневая система высшего образования, зачётные кредиты, принципы высшего образования.

The author of the article analyzes the realization of the main principles of the Bologna declaration in Germany: transition to the two-stage higher education, mobility and openness, introduction of the system of test credits, development of new types of higher education.

Key words: Bologna process, two-stage system of higher education, test credits, principles of higher education.

Официальной датой начала Болонского процесса считают 19 июня 1999 г., когда министры образования 29 европейских стран, в том числе Германии, подписали документ “Зона европейского высшего образования”, который сейчас принято называть Болонской декларацией. Согласно Болонской декларации (Болонскому соглашению), страны-участницы Болонского процесса должны были к 2010 г. трансформировать национальные системы высшего образования в соответствии с основными принципами, изложенными в этом документе. При этом как в Болонской декларации, так и в последующих документах, которые принимались на проводившихся один раз в два года совещаниях министров, ответственных за высшее образование в странах-участницах, постоянно подчеркивался добровольный, необязательный характер проводившихся преобразований.

Напомним, что речь шла о следующих десяти основных проблемах, которые должны быть решены в ходе Болонского процесса:

- введение сравнимых квалификаций в области высшего образования и переход на двухступенчатую систему высшего образования;

- введение общеевропейской системы зачетных единиц (системы кредитов) и Приложения к диплому, образец которого разработан Европейской Комиссией, Советом Европы и Европейским центром по высшему образованию при Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры;

- повышение мобильности студентов, преподавателей, научных работников и административно-управленческого персонала;

- обеспечение необходимого качества высшего образования;

- взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования;

- обеспечение автономности вузов;

- введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня);

- придание “европейского измерения” высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования;

- реализация социальной роли высшего образования, т.е. его доступности для студентов

независимо от их социального и экономического положения;

- развитие системы дополнительного образования (так называемого “обучения в течение жизни”) [2].

Количество стран, участвующих в реформировании своих образовательных систем, в настоящее время равно 47 (последней страной, присоединившейся к Болонскому процессу в марте 2010 г., является Казахстан).

Как показывает анализ научной литературы, в наибольшей мере требования Болонской декларации к 2010 г. были реализованы в Великобритании и Германии [7; 8].

Система трех циклов (бакалавр/магистр/аспирант) уже давно существует в Великобритании; можно считать, что именно она положена в основу системы квалификаций, предлагаемой в рамках Болонского процесса.

В отличие от Великобритании, в Германии в начале Болонского процесса бакалавриат как самостоятельное направление существовал в незначительной части вузов. Магистерские программы в этот период в целом совпадали с учебными планами традиционных специальностей. После 2002 г. бакалавриат и магистратура стали самостоятельными направлениями подготовки. Сроки подготовки бакалавров и магистров в Германии соответствуют требованиям Болонского соглашения: бакалавриат три-четыре года, магистратура – от одного до двух лет. Внедрение двухуровневого высшего образования в Германии осуществлялось очень быстро и в настоящее время примерно 81–82% образовательных программ в немецких вузах представляют собой программы для подготовки бакалавров и магистров. Однако большинство вузов (в необходимом объеме) параллельно осуществляет также подготовку специалистов (Diplomabschluss) [6].

Что касается другого важного параметра Болонской декларации введения системы переводных зачетных единиц, то следует отметить, что в абсолютном большинстве немецких вузов в настоящее время используется система ECTS, которая была рекомендована в начале Болонского процесса как инструмент для измерения трудоемкости образовательных программ и учебной деятельности студентов. В Германии одна зачетная единица была принята равной примерно 30 астрономическим часам аудиторной и самостоятельной работы студентов, включая сдачу экзаменов и подготовку к ним [4].

Важным показателем результатов деятельности системы высшего образования в странах-участницах Болонского процесса является академическая мобильность. В Германии, которая имеет с этой точки зрения благоприятное географическое положение, этот параметр реализуется на высоком уровне, как с точки зрения возможности обучения в зарубежном вузе только в течение ограниченного периода (семестра, учебного года) (так называемая “горизонтальная” мобильность), так и с точки зрения возможности полного обучения студента на степень в зарубежном вузе (“вертикальная” мобильность). В учебных планах многих вузов

Германии включены так называемые “окна мобильности” – периоды, когда студент должен пройти обучение в вузе другой страны. Другим показателем мобильности является возможность страны привлекать иностранных студентов; в немецких вузах учатся почти 200 тысяч иностранных студентов (примерно десятая часть всех студентов Германии). При этом важно отметить, что развитие мобильности в Германии объясняется не желанием “зарабатывать деньги” на иностранцах, поскольку обучение в немецких вузах является в основном бесплатным, в том числе и для иностранцев, а обусловлено, главным образом, стремлением к повышению привлекательности немецкой системы высшего образования. Престиж немецкого высшего образования растёт с каждым годом. Это обусловлено как финансовыми соображениями, так и тем, что обучение в немецких вузах основано на принципах доступности и открытости. Среди стран, которые являются наиболее привлекательными для студентов, приезжающих из-за рубежа, Германия занимает третье место в мире (после США и Великобритании).

В систему высшего образования Германии входят следующие основные типы учебных заведений: университеты, технические университеты, так называемые объединенные высшие школы, высшие специальные школы, а также гуманитарные высшие учебные заведения – вузы искусств, педагогические вузы и некоторые другие. Особый интерес представляют высшие специальные школы (Fachhochschulen), которые появились в Германии сравнительно недавно – в 60-е гг. XX в., но уже прочно утвердились в немецкой системе высшего образования. Несмотря на очень короткий по сравнению с университетами исторический период существования и развития высших специальных школ, эти “молодые” вузы в настоящее время вносят существенный вклад в решение основных задач Болонского процесса и, в конечном счете, в процесс создания общеевропейской зоны высшего образования и научных исследований.

Уже задолго до окончания первого этапа Болонского процесса стало очевидно, что его основные цели в полном объеме не будут достигнуты [5]. Поэтому на очередной Конференции министров, ответственных за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, состоявшейся 28 апреля 2009 г. в Левене/Лувен-ла-Неве (Бельгия), было решено продлить этот процесс еще на десять лет, т.е. до 2020 г. [3]. На конференции были оценены успехи, достигнутые в реализации Болонского процесса, отмечены недостатки и определены приоритеты для Европейского пространства высшего образования (ЕВПО) на следующее десятилетие. Были названы основные приоритеты реформирования национальных систем высшего образования европейских стран на втором этапе Болонского процесса: “социальное измерение”, т.е. равноправие при доступе к высшему образованию всех социальных групп населения стран-участниц, образование в течение всей жизни, расширение возможностей для трудоустройства выпускников вузов, “студентоориентированное (студентоцентрированное)”

обучение, установление более тесной связи между образованием, исследованиями и инновациями, международная открытость и мобильность (к 2020 г. как минимум 20% студентов стран-участниц Болонского процесса должны учиться или проходить практику за границей). Некоторые страны уже заявили о том, что это пороговое значение будет ими превышено. Германия взяла на себя обязательство обеспечить для 50% немецких студентов возможность к 2020 г. проходить часть обучения за границей.

На встрече министров образования европейских стран в Будапеште и Вене в марте 2010 г. было официально провозглашено создание ЕПВО,

предусмотренное Болонской декларацией в 1999 г. [1]. Министры образования европейских стран подтвердили свою приверженность обязательству, названному в Коммюнике, которое было принято на конференции в Ллвене и Лувен-ла-Неве, и заявили о намерении наращивать наши усилия для завершения к 2020 г. уже начатых реформ с целью активизации академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и административного персонала вузов, совершенствования качества учебного процесса вузов, повышения возможностей трудоустройства выпускников и обеспечения доступности высшего образования.

