

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного
університету

імені Володимира Гнатюка

Серія: Педагогіка

3'2015

Тернопіль

Ministry of Education and Science of Ukraine
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Scientific Issues

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University

Section: pedagogy

3'2015

Ternopil

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2015. – № 3. – 168 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 1 грудня 2015 року (протокол № 4)

Головний редактор *Григорій Терещук* — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора *Володимир Чайка* — доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна — доктор педагогічних наук

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор

Віра Поліщук — доктор педагогічних наук, професор

Галина Мешко — доктор педагогічних наук

Бердн Меєр — доктор, професор (Німеччина)

Богуслав П'єструлевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: **Лідія Григорчук**

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Збірник – наукове фахове видання (затверджено постановою МОН України № 1021 від 07.10.2015 р.), входить до міжнародної наукометричної бази РИНЦ (договір № 454-07/2014 від 23.07.2014 р.).

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.2009 р.

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2015

ББК 74
Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
Section: pedagogy. – 2015. – № 3. – 168 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
From 1 December 2015 (record of proceedings № 4)

Journal Editor *Gregory Tereshchuk* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Subeditor *Volodymyr Chaika* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial board:

Iryna Zadorozhna, Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine)

Volodymyr Kravets, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine), Academician of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Meyer Berdn, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Germany)

Halyna Meshko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Liliya Morska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Bohuslav Petrulevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Vira Polishchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Myroslav Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Stanislava Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Olexandra Yankovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Literary editor: Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

Computer imposition: **Lidiia Hryhorchuk**

Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

*Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of
Education and Science of Ukraine # 1021 of 07.10.2015.*

*Edition is included in the list of international scientific base of the Russian Science Citation Index
№ 454-07/2014 of 23.07.2014.*

*Certificate of registration KB № 15881-4353p issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine
26.10.2009.*

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2015

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.017.18

В. П. МАЦЬКО

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕМІГРАЦІЙНОГО ШКІЛЬНИЦТВА УПРОДОВЖ ХХ СТОЛІТТЯ

Розглянуто об'єктивні й суб'єктивні тенденції розвитку початкової, середньої та вищої школи української діаспори в країнах Заходу. Доведено, що упродовж ХХ ст. українське еміграційне шкільництво пройшло еволюційний шлях, який долали представники інших націй в чужомовному середовищі. Показано, що, на відміну від шкіл, які існували в радянській Україні, емігранти-українці утримували школи за власні кошти і лише в окремих випадках чужа держава брала на себе зобов'язання навчати українських дітей (Чехословаччина, Канада). Обґрунтовано твердження, що діяльність української освіти поза межами Батьківщини є унікальним прикладом збереження національної самобутності, прищеплення молодому поколінню знань про Україну, рідних звичаїв і традицій, тож діти, які змалку засвоїли основи української мови і літератури в чужомовному середовищі, вільно володіють рідною мовою упродовж всього життя.

Ключові слова: українська школа, еміграція, поліетнічне середовище, шкільництво, освітній простір, українська мова, педагогіка.

В. П. МАЦЬКО

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЭМИГРАЦИОННОЙ ШКОЛЫ НА ПРОТЯЖЕНИИ ХХ ВЕКА

В статье автор затрагивает объективные и субъективные тенденции развития начального, среднего и высшего образования в странах Запада, где проживали выходцы из Украины. Доказано, что на протяжении ХХ века украинское эмиграционное школьное образование прошло тот эволюционный путь, который преодолевали другие нации в иноязычной среде. В отличие от школ, существовавших в СССР, эмигранты удерживали школы за собственные средства и только в отдельных случаях государство брало на себя обязательства обучать украинских детей (Чехословакия, Канада). В истории педагогики деятельность школы украиноведения за пределами Родины – уникальный пример сохранения национальной самобытности, привитие молодому поколению знаний об Украине, родных обычаев и традиций. Практика убеждает в том, что дети, которые с детства усвоили азы науки по украинскому языку и литературе в иноязычной среде, свободно владеют родным языком на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: украинская школа, эмиграция, полиэтническая среда, образование, образовательное пространство, украинский язык, педагогика.

V. MATSKO

TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF IMMIGRATION SCHOOLING IN THE XX CENTURY

The article deals with objective and subjective tendencies of development of primary, secondary and higher education in the countries west, inhabited by immigrants from Ukraine. It is proved that during the XX century Ukrainian emigration schooling went that evolutionary way, which other nations did in foreign environment. Unlike schools that existed in the USSR, the emigrants kept schools at their own expense and only in some cases the state assumed the obligation to teach Ukrainian children (Czechoslovakia, Canada). In the history of pedagogy the activity of school of Ukrainian studies outside the motherland – is a unique example of preservation of national identity, instilling in the younger generation the knowledge about Ukraine, its customs and traditions. The practice proves that

children, who learned early the basics of the Ukrainian language and literature in foreign environment, fluently speak their native language during their lives.

Keywords: *Ukrainian school, emigration, multi-ethnic environment, schooling, educational space, Ukrainian language, pedagogy.*

Історія української діаспори, зокрема її освіти, є багатоаспектним суспільно-культурним і політичним явищем, в якому розвиток національної школи і викладання в ній провідних українознавчих предметів – культури, історії України, рідної мови і літератури – посідає в процесі збереження української ідентичності надзвичайно важливе місце. Встановлення та інтенсифікація зв'язків із закордонним українством становить важливу складову сучасної державної етнополітики України. Наша держава дбає про задоволення національно-культурних і мовних потреб українців, які проживають за її межами, сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури.

На початку ХХ ст. методичне забезпечення школи залишалося на низькому рівні. У 20–30-х роках з прибуттям другої хвилі еміграції, серед якої були дипломовані педагоги, ситуація в цій сфері дещо покращилась. Так, для дітей-емігрантів, які виїхали під час Другої світової війни до Німеччини, Я. Рудницький і З. Кузеля уклали «Українсько-німецький словник» (Лейпциг, 1943). У 1960–1970 роки з'явилися словники діаспорних мовознавців, зокрема митрополита Іларіона (І. Огієнка) [8], А. Орла [3], Є. Онацького [16], які сприяли у викладанні української мови в еміграції на належному рівні.

Умови навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори розглядали В. Оліфіренко [11], Л. Кисілевська-Ткач [5], О. Іксанова [4], І. Ключковська, Н. Гумницька [5], Т. Плазова [12] та інші дослідники, які зосередили увагу лише на позитивних рисах еміграційного шкільництва, оминувши проблеми, труднощі, що їх переборювали педагоги в поліетнічному середовищі.

Мета статті – розкрити об'єктивні й суб'єктивні тенденції розвитку еміграційного шкільництва в ХХ ст., виявити найхарактерніші особливості функціонування української освіти за кордоном.

В історії української педагогіки склалася хибна думка про те, що українська школа за кордоном набула особливого розвитку лише з припливом другої хвилі еміграції, тобто після упадку УНР в 1920 р. Наприклад, О. Іксанова висловлює таку квінтесенцію: «Саме на терені культурно-освітньої праці, як складової розбудови української культури, науки й освіти, досягнення української еміграції були найбільш значними» [4]. Корируючи думку, скажемо, що досягнення не надто значними були, а непосильними, бо бракувало підручників, методичних посібників, а найпаче кваліфікованих педагогів. Щоправда, суб'єктивний пістет дослідниці можна виправдати однією подією: після 1921 р. упродовж одного десятиліття за підтримки чеського уряду в Празі запрацювали вищі навчальні заклади освіти, де компактно проживали українські емігранти.

Українське шкільництво в першій (заробітчанській) хвилі, тобто до Першої світової війни, не набуло широкого поширення, бо більшість українців виїжджали за кордон на заробітки без сімей. Але ті, хто вирішив забрати із собою родину, все ж таки знаходили можливість зберегти власне «обличчя» в поліетнічному середовищі, навчали дітей рідною мовою. Цьому сприяли священники, які при церквах відкривали навчальні заклади. Так, Канада посідає друге місце за чисельністю українських емігрантів на Американському континенті, наприкінці ХІХ ст. її законодавство у західних степових провінціях сприяло двомовним школам, що їх відкривали переважно українці у районах, де займалися фермерським господарством. Школи були на одно-двокласному рівні, мали одну кімнату, позаяк були малочисельні за кількістю учнів. Однак навчання в провінціях Манітоба, Альберта, Саскачеван проводилось у 250 приміщеннях. Якщо в середньому взяти, що кожен клас мав бодай 5 дітей, то загалом в україномовних школах здобували початкову освіту 1250 учнів.

Зі зміною політики уряду стосовно канадизації емігрантів на державному рівні було заборонено не лише україномовні, а й двомовні школи. І тут виручили, підставили своє плече священнослужителі. Так, у 1905 р. першу українську школу заснували ченці міста Вінніпег. Щороку зростав інтерес до охоплення навчанням якомога більше дітей. Аби зберегти національну ідентичність, українці надумали утримувати школи за власні кошти. Навчальні заклади почали діяти при читальнях, народних і робітничих домах, різних товариствах. Отже,

на початку ХХ ст. в Канаді українську мову, українознавство можна було вивчати лише у приватних школах. Деякі з них діяли при українських католицьких парафіях як цілоденні навчальні заклади, інші були доповнюючі, де працювали з українськими дітьми у вільні від навчання дні (субота чи неділя). Найбільше таких українських шкіл було відкрито упродовж 1918–1922 рр. – «рідні школи» початкової освіти. Діти вчилися у вечірній час (із 17-ї до 19-ї години), позаяк удень вони ходили до публічної державної школи, де навчання було обов'язковим. Уже до 1931 р. в Канаді налічувалось 60 українських шкіл, у яких понад 2000 дітей вчилися читати, писати українською мовою, співати українських пісень, засвоювати відомості з історії, географії України, вивчали рідну літературу. Зростання шкіл сприяло нове поповнення з другої (політичної) хвилі еміграції у 1920–1930 роки.

Подібно розвивалося українське шкільництво у США. Держава не охоче брала на себе обов'язки навчати дітей чужою мовою, тому українські емігранти почали закладати шкільництво власними силами. У 1893 р. постала перша українська доповнююча школа при греко-католицькій церкві в селищі Шамокін (штат Пенсільванія). Через рік у цій країні уже нараховувалось шість шкіл подібного типу, згодом їх кількість зростає. В них учителями були переважно дяки, зрідка священники. На такі школи звернув увагу єпископ С. Ортинський, який 1907 р. прибув з Галичини у США й одразу ж взявся за освіту. Він відкрив сиротинець, зорганізував скаутське товариство, налагодив діяльність вечірніх шкіл для українців, друк Букваря, шкільних підручників, Біблії.

У 1924 р. єпископ К. Богачевський, який став Апостольським екзархом для українців у цій країні, приїхав у США. За його керівництва при більших парафіях почали діяти щоденні приватні школи. «Він вирішив, по-перше, формувати сильну самостійну Церкву. А по-друге, забезпечити українським іммігрантам доступ до католицької освіти з вивчення рідної мови та культури. Тому К. Богачевський сприяв спорудженню насамперед шкіл, а потім уже храмів» [1].

У європейських країнах упродовж 1920–30-х років також розвивалось українське шкільництво. Зокрема, існували українські гімназії в Каліші (Польща) і Празі (Чехословаччина); остання перенесена 1927 р. до Ржевнів, а 1937 р. – до Мадржан. Однак і тут не обійшлося без втручання влади. Дослідники, які вивчають історію діаспорного шкільництва, повинні обережно, уважно вчитуватись у першоджерела, не йти наосліп за попередниками, а самостійно крок за кроком вивчати літературу, максимум об'єктивно інтерпретувати, посилаючись на відповідні архівні документи. Адже не всі урядовці європейських країн прихильно ставилися до учнів, студентів та викладачів з України. Так, завдяки С. Петлюрі письменниці «празької школи» Г. Мазуренко поступила на філософський факультет Варшавського університету, однак через рік змушена була складати іспити уже в Берлінському університеті, знову зустрілася з «колючим» ставленням до себе. В таких суворих умовах здобували освіту наші земляки. Ось промовистий факт. Улітку 1923 р. Г. Мазуренко звернулася із заявою до професорської ради Українського педагогічного інституту в Празі, виклавши власну позицію: «Маючи бажання підготуватися на рідній мові до педагогічної праці, прошу ласкаво прийняти мене на природничий відділ інституту. У Берліні я скінчила положені 4 семестри «малого матрикула», получить «великий матрикул», що давав би право продовжувати студії і мати пізніше диплом, мені не пощастило з причини погіршення німецького уряду і професури до студентів-закордонців. У послідні часи німці відмовляли багатьом у вступі до вищих шкіл, а тих, хто вчиться, з неохотою допускали до практичних вправ, і я на посліднім семестрі була допущена лише на одну» [17, арк. 10].

Подібне ставлення до українців, хоча вже іншої німецької влади, продовжувалось після 1945 р. Є. Стецьків в газеті «Свобода» 10 березня 2000 р. писав: «Після Другої світової війни емігранти, які втекли від московського комуністичного пекла і опинилися в Німеччині, переживали велику біду. Не було що їсти, було важко знайти дах над головою. Німці емігрантів ненавиділи, називали «проклятими чужинцями» [6, с. 11].

Не в кращих умовах перебували й викладачі. Наприклад, високі патріотичні почуття І. Огієнка, поєднані з ерудицією, що викликали в студентів глибокий інтерес до знань, повагу до вчителя, спонукали в 1932 р. міністерство внутрішніх справ Польщі дати вказівку адміністрації Варшавського університету про звільнення науковця-філолога з професорської посади «за спротив полонізації студентів» [8, с. 28]. Оповівши про своє безрадісне життя в

еміграції у листі до М. Шаповала, доктор філології І. Огієнко (захистився 1931 р. в університеті м. Брно, Чехословаччина) підписався так: «Бездомний і бездольний, голодний емігрант, професор Іван Огієнко, ректор Кам'янець-Подільського державного українського університету» [18, арк. 36]. У таких умовах творилося українське шкільництво. Одначе, переборюючи труднощі, педагоги знаходили в собі сили, щоб і за таких обставин давати українським дітям знання про рідний край, його історію, як і давати знання з української мови і літератури. І.Огієнко не розгубився на чужині, став самотужки опікуватись українськими дітьми, які, завдяки йому, набули змоги здобути освіту у вищій школі. Колишній професор Берлінського університету, Українського вільного університету (УВУ) в Мюнхені Б. Осадчук свідчив: «Після закінчення середньої школи я працював на Холмщині в Українському допомоговому комітеті, який боронив од німців українське шкільництво. За характером Іван Огієнко був постави відважної, вимогливої. Навернути окатоличених, допомагати шкільництву – це не було простою справою. Він сидів у консисторії зранку до вечора» [10, с. 1].

Завважимо, що там, де влада була прихильнішою, то дозволялось проводити українську освіту в життя, зокрема 1930 р. у Варшаві почав діяти Український інститут під керівництвом О. Лотоцького. Засновано кафедру української мови і літератури у Кракові та української історії у Варшаві. Наукові осередки при всіх цих установах видали сотні наукових праць і підручників для вищих шкіл, які збагатили українську мову і сприяли виробленню наукової термінології.

Восени 1921 р. із Відня у Прагу переїхав створений емігрантами УВУ, який мав два факультети – філософський та права і суспільних наук. Його підтримував і частково фінансував чеський уряд, як і студію пластичного мистецтва з майстернями малярства, скульптури і графіки з теоретичними курсами, Українську господарську академію в Подебрадах з трьома факультетами – агрономічно-лісовим, економічно-кооперативним, інженерним, Український вищий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова, який теж мав чотири факультети (відділи): літературно-історичний, природничо-географічний, фізико-математичний, музично-педагогічний. Навчання в ньому було безкоштовним.. Однак на початку 30-х років через світову економічну кризу уряд Чехословаччини почав скорочувати фінансування. 1933 р. педагогічний інститут припинив своє існування. Керівництво Української господарської академії вдалося до підприємницької діяльності, відкривши на своїй базі платний Український техніко-господарський інститут заочного навчання. Про одну з причин державного обмеження, а згодом і припинення фінансування українських вищих навчальних закладів у Чехословаччині Д. Дорошенко писав: «Чеська преса і громадянство захоплюються більшовиками, бажають порозумітися з ними і неприхильно ставляться до еміграції» [19, арк. 25].

Упродовж 1945–1950 рр. діяло різне середнє шкільництво в українських таборах переміщених осіб в Австрії та Німеччині. Про цей період письменниця у Канаді Л. Палій свідчить: «В таборах переселенців були школи. Думаю, що навіть у найменших українських таборах, хтось завжди знайшовся, щоб учити дітей. В більших таборах вчили навіть професійні педагоги. У великих таборах, таких, як Берхтесгарден, Міттеншалд, мабуть й Інсбрук, Регенбрук та, може, і ще інші, були гімназії. Вчили українською мовою історію, літературу, залежно від того, які були фахівці від даних предметів. Може декуди вчили англійську мову, я не знаю, була вже тоді на університеті» [7].

Не в усіх країнах, де поселилися українці, існувала українська школа. Так, за свідченням М. Гец, яка з батьками перебралася до Бразилії, знання української мови здобула в родині. Про своє навчання вона пише: «Що торкається мого навчання української мови: я навчилася читати, вдома, маючи яких чотири роки. Війна нас застала перед тим, як я сягнула шкільний вік. Під час війни, звичайно, ніхто про школу не думав, але по закінченні війни почали організовувати таборіві школи, де, по-перше бракувало фахових учителів, а по-друге, школярі були різного інтелектуального рівня і тому класи були дібрані за віком учнів. Тому учителі не йшли згідно з якоюсь програмою, а попросту старалися заповнити час в якнайкорисніший спосіб. Це тривало який рік. Приїхавши до Бразилії, ми не застали ніяких українських шкіл. Мама пробувала нам давати виклади вдома, але безуспішно. Звелось до того, що коли ми щось писали неправильно, мама нас поправляла і пояснювала чому. Тепер, що торкається української школи в Бразилії: десь в п'ятдесятих роках в Куритибі заснували українську школу, де учителювала п. Надія Сенік,

дружина покійного поета і байкаря Олекси Запорізького. Між іншим, п. Надія студіювала в Ніжинському педагогічному інституті, була ученицею мого тата Вадима Дорошенка» [5].

Відома українська письменниця і перекладачка В. Вовк, яка проживає у Бразилії, про свою освіту повідомляє таке: «Я ходила до польської школи в Кутах (за Польщі там не було української), опісля учасала один рік українську гімназію Рідної Школи у Львові. Від мого тринадцятого року життя наша родина опинилась у Німеччині. Я навчалася в німецькій гімназії ім. Клари Шуман у Дрездені, і там здала матуральний іспит. Мама за той час студіювала історію й археологію в Берліні. Мама називалася Стефанія Селянська. Вона здала докторський іспит 1948 року в Тюбінгенському університеті, де також я студіювала. 1949 року ми обі виїхали до Бразилії... В таборах ми ніколи не були, бо батьки мали німецьке громадянство» [7]. Додамо, що Віра Вовк (справжнє прізвище – Селянська) працювала на педагогічній ниві, була професором кафедри іноземної філології Університету в Ріо-де-Жанейро в 1986–1996 рр.

А ось перекладач в Австралії Ю. Ткач у 1960-х роках ходив до суботньої школи, про що свідчить у своєму листі: «Вивчав українську мову спочатку вдома, а потім в суботній школі. Вдома розмовляли тільки українською, і мав невелике коло друзів, з якими спілкувався українською. Про систему українських шкіл в Австралії описано в збірниках «Українці в Австралії», може вони вже є на сторінці Diasporiana. Нині головою українських суботніх шкіл в Австралії є Оріся Стефин» [7].

Насправді посада останньої звучить так: голова Української центральної шкільної ради в Австралії. О. Стефин розповіла про сучасний стан українського шкільництва в Австралії: «На сьогоднішній день діють школи в Пн. Мельбурні, Нобл Парку (пд.-сх. район Мельбурна), Джілонгу, три в Сідней, одна в Аделаїді та одна в Перті. В минулому було їх приблизно 40, але з часом деякі об'єдналися, а інші закрилися з огляду на переселення українців у міста, де були більші скупчення земляків» [7].

З інтернету відомо, що в Австралії в 1950 р. з'явилися перші народні суботні українознавчі школи, де, як і в Канаді та США, вивчають українську мову і літературу, географію та історію України. Наступного року у Сідней функціонувала одна українська школа з 2 вчителями та 20 учнями. В 1952 р. організовано українські шкільні ради в Новому Південному Уельсі та Вікторії, щоб координувати діяльність суботніх шкіл. У 1956р. утворено Українську центральну шкільну раду з осередками в Мельбурні та Аделаїді. При великих школах є дошкільні заклади та одно- і дворічні вчительські курси. Найбільше українських шкіл було в 1959 р.: 39 із загальною кількістю учнів – 2072. В 1990 р. їх стало значно менше – 12 шкіл, в яких навчалось 412 учнів. У початкових класах вивчають усі предмети за австралійськими підручниками, а українську мову і літературу – за читанкою [3]. Прикметно, що в деяких штатах австралійський уряд українську мову визнав як предмет до матуральних іспитів [15]. Нині учнів в школах не так вже й багато, скажімо, у 2013 р. навчалось майже 300 українських дітей. Така ситуація пояснюється тим, що до австралійського континенту немає напливу нової четвертої хвилі еміграції. Нині українці зосереджені переважно в Росії, європейських країнах та на Американському континенті.

Сьогодні є можливість точно сказати, в яких містах Німеччини існували еміграційні середньошкільні навчальні заклади в другій половині 1940-х років і які предмети там викладали. Працівники Інституту рукописів Національної бібліотеки ім. В. Вернадського вказують на опрацьований ними архів УВУ в Мюнхені. У фондах числяться десятки архівів українських шкіл та гімназій, зокрема: лекційні журнали Української народної школи (1948–1951), табір Шляйсгайм; шкільні правильники, теми і протоколи іспитів зрілості, списки і анкети учнів, листування між адміністрацією таборів і ЦПУЕ в Аугсбурзі (1946–1950); архіви Української торговельної школи (1946), Української реальної гімназії (1947), Української гімназії (1948) в Аугсбурзі, Української реальної гімназії та Учительської семінарії в Байройті (1948); Української гімназії в Діллінгені (1947), Української гуманістичної гімназії ім. Тараса Шевченка в Гайденаві (1946–1947); українських гімназій в Шляйхсгаймі, Новому Ульмі, Оберіцені, Пфаркірхені, Берхтешгадені, Гохфельді, Міттенвальді, Цуффенгаузені, Ноймаркті, Діллінгемі, Егтлінген-Бадені, Регенсбурзі, Бад-Верісгофені, табору «Зомме-Касерне», табору «Піртен-2» ім. С. Петлюри, Штуттгарт-Луфенгаузен і Травнштайні.