Литература

1. Декларация о Европейском пространстве высшего образования. Будапешт–Вена, 12 марта 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intpr.ntf.ru/DswMedia/deklaraciaoepo.doc>. – Название с экрана.
2. Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html>. – Название с экрана.
3. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Ллвен, Бельгия, 28–29 апреля 2009 г. <http://www.sgu.ru/node/39010>.
4. Кредитно-модульная система в непрерывном многоуровневом образовании. – М. : Московский гос. ун-т дизайна и технологии. Ин-т повышения квалификации, 2007. – 85 с.
5. Лондонское коммюнике министров высшего образования “К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира (18 мая 2007 года)” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sgu.ru/node/30371. – Название с экрана.
6. Сухова Е. Е. Структурная трансформация высшего образования в Германии в контексте Болонского процесса / Е. Е. Сухова // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 94–113.
7. Briedis, Kolja. Der Bachelor als Sprungbrett? Erste Ergebnisse zum Verbleib von Absolventen mit Bachelorabschluss / Kolja Briedis // Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – 2005. – № 6. – С. 39–48.
8. Schnitzer Klaus. Von Bologna nach Bergen / Klaus Schnitzer // Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – 2005. – № 6. – С. 1–9.

УДК 37.011.31

ЗНАЧЕННЯ І ФУНКЦІЯ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ Х.ЗАЛЬЦМАНА

Ревуцька С.А.

У статті проаналізовано освітньо-педагогічну діяльність педагога-філантропа Німеччини XVIII ст. у контексті з'ясування значення і функцій учителя у заснованому педагогом загальноосвітньому закладі, його основні педагогічні ідеї, навчально-виховний процес у філантропічному навчальному закладі.

Ключові слова: філантроп, філантропія, методи навчання, напрями виховання, значення та функція учителя.

В статье проанализировано образовательно-педагогическую деятельность педагога-филантропа Германии XVIII ст. в контексте изучения значения и функций учителя в созданном им образовательном учреждении, его основные педагогические идеи, учебно-воспитательный процесс в филантропическом учебном заведении.

Ключевые слова: филантроп, филантропия, методы обучения, направления воспитания, значение и функция учителя.

The author of the article analyzes pedagogical work of the German teacher-philanthropist of the XVIII century in the context of studying the role and functions of a teacher in the educational institution founded by him, his main pedagogical ideas and educational process in the philanthropic educational institution.

Key words: philanthrop, philanthropy, methods of teaching, directions of education, the role and functions of a teacher.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку України в напрямі підвищення культурної ідентичності та інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього простору орієнтиром становлення української освітньої системи має бути національна спрямованість останньої із поєднанням кращих надбань світової педагогіки. Одним із найбільш визначних педагогів Німеччини вважаємо Християна Готгільда Зальцмана, підґрунтям освітньо-педагогічної діяльності якого слугувало морально-релігійне, трудове та фізичне виховання в руслі толерантного підходу до учнів.

Освітньо-педагогічна спадщина Х.Г.Зальцмана була предметом наукових пошуків багатьох дослідників, як-от: А.Гулига, А.Джуринський, А.Завальнюк, В.Кравець, Е.Акерман (E.Ackerermann), Х.Ансельм (Ch.Anselm), Г.Бальке (H.Balke), Р.Бірман (R.Birman), Г.Доєрінг (H.Doering), Ф.Ребле (F.Reble) та ін.

Завдання нашої роботи вбачаємо у вивченні педагогічної концепції Х.Зальцмана у контексті з'ясування значення і функцій учителя у заснованому педагогом загальноосвітньому закладі.

Загалом, специфіку педагогічної концепції Х.Зальцмана слід розглядати у контексті історичних умов тієї епохи, у якій працював педагог. Йдеться

про становлення просвітництва наприкінці XVIII ст., метою якого було визначення потреби модернізації суспільного ладу для забезпечення кращого життя усіх членів суспільства, як-от: покращення матеріального становища та підвищення освітнього рівня. Основним засобом реалізації таких постулатів було обрано проведення шкільної реформи. Х.Зальцман як представник цього руху рекомендував такі засоби відродження народної освіти: організацію керівного органа навчального управління; введення шкільних підручників; покращення освіти вчителів і підвищення заробітної плати; оформлення підручників.

Х. Г.Зальцман метою заснування навчального закладу, створеного у 1784 р. у Штепфенталі, визначав формування такого освітнього простору, який становив би радикальний контраст до тих міських, церковних шкіл, які функціонували на той час. Х.Зальцман регламентував основним принципом своєї виховної системи надання освіти здоровим, хорошим, радісним людям, внаслідок чого отримання можливості самому стати щасливим і розумним; сприяння підвищенню добробуту своїх співмешканців [1, с. 30]. Використання такого принципу передбачало створення такого підґрунтя

освітнього процесу, для якого властива взаємодія природи і культурного середовища. Визначальним положенням педагогічної системи Х.Зальцмана є те, що освіта і виховання молоді повинні реалізовуватися у природному оточенні через життя, працю і навчання. Крім того, учений наголошував на необхідності надання освіти шляхом поєднання фізичного виховання з духовною освітою.

Іншим вагомим вектором освітнього впливу після поняття “природа” для Х.Зальцмана було поняття “фізичне виховання”. Виховання тіла, на думку педагога, починається із життя у природному навколишньому світі та вживання здорової їжі. Свіжа вода, свіжі фрукти, продукти землеробства і тваринництва, чисте повітря, провітрювані приміщення для сну, рух і сон, робота і гра є чинниками фізичного розвитку. Так зобов’язані вчитися вихованці у природному середовищі для того, щоб жити здорово. Предмет навчання і всю його методика Х.Зальцман вкладає у єдиний постулат: найкращий той педагог, хто єдиний з природою, хто вважає природу підґрунтям та центром життя. Загалом можна стверджувати, що Х.Зальцман у своєму навчальному закладі практикував таке навчання, яке ґрунтувалося на єднанні з природою, проте не шляхом примусу, а добровільного вибору.

Навчальний процес у закладі освіти педагога повинен був передбачати ведення учнями здорового способу життя та ґрунтуватися на реалізації такої форми навчання, що зорієнтована, передусім, на здібності дітей і молоді та врахування їхніх індивідуальних особливостей і потреб. Навчальне середовище Х.Зальцман називає своїм природним світом, своїм “кабінетом природи”, у якому є різні поняття, що повинні спонукати дітей та молодь вивчати їх. Вибрані для вивчення приклади Х.Зальцман щоденно вишукував з вихованцями, аналізував та закріплював отримані знання. Так, основними прийомами навчання Зальцман обирає спостереження та обговорення. Спостереження у педагога ґрунтувалося на порівнянні, під час якого визначали схожість та відмінність окремих речей чи подій. Засвоєння баченого відбувалося у такий спосіб: не маючи предмета чи явища перед собою, необхідно було описати його по пам’яті, причому найважливіші ознаки потрібно було називати останніми. Описані заходи становлять основу дидактичного принципу освітньої системи Х.Зальцмана. Як уже було підкреслено, вихідним пунктом навчального процесу для педагога є природні події. Х.Зальцман переконаний, що щасливою може бути тільки та людина, яка обирає собі фах відповідно до своїх природних здібностей.

Означені вправи, що належать до сфери виховання, педагог демонструє у своєму творі “Книга про мурахів”. Виховання – “розвиток і тренування здібностей дітей та молоді” [2, с. 24]. Розглянемо трактування Х.Зальцманом сутності поняття “здібності”. На сьогодні, коли здібності розвивають шляхом спонукання, зобов’язань, примусу від навколишнього світу, позиція Х.Зальцмана щодо розвитку здібностей природним шляхом є досить актуальною. Педагог стверджує, що розвиток здібностей потребує стимулювання і система-

тичного впливу. Загалом виховання – це діяльність із реалізації впливу, який полягає у стимулюванні до дії, у регламентації зобов’язань, а також у діяльності, що практично має вияв у поясненні сутності і функцій предмета. Х.Зальцман наголошує на важливості у контексті розвитку наявних у дітей здібностей поєднання теорії з практикою. Спостереження, експеримент і мовний аналіз – це оптимальні для отримання знань навчальні прийоми, які ґрунтуються на діяльності, зорієнтовані на навчання через роботу, частково – через дискусію, обговорення, повчання.

Пріоритетним вихованням у Х.Зальцмана є естетичне – пізнання красивого, яке можна поєднувати безпосередньо зі спостереженням природи, тому що: “Усе справді красиве у мистецтві є копіювання природи” [3, с. 50]. Від краси природи розпочинається шлях до краси мистецтва і літератури. Природні естетичні здібності вихованців необхідно розвивати шляхом споглядання мистецьких творів, оскільки це дає можливість більш повно зрозуміти важливе значення істинного, доброго і красивого.

Найважливішим аспектом виховання через спостереження, стимулювання, зобов’язання є вироблення та удосконалення “садженої Богом уваги до природи” [4, с. 47]. Увагу Х.Зальцман потрактовує як бачення власних здібностей. Привчання до уважного розгляду природних подій, розвиток природного інтересу до них впливає на життя і пізнання молодих людей.

Ще один важливий аспект педагогічної системи Х.Зальцмана – це моральне виховання. Для Х.Зальцмана питання набору до його навчального закладу дітей із платоспроможних сімей було неважливим, оскільки, як підкреслює учений: “Мої вихованці є дітьми сільських жителів” [5, с. 62]. Крім того, сільські діти були більш слухняними і дисциплінованими, ніж міські діти.

Виховання й освіта учнів шляхом стимулювання їхньої уваги і пробудження інтересу до природи і культури реалізувалось на фоні забезпечення рейтинговості навчання та стимулювання за допомогою системи нагород. У навчальному закладі Х.Зальцмана практикували застосування нагород за розрядами і сувору систему штрафів. В аналізованому закладі було винайдено так звану дошку заробітку для стимулювання досягнень молодих людей. Х.Зальцман оцінював окремі досягнення за допомогою карток старання. У разі отримання ученицею чи учнем 50 таких карток у дошку забивали цвях, що символізувало високу старанність цього учня та означало високий рівень визнання його досягнень.

Загалом, у навчальних закладах Х.Зальцмана моральність – основний засіб виховного впливу від похвали за гарну оцінку до виголошення догани за поганий вчинок. В центрі визначальним аспектом педагогічної діяльності Х.Зальцман проголошує повчальну розмову як форму морального впливу на підростаюче покоління.

У контексті шнепфенгальської шкільної системи проаналізуємо відносини між учнем і вчителем, а також функції вчителя у педагогічній концепції Зальцмана.

У педагогіці Х.Зальцмана стосунки між учителем та учнем були особливо важливими. У його реформаторській концепції поняття “вихователь” має набагато ширше значення, ніж учитель. Навчальний заклад Штепфенталю – це не школа, а виховна, освітня установа, у якій Зальцман прагне “благорозумно виховувати” дітей та молодь. Педагог виводить своєрідний дидактичний принцип – “діяти виховуючи”. Німецький педагог повчав: “Усі помилки і погані звички своїх вихованців вихователь мусить шукати в самому собі” [6, с. 230]. Така концепція педагогічної дії, що є домінантною у системі поведінки вихователя і вихованця, ґрунтується, передусім, на тезі про те, що наставник виступає прикладом для наслідування учням. Хороші якості педагога – це причина гарної та успішної поведінки учнів, а погані звички, відповідно, псують підростаюче покоління, формують неухважність, роздратованість, непокору, спричиняють аморальну поведінку [8, с. 163–184].

Виховання у педагога – це досягнення виховної мети шляхом привчання дітей до правил, своєрідної регламентації поведінки. У кожній школі перед учителями стоять певні завдання: привнесення розважального моменту у сферу пізнання, навчальна діяльність, добір ефективних завдань для виявлення наявних в учнів здібностей, забезпечення дисципліни між учителем і учнем.

Отже, значення і функції вчителя зумовлені, передусім, його педагогічною діяльністю. Йдеться про педагого-дидактичну функцію, яка є визнаною. Іншою функцією учителя є уміння направити учня правильною життєвою дорогою.

Значне місце у педагогіці Х.Зальцмана відведено постаті учителя, який значною мірою формує світогляд своїх вихованців. Завдання педагога полягає в тому, щоб виховати високоморальну особистість. Виховання, за Х.Зальцманом, поєднує уміння самостійно здобувати знання та застосовувати їх у повсякденному житті. Вчитель повинен

розвивати і тренувати здібності так званої соціальної поведінки, за допомогою правил і практики готувати дітей до дорослого життя, формувати духовні здібності через відповідні завдання.

Х.Зальцман вважає, що вчитель повинен давати дітям таку освіту, яка їм найбільше знадобиться у житті. Не варто перевантажувати вихованців надто великою кількістю інформації. Обсяг навчального матеріалу повинен відповідати віковим та психологічним здібностям дитини. Вчитель зобов'язаний всебічно розвивати і тренувати здібності учня, ознайомлювати його із багатством природи, розвивати уміння працювати у колективі, навчати терпимості та вміння поводитись із грошима. Цієї мети, на думку німецького просвітителя, можна досягти лише тоді, коли наставник є досвідченим, уважним до дітей, чутливим до природи, духовно багатим.

На заняттях учитель повинен чітко визначити тему та об'єкт навчального матеріалу. Запитання для учнів повинні бути зрозумілими. Значну увагу слід приділяти розвитку логічного мислення і пам'яті [7, с. 342], тому у Х.Зальцмана домінує катехезійний вид навчання.

Отже, вчитель повинен навчити своїх учнів вміння вчитися, виховувати гарні манери, сформувати уміння бути спостережливими, уважними, застосовуючи для цього відповідні вправи та завдання.

Відтак, можемо стверджувати, що педагогічна концепція Х.Зальцмана, підґрунтям якої слугувало навчання на природі, навчання, орієнтоване на природу, природне життя, відповідала своєму часу. Таким чином, досягнення педагога у контексті просвітницького руху полягали у заснуванні та веденні діяльності передового педагогічного закладу, вектором виховного впливу у якому було виховання за допомогою вільних природних повчальних форм та формування унаслідок цього інтелектуальної, творчої особистості.

Література

1. Salzmann C. G. Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. – 1891. – S. 30.
2. Salzmann C. G. Ameisenbüchlein. -In: Ch. G. Salzmanns Ausgewählte Schriften. – Hrsg. : E. Ackermann. Bd. II.—Langensalza. – 1891. – S. 244
3. Salzmann C. G. Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. – 1891. – S. 50.
4. Salzmann C. G. Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. – 1891. – S. 47.
5. Salzmann C. G. Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. – 1891. – S. 62.
6. Salzmann C. G. Ameisenbüchlein. – Langensalza, 1891. – S. 230.
7. Dies erläutert I. Kant in seiner “Metaphysik der Sitten”, wenn er in der ethischen Methode spricht (Kant I. Metaphysik der Sitten. – Hamburg, 1966. – S. 342).
8. Schmitt H. Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland. – In: Herrmann U.; Oelkers, J.: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Beiheft 24 der ZfPäd. – Weiheim, 1989. – S. 163–184.