Нині школою з українською мовою навчання є папська Мала семінарія у Римі. Українське шкільництво функціонувало раніше в Румунії, але в 1962 р. влада ліквідувала його. Зазначимо, що українську мову вивчають у приватних школах українознавства США, Канади, Бразилії. В Канаді, наприклад, якщо є відповідна кількість учнів, влада дозволяє відкривати державну середню школу для українців. У Словаччині, найближчого сусіда нашої держави за мовною ознакою, нині проживають менше 30 тис. українців; тут діють 11 дитячих садків у 8 селах і 2 містах, середня школа (гімназія з початковою школою) в Пряшеві, початкові школи у восьми населених пунктах. Відомо, що майже 800 тис. українців мешкали в міжвоєнні роки на землях, котрі після Першої світової війни відійшли до Польщі. Станом на 2002 р. в цій країні проживали 36,9 тис. українців. Тут є незначна кількість українських середніх шкіл, які діють у Перемишлі, Легниці, Білому Борі, Гурові Ілавецькому, Бартошицях, у Варшавському університеті створена кафедра української мови, в Ягеллонському – україністики, Познанському – російсько-української філології, Ольштинському – української філології. Діють українські відділення, зокрема в Католицькому університеті в Любліні – з 1989 р., у Краківському університеті – з 1990 р.

Розглянувши тенденції розвитку еміграційного шкільництва минулого століття, констатуємо: український освітній простір в країнах Заходу поширювався поетапно від звичайних шкіл-дяківень (Канада, США) до сьогоденних високопрофесійних високих шкіл, славістичних факультетів, відділень української філології та кафедр, які діють при класичних університетах провідних країн світу. Не завжди в діаспорі був рівним шлях українських дітей в процесі здобуття ними середньої чи вищої освіти, але, долаючи перешкоди, українці зберегли національну самобутність в поліетнічному середовищі, здобули той чи інший фах, сповна розкрили свій талант і всюди підкреслювали, що вони є українцями, а отже, із зростанням інтелектуальних сил, хисту, натхнення наближали той день, коли наша держава стала незалежною й достойно оцінила їхню працю. Серед достойників можемо назвати В. Янішевського, який був інженером, ученим, випускником Українського техніко-господарського інституту, Технічної високої школи в Ганновері та Торонтського університету. В Канаді мешкав Олег Кандиба, син поета Олега Ольжича, онук Олександра Олеся й Леоніда Білецького, був зразковим продовжувачем кращих традицій славного українського роду: в 1967 р. закінчив Квінський університет у Кінгстоні за спеціальністю «прикладна фізика», після чого працював у галузі високих технологій, зокрема для НАСА, консультував уряд Канади з питань озброєнь, виготовляв програмне забезпечення для канадського флоту, деякі пристрої для вертольотів. Серед видатних українців можна назвати сотні і сотні імен, зокрема: Віра Вовк (Бразилія), архітектор Ярослав Січинський, хірург і доктор медицини Ярослав Туркало, Теодор Костюк – доктор фізико-астрономічних наук (США), науковці Галина Кошарська, громадський діяч Левко Богацький (Австралія), доктор філології Володимир Мокрий (Польща), письменник і літературознавець Микола Мушинка, Любиця Баботова, Василь Дацей, Юліус Панько (Словаччина) та багато інших. Всі вони навчалися в українській школі за кордоном, досконало оволоділи рідною мовою, передавали, а дехто й досі передає свої знання молодшому поколінню українців.

Досвід педагогів діаспорного шкільництва щодо виховання в дітей патріотизму, почуття обов'язку і відповідальності перед суспільством, формування національно орієнтованих особистостей з моральними чеснотами, громадянською зрілістю, збереження мови і традицій рідного народу, гідний використання в системі освіти України, а також поза межами її історичної території в середовищі української еміграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богачевська-Хом'як М. Перший український католицький митрополит у США / М. Богачевська-Хом'як [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gazeta.lviv.ua/life/2011/12/14/734>.
2. Боряк Г. Архів Українського вільного університету в Мюнхені / Г. Боряк, Л. Дубровіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.archives.gov.ua/ArchUkr/Munich.php>.
3. Дейко М. Рідне слово. Перша читанка після Букваря з мовними вправами та українсько-англійським словником / М. Дейко. – Австралія–Англія, 1990. – 117 с.
4. Іксанова О. М. Освітня діяльність української еміграції в Європі: 1918–1920 рр. / О. М. Іксанова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/2/./iksanova.pdf.

5. Кисілевська-Ткач Л. Українська література у вищих класах шкіл українознавства: нарис методики навчання української літератури / Л. Кисілевська-Ткач. – Нью-Йорк: Шкільна рада, 1983.
6. Ключковська І. Українська діаспора в об'єктиві сучасності – національно-політичний та духовно-культурний феномен (перша-третя хвилі еміграції) / І. Ключковська, Н. Гумницька. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://storinka-m.kiev.ua/article.php?id=303>.
7. Листи Ліди Палій, Віри Вовк, Мирослави Гец, Юрія Ткача, Орісі Стефин. Зберігаються в особистому архіві В. П. Мацька.
8. Митрополит Іларіон. Граматично-стилістичний словник Шевченкової мови / Митрополит Іларіон. – Вінніпег: Інститут дослідів Волині. 1961. – 257 с.
9. Нестеренко А. Митрополит Іларіон – слугитель Богові й народові / А. Нестеренко. – Вінніпег, 1958. – 150 с.
10. Осадчук Б. Кам'янець має вижити / Б. Осадчук. – Кам'янець-Подільський вісник. – 1992 – 6 червня.
11. Оліфіренко В. Духовності у підручниках з української літератури західної діаспори / В. Оліфіренко // Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи: зб. наук. праць. Вип. 3; упоряд. і наук. редакція: В. В. Оліфіренко, В. С. Білецький. – Донецьк: Східний видавничий дім, 2005. – С. 103–108.
12. Плазова Т. Діяльність наукових та освітньо-виховних осередків установ української діаспори у повоєнні роки / Т. Плазова // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. Вип. 25. – Львів: Нац. університет «Львівська політехніка», 2013. – С. 147–152.
13. Словник чужомовних слів; ред. А. Орел. – Нью-Йорк, 1966. – Ч. I (А-К), 1963; Ч. II (Л-С), 1964; Ч. III (Т-Я), 1966.
14. Стецьків Є. Об'єднуємося, бо один у полі не воїн / Є. Стецьків // Свобода. Видає Український Народний Союз. – 2000. – 10 березня. – Ч. 10. – С. 14.
15. Українська діаспора Австралії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Українська_діаспора_Австралії.
16. Українсько-італійський словник / уклад. проф. Є. Онацький. – Рим: Вид-во Українського католицького університету ім. Папи Климента, 1977. – 1741 с.
17. Центральний державний архів вищих органів влади та управління (ЦДАВО) України. Ф. 3972. – Оп. 1. – Од. зб. 336.
18. ЦДАВО України. Ф. 3563. – Оп. 1. – Од. зб. 168.
19. ЦДАВО України. Ф. 3956. – Оп. 2. – Од. зб. 46.

REFERENCES

1. Bohachevska-Khomyak M. Pershyi ukrainskyi katolytskyi mytropolyt u SSHA [Elektronnyi resurs] / M. Bohachevska-Khomyak. – Rezhym dostupu: <http://www.gazeta.lviv.ua/life/2011/12/14/734>.
2. Boriak H. Arhiv Ukrainskoho vilnoho Universytetu v Miunkheni / H. Boriak, L. Dubrovina [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.archives.gov.ua/ArchUkr/Munich.php>.
3. Deyiko M. Ridne slovo. Persha chytanka pislia Bukvaria z movnymy vpravamy ta ukrainsko-anhliiskym slovnykom / Deyiko M. – Avstraliya-Anhliya, 1990. – 117 s.
4. Iksanova O.M. Osvitnia diyalnist ukrainskoi emihratsii v Yevropi: 1918-1920. / O. M. Iksanova [elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/2/.iksanova.pdf.
5. Kysilevska-Tkach L. Ukrainska literatura u vyshchykh clasakh shkil ukrainoznavstva. Narys metodyky navchannia ukrainskoi literatury / L. Kysilevska- Tkach . – Niu-York: Shkilna Rada, 1983.
6. Kliuchkovska I. Ukrainska diaspora v obiektyvi suchasnosti – natsionalno-politychnyi ta dukhovno-kulturnyi fenomen spiritualis (persha - tretia khvyli emihratsii) / I. Kliuchkovska, N. Humnytska [Yelektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://storinka-m.kiev.ua/article.php?id=303>.
7. Lysty vid Lidy Palii, Viry Vovk, Myroslavy Hets, Yuriya Tkacha, Orysi Stefyn zberihayutsia v simeinomu arkhivi V. P. Matska.
8. Mytropolyt Ilarion. Hramatychno-stylistychnyi slovnyk Shevchenkovoï movy / Mytropolyt Ilarion. – Vinnipeh: Institut doslidivVolyni. 1961. – 257 s.
9. Nesterenko A./ Mytropolyt Ilarion – sluzhytel bohovi i narodovi / Afanasii Nesterenko. – Vinnipeh, 1958. – 150 s.
10. Osadchuk B. Kamianets maye vyzhyty / B. Osadchuk. – Kamianets-Podilskyi visnyk. – 1992 – 6 chervnia.
11. Olifirenko V. Dukhovnosti u pidruchnykakh z Ukrainkoi literatury zakhidnoi diaspory / V. Olifirenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka serednioi i vyschoi shkoly. Zb. nauk. prats. Vypusk 3 / Uporiadkuvannia i naukova redaktsiya: V. V. Olifirenko, V. S. Biletskyi. – Donetsk: Skhidnyi vydavnychiy dim, 2005. – S. 103–108.

12. Plazova T. Diyalnist naukovykh ta osvithnio-vykhovnykh osередkiv ustanov ukrainskoi diaspori u povoyenni roky / T. Plazova // Ukrainska natsionalna ideya: realii ta perspektyvy rozvytku. Vyp. 25. – Natsionalnyi universytet "Lvivska politehnika", 2013. – S. 147–152.
13. Slovnyk chuzhomovnykh sliv. red. Artem Orel. – Niu-York, 1966 : Chastyna I (A–C); 1963, Chastyna II (L–Z); 1964, Chastyna III (T–I).
14. Stetskiv Ye. Obyednuimosya, bo odyv v poli ne voyin / Ye. Stetskiv/ – Svoboda. Vydaye Ukrainyskyi Narodnyi Soyuz. – 2000. – 10 derezhna. – Ch. 10. – S. 14.
15. Ukrainska diaspora Avstralii [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: https://uk.wikipedia.org/wiki/Ukrainska_diaspora_Avstralii.
16. Ukrainsko-italiiskyi slovnyk / Uklad. prof. Ye. Onatskyi. – Rym: vyd. Ukrainskoho katolytskoho universytetu im. Papy Klymenta, 1977. – 1741 s.
17. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy (TSDAVO Ukrainy). – F. 3972. – Op. 1. – Od. zb. 336.
18. TSDAVO Ukrainy. – F. 3563. – Op. 1. – Od. zb. 168.
19. TSDAVO Ukrainy. – F. 3956. – Op. 2. – Od. zb. 46.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.011.3-051-025.13:57]:502

М. М. СКИБА

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто підходи науковців до моделювання педагогічного процесу. Розроблено модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності. Охарактеризовано складові моделі – мета, завдання, принципи, педагогічні умови та етапи підготовки, а також компоненти (змістовий, ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий і діяльнісний) та рівні готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності. Розроблена модель дає змогу сформулювати цілі підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності, відобразити зміст навчального матеріалу, вибір методів, прийомів і засобів навчання, форм організації навчання, здійснювати контроль, оцінювання та рефлексію ефективності вказаної підготовки, акцентувати увагу майбутніх вчителів біології на реалізації завдань самоосвіти.

Ключові слова: модель, моделювання, компоненти моделі, майбутні учителі біології.

М. М. СКИБА

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ К ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассмотрены подходы ученых к моделированию педагогического процесса. Разработана модель подготовки будущих учителей биологии к эколого-педагогической деятельности. Охарактеризованы составляющие модели – цель, задачи, принципы, педагогические условия и этапы подготовки, а также компоненты (содержательный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой и деятельностный) и уровни готовности студентов к эколого-педагогической деятельности. Разработанная модель позволяет сформулировать цели подготовки студентов к эколого-педагогической деятельности, отразить содержание учебного материала, выбор методов, приемов и средств обучения, форм организации обучения, осуществлять контроль, оценку и рефлексию эффективности указанной подготовки, акцентировать внимание будущих учителей биологии на реализации задач самообразования.

Ключевые слова: модель, моделирование, компоненты модели, будущие учителя биологии.

M. SKIBA

THE TRAINING MODEL OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS TO ECOLOGICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY

The article deals with the approaches of scholars to modeling of educational process. The training model of future biology teachers to ecological and educational activity is developed. The main components of this model – the purpose, the task, the principles, educational conditions and preparation stages as well as components (substantial, motivational, axiological, emotional and active) and the preparedness level of students to ecological and educational activity are characterized. This developed model gives the possibility to formulate goals of students' training to ecological and educational activity, to reflect the contents of educational materials, to choose methods and means of education, forms of organization, to control, grade and reflect the efficiency of students' training to ecological and educational activity, to emphasize the attention of students on realization of self-educational goals.

Keywords: model, modeling, components of the model, future biology teachers.

Дослідження педагогічних процесів здійснюється за допомогою створення їх моделей, тобто в процесі моделювання. Воно дає змогу схематизувати і спростити педагогічні процеси та явища, визначити основні характеристики, які підлягають вивченню, оцінюванню і рефлексії.

За допомогою моделювання ми можемо вивчати об'єкт від складного до простого, від невідомого до відомого, від цілого до частин, поєднувати експеримент з побудовою відповідних логічних схем та відображати зв'язки між ними. Застосовуючи моделювання у педагогічному дослідженні, маємо можливість виокремити етапи навчального процесу та здійснити його поелементний аналіз. Результатом моделювання є створення моделі, яку до певної міри можна вважати ідеальною, що дає змогу підвищити ефективність навчально-виховного процесу та оптимізувати його.

Як стверджують науковці, побудувати модель означає зімітувати реальні властивості системи за допомогою спеціальних аналогів. Ця імітація може бути як уявною, так і матеріальною. У моделі, як правило, відображаються мета, принципи організації і функціонування системи, складові компоненти та взаємозв'язки між ними. Модель у педагогічних дослідженнях є «проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу» [5, с. 5].

Моделювання як метод педагогічного дослідження розглянуто у працях І. А. Акуленко [1], О. М. Дахіна [2], В. І. Загв'язінського [3], Є. О. Лодатка [4], В. І. Міхеєва [5], Ю. І. Тарського [7], О. І. Шапрана [8], В. А. Ясвіна [9] та ін.

Роль моделювання полягає у виявленні найістотніших ознак і закономірностей розвитку педагогічного процесу на простому об'єкті і створенні умов для подальшого його розвитку. На думку В. І. Загв'язінського, модель є засобом, за допомогою якого можна відобразити структуру досліджуваного об'єкта чи процесу, фактори, що впливають на нього, виявити тенденції розвитку, на основі цього вносити зміни у структуру та умови її функціонування, прогнозувати можливості і наслідки нововведень [3]. Отже, прослідковується зв'язок між моделюванням і прогнозуванням.

В. А. Ясвін розглядає наукове моделювання «як метод дослідження різних об'єктів на їх моделях – аналогах певного фрагмента природної чи соціальної реальності» [9, с. 34]. Особливістю методу моделювання науковець вважає опосередкованість вивчення об'єкта, яке здійснюється за допомогою дослідження аналогічного об'єкта зі схожими ключовими ознаками. Ці ознаки не можуть бути випадковими. Можна вважати, що моделювання ґрунтується на встановленні аналогій, тобто на абстрактному порівнянні ознак і властивостей об'єктів. Дослідник виокремлює знакове і предметне моделювання. У процесі предметного моделювання створюється модель для відображення фізичних, динамічних чи функціональних характеристик досліджуваного об'єкта, а у знаковому моделюванні моделями є схеми, креслення, формули [9, с. 35].

І. А. Акуленко описує методичне моделювання як вид педагогічного моделювання і розглядає його як процес побудови, вивчення і оперування методичними моделями як матеріальними або нематеріально реалізованими системами, що відображають методичні об'єкти, котрі є предметом методики навчання як науки і навчальної дисципліни у ВНЗ. Моделлю науковець вважає об'єкт, який використовується замість оригіналу (замінник оригіналу) і відображає важливі для певного дослідження властивості та риси оригіналу [1].

На думку О. М. Дахіна, педагогічне моделювання спрямоване на моделі-цілі, тобто ідеали, до яких прагне педагогічна практика. Тому у процесі дослідження воно потребує керівництва і корекції проміжних результатів. У моделюванні педагогічних явищ виникає необхідність зіставлення результатів, отриманих у процесі дослідження, з оригіналом. Якщо результати перевірки співпадають з наперед заданою точністю, то вважають, що модель валідна. Під педагогічною валідністю науковець розуміє ступінь адекватності моделі, яка описує педагогічне явище, співпадання прогнозованого результату з реальністю, тобто відповідність практичних результатів задумці. Автор наголошує на врахуванні такої особливості, як невизначеність результатів у педагогічному моделюванні, зокрема на довгострокову перспективу, та поділяє моделі на статичні і динамічні [2].

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи та описати модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

Принципи створення моделей в науці обґрунтовані й відомі. Як зазначає В. І. Міхєєв, модель має відповідати таким вимогам: відображати основи функціонування системи; її елементи повинні відповідати реальним характеристикам; модель необхідно довести до такого рівня, щоб можна було робити висновки та перевіряти їх експериментально [5].

Розглядаючи технологію моделювання, Ю. І. Тарський наголошує на важливості визначення найбільш значущих характеристик і властивостей модельованої системи. Крім того, треба виокремити відмінності змістового наповнення, що призводять до варіативності системи. Науковець наголошує на наступних факторах, які визначають функціонування і своєрідність системи: основні елементи; способи їх взаємозв'язку і взаємодії; цільове призначення системи; характер взаємодії системи із зовнішнім середовищем [7].

Застосовуючи педагогічне моделювання, Є. О. Лодатко рекомендує враховувати такі особливості, як нечіткість і розпливчастість педагогічних понять, відсутність механізмів виміру навчальних досягнень і розвитку особистості у процесі навчання тощо. Науковець робить висновок, що якою б не була система, не існує моделі, котра відображала би повний набір відомостей про її функціонування [4].

У нашому дослідженні підготовку студентів до еколого-педагогічної діяльності розглядаємо як відкриту і динамічну систему, що водночас є підсистемою професійної підготовки майбутніх учителів біології та підсистемою екологічної освіти і виховання. Вона складається із компонентів, які взаємодіють між собою структурно та функціонально і в єдності забезпечують готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Кожна підсистема перебуває у тісному взаємозв'язку з іншими складовими різних ієрархічних рівнів.

Нами була створена модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності. Її складовими є мета, завдання, принципи, педагогічні умови та етапи підготовки, а також компоненти та рівні готовності студентів до вказаної діяльності (рис. 1).

Мету підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності у ЗНЗ вбачаємо у формуванні готовності до такої діяльності як складової еколого-педагогічної компетентності.

Основними завданнями вважаємо сформувати: систему екологічних, психолого-педагогічних та методичних знань і вмінь; позитивну мотивацію, емоційно-ціннісне ставлення до еколого-педагогічної діяльності; потребу в самоосвіті, аналізі та рефлексії результатів діяльності; екологічну свідомість і культуру.

Принципами, що лежать в основі підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності, на нашу думку, є: загальнодидактичні – науковості, доступності, системності, систематичності і послідовності, неперервності, практичного спрямування (зв'язку теорії з практикою), свідомості й активності, демократичності, гуманізації та гуманітаризації; специфічні – варіативності, інтегративності, реалізації концепції освіти для збалансованого розвитку особистості, прогностичності, емоційності, етнокультурної вимірності, формування екопланетарного мислення, вмотивованості, творчого підходу до реалізації завдань еколого-педагогічної діяльності.

Педагогічними умовами, які сприяють оптимізації підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності є: врахування індивідуального досвіду екологічної підготовки студентів; застосування особистісно-діяльнісного, системного, компетентнісного підходів в організації еколого-педагогічної діяльності; формування позитивної мотивації до здійснення зазначеної діяльності; застосування сучасних педагогічних технологій підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності в школі та їх відповідність меті і завданням професійної підготовки педагога; реалізація міжпредметних зв'язків в екологічній підготовці за вибором студентів; формування еколого-освітнього середовища; впровадження дисциплін еколого-педагогічного спрямування («Методика навчання екології», «Організація еколого-педагогічної діяльності», «Екологічна освіта і виховання»); взаємозв'язок компонентів підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності.

У підготовці студентів до еколого-педагогічної діяльності в школі виокремлюємо наступні етапи: цілепокладання, планування, процесуальний, діагностичний.

На етапі цілепокладання основним завданням є навчити студентів формулювати цілі еколого-педагогічної діяльності та спроектувати і спрогнозувати результати, яких ми хочемо досягти. Цілі виконують системотвірну функцію в освітньому процесі. Від поставленої мети залежить вибір змісту, методів, форм, засобів реалізації еколого-педагогічної діяльності.

Цілі класифікують за мотивом, важливістю, обсягом, змістом, часовим проміжком, формою тощо. Крім того, на етапі цілепокладання необхідно сформулювати позитивну мотивацію студентів до еколого-педагогічної діяльності. На нашу думку, важливою є перевага формування пізнавальних, професійних та мотивів творчої самореалізації.