УДК 377:147.167.7

ЗАКОНОДАВЧА БАЗА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-РЕФЕРЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Сергєєва О.В.

У статті досліджуються питання законодавчих актів, що регулюють діяльність вишів, які здійснюють підготовку майбутніх перекладачів. Аналізується чіткість, ефективність та відповідність існуючим вимогам діючого законодавства у галузі навчання студентів за програмами бакалаврів та магістрів спеціальності “перекладач-референт”.

Ключові слова: підготовка перекладачів, вища освіта Великої Британії, Закон про вищу освіту 2004 р. Закон про подальшу та вищу освіту 1992 р.

Статья поднимает вопрос законодательных актов, регулирующих деятельность высших учебных заведений, в которых обучаются будущие переводчики. Анализируется четкость, эффективность, соответствие существующим требованиям действующих законов для подготовки студентов по программам бакалавров и магистров специальности “переводчик-референт”.

Ключевые слова: подготовка переводчиков, высшее образование Великобритании, Закон о высшем образовании 2004 г., Закон о дальнейшем и высшем образовании 1992 г.

This article examines legal acts regulating activities of higher educational establishments where future interpreters and translators are trained. Effectiveness, accuracy and compliance with active laws in the field of training students according to the educational programs for BA, BSc, BTr, MA, MSc, MTr degrees are analyzed.

Key words: interpreter and translator training, UK higher education, Higher Education Act, 2004, Further and Higher Education Act, 1992.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вища освіта у будь-якій країні не може здійснюватися без відповідної нормативно-правової бази. Як одна з галузей людської діяльності вона повинна бути врегульована на державному, науковому, методичному та соціальному рівнях. Державне регулювання фахової вищої підготовки відбувається на основі системи законодавчих актів, які пропонують шляхи вирішення організаційних, діяльнісних та соціальних завдань вищої освіти.

Дослідження нормативної бази вищої освіти взагалі і підготовки майбутніх перекладачів-референтів зокрема є підґрунтям будь-якого наукового дослідження з педагогіки. Для того щоб чітко усвідомити основні механізми і моделі підготовки перекладачів, необхідно добре знати основні закони та нормативні документи, на основі яких складаються навчальні плани, робочі програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми.

До питань дослідження основних правових нормативів організації вищої освіти перекладачів зверталось багато науковців. Проте вони досліджували це питання опосередковано, крізь призму вимог до організації навчального процесу. Ґрунтовних досліджень нормативно-правової бази підготовки майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії не існує. Частково це питання досліджувалося українськими науковцями Н.Бідюк, А.Кальніченко, В.Карабан, І.Корунець, М.Олікова, В.Подміноґін та ін.; російські – С.Александровський, О.Баранов, Є.Вентцель, Я.Рецкер, Л.Соболев, М.Федоров та ін.; закордонні – С.Басснетт-МакГір, Є. фон Глазерсфельд, В.Інгве, Д.Йейтс, Дж.Коуген, М.Мастерман, Д.Робінсон та ін.

Формулювання цілей статті. Основною метою статті є дослідження нормативно-правової бази і визначення системи підготовки перекладачів-референтів у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хоча вища освіта у Великій Британії надається трьома типами вищих навчальних закладів:

університетами, коледжами і установами вищої освіти, підготовку майбутніх перекладачів здійснюють переважно університети, які є автономними установами, особливо у питаннях планування і організації навчання. Таке право їм надають Королівська хартія або Закон Парламенту. Основними нормативно-правовими документами, що регулюють діяльність вишів, які здійснюють підготовку майбутніх перекладачів, є:

- Закон про реформування освіти (1988 р.);
- Закон про подальшу та вищу освіту (1992 р.);
- Закон про вищу освіту (2004 р.) [1].

Ці акти встановили пріоритетні напрями освітньої політики, врегулювали відносини між середніми та вищими навчальними закладами, координують фінансову та освітню діяльність вишів в Англії, Уельсі, Шотландії та Північній Ірландії та встановили основні форми і типи навчальних закладів вищої професійної освіти.

Закон про реформування освіти (Education Reform Act, 1988), прийнятий 1988 р., стосувався більше діяльності середніх та середніх спеціальних навчальних закладів. Його основним здобутком для вишів, що готують майбутніх перекладачів, стало те, що він надавав право ректорам університетів самостійно керувати фінансовою діяльністю своїх закладів. Також позитивним моментом стала розробка доктрини "Національна програма", яка ввела ступеневість освіти і узгодила навчальні плани та програми середніх та вищих навчальних закладів. Завдяки цій доктрині у школах, коледжах і університетах уніфікували підхід до вибору навчальних дисциплін, покращилася співпраця між цими ланками освіти. У школах було введено "ключові етапи" (Key Stages), які покликані встановлювати конкретні освітні цілі на кожному з етапів навчання. Завдяки цьому документу майбутні перекладачі отримали можливість ще у школах проходити професійний відбір та орієнтувати своє навчання у напрямі поглибленого вивчення професійних предметів. Ще одним позитивом цього закону для вишів, що готують перекладачів, стало визначення та диференціація поняття "науковий ступінь" та "кваліфікаційний рівень", що конкретизувало освітні цілі існуючих програм підготовки майбутніх фахівців та зробило можливим поділ цих програм на типи відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів [2].

Закон про подальшу та вищу освіту (Further and Higher Education Act, 1992), прийнятий у 1992 р., скасував Ряду з національних академічних ступенів, яка існувала у Великій Британії з 1960-х рр., і надав право присуджувати наукові ступені та освітньо-кваліфікаційні рівні власне університетам. Закон закріпив поділ вищих навчальних закладів на факультети, які відповідають напрямам підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й перекладачів. Наново створений Департамент з питань освіти і навчальних умінь покликаний здійснювати регуляторну і методичну функції, а саме: ухвалення та координацію навчальних планів і встановлення пріоритетності напрямів підготовки студентів. Заклади вищої освіти, що не мають статусу університетів, отримали право впроваджувати курси для перекладачів, які розраховані на підвищення

кваліфікації і входять до системи післядипломної освіти. Право загального керівництва та координації діяльності закладів, що не мають статусу університетів, згідно із Законом про вищу освіту, надано Відкритому університету або іншим місцевим університетам, на території інтересів яких знаходиться той чи інший заклад без статусу університету [3].

Головним здобутком Закону про подальшу і вищу освіту стало урегулювання питання післядипломної та дистанційної (заочної) освіти. Так, згідно з цим законом, дистанційна або заочна освіта стала доступною особам, які досягли 16-річного віку і мають документ про обов'язкову загальну середню освіту. У той же час стаціонарною вищу освіту отримали право здобувати ті, хто досяг 19-річного віку і мають атестат про середню освіту вищого рівня (так званий A-level Certificate).