Етап планування передбачає постановку завдань для досягнення цілей. Узагальнивши обґрунтовані В. О. Сластьоніним та іншими науковцями вимоги до планування педагогічної роботи [6], ми виокремили такі вимоги до планування еколого-педагогічної діяльності: цілеспрямованість і конкретність завдань діяльності; стислість плану, його компактність; різноманітність змісту, форм і методів діяльності, оптимальне поєднання формування знань та організації практичної діяльності; наступність, систематичність і послідовність завдань; поєднання перспективності й актуальності видів роботи; єдність педагогічного керівництва викладача й активності студентів; реальність і посиленість завдань; врахування індивідуальних особливостей студентів, їх здібностей та рівня підготовленості; поєднання аудиторної та позааудиторної роботи, самостійної індивідуальної та групової форм навчально-пізнавальної діяльності; залучення студентів до науково-дослідницької роботи; узгодженість плану еколого-педагогічної діяльності з іншими планами ВНЗ; гнучкість і варіативність планування.

Вважаємо, що для організації еколого-педагогічної діяльності вчитель має володіти такими групами умінь: пізнавальними, проєктивними, конструктивними, дослідницькими (натуралістичними) організаторськими, комунікативними, оцінювально-рефлексивними, спеціальними творчими.

На процесуальному етапі важливим є оволодіння певними формами і методами організації еколого-педагогічної діяльності: екскурсії, організація екологічної стежки і методика роботи на ній, екологічні табори, свята, виставки, ігри, театри, озеленення школи, екологічні проєкти, тренінги, усні журнали, КВК, діяльність Малої АН. Цьому сприяють такі форми організації навчання у ВНЗ, як лабораторні практикуми, залучення студентів до дослідницької діяльності, а також методи: кейс-метод, проблемне навчання, ігри, «мозковий штурм».

Засобами, що сприяють реалізації еколого-педагогічної діяльності, вважаємо мультимедійні презентації, навчально-методичні матеріали, завдання тощо.

Діагностичний етап передбачає усвідомлення та оцінку результатів готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності, рефлексію та оцінку результативності дій. Він визначає стан оволодіння студентами системою екологічних та методичних знань і способів дій, рівень сформованості мотиваційного компонента еколого-педагогічної діяльності.

Результатом процесу екологічної підготовки студентів є формування екологічної компетентності, складова якої – готовність до еколого-педагогічної діяльності. Підготовка є засобом формування готовності майбутніх учителів до еколого-педагогічної діяльності, а готовність – результатом і показником якості такої підготовки, що перевіряється під час практичної діяльності вчителя.

Компонентами готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності у ЗНЗ вважаємо змістовий, ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий і діяльнісний.

Змістовий або гностичний компонент включає рівень оволодіння теоретичними знаннями, необхідними для організації еколого-педагогічної діяльності в школі. Їх ми об'єднали у кілька блоків: екологічні (загальна, прикладна екологія, соціальна екологія), психологічні, педагогічні, методичні.

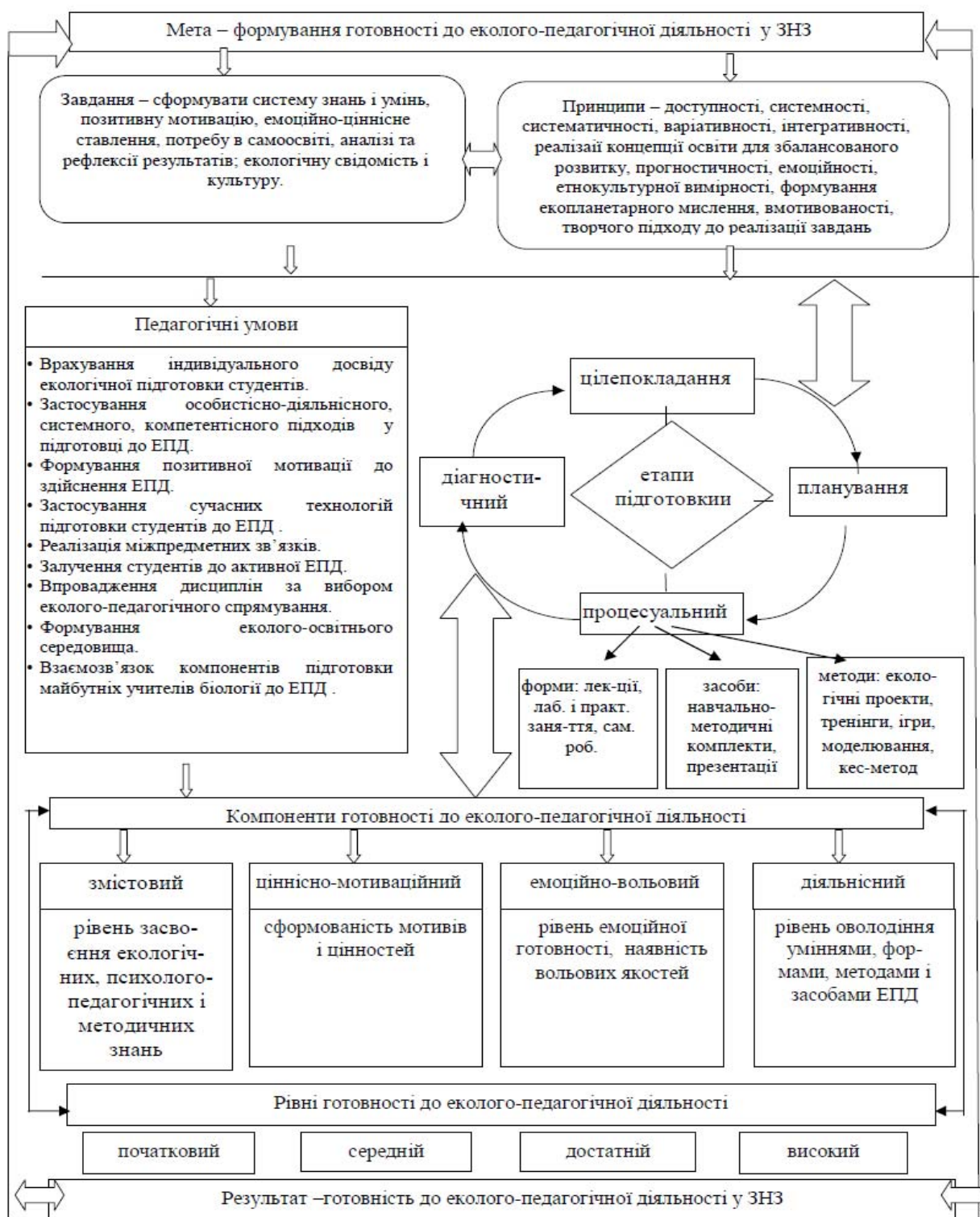


Рис. 1 Модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності.

Під ціннісно-мотиваційним компонентом готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності у ЗНЗ розуміємо сформованість мотивів, які спонукають до організації цієї діяльності: світоглядних (намагання осмислити суть життя і визначити своє місце в ньому, розширити свій кругозір, визначитись у певних світоглядних питаннях); обов'язку (відповідальність перед собою, батьками, викладачами, колективом, товаришами,

суспільством тощо); пізнавальних (безкорисливий пізнавальний інтерес, інтерес до змісту, процесу і способів пізнання, пізнавальні потреби, потреба у враженнях, допитливість, прагнення до отримання нових знань); професійних, що пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю (бажання отримати у ВНЗ якісну підготовку, застосовувати одержані знання у майбутній діяльності тощо), творчої самореалізації.

Крім того, готовність до еколого-педагогічної діяльності передбачає сформованість системи цінностей, зокрема: зацікавленість проблемами екологічної освіти, діяльністю громадських екологічних організацій, екологічним становищем; ставлення до живого, до знищення природи, забруднення довкілля, нераціональної господарської діяльності; розвиток і самовдосконалення; раціоналізм (вміння приймати обдумані і виважені рішення); професіоналізм; цінність краси природи.

Емоційно-вольовий компонент означає рівень емоційної готовності майбутнього учителя до еколого-педагогічної діяльності: сила волі, готовність долати труднощі, орієнтування на досягнення позитивних результатів, радість від успіхів, задоволення досягнутим, захоплення від своєї справи.

Крім володіння знаннями, для успішного здійснення еколого-педагогічної діяльності майбутній учитель біології має володіти методами та прийомами застосування їх на практиці, різними педагогічними технологіями, тобто вміннями еколого-педагогічної діяльності. Це становить сутність діяльнісного компонента.

Оскільки метою екологічної освіти в Україні є формування екологічної культури, то рівень підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності ми розглядаємо як показник, що характеризує вміння учителя з формування екологічної культури школярів у процесі навчання біології у ЗНЗ.

Ми виокремили також рівні готовності студентів до еколого-педагогічної діяльності: високий, достатній, середній, початковий – і розробили критерії їх визначення.

Запропонована модель дає змогу сформулювати цілі підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності, відобразити зміст навчального матеріалу, вибір методів, прийомів і засобів навчання, форм організації навчання, здійснювати контроль, оцінювання та рефлексію ефективності підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності, акцентувати увагу студентів на реалізації завдань самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акуленко И. А. Методические модели как объекты усвоения в процессе методической подготовки будущего учителя математики профильной школы / И. А. Акуленко // Вектор науки Тальяттинского государственного университета. – № 1 (23). – 2013. – С. 293 – 298. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media90388/64Akulenko.pdf.
2. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – № 1(3). – Т. 2. – 2010. – С. 11 – 20. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ideaidealy.ru/wp-content/uploads/2011/06/Дахин. – №13_т_2_2010.pdf.
3. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (6–17 сентября). – Пермь, 2004. – С. 6 – 11. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/mater_ped_conf/Modelirov_soc_ped_sistem_2004.pdf.
4. Лодатко Є. О. Моделивання в педагогіці: точки відліку / Є. О. Лодатко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: Е-журнал. – 2010. – Вип. № 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2.
5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.
6. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высших. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
7. Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю. И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (6–17 сентября 2004 г.). – Пермь, 2004. – С. 22–29. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ns.pspu.ru/sci-model-tarski.shtml>.

8. Шапран О.І. Наукові підходи до педагогічного моделювання інноваційної підготовки майбутнього вчителя / О.І. Шапран // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. праць. – 2011. – № 21. – С. 315–318.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – 2-е изд., испр. и доп. / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

REFERENCES

1. Akulenko I. A. Metodicheskie modeli kak obyekty usvoeniya v protsesse metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya matematiki profilnoy shkoly / I. A. Akulenko // Vektor nauki TGU. – № 1 (23). – 2013. – S. 293–298. [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostup: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media90388/64Akulenko.pdf.
2. Dakhin A. N. Modelirovanie v pedagogike / A. N. Dakhin // Idei i idealy. – № 1(3), t. 2. – 2010. – S. 11 – 20. [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: <http://ideaidealy.ru/wp-content/uploads/2011/06/Dakhyn>. – №13_t_2_2010.pdf.
3. Zagvyazinskiy V. I. Modelirovanie v strukture sotsialno-pedagogicheskogo proektirovaniya [Elektronnyy resurs] / V.I. Zagvyazinskiy // Modelirovanie sotsialno-pedagogicheskikh sistem: materialy regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (6–17 sentyabrya) / – Perm, 2004 – S. 6–11. [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/mater_ped_conf/Modelirov_soc_ped_sistem_2004.pdf.
4. Lodatko Ye. O. Modeliuvannia v pedahohitsi: tochky vidliku / Ye. O. Lodatko // Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku : E-zhurnal. – 2010. – Vyp. №1 [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2.
5. Mikheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmereniy v pedagogike. – 3-e izd., stereotip. / V. I. Mikheev. – М.: KomKniga, 2006. – 200 s.
6. Slastenin V. A. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyaynov. – М.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2002. – 576 s.
7. Tarskiy Yu. I. Metodologiya modelirovaniya v kontekste issledovaniya obrazovatelnykh sistem / Yu. I. Tarskiy // Modelirovanie sotsialno-pedagogicheskikh sistem: materialy regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – S. 22–29. [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: <http://ns.pspu.ru/sci-model-tarski.shtml>.
8. Shapran O. I. Naukovi pidkhody do pedahohichnoho modeliuvannia innovatsiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia / O. I. Shapran // Humanitarnyj visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskiy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriia Skovorody»: zbirnyk naukovykh prats. – 2011. – № 21. – S. 315–318.
9. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – 2-e izd., ispr. i dop. / V. A. Yasvin. – М.: Smysl, 2001. – 366 s.

УДК 378.14.015.62

С. Д. БЕЛКІНА

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Проаналізовано моделі формування дослідницької компетентності студентів різного профілю і школярів. У структурі дослідницької компетентності майбутнього інженера виокремлено елементи загальнонаукового, галузевого і предметного рівнів, які можуть і мають формуватися при викладанні навчальних дисциплін циклу природничо-наукової підготовки. Одним із ключових елементів дослідницької компетентності майбутнього інженера, що має формуватися протягом усього терміну навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ), починаючи з першого курсу, визнано володіння загальнонауковою методологією пізнання. З'ясовано, що ключовою умовою формування дослідницької компетентності студентів є організація їх активної навчально-дослідницької діяльності, аналогічної за структурою і логікою науково-дослідній діяльності.

Ключові слова: дослідницька компетентність, дослідницькі навички, методологія наукового пізнання, науково-дослідна діяльність, навчально-дослідницька діяльність, природничо-наукова підготовка студента.

С. Д. БЕЛКИНА

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ЦИКЛА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Проведен анализ моделей формирования исследовательской компетентности студентов разного профиля и школьников. В структуре исследовательской компетентности будущего инженера выделены элементы общенаучного, отраслевого и предметного уровня, которые могут и должны формироваться в процессе преподавания учебных дисциплин цикла естественнонаучной подготовки. Одним из ключевых элементов исследовательской компетентности будущего инженера, который должен формироваться на протяжении всего срока обучения в вузе, начиная с первого курса, признано владение общенаучной методологией познания. Установлено, что ключевым условием формирования исследовательской компетентности студентов является организация их активной учебно-исследовательской деятельности, аналогичной по структуре и логике научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, исследовательские навыки, методология научного познания, научно-исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, естественнонаучная подготовка студента.

S. BELKINA

FORMING OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS DURING TEACHING EDUCATIONAL DISCIPLINES OF NATURAL-SCIENCE TRAINING CYCLE

In the article it is fulfilled the analysis of models of forming of research competence of students of different profile and pupils. In the structure of research competence of the future engineer it is allocated general-scientific, sectoral and subject level's elements, which can and have to be formed while teaching the cycle of natural-science training. It is recognized, that possession of the scientific methodology of cognition is one of the key elements of future engineer's research competence, which should be formed during the whole period of study in high school, beginning from the first course. It was found that a key condition for forming of research competence of students is organization of their active educational-research activities, which corresponds to the logic and structure of scientific research.

Keywords: research competence, research skills, methodology of scientific cognition, research activities, educational-research activity, natural-sciences student training.

Обрання стратегічного вектора переорієнтації вітчизняної системи вищої освіти на компетентнісний підхід закріплено на законодавчому рівні Національною доктриною розвитку освіти, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законом України «Про вищу освіту».

Підготовка компетентного інженера визнається метою вищої технічної освіти на рівні складників державних галузевих стандартів. Зважаючи на те, що переважна більшість викладачів, які практично здійснюють професійну підготовку майбутніх інженерів, є фахівцями в галузі технічних і природничих наук, існує гостра потреба в конкретних і зрозумілих практичних рекомендаціях щодо обрання ефективних змісту, форм, методів і засобів формування складників професійної компетентності майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю в процесі викладання конкретних навчальних дисциплін, зокрема, дослідницької компетентності майбутніх інженерів в процесі викладання навчальних дисциплін циклу природничо-наукової підготовки, починаючи з першого курсу.

Дослідження, присвячені пошуку шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців різного профілю, проводили О. Гура, Т. Добудько, М. Євтух, І. Зязюн, В. Коваль, Н. Микитенко, Н. Ничкало, В. Петрук, Л. Тархан та ін. Проблеми формування

дослідницької компетентності студентів і школярів розглянуті в працях М. Архипової, Л. Бондаренко, Л. Бурчак, М. Голованя, М. Золочевської, В. Яценка й ін.

Незважаючи на значний інтерес науковців до пошуку шляхів формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців різного профілю, проблема впровадження компетентнісного підходу в педагогічну практику природничо-наукової підготовки студентів базових інженерних напрямів і спеціальностей виявляється недостатньо розробленою.

Мета статті полягає у визначенні науково обґрунтованих підходів до визначення змісту й обранні ефективних форм, методів і засобів формування дослідницької компетентності студентів у процесі викладання навчальних дисциплін циклу природничо-наукової підготовки майбутніх інженерів, починаючи з першого курсу.

Дослідницьку компетентність майбутнього фахівця визначимо, опираючись на запропоноване М. Голованем і В. Яценком трактування її сутності і змісту згідно з принципом відповідності змісту вказаних авторами елементів структурі дослідницької діяльності, узагальнивши й абстрагувавши їх від особливостей методології наукового пізнання в гуманітарній сфері. [5] Крім того, будемо враховувати, що у структуру дослідницької компетентності майбутнього інженера мають бути включені елементи трьох рівнів – загальнонаукового, галузевого і предметного. Тоді дослідницька компетентність випускника технічного ВНЗ може бути представлена як сукупність наступних компонентів: мотиваційно-ціннісного (усвідомленість загальнолюдського і галузевого значення науки та наявність уявлень про найбільш актуальні напрями досліджень в обраній галузі); когнітивного (розуміння логіки наукового дослідження, володіння основами загальнонаукової, галузевої і предметної методології наукового пізнання та готовність використовувати її у навчально-дослідницькій діяльності – навички пошуку наукової інформації, в т. ч. іншомовної, уміння розробляти науковий апарат дослідження, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити висунуту ідею в рамках досліджуваної проблеми, планувати експеримент, аналізувати результати своєї навчально-дослідницької діяльності, коректно представляти їх, робити необхідні висновки); діяльнісного (розвинуті професійно важливі якості (активність, ініціативність, самостійність), готовність до міжособистісного спілкування і співпраці в організації та проведенні навчально-дослідницької роботи і відповідальність за її результати, уміння представляти результати своєї науково-дослідної роботи і вести наукову дискусію).

Цілком логічною і достатньо універсальною може бути визнана модель формування дослідницької компетентності, запропонована М. Голованем [4]. Вона включає такі процесуальні компоненти: цільовий, змістовий, технологічний і результативний. Цільовий компонент детермінує вибір змісту, методів, форм і засобів навчального процесу. Змістовий компонент визначає необхідну сукупність системи знань, професійно значущих умінь, ціннісних ставлень. Технологічний компонент полягає у використанні методів, форм, засобів і прийомів навчання, спрямованих на розвиток дослідницької компетентності студентів. Результативний компонент включає в себе діагностику рівнів сформованості дослідницької компетентності студентів. При цьому науковець відзначає важливість для формування дослідницької компетентності майбутнього фахівця будь-якого профілю теоретичного і практичного засвоєння методології дослідницької діяльності за загальнонауковим і профільним напрямом.

Зміст навчальних дисциплін циклу природничо-наукової підготовки включає як фундаментальні основи природничих наук, що забезпечують формування у студентів наукового світогляду, так і наукові знання про природу об'єктів, явищ і процесів, які можуть розглядатись як елементи об'єктів професійної діяльності майбутніх фахівців відповідного профілю. Ця особливість природничих наук дозволяє відобразити у змісті природничо-наукової підготовки майбутнього інженера загальнолюдські цінності наукового пізнання, з одного боку, і роль наукових знань у становленні та розвитку відповідної інженерно-технічної галузі, з іншого.

Отже, очевидно, що увага викладачів науково-природничих дисциплін до означених питань є важливою умовою формування мотиваційно-ціннісного компонента дослідницької компетентності студентів. Ідентичність фундаментальних основ методології природничо-наукового пізнання і наукових досліджень в технічних галузях (на теоретичному й емпіричному рівнях) відкриває можливість опанування студентами при вивченні вказаних

дисциплін таких ключових елементів когнітивного складника дослідницької компетентності, як усвідомленість логіки та уміння розробляти науковий апарат дослідження.

Л. Бондаренко стверджує, що ефективній реалізації педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів ВНЗ, зокрема, сприяло поетапне оволодіння магістрантами змістом навчальних дисциплін «Методологія та логіка наукового дослідження», «Основи наукових досліджень у педагогіці» та дисципліни за вибором «Технологія педагогічного дослідження» [2, с. 19–20]. Зауважимо, що традиційно при викладанні природничо-наукових дисциплін, які згідно з планами підготовки інженерів викладаються на молодших курсах, увага студентів акцентується на специфічних об'єкті, предметі, завданнях, методах і методиках дослідження відповідної галузі науки, а ознайомлення майбутніх фахівців із загальною методологією науково-дослідної роботи відбувається значно пізніше – на старших курсах в межах таких навчальних дисциплін, як «Основи наукових досліджень», «Науково-дослідна робота студентів» тощо.

Результати педагогічних спостережень за науково-дослідною роботою членів студентських наукових об'єднань, магістрантів та аспірантів, бесід з їхніми науковими керівниками показують, що одним із найскладніших елементів цієї роботи для науковців-початківців є розробка наукового апарату дослідження, який відображає його структуру і методологічні засади. Тому можна припустити, що ефективному формуванню когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх інженерів сприятиме засвоєння ними в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін загальної логіки та структури науково-дослідної роботи як базового складника дослідницької компетентності, а вже на цій основі – опанування специфічних методів наукового пізнання та окремих експериментальних методик у відповідній галузі знань. Так, А. Конверський і його співавтори акцентують увагу на тому, що «будь-яке наукове дослідження має враховувати вимоги загальної методології» [9, с. 25]. Визначаючи технологію наукового дослідження як «спосіб досягнення його мети за умов фіксованого поділу функцій між технічними засобами і природними інформаційними органами людини, що відповідають можливостям перших та останніх, а також встановленій логіці дослідження», науковці виокремлюють в її структурі наступні технологічні цикли: формулювання теми наукового дослідження та розробка робочої гіпотези; визначення мети, завдань, об'єкта й предмета дослідження; виконання теоретичних і прикладних наукових досліджень; оформлення звіту про виконану науково-дослідну роботу [9, с. 42–43].

Переважає більшість вчених вважає ключовою умовою формування дослідницької компетентності студентів організацію їх активної навчально-дослідницької діяльності. Наприклад, згідно з моделлю формування дослідницької компетентності майбутнього інженера-педагога В. Архипової здійснення дослідницької діяльності студентів передбачається як невід'ємний складник її організаційного компонента [1, с. 94].

У контексті досліджуваної проблеми значний інтерес становлять результати наукової праці М. Золочевської [6], котра дотримується позиції, що формування дослідницької компетентності учнів ефективно відбувається в процесі вирішення дослідницьких завдань. На основі чотириланкової моделі дослідницької діяльності Ю. Сурміна автор проводить порівняльний аналіз структури і змісту науково-дослідної та навчально-дослідницької діяльності і робить висновок, що «загальним елементом навчального і наукового дослідження... є наявність стандартних етапів у процесі» [6, с. 17]. Проектувальний (програмувальний) етап дослідження включає розроблення питань методології, методики і техніки дослідження; його результатом є програма дослідження. Інформаційний етап передбачає застосування методів і техніки для отримання масиву достовірних і репрезентативних даних; результатом реалізації цього етапу дослідження є емпіричні дані. На аналітичному етапі дослідження здійснюється аналіз даних, їх узагальнення, теоретизування, описання і пояснення фактів, обґрунтування тенденцій і закономірностей, встановлення кореляційних і причинно-наслідкових зв'язків, результатом чого стає описання і пояснення досліджуваного явища, об'єкта, процесу. Завершальним етапом дослідження є практичний (представницький) етап, який передбачає розроблення практичних рекомендацій і технологій, результатом чого стає певна модель практичного перетворення вивченого явища, об'єкта, процесу.

Ефективною для формування дослідницької компетентності М. Золочевська вважає організацію навчально-дослідницької діяльності на основі єдності трьох підходів: особистісного (провідним орієнтиром і головним критерієм успішності організації навчально-дослідницької діяльності є розвиток особистості, перендусім набуття і збагачення дослідницького досвіду), задачного (основною одиницею навчально-дослідницької діяльності є навчально-дослідницькі завдання, що формулюються на основі навчального матеріалу, пред'являються у вигляді проблеми, а їх вирішення відповідає логіці дослідження та припускає певні дії і діяльнісного (кінцевою метою навчання є формування способу дій; він може бути сформований тільки в результаті діяльності, яку, якщо вона є спеціально організованою, називають навчальною; механізмом навчання є не передача знань, а керування навчальною діяльністю) [6, с. 42–43].

Організаційними формами навчального процесу викладання природничо-наукових дисциплін є аудиторні (лекційні, практичні, лабораторні) заняття і позааудиторна самостійна робота студентів. Педагогічний потенціал навчально-дослідницької роботи в межах лабораторного практикуму є очевидним. Л. Бурчак, зокрема, доводить, що формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії успішніше відбувається за наявності у студентів знань та умінь проводити лабораторні дослідження з речовинами, здійснювати лабораторний і демонстраційний хімічні експерименти, безпечно поводитися з хімічними реактивами, приладами та обладнанням, розв'язувати розрахункові задачі, ланцюги перетворень тощо [3, с. 15]. При цьому однією з традиційних помилок викладачів-практиків треба визнати акцентування уваги на опануванні студентами техніки лабораторного експерименту, що є типовою компетенцією лаборанта, тоді як в центрі уваги мали б опинитись прийоми розумових дій, спрямованих на планування експерименту та обробку і представлення його результатів. Наприклад, акт проведення хімічної реакції в пробірці шляхом додавання розчину одного реагенту до розчину іншого не може сам по собі розглядатись як навчально-дослідницька діяльність студента. Навіть навчальною діяльністю його можна визнати тільки у разі, якщо він здійснюється з метою напрацювання навичок поводження з хімічним посудом та реактивами. Ознак навчально-дослідницької діяльності він набуває лише тоді, якщо, наприклад, спостереження за перебігом хімічного процесу підтверджують заздалегідь висунуту гіпотезу про реакційну здатність використаних реагентів та хімізм реакції між ними або якщо після фіксації результатів спостережень за перебігом процесу, здійсненого за заданою методикою, студент пояснює їх природу, спираючись на відповідні теоретичні наукові відомості. Тому педагогічним завданням, вирішення якого сприятиме формуванню емоційно-вольового складника дослідницької компетентності, варто визнати пробудження інтересу студента не до яскравих візуальних ефектів, що супроводжують ті чи інші хімічні процеси, а до пошуку наукових пояснень причин та механізму виникнення цих ефектів.

Ефективне використання педагогічного потенціалу лабораторного практикуму для формування дослідницької компетентності студентів можливо, якщо його організація здійснюється з урахуванням зауваження О. Крушельницької, котра вважає, що для проведення будь-якого експерименту необхідно розробити методологію, тобто загальну структуру (проект) експерименту, постановку і послідовність виконання експериментальних досліджень [7, с. 72].

Важливу роль у формуванні дослідницької компетентності майбутнього інженера відіграє рішення розрахункових задач, що передбачені програмами практичних занять. При цьому умови навчальних задач переважно є результатами експериментальних досліджень, тому з метою формування дослідницької компетентності нема потреби в розробці принципово нових завдань, але дуже важливо організувати навчальну діяльність студента щодо розв'язання таких задач відповідно до логіки обробки й аналізу експериментальних даних.

Розвитку професійно важливих якостей майбутніх інженерів, очевидно, сприятиме навчально-дослідницька робота студентів у малих групах, про що однозначно свідчить теоретичне обґрунтування психологічних і педагогічних переваг групової форми організації навчальної роботи студентів О. Кучерявим [8].

Серед елементів дослідницької компетентності майбутнього фахівця, на перше переконання, може здаватися таким, що не має відношення до змісту природничо-наукових навчальних дисциплін, володіння іноземною мовою. Проте очевидно, що накопиченню

спеціального іншомовного лексикону і напрацюванню навичок роботи з різними інформаційними джерелами, в т. ч. з використанням можливостей сучасних інформаційних технологій, сприятимуть, наприклад, українсько-англійські термінологічні словники спеціальних термінів додатки до навчально-методичних матеріалів і відповідні завдання з пошуку навчальної та наукової інформації.

Привести зміст і структуру навчально-дослідницької діяльності студентів в межах усіх організаційних форм навчального процесу викладання природничо-наукових навчальних дисциплін відповідно до загальної логіки та структури науково-дослідної діяльності неможливо без приведення їх навчально-методичного супроводу відповідно до мети формування дослідницької компетентності студентів, а, отже, без приведення його структури у відповідність традиціям представлення результатів науково-дослідної роботи.

Таким чином, результати проведеного аналізу науково-педагогічної літератури за обраною проблематикою дозволяють виокремити у структурі дослідницької компетентності майбутнього інженера наступні елементи, що можуть і мають формуватися при викладанні навчальних дисциплін циклу природничо-наукової підготовки: розуміння логіки та базових елементів загальнонаукової, галузевої і предметної методології дослідження; уміння визначати ключові елементи наукового апарату дослідження, планувати експеримент; готовність до співпраці й активність у проведенні експериментально-дослідної навчальної роботи і відповідальність за її результати; уміння обробляти (в т. ч. з використанням методів математичної статистики і комп'ютерних технологій), аналізувати і представляти результати власної навчально-дослідницької діяльності, вести наукову дискусію; навички пошуку наукової інформації, в т. ч. іншомовної, в друкованих та електронних джерелах.

Серед педагогічних підходів, які сприятимуть ефективному формуванню дослідницької компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання природничо-наукових навчальних дисциплін, назвемо наступні: особистісний (реалізується шляхом організації активної навчально-дослідної діяльності студента), задачний (реалізується шляхом добору або розробки навчально-дослідницьких задач на основі програмного матеріалу відповідних дисциплін), діяльнісний (реалізується шляхом організації навчально-дослідницької діяльності студентів відповідно логіці наукового дослідження).

Реалізація перелічених підходів у процесі викладання конкретних природничо-наукових навчальних дисциплін вимагає подальшого ретельного аналізу і, за необхідності, приведення змісту і структури їх методичного супроводу відповідно до мети формування дослідницької компетентності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова М. В. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього інженера-педагога / М. В. Архипова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 76. – С. 93–96.
2. Бондаренко Л. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. І. Бондаренко. – Старобільськ, 2015. – 20 с.
3. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Бурчак. – Полтава, 2011. – 20 с.
4. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5 (23). – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 196–205.
5. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: зб. наук. праць. Вип. VII. – Кривий Ріг: Вид. відділ НМетАУ, 2012. – С. 55–62.
6. Золочевська М. В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики: метод. посібник / М. В. Золочевська. – Харків: ХГПІ, 2009. – 92 с.
7. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посібник. – К.: Кондор, 2006. – 206 с.
8. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі: аспекти проектування: монографія / О. Г. Кучерявий. – К.: Вид. дім «Слово», 2012. – 280 с.
9. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посібник для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 352 с.

REFERENCES

1. Arkhypova M. V. Model formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maybutnoho inzhenera-pedahoha / M. V. Arkhypova // Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky : sbornyk / Chernihivskiy derzh. ped. un-t im. T. H. Shevchenka. – Chernihiv, 2010. – Vyp. 76. – S. 93–96.
2. Bondarenko L. I. Formuvannia doslidnytskoyi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv v umovakh mahistratury: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / L. I. Bondarenko ; DZ «Luhan. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka». – Starobil's'k, 2015. – 20 s.
3. Burchak L. V. Formuvannia doslidnytskoyi kompetentnosti maybutnoho vchytelia khimii v systemi vyshchoi osvity: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L. V. Burchak; Poltav. nats. ped. un-t im. V. H. Korolenka. – Poltava, 2011. – 20 s.
4. Holovan M. S. Model formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv u protsesi profesiinoi pidhotovky / M. S. Holovan // Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 5 (23). – Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2012. – S. 196–205.
5. Holovan M. S. Sutnist ta zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist» / M. S. Holovan, V. V. Yatsenko // Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli: zbirnyk naukovykh prats. Vyp. VII. – Kryvyi Rih: Vydavnychi viddil NMetAU, 2012. – S. 55–62.
6. Zolochavska M. V. Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti uchniv pry vyvchenni informatyky : metodychnyi posibnyk / M. V. Zolochavska. – Kharkiv, 2009. – 92 s.
7. Krushelnyska O. V. Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen : Navchalnyi posibnyk. – K.: Kondor, 2006. – 206 p.
8. Kucheriavyi O. H. Modulno-rozvyvalne navchannia u vyshchii shkoli: aspekty proektuvannia: monohrafiia / O. H. Kucheryavyu. – K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 2012. – 280 p.
9. Osnovy metodolohii ta orhanizatsii naukovykh doslidzhen: Navch. posib. dlia studentiv, kursantiv, aspirantiv i adyuntiv / za red. A. Ye. Konverskoho. – K.: Tsentр uchbovoi literatury, 2010. – 352 p.

УДК: 378: 629.5.081.4

У. І. ЛЯШЕНКО

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ МЕХАНІКІВ ЗАСОБАМИ
ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН**

Розглядається проблема підготовки майбутніх судових механіків засобами професійно зорієнтованих дисциплін. Акцентується увага на ефективності підготовки майбутніх фахівців за умови впровадження в навчальний процес авторської методики навчання на засадах компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, модульно-рейтингового, технологічного, діяльнісного, комунікативного підходів відповідно до пізнавально-збагачувального, репродуктивно-діяльнісного і професійно-творчого етапів. Визначаються провідні принципи навчання та відповідні педагогічні умови професійної підготовки майбутніх морських інженерів. Розкриваються механізми функціонування міжпредметної інтеграції у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін. Обґрунтовується доцільність впровадження у навчальний процес зазначеної авторської методики, оскільки це зробить процес професійної підготовки судових механіків більш ефективним і дозволить застосовувати набуті фахові знання, уміння, навички у їх майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: професійно зорієнтовані дисципліни, професійна підготовка, судовий механік, фахівець морського профілю, педагогічні умови, принципи і підходи навчання, інтеграція.

У. И ЛЯШЕНКО

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СУДОВЫХ МЕХАНИКОВ СРЕДСТВАМИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН**

Рассматривается проблема подготовки будущих судовых механиков средствами профессионально ориентированных дисциплин. Акцентируется внимание на эффективности подготовки будущих специалистов при условии внедрения в учебный процесс авторской методики обучения на основе компетентностного, личностно ориентированного, модульно-рейтингового, технологического, деятельностного, коммуникативного подходов в соответствии с познавательно-обогащающим, репродуктивно-деятельностным и профессионально-творческим этапами.

Определяются ведущие принципы обучения и соответствующие педагогические условия профессиональной подготовки будущих морских инженеров. Раскрываются механизмы функционирования межпредметной интеграции в процессе изучения профессионально ориентированных дисциплин. Обосновывается целесообразность внедрения в учебный процесс упомянутой методики, поскольку это сделает процесс профессиональной подготовки судовых механиков более эффективным и позволит применять приобретенные профессиональные знания, умения, навыки в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-ориентированные дисциплины, профессиональная подготовка, судовой механик, специалист морского профиля, педагогические условия, принципы и подходы обучения, интеграция

U. LIASHENKO

FUTURE SHIP ENGINEERS' TRAINING BY MEANS OF PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES

The article represents the problem of future ship engineers' training by means of professionally oriented disciplines. This paper focuses on the effectiveness of future specialists' training in case of implementation the author's methods in the educational process of teaching (based on competence, person-oriented, module-rating, technological, activity, communicative approaches) in accordance with cognitive-enriching, reproductive-activity and professional-creative stages. Leading principles of teaching (scientific approach, systematic and sequence approach, accessibility, conscious approach and activity, connection with life, individual approach) and corresponding pedagogical conditions (implementation of holistic integrated approach while teaching professionally oriented disciplines; positive motivation of cadets' professional interest through the contents, forms and means of educational activity) of marine engineers' professional training are defined; functioning mechanisms of interdisciplinary integration in the process of studying professionally oriented disciplines are disclosed. The author of the article grounds the purposefulness of implementation of the mentioned author's methods in educational process as it will make the process of ship engineers' professional training more effective and will allow to use the acquired professional knowledge and in the future professional activity.

Keywords: professionally oriented disciplines, professional training, ship engineer, marine specialist, pedagogical conditions, principles and approaches of teaching, integration.

Для системи підготовки морських кадрів в Україні нині характерний пошук ефективних шляхів і засобів їх розробки та впровадження в навчальний процес. Найважливіший її напрямок в умовах реформування системи освіти відповідно до основних положень Болонського процесу (за яким пріоритетом є орієнтація на кінцевий результат – компетентного випускника – це підготовка фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння новітніх технологій і конкурентоспроможності на ринку праці.

Вирішення завдань ефективного використання суден та морського обладнання неможливе без кваліфікованих моряків, тому система освіти ставить перед морськими навчальними закладами завдання забезпечити майбутнім фахівцям морського профілю професійну мобільність. Адже сучасні ринкові відносини, що передбачають перехід на конкурентну професійну основу набору екіпажу, зумовлюють проблему підготовки морських кадрів, які би відповідали сучасним вимогам світового ринку спеціалістів. Таким чином, об'єктивна потреба в якісній освіті майбутніх професіоналів актуалізує необхідність використання можливостей профільних дисциплін, оскільки основою самореалізації курсанта в його майбутній професії є знання і вміння, набуті на заняттях з професійно зорієнтованих дисциплін.

Мета статті – розробити методику підготовки майбутніх судових механіків у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін.

Професійна підготовка сучасного фахівця ставала предметом багатьох досліджень: сутність і вимоги загальнонаукової методології до професійної підготовки фахівців обґрунтовано в працях Б. Ананьєва, В. Беспалько, Б. Тершунського; методологічні основи професійної освіти – В. Андрищенко, С. Архангельського, Є. Барбіної, І. Зязюна, З. Курлянд, М. Скаткіна, Г. Троцько, Р. Хмельюк, С. Шапоринського; професійна підготовка фахівців у вишах – І. Бахова, А. Алексюк, С. Вітвіцької, Н. Волкової, Р. Гришкової, О. Заболотської, Н. Мойсеюк, О. Романовського, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, М. Фіцули. Професійну

підготовку фахівців морського профілю досліджували В. Бережна, С. Волошинов, М. Громкова, Н. Денисенко, О. Єгоричев, О. Ільїн, Е. Крайнова, С. Моркотун, С. Моторна, І. Сокол та ін.

Так, І. Сокол вважає, що «професійна підготовка має забезпечувати, з одного боку, органічну єдність загальноосвітнього, професійного, економічного і екологічного навчання та всебічний розвиток особистості, з іншого – творче мислення, самостійність і відповідальність фахівців» [12, с. 78]. В основі професійної підготовки судноводіїв учений бачить: 1) розвиток професійних здібностей майбутнього фахівця, які у психологічній літературі визначаються як «здібності, що сформувались у процесі професійної освіти і продовжують розвиватись у процесі професійної адаптації і наступної трудової діяльності і є передумовою формування підготовленості, досягнення того чи іншого рівня професійної майстерності» [4, с. 229]; 2) «стійкі властивості людини, що виявляються в її навчальній, виробничій та іншій діяльності і становлять необхідну умову її успіху» [8, с. 75]; 3) «індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності» [12, с. 75].

На думку М. Кулакової [9, с. 24], професійною підготовкою курсантів є відповідний процес, під час якого формується й розвивається готовність до професійної діяльності фахівця, що дослідник вважає результатом цього процесу. Науковець визначає структуру готовності до професійної діяльності морських спеціалістів шляхом конкретизації її компонентів, які пов'язані та логічно розподілені на дві групи: компоненти, що визначають професійні характеристики готовності (планово-змістовий, мотиваційний, контролювально-оцінний, управлінський) і компоненти, що характеризують особистісні якості морського фахівця (адаптаційний, емоційно-вольовий, мобілізаційний, комунікаційний).

Аналіз наукової показує, що інтегральним поняттям, яке значною мірою характеризує усі аспекти професійної діяльності майбутніх курсантів, і є поняття «готовність».

Професійна підготовка сучасного фахівця ставала предметом багатьох досліджень: сутність і вимоги загальнонаукової методології до професійної підготовки фахівців обґрунтовано в працях Б. Ананьєва, В. Беспалько, Б. Тершунського; методологічні основи професійної освіти – В. Андрищенко, С. Архангельського, Є. Барбіної, І. Зязюна, З. Курлянд, М. Скаткіна, Г.Троцько, Р. Хмелюк, С. Шапоринського; професійна підготовка фахівців у вишах – І. Бахова, А. Алексюк, С. Вітвіцької, Н. Волкової, Р. Гришкової, О. Заболотської, Н. Мойсеюк, О. Романовського, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, М. Фіцули. Професійну підготовку фахівців морського профілю досліджували В. Бережна, С. Волошинов, М. Громкова, Н. Денисенко, О. Єгоричев, О. Ільїн, Е. Крайнова, С. Моркотун, С. Моторна, І. Сокол та ін.

Так, І. В. Сокол вважає, що «професійна підготовка має забезпечувати, з одного боку, органічну єдність загальноосвітнього, професійного, економічного і екологічного навчання та всебічний розвиток особистості, з іншого – творче мислення, самостійність і відповідальність фахівців» [12, с. 78]. В основі професійної підготовки судноводіїв учений бачить: 1) розвиток професійних здібностей майбутнього фахівця, які у психологічній літературі визначаються як «здібності, що сформувались у процесі професійної освіти і продовжують розвиватись у процесі професійної адаптації і наступної трудової діяльності і є передумовою формування підготовленості, досягнення того чи іншого рівня професійної майстерності» [4, с. 229]; 2) «стійкі властивості людини, що виявляються в її навчальній, виробничій та іншій діяльності і становлять необхідну умову її успіху» [8, с. 75]; 3) «індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності» [12, с. 75].

На думку М. Кулакової [9, с. 24], професійною підготовкою курсантів є відповідний процес, під час якого формується й розвивається готовність до професійної діяльності фахівця, що дослідник вважає результатом цього процесу. Науковець визначає структуру готовності до професійної діяльності морських спеціалістів шляхом конкретизації її компонентів, які пов'язані та логічно розподілені на дві групи: компоненти, що визначають професійні характеристики готовності (планово-змістовий, мотиваційний, контролювально-оцінний, управлінський) і компоненти, що характеризують особистісні якості морського фахівця (адаптаційний, емоційно-вольовий, мобілізаційний, комунікаційний).

Аналіз наукової показує, що інтегральним поняттям, яке значною мірою характеризує усі аспекти професійної діяльності майбутніх курсантів, і є поняття «готовність».

Підготовка кваліфікованого працівника морського напрямку залежить від того, наскільки ефективним буде в навчальному закладі освітній процес, що суттєво залежить від вибору форм, методів і прийомів організації навчальних занять та ефективних підходів до фахової підготовки. Державний стандарт програми ОКХ та ОПП відповідних спеціальностей вимагає включення до програми навчання циклу професійно зорієнтованих дисциплін. Відповідно до нього частка професійно зорієнтованих дисциплін становить 2/3 усієї програми з підготовки морських фахівців, що робить їх базовими для оволодіння курсантами майбутньою професійною діяльністю. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку ефективних форм, методів і прийомів організації навчального заняття саме з професійно зорієнтованих дисциплін для підготовки фахівців на морських судах.

Поняття «підготовка» розглядається «як дія за значенням підготувати», «запас знань, навиків, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [1, с. 767], як «формування й збагачення настанов, знань, умінь і навичок, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» [3, с. 286]. Термін «професійна підготовка» тлумачиться як «прискорене засвоєння професійних навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт, що не супроводжується підвищенням освітнього рівня тих, хто навчається» [4, с. 287], як складова єдиної освітньої системи, зміст якої включає поглиблене засвоєння курсантами наукових основ професійної діяльності, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для майбутнього фахівця [2, с. 274–275].

На такій підставі професійну підготовку визначаємо як систему засвоєння знань, умінь і навичок, спрямовану на формування в особистості професійної готовності до виконання професійної діяльності, і на розвиток професійних здібностей. Професійну готовність майбутніх судових механіків у морських навчальних закладах розуміємо як усвідомлену настанову на професійну діяльність, що виявляється у їх вибірковій, прогнозованій активності на етапі підготовки до вказаної діяльності.

Компонентами професійної готовності судових механіків нами визначено наступні:

1) мотиваційний: усвідомлена настанова на майбутню професійну діяльність; спрямованість на конструктивні міжособистісні відносини з метою досягнення поставлених завдань; усталений інтерес до підвищення рівня своєї освіти і самоорганізованість;

2) професійний: система знань, умінь і навичок необхідних для майбутньої діяльності судового механіка, що включає цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл математичної та природничо-наукової підготовки, цикл професійної (професійно-орієнтованої) підготовки і цикл практичної підготовки, що разом із попередніми циклами забезпечує освітньо-кваліфікаційний рівень «Механік (судновий)»;

3) творчий: креативне вирішення поставлених завдань в умовах нестандартної ситуації; творче мислення, самостійність у своїй діяльності; модифікація та переобладнання наявних судових технічних засобів для потреби екіпажу в критичних для життєзабезпечення судна умовах;

4) комунікативний: вміння знаходити спільну мову з усіма членами екіпажу незалежно від їх релігійних, особистісних та гендерних уподобань; досконале володіння англійською мовою – професійною за стандартами (ІМО) як запорукою безпеки в морі.