Закон про подальшу і вищу освіту повністю скасовував обов'язкове державне замовлення, що існувало до цього часу. Це відбулося через те, що в країні збільшилася кількість університетів і держава вже не мала достатньо коштів для їх фінансування. Таким чином, вища освіта у Великій Британії стала повністю платною. Проте встановлювалася система грантів (державної фінансової допомоги) для обдарованих дітей, щоб вони мали можливість отримувати вищу освіту. Так, наприклад, протягом 1992–2002 рр. державні гранти на здобуття вищої освіти отримали 12 650 студентів, які навчалися за освітніми програмами підготовки бакалаврів та магістрів гуманітарних наук і перекладу. Найбільше грантів було надано університетам Манчестера, Лідса та Суррея, що здійснюють підготовку майбутніх перекладачів [4]. Закон вводив спеціальні коефіцієнти, які регулювали квоти набору абітурієнтів на спеціальності. Цей захід став заміною колишнього держзамовлення і обмежив перенасичення ринку праці фахівцями однієї спеціальності. Для перекладацьких спеціальностей встановлювалися такі коефіцієнти: для навчання за подвійними спеціальностями "перекладач-референт у галузі медицини", "перекладач-референт у галузі юриспруденції", "перекладач-референт у галузі політики" – 0,7; для навчання за спеціальністю "перекладач" – 1,0; для стаціонарного навчання – 0,3; для вечірнього навчання – 0,1; для дистанційного навчання – 0,075; і для екстернату – 0,3 [5].

З 1992 р. у Великій Британії організуються підготовчі курси для осіб, які мали бажання здобувати вищу освіту перекладачів. Такі курси впроваджувалися при Інституті перекладу в Лондоні, університетах міст Бат, Лідс, Суонсі, Бірмінгем та Единбург [6].

У 2004 р. було ухвалено Закон про вищу освіту (Higher Education Act, 2004). Цей закон визначав пріоритетні напрями розвитку вищої освіти, корегував статус вищих навчальних закладів, освітні програми підготовки майбутніх фахівців та вдосконалював науково-кваліфікаційну систему рівнів та ступенів [4].

Закон передбачав, що навчання в університетах, у тому числі й на перекладацьких спеціальностях, відбувається у декілька етапів. Першим з них є базова вища освіта. Вона триває три або

чотири роки і завершується отриманням ступеня бакалавра гуманітарних наук. У шотландських університетах, які здійснюють навчання за перекладацькими спеціальностями, першим науковим ступенем фахівця-перекладача вважається ступінь магістра. Ступінь бакалавра у цьому разі є проміжним ступенем або почесним ступенем, який допомагає провести спеціалізацію майбутніх перекладачів-референтів. Почесний ступінь бакалавра (The Bachelor's Honours Degree) має три види: Ступінь першого класу (First Class Honours), Ступінь другого класу (Second Class Honours) та Ступінь третього класу (Third Class Honours). В університетах та коледжах вищої освіти (Лондонський університет, університети Манчестера, Лідса, Суонсі тощо) дворічні курси з перекладу завершуються видачею Диплому про вищу освіту (Diploma in Higher Education), який також визнається як документ про вищу освіту.

В усіх університетах, які готують майбутніх перекладачів, згідно із законом, використовується система кредитів (заліків) або модулів для контролю студентів. У деяких університетах студенти повинні прослухати базовий основний курс, щоб потім навчатися за програмою підготовки бакалаврів. Для студентів перекладацьких спеціальностей передбачена річна практика або навчання за кордоном, у країні, мову якої вони вивчають. Інтегровані курси, які нині стають все більше популярними серед студентів, розраховані на додатковий рік практичного навчання, окрім основного курсу. Деякі вищі навчальні заклади, в межах дії Закону про вищу освіту, створюють прискорені дворічні курси, які вимагають від студентів навчання під час канікул. Відповідно до цього нормативного акту, британські виші відмовилися від практики складання випускних іспитів. Більшість ВНЗ, що готують майбутніх перекладачів, практикують систему врахування результатів поточного сесійного контролю, особливо результатів другого року навчання (тобто безсесійну форму контролю). Більшість курсів, що надають кваліфікаційний рівень бакалавра або магістра перекладу, вимагають здійснення науково-дослідницької діяльності та написання дипломної роботи або дисертації, що складає 50% підсумкової кваліфікаційної атестації [7].

Другий етап університетської освіти майбутніх перекладачів, згідно із Законом про вищу освіту, – набуття ступеня магістра або магістра з філософії (Master of Philosophy). Здобуття ступеня магістра є основною метою процесу підготовки майбутніх перекладачів. Студенти для того, щоб отримати цей кваліфікаційний рівень, повинні продемонструвати оригінальність у застосуванні набутих знань. Основною вимогою для навчання за програмою підготовки магістрів є наявність ступеня бакалавра. Термін навчання за програмою – один рік. Деякі програми підготовки магістрів перекладу є складовими загальної вищої освіти. Британські виші пропонують студентам після додаткових двох років навчання здобувати рівень магістра філософії (Master of Philosophy) [7].

Закон про вищу освіту встановив третій етап університетської освіти майбутніх перекладачів.

Таким етапом є післядипломна освіта з метою отримання наукового ступеня доктор філософії (Doctor of Philosophy), так звана докторантура. Отримавши ступінь магістра і провчившись протягом трьох років, кандидат може представити дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії. Після цього у нього є можливість навчатися у вищій докторантурі (Higher Doctorates) з метою отримання ступеня доктора гуманітарних наук (Doctor of Humanities). Основною вимогою для отримання цього ступеня є наявність низки наукових публікацій та досліджень у вибраній галузі. Цікавим є факт, що освітня система Великої Британії, пропонуючи кваліфікаційні рівні бакалавра або магістра перекладу, не має наукового ступеня доктора перекладу, що робить її схожою з вітчизняною системою вищої освіти перекладачів [7].

Також законом про вищу освіту передбачені нетрадиційні форми здобуття вищої перекладацької освіти. Однією з них є дистанційне навчання. Відкритий університет пропонує рекомендації для дистанційного (заочного) навчання, кореспондентської освіти, які проводяться за допомогою радіо і телебачення, літніх шкіл, поглибленого консультування та тьюторства і через локальні навчальні центри. На цьому етапі доступними є три основних типи курсів: з підготовки бакалаврів, магістрів і комбіновані. Вони є складовими сертифікаційних, дипломних та кваліфікаційних програм. Студенти першого типу курсів вивчають низку дисциплін, що мають або півкредиту, або повний кредит. Курси, що мають повний кредит, складаються з 350–400 навчальних годин. Звичайний кваліфікаційний рівень бакалавра гуманітарних наук або бакалавра перекладу присуджується студентам, які набрали 6 таких кредитів. Студенти мають право вибирати навчальні курси зі 134, запропонованих навчальними планами і які поділені на чотири ступені складності. Набравши три кредити, студент може отримати початковий кваліфікаційний рівень (або молодший спеціаліст-вчитель, або національний диплом про вищу освіту (Higher National Diploma)). Відкритий коледж пропонує професійну підготовку, яка завершується набуттям спеціальності [4]. Так, наприклад, Відкритий гуманітарний коледж, що був утворений при відкритому університеті у 1987 р., готує референтів зі знанням іноземної мови [7].

Серед інших форм здобуття вищої освіти, згідно з законами, є подальша вища освіта. Вона впроваджується університетами та іншими вищими навчальними закладами для дорослих, які проживають у регіоні, де знаходиться цей заклад, і які не належать до числа студентів. Виші мають право вибору курсів для подальшої вищої освіти як стаціонарної, так і дистанційної форми навчання [4].