Психолого-педагогічними засадами формування професійної готовності судових механіків у морських навчальних закладах ми вважаємо підходи: 1) компетентнісний; 2) особистісно-орієнтований; 3) модульно-рейтинговий; 4) технологічний; 5) діяльнісний; 6) комунікативний, який передбачає формування вміння використовувати мову в реальній ситуації спілкування для досягнення взаєморозуміння між людьми.

З метою ефективної організації процесу навчання майбутніх судових механіків визначено провідні загальнодидактичні принципи, а саме:

1) науковості – встановлення причинно-наслідкових зв'язків механічних процесів на борту судна, інтеграція наукових знань з дисциплін фахового спрямування і, отже, формування цілісних професійних знань курсантів механічного відділення;

2) систематичності і послідовності – становлення міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків і концентричне подання навчального матеріалу;

3) доступності – поетапне подання навчального матеріалу фахових дисциплін від простого до складного, від відомого до невідомого;

4) свідомості й активності – позитивна мотивація до навчання, спонукання курсантів до продукування власних ідей у процесі аналізу і синтезу отриманих наукових знань з дисциплін циклу професійної підготовки;

5) наочності – використання різних засобів навчання (від прямих об'єктів вивчення (машини, прилади, хімічні речовини) до допоміжних для поглиблення, конкретизації знань);

6) зв'язку з життям – використання навчальних ситуацій з максимальним наближенням до реальних професійних, що вимагає свідомого алгоритму виконання професійних дій курсантами з опорою на їх життєвий досвід;

7) індивідуального підходу – врахування рівня пізнавальної і творчої самостійності, ставлення до навчання, творчих інтересів курсантів.

Грунтовний аналіз наукових студій сучасних досліджень у сфері вимог до професійної підготовки фахівців морського профілю дав можливість окреслити педагогічні умови, що, на нашу думку, найкраще сприятимуть професійній підготовці майбутніх суднових механіків:

– запровадження цілісного інтегративного підходу під час викладання професійно зорієнтованих дисциплін;

– позитивна мотивація професійного інтересу курсантів через зміст, форми, способи навчальної діяльності.

Підготовка майбутніх суднових механіків у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін буде, вважаємо, найбільш ефективною при впровадженні у навчальний процес авторської методики на засадах компетентнісного, особистісно-орієнтованого, модульно-рейтингового, технологічного, діяльнісного, комунікативного підходів, згідно пізнавально-збагачувального, репродуктивно-діяльнісного та професійно-творчого етапів з відповідним навчально-методичним забезпеченням організації цього процесу.

Пізнавально-збагачувальний етап підготовки майбутніх суднових механіків у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін спрямований на міждисциплінарну інтеграцію фахових дисциплін «Суднові дизельні установки», «Суднові котельні установки», «Суднові турбінні установки», «Суднові допоміжні механізми», «Автоматика суднових установок», «Суднові холодильні установки», «Експлуатація суднових технічних засобів» та дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

На практичних і лекційних заняттях з фахових дисциплін майбутні суднові механіки оволодівають базовими теоретичними знаннями зі спеціальності. При цьому форми і методи проведення занять – різноманітні. Так, наприклад, на лекційному занятті з дисципліни «Суднові котельні установки» можна використовувати вербально-наочні методи з метою презентації нового матеріалу з тем «Хімічний склад пального», «Реакція горіння», «Корозія пароводяного тракту котла», «Арматура котлів» на електронних носіях. Практичне заняття з дисципліни «Суднові дизельні установки» з теми «Робочий цикл дизеля» може проходити у формі «круглого столу», що дасть змогу курсантам продемонструвати та закріпити набуті знання шляхом дискусії зі своїми «колегами», а викладачам – спостерігати й оцінювати результати. Така форма проведення заняття позитивно впливає на мотивацію курсантів; самостійність, ініціативність, цілеспрямованість підвищують їх інтерес до своєї професії.

У циклі професійно зорієнтованих дисциплін важливе місце займає дисципліна «Англійська мова (за професійним спрямуванням)». Саме на цьому етапі впроваджується в навчальний процес «Англійська мова» загального вжитку (general English), спрямована на формування фонетичних, граматичних та лексичних навичок, а також умінь читання, говоріння, аудіювання і письма на базі текстів соціокультурної та професійно зорієнтованої тематики.

Для формування фонетичних навичок курсантів на заняттях використовуємо вправи і завдання, спрямовані на нормативну вимову слів і термінів за фахом, сприйняття та нормативну вимову ізольованих лексичних одиниць і словосполучень з ними, нормативної вимови речень з цими ж мовними одиницями.

Вправи на сприйняття і відтворення словосполучень з професійною термінологією та лексичних одиниць за темами з дисциплін «Суднові дизельні установки», «Суднові котельні

установки», «Суднові турбінні установки», «Суднові допоміжні механізми», «Автоматика суднових установок», «Суднові холодильні установки» впроваджуються в навчальний процес для формування лексичних навичок у курсантів. На розвиток умінь читання та продукування речень з вивченими лексичними одиницями та термінами використовуючи вправи на сприйняття на слух вивчених лексичних одиниць, їх переклад рідною мовою та навпаки, відтворення власних словосполучень та речень з вивченими лексичними одиницями та термінологією з фаху, продукування власних речень на основі доповнення зразків, заповнення пропусків у реченнях, знаходження відповідних смислових еквівалентів, написання коротких повідомлень та продукування власних діалогів з використанням мовних одиниць.

На цьому ж етапі у майбутніх суднових механіків формуються граматичні навички, володіння іноземною мовою шляхом впровадження вправ на формування вмінь читання текстів та говоріння з вивченими граматичними структурами, відтворення ізольованих граматичних одиниць рідною мовою при їх сприйнятті англійською (рецептивні знання) та навпаки (репродуктивні знання), продукування власних речень на основі доповнення та розширення наданих зразків, а також переклад з англійської мови рідною і навпаки, продукування власних висловлювань, переказ професійно зорієнтованих та соціокультурних текстів з використанням вивчених граматичних структур.

З розвитком сучасних інформаційних технологій вдосконалюються не тільки форми та методи підготовки майбутніх фахівців, а й методи контролю за цією підготовкою. Так, у процесі вивчення дисципліни «Автоматика суднових установок» на цьому ж етапі з метою перевірки знань курсантам пропонуємо виконання контрольної роботи з використанням системи дистанційного навчання «Moodle», що реалізує принцип поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчання.

На репродуктивно-діяльнісному етапі відбувається формування базових фахових компетентностей курсантів, їх розвиток та вдосконалення під час проходження виробничої практики, здійснюється робота щодо зняття лексико-граматичних труднощів для формування вмінь читання, говоріння та аудіювання текстів на професійно-орієнтовану та соціокультурну тематику.

На практичних заняттях з дисципліни «Суднові котельні установки» майбутні суднові механіки задіяні у проблемній ситуації: призначення допоміжних і утилізаційних котлів на судах. Після обговорення у мінігрупах курсантам надається можливість презентувати свої проекти, що дає можливість вдосконалити теоретичні знання на практиці.

Проблемний метод навчання дозволяє перенести теоретичні знання у практику, сприяє кращому засвоєнню матеріалу завдяки використанню проблемних ситуацій, за змістом наближених до реальних професійних, що вирішуються у парній або груповій роботі (це дає змогу усвідомити проблему і знайти найефективніші шляхи її вирішення), а також допомагає курсантам створити алгоритм дій щодо вирішення професійних проблем. Так, на семінарі з дисципліни «Інформаційні технології» курсанти можуть вести полеміку, закріплюючи набуті знання та формуючи навички ведення професійної комунікації.

Дисципліна «Експлуатація суднових технічних засобів» має важливе значення у підготовці майбутніх суднових механіків, тому проведення занять з використанням кейс-методу сприяє заглибленню курсантів у професійну діяльність і розширює діапазон можливостей вирішення певних професійних завдань.

У межах дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» на цьому етапі навчання курсанти заглиблюються у професійну діяльність, бо метою цього етапу є навчання читання текстів з підручників зі спеціальності, інструкцій, міждисциплінарних положень та конвенцій, відтворення певної інформації у діалогічному та монологічному мовленні, сприйняття професійної інформації на слух при іншомовній комунікації з партнерами, судовласниками, відправниками вантажів, тощо, заповнення відповідної документації за фахом, листування в он-лайн режимі.

Відповідно у навчальному процесі на цьому етапі використовуються вправи на: 1) розвиток репродуктивних умінь читання фахової літератури; 2) відтворення отриманої інформації у монологічному та діалогічному мовленні; 3) сприйняття й осмислення професійної інформації на слух або у писемному мовленні; 4) розширення професійних компетентностей.

Впровадження на цьому етапі в навчальний процес ресурсів інтернету надає можливість отримувати аутентичну професійно зорієнтовану інформацію для фахових дисциплін, розширювати фахові знання, здійснювати контроль набутих знань, сформованих компетентностей.

У зв'язку з цим інтеграція професійних знань з фахової дисципліни «Суднові дизельні установки» при підготовці суднових механіків на заняттях з дисципліни «Інформаційні технології в освіті» дозволяє поглибити базові професійні знання, вміння і навички, а саме: знання з експлуатації та обслуговування двигунів внутрішнього згорання, вміння користуватись шляхами підвищення потужності, економічності і надійності суднових дизелів на стадії їх експлуатації, навички математичного моделювання і діагностування технічного стану дизелів на базі інформації, що надходить з центрального процесора управління.

Враховуючи зміст дисципліни «Суднові котельні установки», зазначимо, що використання ресурсів інформаційних технологій і розгляд окремих тем на заняттях з дисципліни «Інформаційні технології в освіті» ефективно впливає на поглиблення знань з експлуатації та обслуговування суднових котельних установок та їх типів, умінь забезпечувати довготривалу безаварійну та економічну роботу енергетичної установки, навичок з ведення основних теплових, аеродинамічних і гідравлічних розрахунків, при використанні технічної інформації.

Обов'язком інженера-судномеханіка, який обслуговує суднові енергетичні установки є забезпечити безперебійність дії установки в будь-яких умовах плавання за допомогою комплексу допоміжних механізмів, обладнання і теплообмінних апаратів, тому інженерному персоналу необхідні широкі знання у сфері теорії, конструкції та наукових методів експлуатації цих механізмів і систем. У зв'язку з цим виклад матеріалу дисципліни «Суднові допоміжні механізми, пристрої та системи» з використанням набутих знань із дисципліни «Інформаційні технології в освіті» сприяє збагаченню кругозору курсантів і встановленню взаємозв'язків та взаємозалежностей в їх свідомості, оскільки покращення показників роботи суднових енергетичних установок тісно пов'язано з механізацією і автоматизацією керування ними.

Впровадження інформаційних технологій у підготовці фахівців морського профілю не обмежується лише використанням технічних та електронних носіїв інформації на заняттях для подання і роботи з навчальним матеріалом – курсантам надаються зразки і приклади новітніх інформаційних технологій, що стануть основними засобами передавання й отримання інформації на борту судна.

При вивченні дисципліни «Суднові дизельні установки» майбутнім судновим механікам надається інформація щодо користування центральним процесором управління, який містить інформацію про датчики, показники швидкості судна, обертів двигунів, кількість пального, кількість води, тиск подачі води, мастила, пару тощо; інформація стосовно користування головним розподільчим щитом, що дозволяє коригувати подання електроенергії на енергетичні установки судна і показує напругу на кожній з них.

Дисципліна «Інформаційні технології в освіті» поглиблює знання курсантів щодо операційних систем та роботи з ними он-лайн, застосування інтернету для отримання аутентичної фахової інформації, листування з колегами та партнерами у професійній діяльності.

Гнучкість у використанні інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх суднових механіків проявляється насамперед в колективній співпраці при виконанні завдань на базі кількох персональних комп'ютерів (або через Wi-Fi з використанням планшетів чи мобільних телефонів), об'єднаних засобами комунікацій, а також у можливостях для викладача використати кілька технічних засобів – ноутбук чи нетбук (для показу презентацій, відео) або не настільки загальнозживаних технологій – мобільний телефон чи планшет, під'єднані до колонки (для аудіоматеріалів).

Вкажемо також на міждисциплінарну інтеграцію знань з дисципліни «Інформаційні технології в освіті» на заняттях з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямування)», що вивчається на всіх спеціальностях і репрезентує фаховий матеріал з різних аспектів. Доречним є використання інформаційних технологій на заняттях з англійської мови (як аудиторних, так і позааудиторних) для забезпечення курсантів аутентичною професійно зорієнтованою інформацією з новітніх джерел.

Аудиторна форма проведення занять передбачає використання інформаційних технологій для контролю знань з предмета (тестування, письмовий переклад, усна презентація

матеріалу відповідно нормативного мовлення (лексичні та граматичні навички)). Програмне забезпечення навчального процесу з англійської мови може бути у вигляді: навчальних автоматизованих програм (навчальні курси, тренажери, репетитори, системи контролю знань, тести, навчальні комп'ютерні ігри), аудіо- та відеоносіїв аутентичної інформації, електронних підручників, методичних рекомендацій, електронних фахових словників, енциклопедій, довідників. Програмні засоби навчання дозволяють охопити конкретну предметну галузь, реалізуючи технологію її засвоєння із забезпеченням умов для здійснення різних видів навчальної діяльності [5, с. 59].

Зауважимо, що основним завданням дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» є розвиток комунікативних умінь і формування вміння користуватися професійно зорієнтованою термінологією, що можливо лише за умов опори на аутентичну інформацію, яка за статутом морського навчального закладу є обов'язковим компонентом підготовки з англійської мови.

Особлива увага приділяється використанню курсантами: e-books, що дає їм змогу безпроблемно отримувати необхідну інформацію, користуватись контентом, який варіюється від цифрової інформації до мультимедійних даних, можливість завантажувати його з інтернету; iPodів, що допомагають відтворювати аудіофайли, а також роблять можливим перегляд деяких відеофайлів та графічної інформації з тем професійного спрямування, iPadів, які забезпечують виконання будь-якого необхідного користувачу завдання за умови встановлення на них необхідного програмного забезпечення.

Метою і завданнями започаткованої нами методики є комплексна підготовка майбутніх судових механіків у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін, через відповідне навчально-методичне забезпечення. Для цього нами розроблено спецкурс «English skills for marine engineers», в якому використовуються автентичні матеріали, інноваційні прийоми та методи підготовки майбутніх судових механіків.

Відповідно до вимог кредитно-модульної системи зазначений спецкурс складається з чотирьох основних змістовних модулів, кожен з яких охоплює певну сферу професійної діяльності та професійної комунікації судових механіків: 1) auxiliary machinery, 2) marine boilers, 3) marine diesel engines, 4) propulsion assisting machinery. Зміст професійно зорієнтованих текстів, які увійшли до навчально-методичного посібника, відповідає загальній тематиці робочої програми з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» для судових механіків.

Завдання і вправи в авторській методиці забезпечують розвиток продуктивних умінь (виводити судження на основі фактів, що містяться у навчальному англійськомовному тексті, інструкції, документації; давати власну оцінку ситуації, прочитаному або почутому; порівнювати, узагальнювати отриману інформацію у вигляді резюме, коротких повідомлень при спілкуванні з носіями мови, судовласниками, інспекторами, колегами). Знання з усіх вищезазначених фахових навчальних дисциплін та дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» допомагають здійснити цей процес.

Уміння ознайомлюючого, пошукового та вивчаючого читання англійською мовою професійно зорієнтованих текстів розвиваються під час пошуку матеріалів з інтернет-ресурсів для створення власних продуктів мовленнєвої діяльності і роботи з автентичними текстами. Вміння аудіювання розвиваються на заняттях з англійської мови у процесі комунікації з іноземними партнерами/колегами в он-лайн режимі, прослуховування аудіо- та відеофрагментів з фаху для вирішення проблемних завдань. Опрацювання аудіокниг та електронних підручників зі спеціальності у процесі самостійної роботи сприяє розвитку аудіативних умінь майбутніх судових механіків.

Під час навчання відповідно до запропонованої авторської методики формуються і розвиваються вміння писемного мовлення, зокрема ділового листування, заповнення та ведення відповідної судової документації для механіків, комунікації через інтернет.

Таким чином, впровадження в навчальний процес поетапної методики (пізнавально-збагачувального, репродуктивно-діяльнісного та професійно-творчого етапів), використання ефективних підходів (технологічного, системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, модульно-рейтингового та комунікативного), створення відповідних

педагогічних умов (запровадження цілісного інтегративного підходу під час викладання професійно зорієнтованих дисциплін, позитивна мотивація професійного інтересу курсантів через зміст, форми, способи навчальної діяльності, дотримання вимог підходів, які були обрані провідними для підготовки морських інженерів), опора на загальнодидактичні принципи (науковості, систематичності, послідовності, доступності, свідомості, активності, наочності, зв'язку з життям й індивідуального підходу) та використання відповідних засобів навчання (навчально-методичного посібника «English skills for marine engineers») дасть можливість інтегрувати професійні знання майбутніх суднових механіків в єдине ціле і сформувати в них професійне бачення суднових механізмів як однієї цілісної механізованої системи, що підвищить стимул до оволодіння професійною діяльністю і зробить процес підготовки майбутніх морських фахівців ефективним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпін: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Кулакова. – Одеса, 2006. – 255 с.
4. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мищериков; под. общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
5. Шумський О. Л. Формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищих навчальних закладів МВС України засобами інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Л. Шумський. – Херсон, 2014. – 314 с.

REFERENCES

1. Velykiy tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy/ uklad. i holov. red.V.T.Busel. – K., Irpin: VTF “Perun”, 2003. – 1440 s.
2. Goncharenko S. U. Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk / S. U. Goncharenko. – K., Lybid, 1997. – 376 s.
3. Kulakova M. V. Formuvannia gotovnosti do profesiinoi diialnosti v maibutnih fahivtsiv u vyshchyykh morskykh navchalnykh zakladakh: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / M. V. Kulakova. – Odesa, 2006. – 255 s.
4. Slovar-spravochnik po pedagogike/ avt.-sost. V. A. Mizherikov; pod obshch. red. P. I. Pidkasytogo. – M.: TTS Sfera, 2004. – 448 s.
5. Shumskii O.L. Formuvannia profesiinoi i inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti kursantiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv MVS Ukrainy zasobamy informatsiinykh tekhnologii: dys. na zdobuttia nauk. stupenia cand. Ped. nauk: 13.00.04 / O. L. Shumskii. – Kherson, 2014.– 314 s.

УДК 378.214.1:004:76

І. Д. НИЩАК

ПРОЕКТУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ «ГРАФІКА» ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМП'ЮТЕРНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Обґрунтовано теоретичні основи проектування авторського електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) «Графіка», призначеного для реалізації інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах комп'ютерно зорієнтованого навчання. Процес проектування ЕНМК «Графіка» складається з наступних послідовних етапів: 1) визначення дидактичних цілей і завдань; 2) проектування структури ЕНМК; 3) відбір змісту і систематизація навчального матеріалу; 4) програмно-технічна реалізація ЕНМК; 5) розробка інтерфейсу; 6) експертна оцінка якості ЕНМК; 7) апробація ЕНМК; 8) коригування програмного засобу; 9) розробка методичних рекомендацій та інструкційних вказівок щодо використання ЕНМК.

Ключові слова: електронний навчально-методичний комплекс, інформаційні технології навчання, інженерно-графічна підготовка, вчитель технологій.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ГРАФИКА» ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Обоснованы теоретические основы проектирования авторского электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) «Графика», предназначенного для реализации инженерно-графической подготовки будущих учителей технологий в условиях компьютерно ориентированного обучения. Процесс проектирования ЭУМК «Графика» состоит из следующих последовательных этапов: 1) определение дидактических целей и задач; 2) проектирование структуры ЭУМК; 3) отбор содержания и систематизация учебного материала; 4) программно-техническая реализация ЭУМК; 5) разработка интерфейса; 6) экспертная оценка качества ЭУМК; 7) апробация ЭУМК; 8) корректировки программного средства; 9) разработка методических рекомендаций и инструкционных указаний по использованию ЭУМК.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, информационные технологии обучения, инженерно-графическая подготовка, учитель технологий.

I. NYSHCHAK

THE DESIGNING OF ELECTRONIC TEACHING-METHODS COMPLEX «GRAPHICS» FOR REALIZATION OF COMPUTER-BASED LEARNING OF ENGINEERING-GRAPHIC DISCIPLINES

The article contains Theoretical Foundations of designing of author's electronic educational-methodical complex (EEMC) «Graphics», intended to implement the engineering-graphic preparation of future teachers of technology in terms of computer-based learning. The process of designing of electronic educational-methodical complex "Graphics" includes the following successive stages: 1) identification of didactic goals and objectives; 2) the designing of patterns of EEMC; 3) the selection of contents and systematization of educational material; 4) the program-technical implementation of EEMC; 5) interface design; 6) expert assessment of quality of EEMC; 7) testing of EEMC; 8) adjusting the software; 9) the development of guidelines and instructions for the use of EEMC.

Keywords: electronic educational-methodical complex, information technology of education, engineering-graphics preparation, teacher of technology.

Нині існує велика кількість педагогічних програмних засобів (ППЗ), які за певних умов можна використовувати в інженерно-графічній підготовці майбутніх учителів технологій. Проте ці ППЗ здебільшого невеликі за обсягом, характеризуються значною розрізненістю та поверхневою охоплюваністю навчального матеріалу й не забезпечують ефективного вивчення базових інженерно-графічних дисциплін («Нарисна геометрія», «Креслення»). Крім того, для всебічної «підтримки» навчання таких дисциплін недостатньо одного такого засобу, а використання кількох ППЗ ускладнюється труднощами технічного й організаційно-методичного характеру. Тому виникає необхідність створення ППЗ комплексного спрямування (ЕНМК), здатного виконувати дидактичні функції більшості типів ППЗ.

Психолого-педагогічні засади комп'ютерно зорієнтованого навчання відображені у наукових роботах А. Брушлинського, М. Жалдака, Г. Клеймана, Г. Козлакової, О. Матюшкіна, Ю. Машбиця, Н. Морзе, О. Тихомирова та ін. Дидактичні основи розробки ЕНМК досліджували В. Жукова, О. Зіміна, Л. Коваль, Г. Кравченко, Л. Солянкін та ін. Використанню інформаційних технологій у процесі навчання інженерно-графічних дисциплін присвячені праці Р. Горбатюка, О. Джеджули, С. Коваленко, М. Козяра, Г. Райковської, М. Юсупової та ін.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи проектування авторського ЕНМК «Графіка», призначеного для реалізації інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах комп'ютерно зорієнтованого навчання.

ЕНМК – це електронне видання, що включає сукупність навчально-методичних матеріалів, необхідних для ефективного засвоєння навчальної дисципліни (або блоку дисциплін) відповідно до програми підготовки фахівців з певної спеціальності [2, с. 339].

Кафедрою методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка розроблено й апробовано ЕНМК «Графіка», призначений для вивчення інженерно-графічних дисциплін (здебільшого креслення) в умовах комп'ютерно зорієнтованого навчання.

Створення ЕНМК «Графіка» зумовлено необхідністю:

- забезпечення потужного інформаційного супроводу процесу навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій;
- підвищення рівня інженерно-графічної підготовки студентів за рахунок чіткої структуризації і систематизації навчального матеріалу та розширення способів його представлення з використанням усіх доступних можливостей інформаційних технологій (ІТ);
- активного залучення студентів до використання сучасних засобів ІТ для вирішення інженерно-графічних завдань;
- удосконалення інженерно-графічних вмінь і навичок за рахунок урізноманітнення видів інженерно-графічної діяльності;
- забезпечення швидкої й об'єктивної перевірки рівня засвоєння графічних знань та умінь;
- розширення можливостей організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- виховання у студентів потреби використання засобів ІТ у майбутній професійно-педагогічній діяльності [3, с. 69–70].

Системний аналіз результатів науково-педагогічних досліджень з проблеми розробки й впровадження ЕНМК в освітній процес вищої школи уможливив уточнення й конкретизацію вимог до авторського ЕНМК «Графіка»:

- наявність інформаційних матеріалів методичного характеру для студентів і викладачів, необхідних для швидкого опанування й дидактично обґрунтованого використання ЕНМК та адаптації до умов комп'ютерно зорієнтованого навчання;
- дидактична єдність навчальної та методичної складових ЕНМК для формування цілісної системи інженерно-графічних знань й умінь студентів;
- можливість активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів за рахунок роботи зі зручним інтерфейсом програми;
- всебічне поєднання різних форм представлення навчального матеріалу з використанням засобів мультимедіа;
- наявність супроводу текстової навчальної інформації повноколірними графічними ілюстраціями (за необхідності – динамічними);
- забезпечення можливості візуалізації форми і розмірів технічних деталей, представлених на кресленні, за допомогою засобів комп'ютерного моделювання;
- створення умов для індивідуалізації процесу навчання за рахунок використання однотипних варіантів графічних задач;
- можливість формування інженерно-графічних умінь і навичок студентів у процесі вирішення графічних завдань, представлених в електронній (динамічній) формі;
- організація поточного та підсумкового педагогічного контролю навчальних досягнень студентів;
- наявність розгалуженої системи зв'язку між усіма компонентами ЕНМК;
- можливість швидкого доступу до альтернативної початкової інформації з використанням засобів мережових технологій (інтернет-ресурси).

Процес проектування ЕНМК «Графіка» здійснювався поетапно:

1-й етап – визначення дидактичних цілей і завдань ЕНМК. Розроблений ППЗ призначений для комплексного вирішення дидактичних завдань інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій (підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, реалізація педагогічного контролю, організація самостійної діяльності студентів, індивідуалізація навчання та ін.), які, зазвичай, реалізуються за допомогою окремих видів електронних навчальних засобів (електронних підручників, інтерактивних довідників, тренажерів, систем автоматизованого контролю та ін.).

2-й етап – проектування структури ЕНМК. Структура в загальному трактуванні – це сукупність стійких зв'язків і відношень між елементами матеріальної чи концептуальної системи, що забезпечують її цілісність [6, с. 543]. Відповідно до цього, при розробці ЕНМК необхідно чітко окреслити його будову, визначити порядок представлення навчального

матеріалу та систему зв'язків між усіма структурними компонентами для їх коректного відображення у загальній програмній оболонці.

Зважаючи на специфіку навчання інженерно-графічних дисциплін у педагогічних ВНЗ та вимоги до змісту й структури електронних навчальних засобів, до складу авторського ЕНМК «Графіка» доцільно включити такі взаємопов'язані змістові компоненти (блоки) [3, с. 71–72; 2, с. 339–340]:

- 1) методичний (навчальна програма з дисципліни «Креслення»; методичні матеріали для викладачів щодо використання ЕНМК у процесі вивчення різних розділів курсу креслення; інструкційні матеріали для студентів щодо навчальної роботи у середовищі ЕНМК);
- 2) навчальний (електронний підручник; база конструкторсько-графічної документації);
- 3) контрольнo-діагностичний (комплекс графічних завдань; тестова система перевірки й оцінювання навчальних досягнень студентів);
- 4) інформаційно-довідниковий (інтерактивний довідник; словник термінів);
- 5) альтернативно-пошуковий (база електронних копій навчальних підручників і посібників з нарисної геометрії і креслення; інтернет-ресурси з проблем інженерно-графічної підготовки).

3-й етап – відбір змісту та систематизація навчального матеріалу. На цьому етапі здійснювався аналіз і підбір інформаційних ресурсів (підручників, посібників, довідників, збірників графічних задач, інтернет-ресурсів та ін.), необхідних для змістового наповнення програмного засобу. Навчальні відомості структуровані на окремі логічно-завершені змістові блоки та систематизовані за ступенем значущості. Крім цього, сформований перелік наукових понять і тверджень, необхідних для обов'язкового засвоєння.

При розробці змісту ЕНМК потрібно [5, с. 67–68]:

- встановити основні теоретичні відомості, необхідні для успішного опанування навчальним предметом;
- з'ясувати другорядні (менш значущі) моменти при вивченні навчального матеріалу;
- окреслити логічно обґрунтовану структуру кожного навчального розділу;
- відібрати оптимальну кількість навчальних елементів (теоретичних відомостей, довідникових даних, інженерно-графічних задач, тестових завдань та ін.) для кожної теми (розділу), необхідних для досягнення цілей навчання;
- визначити мінімальний рівень засвоєння навчальних елементів для кожної теми (розділу), необхідний для успішного просування в едукaції;
- систематизувати практичні (графічні) різнорівневі багатоваріантні завдання з основних навчальних тем;
- підібрати ілюстративний (рисунок, креслення, схеми, таблиці та ін.) та демонстраційний (презентації, анімації, динамічні моделі та ін.) матеріал, а також необхідний аудіо- й відеосупровід основних навчальних положень.

4-й етап – програмно-технічна реалізація ЕНМК. Порівняльний аналіз переваг і недоліків найпоширеніших способів програмно-технічної реалізації електронних навчальних посібників уможливив вибір найбільш оптимального підходу до створення авторського ЕНМК «Графіка», що базується на використанні технології html-програмування з можливістю залучення гіпертекстових і гіпермедійних засобів.

ЕНМК «Графіка» відзначається високою продуктивністю (швидкою дією), компактністю та універсальністю (забезпечується робота на будь-якому ПК під управлінням ОС Windows). Крім цього, авторський ППЗ характеризується дидактичною «гнучкістю», що передбачає можливість налаштування елементів тексту, графіки та мультимедійних компонентів згідно вимог користувача (викладача) засобами будь-якого веб-редактора (наприклад, Microsoft Office SharePoint Designer) або звичайного текстового додатка (наприклад, Microsoft Word). Педагог, володіючи елементарними навичками роботи з html-файлами, має можливість редагувати окремі сторінки програми (доповнювати, видаляти, формувати та ін.) або створювати нові, які будуть коректно працювати в межах існуючої програмної оболонки без встановлення додаткового ПЗ.

Вказаний комплекс уможливує ефективну роботу з навчальними матеріалами в інтернеті, проте для їх правильного відображення необхідний браузер Internet Explorer.

Наявність функцій масштабування інформації у вікні ЕНМК дає змогу відтворювати навчальний матеріал на мультимедійних екранах з великою роздільною здатністю. Перевагою авторського ППЗ, створеного за технологією html-програмування, є повна незалежність від апаратної платформи (архітектури) комп'ютера та версії операційної системи Windows.

5-й етап – розробка інтерфейсу ЕНМК. Важливим етапом проектування електронного ППЗ є розробка інтерфейсу користувача, який має відображати специфіку навчальної дисципліни (креслення), бути простим і доступним, естетично привабливим й забезпечувати комфортну навчально-пізнавальну діяльність студента.

Інтерфейс програмного засобу – це сукупність елементів (піктограм, кнопок, команд, посилань та ін.), необхідних для взаємодії з користувачем, що забезпечують [1, с. 91]:

- гнучкість роботи з ПЗ, тобто можливість адаптації до вимог користувача;
- простоту діалогу (наочність, логічність, передбачуваність дій програми, наявність підказок та ін.);
- легкість у засвоєнні й використанні;
- надійність (стійкість до можливих помилок користувача).

Вдало спроектований інтерфейс користувача уможливило вирішення таких дидактичних завдань:

- залучення студента до тісної взаємодії з ЕНМК;
- підтримка стійкого інтересу до вивчення навчального матеріалу;
- забезпечення функціонального середовища для вирішення навчально-методичних завдань.

Інтерфейс авторського ЕНМК «Графіка» передбачає:

- інтуїтивно зрозумілі інструментальні засоби (піктограми) для організації роботи з програмою;
- наявність структурованих меню;
- присутність довідкових відомостей та інформаційних підказок;
- єдині правила роботи з усіма меню та командами ПЗ;
- використання засобів навігації, передбачених в інтернет-браузері;
- можливість переривання роботи з програмою;
- використання клавіш управління курсором та перегляду сторінок (клавіші-стрілки, Home, End, Page Up, Page Down, Backspace), що значно спрощують роботу з навчальними матеріалами.

Інтерфейс програмного засобу має забезпечувати зоровий комфорт користувача, враховуючи фізіологічні особливості сприйняття кольору і форми. Відповідно до цього процес проектування інтерфейсу авторського ЕНМК «Графіка» здійснювався з урахуванням таких вимог до екранного дизайну й колірної рішення [5, с. 92–94; 1, с. 91]:

- лаконічність, лінійність, академічний стиль викладу навчального матеріалу;
- оптимальність кількості інформації на екрані;
- різноманітність стилів оформлення різних за змістом інформаційних блоків (навчального, довідникового, контрольно-діагностичного та ін.);
- створення прийняттого контрасту між кольорами фону та навчальної інформації;
- підбір однакових кольорів для представлення однотипної інформації (заголовки, цифри, індекси та ін.);
- виокремлення (здебільшого червоним кольором) особливо важливих навчальних відомостей.

6-й етап – експертна оцінка якості ЕНМК. З метою оцінки якості авторського ЕНМК «Графіка» й прогнозування можливих шляхів підвищення ефективності інженерно-графічної підготовки студентів в умовах комп'ютерно зорієнтованого навчання застосовувався метод експертних оцінок. Суть його полягає у проведенні фахівцями-експертами інтуїтивно-логічного аналізу досліджуваного явища з кількісним судженням і формальною обробкою одержаних результатів. При цьому, одержана у процесі обробки узагальнена думка експертів уможливило успішне вирішення означених проблем [4, с. 118-120].

Достовірність колективної експертної оцінки залежить від компетентності й ерудиції експертів, їх кількості, а також ступеня ознайомленості з предметом експертизи, стажу науково-педагогічної діяльності, міри аргументованості власних суджень й об'єктивного відношення до поставлених завдань.

Експертна оцінка полягала у встановленні ступеня узгодженості думок експертів щодо відповідності ЕНМК «Графіка» окресленим вимогам до розробки електронних навчальних

посібників, які конкретизовано й розподілено за такими групами: 1) інформаційна складова; 2) експлуатаційні можливості; 3) контрольно-діагностична складова; 4) довідкова складова; 5) методична складова; 6) ергономічність програмного засобу.

Експертиза авторського ЕНМК здійснювалася окремо для кожної групи вимог з наступним узагальненням одержаних результатів.

7-й етап – апробація ЕНМК. Практичному впровадженню ЕНМК в інженерно-графічну підготовку студентів передував етап апробації, спрямований на встановлення ефективності навчання з використанням ЕНМК, перевірку функціонування усіх компонентів програми, виявлення можливих неточностей і відхилень в роботі ППЗ.

У процесі проведення занять з використанням авторського ЕНМК виявлялися і фіксувалися неточності програмно-технічного (наявність гіперпосилань; коректність роботи кнопок; узгодженість інформаційних блоків та ін.) й навчально-методичного (вичерпність навчальної інформації; зрозумілість термінів, визначень, формулювань; надмірна складність або легкість завдань; наявність і достатність необхідних методичних вказівок та ін.) характеру.

Критеріями оцінки ефективності авторського ЕНМК обрано [5, с. 34]:

- ступінь і міцність засвоєння студентами навчального матеріалу;
- тривалість навчання (час, необхідний на засвоєння теоретичних відомостей).

Ступінь засвоєння навчального матеріалу зумовлюється успішністю оволодіння теоретичними відомостями за допомогою ЕНМК і виражається системою відповідних оцінок, а міцність – характеризується стабільністю оцінок, тобто їх узгодженістю у процесі початкової та повторної перевірки навчальних досягнень студентів.

8-й етап – коригування ЕНМК, що полягає у виправленні всіх неточностей програмно-технічного й навчально-методичного характеру, виявлених на попередніх етапах проектування.

9-й етап – розробка методичних рекомендацій та інструкційних вказівок щодо використання ЕНМК «Графіка» для навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій. Ефективність комп'ютерно зорієнтованого навчання зумовлюється не лише якістю інформаційно-технічної, але й методичної складової ЕНМК, що містить чіткі вказівки для всіх суб'єктів начально-пізнавального процесу. З цією метою до авторського ЕНМК «Графіка» (в контексті методичного блоку) увійшов електронний навчально-методичний посібник з вичерпним переліком необхідних рекомендацій для викладачів і студентів щодо використання ППЗ при вивченні різних розділів і тем курсу креслення.

Процес створення програмних засобів навчального призначення має здійснюватися відповідно до окреслених педагогічних вимог з чітким дотриманням послідовних науково обґрунтованих етапів проектування. Дотримання означеного підходу уможливило розробку ЕНМК «Графіка», призначеного для реалізації інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах комп'ютерно зорієнтованого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Владыко О. М. Применение информационных технологий в процес се подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Владыко. – М., 2002. – 190 с.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті: монографія / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – Львів: Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності, 2012. – 506 с.
3. Жукова В. М. Використання електронних навчальних комплексів у професійній підготовці та самостійній діяльності майбутніх інженерів / В. М. Жукова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013 – № 18 (277). – Ч. I. – С. 68–76.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
5. Меламуд М. Р. Методические основы построения компьютерного учебника для вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. М. Меламуд. – М., 1998. – 140 с.
6. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – вид. 2-е доп. – К. : Головна редакція УРЕ, 1986. – 800 с.

REFERENCES

1. Vladyko O. M. Primenenie informatsionnykh tekhnologiy v protsesse podgotovki budushchih uchiteley tekhnologii i predprinimatelstva: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / O. M. Vladyko. – M., 2002. – 190 s.
2. Hurevych R. S. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti: monohrafiia / R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia, M. M. Koziar. – Lviv: Lvivskiy derzh. un-t bezpeky zhyttiediialnosti, 2012. – 506 s.

3. Zhukova V. M. Vykorystannia elektronnykh navchalnykh kompleksiv u profesiinii pidhotovtsi ta samostiinii diialnosti maibutnikh inzheneriv / V. M. Zhukova // Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – № 18 (277). – Ch. I. – 2013. – S. 68–76.
4. Kyveryalg A. A. Metody issledovaniya v professionalnoy pedagogike / A. A. Kyveryalg. – Tallin: Valgus, 1980. – 334 s.
5. Melamud M. R. Metodicheskie osnovy postroeniya kompyuternogo uchebnika dlya vuzov: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / M. M. Melamud. – M., 1998. – 140 s.
6. Filosofskiy slovnyk / za red. V. I. Shynkaruka – Vmyd. 2-e dop. – K.: Hol. red. URE, 1986. – 800 s.

УДК 371.134/.373.3:004.588(045)

В. М. БАРАНОВСЬКА

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Вказано, що важливою ланкою дидактичної системи «мета – зміст – методи – засоби – форми – результат навчання» є метод навчання. Обґрунтовано, що для ефективного використання вибраних методів з метою підготовки майбутнього вчителя початкових класів важливо визначитись, коли, в яких випадках і чому краще використовувати один метод, коли – інший, як вони узгоджуються з конкретною метою навчання, а також з іншими елементами системи (змістом, засобами, організаційними формами навчання), в яких взаємозв'язках повинні бути в процесі навчання. Встановлено, що з появою комп'ютерів, мультимедійної проєкційної техніки і мережесвих засобів зв'язку як інноваційної платформи для підготовки фахівців та під впливом впровадження у педагогічні вищі навчальні заклади (ВНЗ) особистісно орієнтованої парадигми освіти частина форм навчання стає методами навчання.

Ключові слова: майбутні вчителі початкових класів, методи навчання, комп'ютер, комп'ютерно орієнтовані методи навчання, мультимедійна проєкційна техніка, мережесві засоби зв'язку.

В. Н. БАРАНОВСКАЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Отмечено, что важным звеном дидактической системы «цель – содержание – методы – средства – формы – результат обучения» является метод обучения. Обосновано, что для эффективного использования выбранных методов с целью подготовки будущего учителя начальных классов важно определиться, когда, в каких случаях и почему лучше использовать один метод, когда – другой, как они согласуются с конкретной целью обучения, а также с другими элементами системы (содержанием, средствами, организационными формами обучения), в каких взаимосвязях должны быть в процессе обучения. Установлено, что с появлением компьютеров, мультимедийной проекционной техники и сетевых средств связи как инновационной платформы для подготовки специалистов и под влиянием внедрения в педагогические вузы личностно ориентированной парадигмы образования часть форм обучения выступает в качестве методов обучения.

Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, методы обучения, компьютер, компьютерно ориентированные методы обучения, мультимедийная проекционная техника, сетевые средства связи.

V. BARANOVSKA

THE USE OF COMPUTER-ORIENTED TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The method of teaching is an important link in the didactic system „purpose content – methods – tools – forms – the result of learning”. It is proved that for the effective usage of chosen methods of future primary school teachers' training in, it is important to determine when and why it is better to use one method or another and in what way they are consistent with the specific purpose of training, as well as with other elements of the system (content, tools, organizational forms of teaching), how they should be connected in the process of teaching. With the appearance of computers, multimedia projection equipment and network communication as

an innovative means of specialists' training, and also under the influence of introduction of the student-centered paradigm of education in higher pedagogical educational establishments some of the teaching forms become the methods of teaching.

Keywords: *primary school teachers, teaching methods, computer, computer-oriented teaching methods, multimedia projection equipment, network communications.*

Важливим компонентом дидактичних систем навчання різних предметів у ВНЗ є методи навчання, використання яких безпосередньо впливає на успіх педагогічної діяльності викладача. Відповіді на питання дидактики – як навчати – криються в цих методах. Без них неможливо досягнути поставлених цілей, реалізувати зміст навчального матеріалу, організувати пізнавальну діяльність студентів. Метод навчання є однією з провідних ланок у дидактичній системі «мета – зміст – методи – засоби – форми – результат навчання».

Методи навчання – це способи здійснення спільної діяльності педагога та студента. Їх необхідно добирати так, щоб спонукати студентів до активної розумової діяльності, прагнення свідомо засвоїти зміст предмета, який вони вивчають [5, с. 213–217].

Метод навчання є дуже складним, багатовимірним педагогічним явищем, в якому відображені об'єктивні закономірності, принципи, цілі, зміст, засоби і форми навчання. Ті методи навчання, які використовуються протягом віків і застосовуються в сучасній навчально-пізнавальній педагогічній діяльності, називають традиційними [11, с. 325]. Найпоширенішими з них у професійній підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ є методи: словесні (розповідь, бесіда, дискусія, лекція); наочні (демонстрація); практичні (навчально-практичні роботи, робота з підручником, практикумом); індуктивні та дедуктивні; дослідницькі; проблемного формування знань; репродуктивний метод вирішення завдань; активного навчання; контролю і самоконтролю та ін.

За останні роки під впливом розвитку педагогічної науки і практики й застосування новітніх інформаційних технологій у контексті гуманізації та демократизації навчального процесу у ВНЗ широко застосовуються методи активізації навчально-пізнавальних дій студентів. У межах нових педагогічних технологій визначають такі найбільш ефективні методи активного навчання, як навчання у співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, «портфель учня (студента)» [6, с. 15–16].

Відомо, що загальних дидактичних методів навчання є чимало і кожен з них має свої відмітні ознаки. Загалом їх класифікують на дві основні групи:

1) методи згідно із суттю взаємної навчальної роботи викладача і студентів: репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, проблемного подання навчального матеріалу, евристичний, науково-пошуковий;

2) методи згідно з головними складовими навчальної роботи викладача: а) проведення навчальної діяльності (словесні, наочні, репродуктивні й проблемні, індуктивні та дедуктивні, робота студентів самостійна та під керівництвом викладача); б) стимулювання і мотивації навчання (методи формування інтересу – пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій, створення ситуацій успіху; методи формування обов'язковості й відповідальності в навчанні – висвітлення суспільної й особистісної значимості навчання, встановлення навчальних результатів і педагогічних вимог); в) контролю і самоконтролю (контроль усний і письмовий, практичні, лабораторні і творчі роботи, контроль індивідуальний і загальний, поточний, рубіжний і підсумковий).

Мета статті – показати, що завдання вибору і застосування комп'ютерно орієнтованих методів навчання у підготовці майбутніх шкільних педагогів вирішується однозначно: в конкретних умовах доцільно обирати ті методи, використання яких забезпечує високу ефективність навчання студентів за прийнятими критеріями.

З появою комп'ютерів, мультимедійної проєкційної техніки і мережевих засобів зв'язку як інноваційної платформи у підготовці майбутніх фахівців, а також під впливом впровадження у педагогічні ВНЗ особистісно орієнтованої парадигми освіти визначають найефективніші методи навчання.