Для вступу на спеціальності, що пов'язані з отриманням кваліфікаційних рівнів з перекладу, абітурієнти повинні мати загальний сертифікат про освіту підвищеного рівня (General Certificate of Education Advanced Level), загальний сертифікат про середню освіту (General Certificate of Secondary Education). Мінімальний рейтинг, що вимагається під час вступу, визначається на рівні 2/3 успішно складених предметів на рівні А. Іншими вимогами

для вступу є: характеристика зі школи і успішні результати співбесіди. Університети також можуть встановлювати свої умови, наприклад, визначену комбінацію складених у школі предметів тощо. Для іноземних студентів, які бажають навчатися в британських вишах, необхідно мати кваліфікаційні результати, еквівалентні британському загальному сертифікату про освіту з 5 або 6 складеними предметами, причому два з них повинні бути на вищому рівні [4]. Також необхідними умовами є наявність паспорту, візи і підтвердження фінансового забезпечення. Майбутні студенти повинні добре володіти англійською.

Висновки. Аналізуючи основні закони, що регулюють діяльність вищих навчальних закладів у Великій Британії, можна зробити висновок, що

система підготовки майбутніх перекладачів-референтів як складова вищої професійної освіти цієї країни має ґрунтовні нормотворче підґрунтя і правову базу. Вказані у статті державні документи охоплюють всі аспекти досліджуваного процесу і створюють необхідні умови для всебічного розвитку як самих вишів, так і необхідного навчально-методичного забезпечення, мотивуючи постійне оновлення змісту вищої освіти перекладачів відповідно до політичного, соціального та економічного критеріїв розвитку суспільства. Чітке та зрозуміле визначення робочих понять унеможлиблює помилкове трактування основних положень процесу здобуття спеціальності та подальшого навчання протягом усього життя і сприяє чіткій структуризації системи вищої освіти.

Література

1. <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>. – Назва з екрану.
2. http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf. – Назва з екрану,
3. http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19920013_en.pdf. – Назва з екрану,
4. http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_20040008_en.pdf. – Назва з екрану,
5. <http://www.dfes.gov.uk>. – Назва з екрану.
6. <http://www.scop.ac.uk>. – Назва з екрану.
7. <http://www.universitiesuk.ac.uk>. – Назва з екрану.

УДК 372

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ПОЛЬЩІ

Шеверун Н.В.

У статті розкриваються особливості іншомовної освіти в школах Польщі, її роль і значення у розвитку шкільництва.

Ключові слова: іншомовна освіта, комунікативна компетенція, міжкультурне спілкування.

В статье раскрываются особенности обучения иностранным языкам в школах Польши, их роль и значение в развитии школьного образования.

Ключевые слова: образование на иностранном языке, коммуникативная компетенция, межкультурное общение.

The peculiarities of foreign language education at schools in Poland, its role and meaning in the development of school are investigated in the article.

Key words: foreign language education, communicative competence, intercultural communication.

Постановка проблеми. Початок ХХІ ст. характеризується інтенсивним розвитком глобалізаційних та інтеграційних процесів, які суттєво позначилися на всіх напрямках розвитку польського суспільства: політичному, економічному, культурному, освітньому. Перед Польщею як країною Європейського Союзу постала ціла низка взаємопов'язаних проблем щодо оновлення системи освіти з урахуванням рекомендацій Ради Європи та Європейської Комісії, з питань освіти і культури. Одним із пріоритетних напрямів реформування системи освіти в Польщі є вивчення іноземної мови, яка збагачує особистість, дає можливість вийти у цікавий світ нових знань, надбань світової культури.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемам сучасного підходу до мовної освіти в навчальних закладах Польщі присвячені роботи польських науковців І.Агукає, Л.Александрович-Педіх, Е.Верлен, Х.Воде, І.Грегорчук, М.Дабровської, Е.Дебаєне, Г.Коморовської, Г.Кулінської, А.Отвіновської-Каштеланіц, П.Пошитек, М.Пясецької, М.Роди, М.Шпотович, М.Фітух. В Україні проблеми теорії і методики вивчення іноземних мов в початковій школі досліджують Н.Басай, Л.Біркун, А.Гергель, Н.Дручків, О.Карп'юк, Р.Мартінова, А.Несвіт, О.Першукова, В.Плахотник, Т.Полонська, М.Ростоцька, Т.Сірик та інші науковці.

Формулювання цілі статті. Мета статті полягає у дослідженні особливостей реалізації іншомовної освіти в школах Польщі.

Виклад основного матеріалу. В результаті реформування загальної середньої освіти у Польщі було створено наступну послідовність етапів навчання: шестирічна початкова школа, трирічна

гімназія, трирічний профільний ліцей, дворічне професійне училище і дворічний ліцей підвищення кваліфікації. Шестирічна початкова школа і трирічна гімназія склали систему 9-річного обов'язкового навчання з внутрішнім розподілом на два дидактичні цикли інтегрованого навчання в I–III класах і блокового в IV–VI класах, а також навчання в гімназії. Загальний час навчання до моменту закінчення середньої школи складає від 12 до 13 років. Після закінчення середньої школи учні можуть приступити до матуральних іспитів і після успішного їх складання одержати атестат зрілості (матуру – matura).

Отже, початкова школа (Szkola Podstawowa), навчання в якій є обов'язковим, тепер складається з 6 класів. Потім дитина вступає в гімназію (Gimnazium), де вчиться ще 4 роки. Фізично школа і гімназія можуть знаходитися в одній будівлі, і учень протягом 10 років може відвідувати одну школу, змінивши лише статус зі "школяра" на "гімназиста".

Наступний етап – ліцей (Liceum), навчання в якому триває ще 4 роки. І після закінчення ліцею, нарешті, можна вступити у вищий навчальний заклад, де навчання продовжується ще 4–5 років (для медиків – 6 років).

Таким чином, тепер загальний цикл навчання займає не менше 18 років.

Одним із пріоритетних напрямів реформування системи освіти в Польщі є вивчення іноземної мови, яка збагачує особистість, дає можливість вийти у цікавий світ нових знань, надбань світової культури. Головна мета навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в

учнів комунікативної компетенції (оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування), використанні її як інструмента у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. На всіх освітніх етапах (початкова школа, гімназія, ліцей) зміст навчання розробляється відповідно до Базового навчального плану, затвердженого Міністерством освіти [2].

Згідно з Розпорядженням міністра національної освіти і спорту від 5 лютого 2004 р. “Про використання програм дошкільного виховання, навчальних програм і підручників” (“Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 roku w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz sofania dopuszczania”), передбачено право вчителя самостійно обирати або розробляти авторські програми навчання, підручники, посібники, що відповідають загальнодержавним вимогам.

Міністр національної освіти Катерина Халл на пресконференції (10 квітня 2008 р.) повідомила про внесення змін до програмної реформи. Відповідно до Стратегії розвитку освіти на 2007–2013 рр. та Проекту програмних засад (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych), з вересня 2009 р. вивчення першої іноземної мови в початкових школах є обов'язковим, тобто з 6-річного віку й протягом наступних щонайменше 9 років (6 років у початковій школі та 3 роки в гімназії). Водночас з 2009 р. учні основної школи вивчають другу іноземну мову (3 роки в гімназії та 3 роки в ліцеї) [4; 5]. На нашу думку, реалізація концепції Ради Європи на загальнодержавному рівні має важливе прогностичне значення, оскільки це сприятиме підготовці молодшого покоління польських громадян до життєдіяльності в умовах інтеграційних процесів у Європі. Важливим елементом цієї програми є обов'язкове впровадження в шкільну систему Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР) з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*). Їх мета полягає в об'єднанні спільних зусиль у галузі методики навчання і оцінювання всіх європейських мов, а також використання цієї системи для створення національних систем оцінювання мовної компетенції, які мають рівні систем володіння іноземною мовою, а саме: інтродуктивний рівень (“відкриття”, A1); середній рівень (“виживання”, A2); рубіжний рівень (B1); просунутий вимір, або “незалежний користувач” (B2); автономний рівень (ефективна операційна компетенція, C1); глобальна операційна компетенція (C2). Після закінчення початкової школи рівень володіння мовою відповідає рівню A1 (інтродуктивний). Після закінчення початкової школи в учнів сформовані елементарні базові вміння і навички у всіх видах мовленнєвої діяльності, закладені основи комунікативної компетенції, необхідні для подальшого розвитку на III і IV етапі навчання (гімназія, ліцей). У процесі навчання молодші школярі набувають певних знань із системи мови, соціокультурних знань, у них склалися певні враження від отриманого досвіду у вивченні іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування [4, с. 4–9].