Наочні методи навчання на сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій базуються на використанні у навчальному процесі засобів мультимедіа. Мультимедіа є складовою зазначених технологій, використання яких дає змогу об'єднати в

єдиній системі текст, звук, графічні зображення, відео, анімацію. Нині, застосовуючи новітні досягнення комп'ютерної та проєкційної техніки і мережних засобів зв'язку, можна створити багатофункціональні демонстраційні мультимедіа-системи, коли за допомогою комп'ютерів, «електронних дошок», мультимедійних проєкторів та інших технічних засобів навчання демонструються графічні, текстові або звукові повідомлення.

Серед наочних методів навчання, які доцільні й ефективні у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, варто відзначити передусім ті, в яких подання навчально-методичного матеріалу студентам здійснюється із застосуванням електронних засобів для створення презентацій, за рахунок яких цей процес унаочнюється з використанням гіпертекстової, мультимедійних, мережних, супутникових технологій і програмних засобів.

Істотними перевагами такого подання навчального матеріалу є: інтеграція в єдине інформаційно-навчальне середовище різних видів повідомлень як традиційних (текст, таблиці, схеми, ілюстрації тощо), так і оригінальних (музика, фрагменти відеофільмів, анімація тощо); можливість організації лекцій з елементами проблемного навчання із розгалуженою траєкторією подання навчального матеріалу й активною участю студентів у виконанні проблемних завдань; спрощення навігації у навчальному матеріалі; швидкий зворотний зв'язок між студентами і викладачем; можливість швидкого виходу до даних та комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, розміщених в інтернеті. Організація і проведення навчального заняття з використанням мультимедійних технологій вирішує багато проблем візуалізації нових повідомлень і підвищення активності майбутніх учителів [3, с. 56].

Із впровадженням у ВНЗ системи модульно-рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів вчені та педагоги-практики особливу увагу приділяють методам контролю і самоконтролю знань майбутніх фахівців. Серед комп'ютеризованих методів контролю і самоконтролю навчальних досягнень, що застосовуються у підготовці майбутніх учителів початкових класів, виокремимо автоматизований навчальний контроль та «електронний портфель студента».

Метод автоматизованого контролю навчальних досягнень передбачає визначення ступенів оволодіння майбутніми вчителями початкових класів знаннями, уміннями і навичками з різних дисциплін, здобутими, зокрема, у процесі позааудиторної навчальної діяльності. Він може застосовуватись самостійно чи бути складовою, наприклад, методу роботи з електронним підручником. Базується метод на комплексі автоматизованих тестових навчальних завдань, що передбачає формування умінь самонавчання, самоконтролю і самокорекції навчальних досягнень студентів, тобто усвідомлення ними зроблених помилок у навчанні та їх коригування.

Метод «електронного портфеля студента» належить до дієвих методів самоконтролю й самоаналізу майбутніми фахівцями власної навчально-пізнавальної, творчої і дослідницької діяльності. Він ґрунтується на створенні студентом свого «електронного портфеля» – виконаних ним самостійно різних навчальних завдань за певний час: модуль, семестр чи увесь термін вивчення дисципліни. Ідеєю методу в навчанні майбутніх учителів початкових класів є створення ними власних комп'ютерних портфоліо: комплексів інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів для підтримки навчального процесу, розроблених з використанням новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій (засоби створення електронних документів складної структури, мультимедійні презентації, публікації тощо) [9, с. 179].

Відтак практичну підготовку майбутніх педагогів початкової школи треба здійснювати в процесі створення елементів портфоліо з використанням засобів інформаційно-комп'ютерних технологій, спрямованих на засвоєння конкретної навчальної теми: прикладів наочності, роздавальних матеріалів, шаблонів, тестів, мультимедійних гіпертекстових посібників, освітніх бланків, буклетів тощо. Зразки відповідних завдань доцільно добирати із традиційних підручників і навчальних посібників для учнів початкових класів загальноосвітньої школи або для студентів педагогічних ВНЗ. Конспекти уроків, роздаткові матеріали, розробки окремих тем, набори варіантів самостійних і контрольних робіт, тестів накопичуються у студентів вже під час навчання у ВНЗ. Це – чудовий багаж для їхньої майбутньої професійної діяльності, фахового вдосконалення і поширення передового педагогічного досвіду [10, с. 73].

Згідно з вимогами щодо структури портфоліо комплекс навчально-методичних матеріалів майбутнього вчителя початкової школи має містити: конспекти уроків, які потрібно провести відповідно до типових календарних планів навчання певної дисципліни; дидактичні матеріали (рисунки, таблиці, схеми й ін.); роздаткові матеріали (картки завдань, пам'ятки й ін.); мультимедійні презентації; навчальні публікації (бланк, бюлетень, буклет, брошура, стаття); завдання для контролю засвоєння матеріалу; електронні енциклопедії і навчальні програми; форми контролю засвоєння знань й ін. [9, с. 128–129].

Якість підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ залежить не лише від глибини засвоєння теоретичних знань і набутих спеціальних умінь і практичних навичок, а й від творчого ставлення їх до дослідницької діяльності. Реалізація цього завдання з появою мережних засобів зв'язку та інтернету сприяє впровадженню у навчально-виховний процес проблемно-дослідницьких методів навчання, серед яких можна виокремити метод проектів (переважно вчені визначають його у складі технологій навчання або називають технологією проектного навчання [6, с. 131; 8, с. 65].

Застосування методу проектів забезпечує вирішення студентами певної проблеми, що потребує, з одного боку, професійно діяльнісного спрямування на відповідні різновиди управлінської діяльності, а з іншого – передбачає необхідність інтегрування знань з різних галузей та вміння їх використати у проектній діяльності [2, с. 71]. При цьому створюються умови для вирішення студентами комплексної міжпредметної навчальної проблеми, що вимагає володіння знаннями з відповідних дисциплін і сприяє виконанню завдань професійної підготовки і розвитку світогляду майбутніх педагогів.

Використання у процесі вивчення дисциплін творчих, дослідницьких, міжпредметних й інших проектів розвиває у студента пізнавальну самостійність, формує вміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів вирішення проблем, з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, перетворює його з пасивного споглядача навчального матеріалу на активного учасника професійно спрямованої навчально-пізнавальної діяльності. Реалізація методу проектів змінює також позицію викладача, перетворюючи його з носія готових знань на організатора-консультанта щодо коригування та координування роботи студентів над проектом: обговорення виконання проекту, коригування спільних та індивідуальних зусиль, організація презентації одержаних результатів і можливих способів їх впровадження в практику, зовнішнє оцінювання проекту [3, с. 61–62].

Важливим компонентом сучасної системи освіти є комп'ютерно-імітаційні методи навчання, що застосовуються з метою активізації навчальної діяльності студентів. Найбільш поширені з них – ділові комп'ютерні ігри, використання яких дає змогу майбутнім учителям початкових класів моделювати різні професійні ситуації, проектувати способи дій в умовах конкретних ситуацій, демонструвати процес систематизації теоретичних знань під час вивчення певної проблеми.

Основою ділової гри є суцільна модель, в якій відображається об'єкт управління і система управління. Основними ознаками ділових ігор вважають: наявність моделі об'єкта; наявність ролей; відмінність ролевих цілей у прийнятті рішень; взаємодія учасників виконання ролей; наявність загальної мети в ігрового колективу; колективне приймання рішень учасниками гри; реалізація в процесі гри «ланцюжок рішень»; багатоваріантність рішень; управління емоційною напругою; розгалужена система індивідуального або групового оцінювання діяльності учасників гри.

Із появою мережних засобів швидкої організації міжособистісних комунікацій – електронної пошти, форумів, чатів тощо – навчальна дискусія поступово перемістилася з аудиторій в середовище інтернету. В практику ВНЗ увійшли методи організації проблемних дискусій з використанням мережних засобів передання інформації, суть яких полягає в обміні поглядами суб'єктів навчання з конкретної проблеми, створенні ситуації пізнавальної суперечки й ін. На цій основі виникає більший інтерес як до теми, так і до процесу учіння, створюються умови набуття нових знань [4, с. 317]. До таких методів можна віднести дебати, дискусії, комп'ютерні конференції, «мозковий штурм», методи номінальної групи, форуми, організовані в мережному середовищі. Для всіх них характерна активна взаємодія (інтерактивність) між усіма учасниками навчального процесу.

У підготовці майбутніх вчителів початкових класів доцільно застосовувати навчальні колективні дискусії і конференції: студенти навчаються відстоювати власні думки й утверджуватись у своїх рішеннях. Основними принципами організації дискусії є сприяння виникненню альтернативних думок, шляхів вирішення проблеми, конструктивної критики.

Використання технологій аудіо- і відеоконференцій дозволяє активно розвивати такі методи в дистанційних формах навчання. Під час комп'ютерних конференцій всі учасники дискусії мають можливість обмінюватися письмовими повідомленнями як в синхронному, так і в асинхронному режимах, що має велику дидактичну цінність у навчальному процесі ВНЗ.

Метод «мозкового штурму» є стратегією взаємодії, що дозволяє групам студентів ефективно генерувати ідеї. Це заохочує майбутніх учителів мислити творчо і розвивати ідеї інших учасників групи. Основна мета застосування вказаного методу – створення фундації ідей з певної теми, при ньому неможливий критицизм, заохочуються вільні асоціативні думки тощо.

Методи номінальної групи теж ефективні в навчанні майбутніх учителів початкової школи. Назва «номінальна група» походить від того, що студенти номінально є групою на первинній стадії генерації ідей. Спочатку кожного учасника групи просять сформулювати і проранжувати ідеї. Потім складається загальний список ідей, які набули найвищого пріоритету в окремих учасників, потім другі за значущістю – і так доти, поки список у кожного учасника не буде вичерпаний. Надалі всі присутні студенти запрошуються до обговорення ідей. Після дискусії відбувається голосування, в ході якого учасників просять проранжувати ідеї, які під час неї генерувалися.

Методи організації проблемних дискусій (форуми, організовані в мережі) в інформаційно-навчальному середовищі мають певні переваги: здійснюються активні взаємозв'язки суб'єктів навчання з обговорення певних проблем на відстані з використанням мережних засобів зв'язку, що розвиває в майбутніх фахівців комунікативні вміння, формує впевненість у собі й економить час; активне, зацікавлене та емоційне обговорення проблем сприяє глибокому та усвідомленому засвоєнню студентами нових знань, формуванню рефлексивних умінь та оцінюванню своїх можливостей і переконань; організація оперативного зворотного зв'язку між суб'єктами навчання забезпечується наявністю великого обсягу повідомлень в інтернеті, що дає можливість швидко відновити дискусію.

У фаховій підготовці майбутніх педагогів особливе місце належить практичному методу навчання – вивченню дисциплін, що передбачає самостійну роботу студентів з використанням інформаційно-комунікаційного середовища. Серед методів навчання дисциплін з використанням комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання, які застосовуються в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів, є робота з електронними виданнями навчального призначення, зокрема такими, як електронні підручники, гіпертекстові навчально-методичні матеріали, електронні енциклопедії, довідники і словники, інформаційні системи і бази даних в інтернеті. Цей метод переважно застосовується в самостійній позааудиторній роботі студентів і передбачає закріплення навчального матеріалу, який їм подається на лекціях і практичних заняттях.

Вибір методів навчання є однією з найважливіших і найскладніших ланок у вирішенні проблем ефективності навчання, що зумовлено метою навчального процесу – спрямованістю не тільки на розвиток виконавської діяльності майбутніх учителів початкових класів, а й на розвиток їх творчих здібностей, формування знань, умінь і навичок, необхідних для самостійного пізнання нових питань теорії, виконання завдань у практиці педагогічної роботи. З метою ефективного використання вибраних методів у підготовці майбутніх педагогів необхідно визначитися, коли, в яких випадках і чому краще використовувати один метод, коли – інший, як вони узгоджуються з конкретною метою навчання та іншими елементами системи (змістом, засобами, організаційними формами навчання), в яких взаємозв'язках повинні бути в процесі навчання.

Отже, методичними умовами застосування комп'ютерно орієнтованих систем навчання в підготовці майбутніх учителів початкових класів у педагогічних ВНЗ можна вважати:

– реалізацію вільного доступу кожного студента до комп'ютерно орієнтованого забезпечення дисциплін, що вивчаються;

- ретельний добір комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, які доцільно застосовувати в поєднанні з традиційними;
- організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням як традиційних, так і дистанційних форм навчання;
- активне залучення студентів до проектної діяльності (індивідуальної чи в малих групах) з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- забезпечення в процесі навчання студентів з використанням інформаційно-навчального середовища їх автономної роботи (повної, обмеженої, часткової).

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій. Модульне навчання: навч. посібник / А. М. Алексюк. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Забродська Л. М. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: наук.-метод. посібник / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, Л. Л. Хоружа, А. Д. Цимбалару. – Х.: Основа, 2007. – 208 с.
3. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К.: КНЛУ, 2009. – 380 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник. – 4-е вид., доп. / Н. Є. Мойсеюк. – К.: Білоцерківська книжкова фабрика, 2003. – 615 с.
5. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики: монографія / Н. В. Морзе. – К.: Курс, 2003. – 372 с.
6. Полат Е. С. Новые информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат и др. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
7. Романишина Л. М. Система контролю навчальної діяльності студентів за модульно-рейтинговою технологією: монографія / Л. М. Романишина. – Тернопіль: Астон, 1998. – 180 с.
8. Стрельников В. Ю. Проектна освіта і технологія проектного навчання у вищій школі / В. Ю. Стрельников // Неперевна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Вип. 1. – С. 63–69.
9. Шиман О. І. Створення комп'ютерних портфоліо як реалізація проектного підходу до навчання майбутніх педагогів і психологів інформаційних технологій / О. І. Шиман // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2009. – № 1. – С. 178–184.
10. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. І. Шиман. – К., 2005. – 194 с.
11. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

REFERENCES

1. Aleksyuk A. M. Pedagogika vyshchoi shkoly. Kurs leksij: Modulne navchannia: navch. posibnyk / A. M. Aleksyuk. – K.: ISDO, 1993. – 220 s.
2. Zabrodska L. M. Informatsiino-metodychne zabezpechennia proektno-tekhnologichnoi diialnosti vchytelia: nauk.-metod. posibnyk / L. M. Zabrodska, O. V. Onopriienko, L. L. Khoruzha, A. D. Tsymbalaru. – Kh.: Osнова, 2007. – 208 s.
3. Koval T. I. Pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly: informatsiini tekhnolohii u pedahohichnij diialnosti: navch.-metod. posibnyk / T. I. Koval, S. O. Sysoieva, L. P. Sushchenko. – K.: KNLU, 2009. – 380 s.
4. Moiseiuk N. Ye. Pedagogika: navch. posibnyk. – 4-e vyd., dop. / N. Ye. Moiseiuk. – K.: Bilotserkivska knyzhkova fabryka, 2003. – 615 s.
5. Morze N. V. Osnovy metodychnoi pidhotovky vchytelia informatyky: monohrafiia / N. V. Morze. – K.: Kurs, 2003. – 372 s.
6. Polat E. S. Novy'e informacionny'e tekhnolohii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie / E. S. Polat i dr. – M.: Akademiya, 1999. – 224 s.
7. Romanyshyna L. M. Systema kontroliu navchalnoi diialnosti studentiv za modulno-reitynhovoiu tekhnolohiieiu: monohrafiia / L. M. Romanyshyna. – Ternopil: Aston, 1998. – 180 s.
8. Strelnikov V. Yu. Proektna osvita i tekhnolohiia proektnoho navchannia u vyshchii shkoli / V. Yu. Strelnikov // Nепerevna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – 2004. – Vyp. 1. – S. 63–69.
9. Shyman O. I. Stvorennia kompiuternykh portfolio yak realizatsiia proektnoho pidkhodu do navchannia maibutnykh pedahohiv i psykhologiv informatsiinykh tekhnolohii / O. I. Shyman // Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky). – 2009. – No. 1. – С. 178–184.
10. Shyman O. I. Formuvannia osnov informatsiinoi kultury maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / O. I. Shyman. – K., 2005. – 194 s.
11. Yahupov V. V. Pedagogika: navch. posibnyk / V. V. Yahupov. – K.: Lybid, 2002. – 560 s.

К. М. СКИБА

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

З'ясовано, що в умовах сучасного інтенсивного розвитку міжнародних відносин збільшується міжмовна комунікація, а тому помітно зростає роль фахових перекладачів. Встановлено, що у США, які належать до лідерів надання освітніх послуг у світі, існує диференційована мережа вищих навчальних закладів (ВНЗ), котрі пропонують багаторівневі навчальні програми підготовки перекладачів, зокрема за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: асоціат, бакалавр, магістр, доктор наук. Показано, що, крім академічного навчання, в цій країні діють курси і програми для отримання сертифіката перекладача. Відзначено, що професійна підготовка перекладачів у системі вищої освіти США є багаторівневою, передбачає спеціалізацію, враховує тенденції ринку праці і надає широкі можливості вибору власної траєкторії навчання як студентам, так і практикуючим перекладачам. Обґрунтовано положення, що досвід організації і діяльності результативної системи підготовки перекладачів в американських ВНЗ може стати перспективним для української вищої школи.

Ключові слова: перекладач, система вищої освіти США, освітньо-кваліфікаційний рівень, програма підготовки перекладачів, спеціалізація перекладацької освіти.

Е. Н. СКИБА

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США

Отмечено, что в условиях современного интенсивного развития международных отношений увеличивается межъязыковая коммуникация и поэтому заметно возрастает роль профессиональных переводчиков. Установлено, что в США, которые являются лидером в предоставлении образовательных услуг в мире, существует дифференцированная сеть вузов, предлагающих многоуровневые учебные программы подготовки переводчиков, в частности по таким образовательно-квалификационным уровням: ассоциат, бакалавр, магистр, доктор наук. Показано, что, кроме академического обучения, в этой стране действуют курсы и программы для получения сертификата переводчика. Отмечено, что профессиональная подготовка переводчиков в системе высшего образования США является многоуровневой, предполагает специализацию, учитывает тенденции рынка труда и предоставляет широкие возможности выбора собственной траектории обучения как студентам, так и практикующим переводчикам. Обосновано положение, что опыт организации и функционирования результативной системы подготовки переводчиков в американских вузах может стать перспективным для украинских высшей школы.

Ключевые слова: переводчик, система высшего образования США, образовательно-квалификационный уровень, программа подготовки переводчиков, специализация переводческого образования.

K. SKYBA

PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS IN THE US EDUCATION SYSTEM

The intensive development of international relations affects the increase in cross-language communication. The role of professional translators is growing. The honourable first place among the leaders in the educational services provision is occupied by the United States of America. Differentiated network of educational institutions of the USA offers multi-level training programs for translators and interpreters. Experience in the organization and functioning of an American translators' training system is promising and useful for Ukrainian educators. US higher educational institutions offer the following translators' training program levels: Associate's degree, Bachelor's degree, Master's degree, Doctorate degree. In addition to academic training the courses and programs to obtain certificates are offered in the United States. In the system

of education of America a multi-level translators' training suggests specialization, takes into account labour market trends and provides a wide choice of the path of learning of both students and already practicing translators.

Keywords: *translator, US higher education system, educational qualification level, training program for interpreters, translation training specialization.*

Розширення міжнародних контактів України, швидкі глобалізаційні та інтеграційні процеси в нинішньому світі впливають не лише на економічне і політичне життя нашої держави. Вони суттєво визначають тенденції розвитку вітчизняної системи освіти, зокрема, зумовлюють потребу переосмислення і перебудову підготовки майбутніх фахівців. Із збільшенням обсягів міжмовної комунікації в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства зростає роль фахових перекладачів, процес підготовки яких в українських ВНЗ не стандартизований і загалом не відповідає визначенням у світі критеріям якості навчання.

Процес реформування вищої освіти в Україні вимагає залучення найкращого світового досвіду. Серед лідерів в наданні освітніх послуг перше місце в сучасному світі беззаперечно займають США. Вони вже давно – провідна держава, що впливає на стан світової економіки та політики. Освіта, відповідно, є фундаментом майбутнього економічного благополуччя для американського суспільства. Високі стандарти країни проєктуються і на галузь вищої освіти, котра залишається провідною сферою, в яку уряд США з року в рік стабільно інвестує значні кошти. Країна має, зокрема, успішний досвід організації та функціонування результативної системи підготовки перекладачів, використання якого може стати корисним для української вищої школи, зумовити необхідні якісні зміни в навчанні майбутніх фахівців з перекладу.

Історію становлення та розвитку вищої освіти США, її структуру, організаційні і педагогічні засади, особливості діяльності вивчали Н. Бідюк, О. Джуринський, О. Карпенко, Л. Кнодель, О. Коваленко, Т. Кошманова, В. Луначек, Ф. Махер, Н. Ничкало, О. Романовська, К. Самохіна, М. Трой й ін. На основі їхніх праць американську вищу школу можна характеризувати як децентралізовану, багатфункціональну, диверсифіковану і професійно спрямовану. Окремі аспекти підготовки майбутніх фахівців в зарубіжній вищій школі розкриті в працях Т. Георгієвої, С. Корсака, І. Марцінківського, А. Парінова, Л. Пуховської, С. Романової та інших науковців. Організаційно-педагогічні аспекти фахової підготовки перекладачів в Україні та закордоном розглядалися в наукових роботах Т. Ганічевої, Ю. Головацької, А. Гроса, Р. Кріса, Т. Кучай, Ф. Лімбах, О. Мартинюк, Г. Мірама, О. Павлик, Е. Піма, Б. Рубрехта, О. Сергєєвої, Н. Соболю, Л. Тархової, Р. Тінслея, Л. Черноватого, О. Чередниченка, А. Янковця та ін. Проте дослідження підготовки перекладачів в системі вищої освіти США вітчизняні науковці розглядали лише частково на певних освітньо-кваліфікаційних рівнях, а не як систему загалом.

Мета статті полягає в ознайомленні зі структурою, рівнем і змістом навчання вищої школи та дослідженні організації професійної підготовки перекладачів в системі освіти США.