Навчання в гімназіях і середніх школах (це стосується учнів у віці 11–16 років, інколи до 18 років) є тим щаблем освіти, який традиційно вимагає найбільших зусиль з боку педагогів. На цьому етапі навчання молоді люди здобувають більшу частину необхідних вмінь, які будуть їм необхідні під час вивчення мов у подальшому житті.

У більшості країн-учасниць, у тому числі й Польщі, вчителі мусять пройти спеціальну підготовку, щоб отримати “статус кваліфікованого вчителя”, що дозволяє розпочати діяльність викладання. Вчителі середніх шкіл і гімназій зазвичай зобов'язані виконувати національні (або регіональні) програми навчання країни, в якій вони працюють [1].

На сучасному етапі навчання іноземних мов у гімназіях і середніх школах Польщі зосереджено на:

- 1) комунікаційній компетенції;
- 2) більш дієвому використанні мови ніж пасивному її розумінню;
- 3) міжкультурній компетенції;
- 4) контакті з культурою країни, мова якої вивчається завдяки обмінам студентів і вчителів;
- 5) стратегіях учіння;
- 6) формуванню мотивації до вивчення іноземних мов у подальшому житті.

Знання іноземних мов є підставою успіху. Багатомовність надає можливість для спілкування та розуміння основних елементів, що дають натхнення різноманітним європейським культурам для виконання спільних починань. Саме тому навчання іноземним мовам є головною цінністю [6]. Заохочуючи учнів від наймолодших років до вивчення іноземних мов, вчителі допомагають молодим європейцям:

- бути більш відкритими до інших культур;
- збільшити свою мобільність та можливість знаходження роботи за кордоном;
- навчитися змагатися на світовому ринку праці.

Навчальні програми з іноземної мови Польщі (www.men.gov.pl) визначають головні освітні цілі, а також завдання школи з перших етапів іншомовного навчання. У польській школі це, перш за все, досягнення учнями рівня оволодіння мовою, що забезпечує мінімум комунікації у випадку I–III класів і порозуміння в простих ситуаціях щоденного життя у випадку IV–VI класів. До завдань школи належить розвиток в учнів відчуття власної гідності, віри у власні мовні можливості, а також поступова підготовка учня до самостійності в процесі вчення іноземної мови. Важливим елементом навчання є також розвиток в учнів цікавості, відкритості і толерантності до інших культур. Додатково, відповідно до програми, ранньошкільне навчання повинне забезпечити дітям поступовий перехід від дошкільного виховання до освіти в шкільній системі [3].

Щодо змісту навчання програма визначає граматичні структури, що дозволяють формулювання висловлювання відносно сьогодення, минулого і майбутнього, до просторових співвідношень, а також мовні функції, які дозволяють послуговуватися іноземною мовою в простих, неформальних ситуаціях в повсякденному спілкуванні. Учні повинні також пізнати основи вимови і орфографії іноземної мови, а також отримати основні відомості про

сферу використання мови, що вивчається. Повинні розпочати роботу з двомовним словником, а також необхідними додатковими матеріалами і виконувати прості колективні проекти.

Якщо говорити про окремі підготовленості, протягом навчання учні повинні розуміти загальний сенс простих комунікаційних ситуацій, інструкції вчителя, вміти знаходити потрібну інформацію в нескладних висловлюваннях і діалогах. Вони також повинні розуміти прості адаптовані тексти і прості документи, такі як: меню, розклад руху, оголошення, реклами, листи і інструкції, а також вміти знаходити в них конкретну інформацію.

У мові учень повинен вміти ставити прості питання і давати відповідь на них, отримувати і надавати інформацію в типових ситуаціях щоденного спілкування, а також вміти розповісти про себе, свою родину і найближче оточення. Крім того, учень повинен вміти знаходити відмінності між фонетичною і графічною формою виразу, а також записувати більшість відомих слів на слух, написати короткий лист про себе, свої інтереси, передавати просту інформацію.

Навчальна програма є основою для розробки авторських програм, які затверджуються Міністерством національної освіти. Вчитель має право вибору з числа програм, допущених для використання у школі, тобто сумісних з навчальною програмою.

Потреба розвитку автономії учіння розглядається як важлива складова процесу навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі. Вчитель прямує до кращого пізнання учня, його зацікавленості і можливості засвоєння знань, щоб підняти відповідні рішення, що стосуються добору матеріалів, а також способу реалізації цілей навчання. Все частіше підкреслюється індивідуалізація процесу навчання, яка дозволяє ознайомити учнів з можливостями вибору ефективних для них стратегій оволодіння іноземною мовою.

На нашу думку, практичний інтерес становлять розроблені польськими фахівцями серії підручників з іноземної мови. Так, для початкової школи: підручник з англійської мови "Фокус Покус" для учнів 1-го, 2-го, 3-го класів (Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej Nowe Wydanie "Hocus Pocus-1", "Hocus Pocus-2", "Hocus Pocus-3"), автори Магдалена Аппель та Іванна Зараньска.

Підручник для інтегрованого навчання "Новий Інго" частина А і Б (New Bingo! 1, 2, 3. Podręcznik do języka angielskiego Część), авторка Анна Вечорек, має додатковий комплект тестів (10 тестів – New Bingo! 1, 8 тестів – New Bingo! 2, 8 тестів New Bingo! 3). Підручники серії "Максі Таксі" для учнів IV–VI початкової школи (Maxi Taxi 1, 2, 3 Podręcznik do języka angielskiego dla klas 4–6), автори Агнешка Отвіновска-Каштеланіц, Анна Валєвська. Серія складається з чотирьох частин – "Maxi Taxi Starter", "Maxi Taxi 1, 2, 3". Підручники містять англо-польський словник, до якого увійшла нова лексика і граматичний довідник. Однією з інтегральних частин цих підручників є зошити для загальних і додаткових інтегрованих вправ, тести, книга для вчителя з описом методів і технік роботи з дітьми, календарне планування, розробка уроків, дидактичні матеріали, карти досягнень учнів, розвивальні ігри, матеріали для образотворчого мистецтва та CD з завданнями на розвиток творчих здібностей, що суттєво посилюють розвивальну спрямованість підручників. Створені підручники відповідають усім компонентам змісту освіти, які спрямовують учнів на навчально-інформаційну, репродуктивну та активну творчу діяльність. Гнучка структура підручників дає змогу вчителям моделювати навчальний процес та варіювати пропонований матеріал. Вважаємо, що сучасні, цікаві, яскраво оформлені, написані сучасною англійською мовою підручники відповідають вимогам і принципам загальноєвропейського укладання підручників.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу можна зробити висновок, що цілеспрямована діяльність Ради Європи впливає на розвиток інтеграційних процесів у постсоціалістичних країнах, сприяє значному розширенню європейського мовного простору. Міжнародні контакти стають більш всеохоплюючими, вони сприяють розвитку толерантності, діалогу культур, спрямовують на залучення молоді та дорослих до активної участі у демократичному житті суспільства. Успішна реалізація Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти вимагає від вчителів упровадження ефективних методик, інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес та вдосконалення навчально-методичних матеріалів з іноземної мови.

Література

1. Od Ministra Edukacji Narodowej Edmunda Wittbrodta // Języki Obce w Szkole. – 2001. – № 1. – S. 128.
2. Raport krajowy Edukacja językowa w Polsce Język narodowy, regionalny, języki obce oraz języki mniejszości narodowych i etnicznych. Warszawa, 31 grudnia 2005 r. – 61 s.
3. Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2008 Edition, Series "Key Data" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org>. – Назва з екрану.
4. Materiały na konferencje przedmiotowe. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/pobierz.php?=/konferencje/03_Jezyki_obce.pdf. – Назва з екрану.
5. Konferencja prasowa Pani Katarzyny Hall, Minister Edukacji Narodowej, dotyczyca projektu reformy programowej (10.04.2008 r.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.men.gov.pl/content/view/10284/47/>. – Назва з екрану.
6. Bartosz Poluszyński. Współczesny świat, Europa i Polska a języki polityka językowa w XXI wieku // Języki Obce w Szkole. – 2002. – № 6. – S. 248.

НАШІ АВТОРИ

1. **Антонюк Людмила Анатоліївна**, старший викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Асланишвілі Майя**, професор-психолог Телавського державного університету ім. Я.Гогешашвілі (Грузія).
3. **Абельдінова Д.**, Жезказганський університет ім. О.О.Байконурова, Казахстан.
4. **Белкіна Надія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Биконя Оксана Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов та методики їх викладання у початковій школі Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.
6. **Біжко Ірина Анатоліївна**, асистент кафедри іноземних мов Дніпропетровської державної фінансової академії.
7. **Бичок Алла Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету.
8. **Богатікова Людмила Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики англійської мови Гомельського державного університету.
9. **Бондар Леся Вікторівна**, аспірантка кафедри англійської мови технічного спрямування, старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України "КПІ".
10. **Бондаренко Юрій Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
11. **Британ Юлія Володимирівна**, викладач Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.
12. **Буїбас М.**, Національний університет Сан Дієго, США.
13. **Бялківська Яна Валеріївна**, аспірантка Національного технічного університету України "КПІ", викладач кафедри теорії та практики перекладу англійської мови факультету лінгвістики.
14. **Вергунова Вероніка Сергіївна**, кандидат педагогічних наук кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.
15. **Вікович Роксолана Ігорівна**, асистент кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Грицай Антоніна Модестівна**, старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Гришина Олена Альбертівна**, викладач англійської мови професійного спрямування Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".
18. **Грушко Світлана Петрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германських мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.
19. **Гутник Валентина Михайлівна**, аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету Київського національного лінгвістичного університету.
20. **Дегтярьова Євгенія Олександрівна**, викладач кафедри теорії, практики та перекладу французької мови Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".
21. **Демченко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
22. **Деркач Світлана Петрівна**, аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені П.Г.Тичини.
23. **Дітківська Світлана Іванівна**, аспірантка кафедри педагогіки Житомирського педагогічного університету ім. Івана Франка.
24. **Дубко І.В.**, викладач ліцею міжнародних відносин №51, м.Київ.
25. **Євсєєва Ольга Вадимівна**, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Франка.
26. **Жуков Сергій Михайлович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Донецького інституту залізничного транспорту.
27. **Захарова Марина Сергіївна**, викладач кафедри англійської мови Гомельського державного університету імені Ф. Скорини.
28. **Іванченко Світлана Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії соціально-психологічних технологій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.
29. **Кашкінбаєва Замзагуль Жанайдарівна**, Жезказганський університет ім. О.О.Байконурова, Казахстан.
30. **Квасова Ольга Геннадіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
31. **Кірюшкіна Ганна Олександрівна**, кандидат філософських наук, доцент кафедри французької мови Гомельського державного університету ім. Ф.Скорини.

32. **Коваль Тетяна Василівна**, викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
33. **Колесник Ірина Віталіївна**, старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
34. **Кутелія М.А.**, професор, завідувач центру іноземних мов Тбіліського медичного університету.
35. **Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
36. **Лукашов Степан Митрофанович**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Мацнева Оксана Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Чернігівського національного університету ім. Т.Г.Шевченка.
38. **Мачача Юлія Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
39. **Михайленко Оксана Володимирівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.
40. **Місечко Ольга Євгеніївна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов і прикладної лінгвістики Житомирського державного університету ім. Івана Франка, Навчально-науковий інститут іноземної філології.
41. **Мельник Юрій Степанович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сільської школи Інституту педагогіки АПН України.
42. **Морозова Ольга Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
43. **Мосьпан Ннаталія Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Київського університету імені Бориса Грінченка.
44. **Напирелі М.Г.**, докторантка кафедри іноземних мов Телавського державного університету ім. Я.Гогешашвілі (Грузія).
45. **Новицька Ніна Григорівна**, аспірантка Гомельського державного університету ім. Ф.Скорини.
46. **Паустовська Маріанна Володимирівна**, викладач кафедри німецької філології Київського національного лінгвістичного університету.
47. **Поляков Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філіалу Сочинського державного університету туризму та курортної справи.
48. **Попенко Ольга Михайлівна**, кандидат філологічних наук, директор Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я.Франка.
49. **Раєвська Маргарита Юріївна**, старший викладач кафедри іноземних мов Мозирського державного педагогічного університету ім. І.П.Шамякіна
50. **Ревуцька Світлана Анатоліївна**, асистент кафедри іноземних мов Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м.Рівне).
51. **Романюк Ю.В.**, аспірант Київського національного лінгвістичного університету.
52. **Сажина Олена Володимирівна**, кандидат філософських наук, доцент кафедри англійської мови Гомельського державного університету.
53. **Саєнко Наталія Семенівна**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри АМТС №1, декан факультету лінгвістики, завідувач кафедри англійської мови технічного спрямування №1 Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".
54. **Самойленко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
55. **Сімкова Ірина Олегівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри АМТС №1 факультету лінгвістики Національного технічного університету України "Київський Політехнічний Інститут".
56. **Сергеева Оксана Володимирівна**, викладач Хмельницького національного університету.
57. **Сердюков П.**, Національний університет Сан Дієго, США.
58. **Сердюкова Н.**, Національний університет Сан Дієго, США.
59. **Таран Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, зав. кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
60. **Тименко Валентина Миколаївна**, молодший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України.
61. **Ткаченко Людмила Іванівна**, аспірантка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
62. **Туркіна Л.В.**, старший викладач кафедри іноземних мов Глухівського національного педагогічного університету ім. О.Довженка.
63. **Філоненко Олена Станіславівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
64. **Хилл Р.**, Національний університет Сан Дієго, США.
65. **Шеверун Надія Володимирівна**, науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.
66. **Щотка Оксана Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя
просимо дотримуватися нових ПРАВИЛ
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 8 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 грн. за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПИСУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) Короткі **анотації українською, російською та англійською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова (українською, російською та англійською мовами)**.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "**Література**".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1, Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається**.

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м.Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки та педагогічної майстерності)

E-mail: nizhyn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

**В редколегію журналу
"Наукові записки Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя"**

Заява

Я (Ми) _____
автор (співавтор) статті _____
прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

" ____ " _____ 201__ р.

Підпис