У цій країні діє широка диференційована мережа ВНЗ, які пропонують багаторівневі освітні програми з великим вибором професійної спеціалізації. Загалом виокремлюють шість груп цих закладів:

1) різні школи для тих, хто має середню освіту, і напівпрофесійні школи, навчання в яких триває 1–3 роки. Випускники отримують після опанування короткої програми сертифікат про відповідні професійні вміння, а після тривалої програми – асоційований ступінь (Associate Degree) з правом працювати за здобутою спеціальністю чи вступати на третій курс коледжу з бакалаврськими програмами;

2) коледжі з 2-річними освітніми програмами, засвоєння яких дає змогу вступати на третій курс коледжу з бакалаврськими програмами й отримати асоційований ступінь чи фахову ліцензію (Occupational License);

3) коледжі вільних мистецтв (Colleges of Liberal Arts) з викладанням впродовж 4 років переважно загальних дисциплін: економіки, хімії, історії, права тощо і присвоєнням диплома бакалавра з домінуючим академічним і незначним фаховим змістом. Ці заклади займають особливе місце в системі вищої освіти США;

4) загальноосвітні коледжі (comprehensive Colleges), як правило, 4-річні, з присудженням диплома бакалавра чи магістра. В них вивчаються споріднені навчальні курси. Випускникам

присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра гуманітарних наук (Bachelor of Arts) або бакалавра природничих наук (Bachelor of Science). Після успішного закінчення магістратури, навчання в якій триває 1,5–2 роки, випускники здобувають ступені: магістра гуманітарних наук (Master of Arts), магістра природничих наук (Master of Science), магістра мистецтв (Master of Fine Arts), магістра освіти (Master of Education), магістра інженерії (Master of Engineering), магістра теології (Master of Theology) тощо;

5) незалежні фахові школи з бакалаврськими, а інколи й магістерськими дипломами в галузі технології, економіки, мистецтва й ін. Їхні освітні програми близькі до програм ВНЗ першої групи, однак в цих школах працюють більш кваліфіковані викладачі з університетською підготовкою, тож навчання є кращим і тривалішим;

6) університети зі всіма циклами навчання і правом підготовки докторів – найбільш престижні американські ВНЗ. Вони мають в своєму складі коледжі бакалаврського та магістерського рівнів і вище. Їх часто диференціюють за рівнем наукових досліджень (кількістю і тематичним різноманіттям захищених щороку докторських дисертацій), обсягом загального та наукового фінансування, наявністю чи відсутністю медичної школи з дослідною клінікою, спектром факультетів, кількістю викладачів і студентів й співвідношенням між ними тощо. У результаті повного й успішного завершення навчання в університеті присвоюється ступінь доктора філософії (Doctor of Philosophy) [8].

Окрему групу становлять ВНЗ, які широко застосовують сучасні електронні засоби трансляції інформації та організації навчання не звичного заочного, а дистанційного. У США давно є звичною справою телеконференції науковців, а також студентів. Навчання з миттєвим спілкуванням викладача і групи студентів застосовується все більше.

Зауважимо, що дослідники вищої освіти США мають різні думки про типи ВНЗ у цій країні. Так, Л. Кнодель виокремлює лише університети і коледжі [2, с. 18], О. Коваленко називає коледжі, університети і спеціалізовані інститути [3, с. 179], а О. Романовська вказує на чотири категорії навчальних закладів: університети, 4-річні коледжі, технічні навчальні заклади, 2-річні муніципальні коледжі [7, с. 21]. Ми дотримуємося думки, що в систему американських ВНЗ входять університети, 2-річні і 4-річні коледжі, професійні юридичні, медичні та релігійні школи, професійно-технічні заклади.

Зміст вищої освіти в найбільш відомих університетах США включає такі основні групи: «1) біологічні науки (агрокультура, біохімія, біологія, біотехніка, екологія, фармакологія, медицина, мікробіологія та ін.); 2) фізичні науки (геологія, електроніка, фізика, хімія, кераміка, кібернетика, комп'ютерне знання, математика, радіологія, статистика й ін.); 3) гуманітарні науки (філософія, історія, історія мистецтва, класична філологія, мовознавство, музикологія, психолінгвістика тощо); 4) суспільні науки (антропологія, географія, економіка, кримінологія, педагогіка, політологія, психологія, право та ін.)» [1, с. 8–9]. У вітчизняній і зарубіжній педагогічній літературі, на сайтах різних американських освітніх установ, котрі пропонують навчальні курси он-лайн, поняттю «гуманітарні науки» відповідають терміни «вільні мистецтва» чи «загальноосвітні предмети» (Liberal Arts) і «гуманітарні науки» (Humanities), які часто об'єднуються в один термін або визначаються тотожними. Загальноосвітні предмети включають педагогіку, англійську мову, право, історію, історію мистецтв, сучасні мови, політологію, психологію та соціологію. Гуманітарні науки є частиною загальноосвітніх предметів, але з наголосом на мову, літературу, мистецтво, музику, філософію і релігію [4].

Підготовка перекладачів належить до гуманітарних наук. Водночас відповідно до Класифікатора освітніх програм – 2010 (Classification of Instructional Programs – 2010), розробленого Національним центром освітньої статистики департаменту освіти США, спеціальність 16.0103 «Усний і письмовий переклад» (16.0103 Language Translation and Interpretation) входить до напряму підготовки 16.01 «Лінгвістика, порівняльне мовознавство і споріднені з ним науки» (16.01 Linguistic, Comparative and Related Language Studies and Services), що є складовою галузі знань 16 «Іноземні мови, література та лінгвістика» (16 Foreign Languages, Literatures and Linguistics). В анотації спеціальності 16.0103 «Усний і письмовий переклад» вказується, що освітні програми підготовки усних і письмових перекладачів спрямовані на підготовку фахівців з усного та/або письмового перекладу текстів з англійської чи канадської французької мов будь-якою іншою мовою

або навпаки. Вони передбачають інтенсивне вивчення однієї чи кількох іноземних мов, перекладу однією або кількома мовами, синхронного усного перекладу, загального і літературного письмового перекладу, ділового перекладу, технічного перекладу й інших специфічних сфер застосування лінгвістичних навичок [9].

Американські ВНЗ пропонують освітні програми з підготовки перекладачів за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: асоціат (Associate's Degree), бакалавр (Bachelor's Degree), магістр (Master's Degree), доктор наук (Doctor's Degree). Крім академічного навчання, у США активно пропонуються курси і програми для отримання сертифіката, що підтверджують кваліфікацію перекладача в тій чи іншій галузі.

Більшість програм вищої перекладацької освіти представлені ступенем магістра, але є коледжі і університети, які пропонують програми для отримання ступеня асоціата, бакалавра чи доктора. Навчання різних типів перекладу, знайомство з культурою мов, що вивчаються, галузевий переклад – це ключові аспекти в підготовці фахового перекладача. Деякі програми передбачають обрання студентами додаткової спеціалізації в галузі, в якій вони будуть здійснювати переклад. Майбутні перекладачі також проходять практику закордоном або беруть участь у дослідженнях. Випускники програм усіх кваліфікаційних рівнів можуть за бажанням додатково пройти сертифікатні програми для вдосконалення своїх професійних навичок. Крім освітніх і наукових функцій, американські ВНЗ пропонують ще програми безперервного навчання, перепідготовки, консультаційні й експертні послуги, стаціонарні і заочні курси різного навчального змісту [8].

Найнижчим освітньо-кваліфікаційним рівнем є асоціат. Навчальні програми для асоціатів тривають 2 роки в коледжі, зорієнтовані на підготовку спеціалізованих перекладачів та включають теорію і практику перекладу, переклад спеціалізований (медичний, юридичний, літературний, переклад термінології та ін.) і комп'ютеризований, навчально-перекладацьку практику. Після закінчення програми випускники можуть отримати асоційований ступінь з прикладних наук в галузі усного та письмового перекладу (Associate of Applied Science Translation and Interpretation Studies), асоційований ступінь мистецтв в галузі усного та письмового перекладу (Associate in Arts Degree: Interpreting/Translating), асоційований ступінь з прикладних наук в галузі технічного (усного та письмового) перекладу з іспанської мови (Associate of Applied Science in Technical Spanish/Translation and Interpretation) тощо.

Ступінь бакалавра в галузі перекладу можна здобути в коледжі чи університеті. Для прийому в них необхідно пред'явити атестат про закінчення середньої школи або скласти тест GED (General Educational Development), що перевіряє рівень загальноосвітньої підготовки. Бакалаврські програми пропонують, як правило, вивчення однієї чи двох іноземних мов на вибір студента. Під час навчання студенти опановують різні техніки перекладу, вивчають термінологію і лінгвістику. Широко пропонуються навчальні практики закордоном. Типовими дисциплінами в бакалавраті є зарубіжна література, світові цивілізації, фонетика та дикція (іноземної мови), технології перекладу, комерційний переклад.

Отримавши ступінь бакалавра перекладу, випускники працюють кваліфікованими перекладачами у правознавстві, видавництві, туризмі, освіті, охороні здоров'я та інших галузях. Для тих, хто завершив бакалаврську програму з перекладу, найпоширенішими є професії перекладача, екскурсовода, літературного перекладача, усного перекладача. Відзначимо, що програм для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра перекладу є набагато менше, ніж програм для здобуття цього ж рівня в галузі іноземних мов.

Наступний після бакалавра – ступінь магістра з перекладу. Здобуваючи його, студенти навчаються перекладати письмове та усне мовлення, вивчають культуру народів, які розмовляють мовами перекладу, а також освоюють галузевий переклад, беруть участь у дослідницьких проектах і проходять навчальні практики. Магістерські програми набагато ширше представлені в американських ВНЗ. У магістратурі вивчають такі предмети: теорія перекладу, практика перекладу, міжкультурна комунікація, комп'ютерне програмне забезпечення для перекладу, художній переклад, юридичний переклад, технічний переклад, фінансовий переклад тощо.

Освітні програми підготовки перекладачів в американських ВНЗ, вважає О. Мартинюк, можна поділити на багатопрофільні (загальні) і вузькопрофільні (спеціалізовані) [5, с. 63].

Навчання за багатопрофільними освітніми програмами, наприклад, за програмою підготовки магістрів гуманітарних наук з письмового та усного перекладу (Master of Arts in Translation and Interpretation programs), зорієнтоване на формування системи знань, вмінь і навичок перекладу текстів різних стилів і жанрів (художньої літератури, наукових і технічних документів, юридичної, економічної, медичної та іншої літератури, публіцистики тощо), навичок перекладацького дослідження.

Однак, як свідчить досвід США, чільне місце у системі вищої освіти займають вузькопрофільні програми, що передбачають спеціалізацію професійної підготовки перекладачів за видами перекладу (письмовий, усний) або галузями спеціалізації (техніка, наука, медицина, судова справа, економіка управління, релігія, література, кінематограф тощо) [5, с. 66]. Випускники здобувають ступені магістра гуманітарних наук, магістра природничих наук, магістра мистецтв, магістра інженерії чи магістра теології за одним із кваліфікаційних напрямів, наприклад, магістр інженерії з технічного перекладу (японська мова) (Master of Engineering in Technical Japanese translation), магістр гуманітарних наук з перекладу і локалізаційного менеджменту (Master of Arts in Translation and Localization Management) й ін. Головною особливістю навчальних планів вузькопрофільних програм є значна кількість у них спеціалізованих дисциплін, що дають змогу додатково отримати необхідні знання в галузі майбутньої професійної діяльності [6, с. 67].

Отримання ступеня доктора філософії надає можливість студентам обрати предмет дослідження у сфері перекладу. Для вступу на деякі докторантські програми потрібно мати ступінь магістра з відповідної галузі. Але переважно, щоб розпочати навчання в докторантурі, треба мати ступінь магістра, бездоганно знати англійську мову та, щонайменше, одну іноземну. Протягом опанування докторської програми студентам читають кілька лекційних курсів з метою розширити їхні знання, здобуті під час навчання в бакалавраті і магістратурі. Проте більшість навчального часу займає участь в дослідницьких проектах. Типовими предметами є практика перекладу, прикладна лінгвістика, тенденції перекладу, термінологія, історія перекладу. Навчання передбачає підготовку студентів до викладання у ВНЗ і проведення науково-дослідної роботи [10].

Навіть опанувавши програми всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів та отримавши відповідні ступені, перекладач може продовжувати своє навчання. Усі бажаючі до самовдосконалення, перепідготовки чи професійного зростання можуть пройти курси або закінчити програму, щоб отримати сертифікати, які підтверджують їх кваліфікацію. Навчання може проводитись як безпосередньо в навчальному закладі, так і он-лайн. Його строк визначається освітніми завданнями і може тривати від кількох місяців до двох років.

Американська асоціація перекладачів пропонує кілька сертифікатів для перекладачів з англійської мови на інші та навпаки. Претендент на сертифікат повинен мати відповідну базову освіту і досвід роботи, а також скласти іспит для отримання сертифіката. Таких сертифікатних програм є дуже багато і вони забезпечують позитивну динаміку розвитку безперервної освіти перекладачів у США. Перекладач представляє здобуті сертифікати роботодавцю і клієнтам як додаткове підтвердження своєї професійності.

Відзначимо, що професія перекладача є популярною і перспективною у цій країні. Про широкі можливості працевлаштування випускників перекладацьких програм свідчать дані Бюро статистики праці США, яке прогнозує, що зайнятість перекладачів у країні має збільшитися з 2012 р. до 2022 р. на 46%. Це відбудеться через зростання кількості неангломовних відвідувачів та емігрантів до США і розширення міжнародних зв'язків. Найкращі перспективи щодо працевлаштування матимуть фахівці з перекладу таких мов, як французька, іспанська та німецька, також зростатиме необхідність перекладачів з мов країн Близького Сходу й Азії. Місцевість, де серед населення переважають емігранти, є найкращою для отримання праці перекладачами. Фахівці в галузі юриспруденції, охорони здоров'я, локалізації і мови глухонімих будуть користуватися найбільшим попитом. Щодо оплати праці, то на зарплату перекладача впливають кілька факторів: знання мови, освіта, сертифікати, роботодавець. Згідно з даними Бюро статистики праці США середній річний дохід перекладача в 2014 р. становив 49 320 доларів [11].

Сучасна американська вища школа є законодавцем освітніх тенденцій і йде попереду світової науки та педагогіки. Державна політика США, спрямована на популяризацію власної системи освіти як найкращої в світі, всіляко пропагується і підтримується. Американська система вищої освіти є, з одного боку, диференційованою та цілісною, а з іншого – характеризується відкритістю і прозорістю, гнучкістю у виборі цілей і впровадженні новітніх форм навчання, високим ступенем інтенсивності обміну з соціально-економічним, політичним і науковим простором міжнародного співтовариства.

Аналізуючи систему підготовки перекладачів у вищій школі США, можна зробити висновок, що вона багаторівнева, гнучка, передбачає спеціалізацію, враховує тенденції і зміни ринку праці, надає студентам і практикуючим перекладачам широкі можливості у виборі власної траєкторії фахового навчання і зростання. Професія перекладача є перспективною і популярною в мультикультурній Америці. Враховуючи динамічний розвиток сучасного глобалізованого суспільства, вища освіта США швидко реагує на запити ринку і пропонує майбутнім перекладачам належний вибір програм і спеціалізацій. Разом з академічним навчанням безперервність освіти перекладача забезпечується великим вибором сертифікатних програм і курсів з різними формами навчання і тривалістю. Перекладацька практика студентів більшості американських ВНЗ проходить закордоном, що сприяє швидкому опануванню мовою країни перебування, цілісному ознайомленню з культурою її народу.

Подальші наші дослідження будуть присвячені вивченню використання новітніх інформаційно-комунікативних технологій в системі підготовки перекладачів у вищій школі США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головінський І. Педагогічна психологія: навч. посібник для вищої школи / І. Головінський. – К.: Аконті, 2003. – 288 с.
2. Кнодель Л. В. Сучасна вища освіта в США / Л. В. Кнодель // Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2. – С. 18–23.
3. Коваленко О. Ю. Структура системи освіти США / О. Ю. Коваленко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 177–181.
4. Малярчук О. Вища гуманітарна освіта Сполучених Штатів Америки в епоху інформаційного суспільства / О. Малярчук. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/6423/1/11movvgo.pdf>
5. Мартинюк О. В. Порівняльна характеристика програм підготовки магістрів перекладу загального та профільного спрямування: досвід США / О. В. Мартинюк // Збірник наукових праць Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1 (3). – С. 63–69.
6. Мартинюк О. В. Професійна підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Мартинюк. – Хмельницький, 2012. – 200 с.
7. Романовська О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ–ХХІ століття. Кн. 2: Особливості вищої освіти США кінця ХХ – початку ХХІ століття: навч. посібник / О. О. Романовська, Ю. Ю. Романовська, О. О. Романовський. – Вінниця: Нова Книга, 2010. – 266 с.
8. Система освіти Сполучених Штатів Америки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://izn.nau.edu.ua/obuchenie/obrazovanie-v-mire/sistema-osviti-s-sh-a/>.
9. Classification of Instructional Programs – 2010: U.S. Department of Education’s National Center for Education Statistics. [Electronic resource]. – Access: <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=55&cipid=88295>.
10. Translation Degree Program Information. [Electronic resource]. – Access: http://study.com/translation_degree.html.
11. United States Department of Labor. Bureau of Labor Statistics. [Electronic resource]. – Access: <http://www.bls.gov/ooh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm>.

REFERENCES

1. Holovins'kyj I. Pedagogichna psykholohija: navch. posibnyk dla vyschoji shkoly / I. Holovins'kyj. – K.: Akonit, 2003. – 287 s.
2. Knodel L. V. Suchasna vyshcha osvita v SShA / L. V. Knodel // Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu im. A. Nobelya. Serija: Pedagogika i psykholohiya. – 2012. – N 2. – S. 18–23.

3. Kovalenko O. Yu. Struktura systemy osvity SshA / O. Yu. Kovalenko // Pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti: problemy i poshuky: zb. nauk. prats'. – Zaporizhzhya, 2009. – Vyp. 54. – S. 177–181.
4. Malyarchuk O. Vyshcha humanitarna osvita spoluchenykh shtativ Ameryky v epokhu informatsiynoho suspil'stva. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/6423/1/11movvgo.pdf>
5. Martynyuk O. V. Porivnyal'na kharakterystyka prohram pidhotovky mahistriv perekladu zahal'noho ta profil'noho spryamuvannya: dosvid SShA / O. V. Martynyuk // Zbirnyk naukovykh prats' Kremenets'koho oblasnoho humanitarno-pedahohichnoho instytutu im. Tarasa Shevchenka. Serija: Pedahohichni nauky. – 2010. – Vyp. 1 (3). – S. 63–69.
6. Martynyuk O. V. Profesiyna pidhotovka mahistriv tekhnichnoho perekladu v universytetakh SShA: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / O. V. Martynyuk. – Khmel'nyts'kyj, 2012. – 200 s.
7. Romanovs'ka O. O. Dosvid vyshchoyi osvity Spoluchenykh Shtativ Ameryky XX–XXI stolittya. Kn. 2: Osoblyvosti vyshchoyi osvity SShA kintsya XX – pochatku XXI stolittia: navch. posibnyk / O. O. Romanovs'ka, Yu. Yu. Romanovs'ka, O. O. Romanovs'kyj. – Vinnytsya: Nova Knyha, 2010. – 266 s.
8. Systema osvity Spoluchenykh Shtativ Ameryky. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <http://izn.nau.edu.ua/obuchenie/obrazovanie-v-mire/sistema-osviti-s-sh-a/>.
9. Classification of Instructional Programs – 2010: U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics. [Electronic resource] – Access: <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=55&cipid=88295>.
10. Translation Degree Program Information. [Electronic resource]. – Access: http://study.com/translation_degree.html.
11. United States Department of Labor. Bureau of Labor Statistics. [Electronic resource] – Access: <http://www.bls.gov/ooh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm>.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 372.461 – 057.874:37=161.2

Н. М. СІРАНЧУК

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ СЛОВОТВОРЧОЇ РОБОТИ

Описана перевірка ефективності формування лексичної компетентності молодшого школяра засобами словотворчої роботи, що спрямована на збагачення пасивного та активного словника учнів. Висвітлено шляхи формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчої роботи. Названо чинники, які полегшують тлумачення значень похідних лексичних одиниць. Визначено умови, що впливають на результативність словотвірного аналізу в початковій школі. Виокремлено знання та вміння учнів, що необхідні для формування лексичної компетентності засобами словотворчої роботи. Вказано на суттєву особливість експериментальної методики – постійну увагу до змістової сторони та функції морфем.

Ключові слова: лексична компетентність молодшого школяра, словотворча робота, словотвірний аналіз, функції морфем, пасивний та активний словник учнів.

Н. Н. СІРАНЧУК

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Описана проверка эффективности формирования лексической компетентности младшего школьника средствами словообразовательной работы, которая направлена на обогащение пассивного и активного словаря учеников. Отражены пути формирования лексической компетентности младшего школьника средством словообразовательной работы. Выделены факторы, которые облегчают толкование значений производных лексических единиц. Определены условия, которые влияют на результативность словообразовательного анализа в начальной школе. Выделены знания и умения учеников, которые необходимы для формирования лексической компетентности средствами словообразовательной работы. Указано на существенную особенность экспериментальной методики – постоянное внимание к смысловой стороне и функции морфем.

Ключевые слова: лексическая компетентность младшего школьника, словообразовательная работа, словообразовательный анализ, функции морфем, пассивный и активный словарь учеников.

N. SIRANCHUK

THE FORMATION OF JUNIOR STUDENTS' LEXICAL COMPETENCE BY MEANS OF WORD-FORMATION

The article describes the efficiency of junior students' lexical competence development by means of word-formation which is directed on enriching passive and active vocabulary of the students. The main ways of lexical competence development of junior students by means of word-formation are highlighted in the article. The principal factors that help to learn the lexical items are described. The factors which facilitate the interpretation of derived lexical items are emphasized. Conditions which influence the effectiveness of word-formation analysis in primary school are indicated. Knowledge and students' skills that are required for development of lexical competence by means of word-formation are selected. The essential feature of experimental technique (the constant attention to the content and functions of morphemes) are specified.

Keywords: junior students' lexical competence, word-formation, word building analysis, the functions of morphemes, passive and active vocabulary.

Світові тенденції модернізації загальної середньої освіти характеризуються тим, що знання перестають бути головною метою навчання, натомість пріоритетного значення надають формуванню в учнів здатності користуватися знаннями, застосовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях. Посилення діяльнісного компонента змісту освіти актуалізує необхідність формувати у молодших школярів ключові і предметні компетентності, необхідні для їхньої життєдіяльності.

Дослідження формування лексичної компетентності в учнів початкових класів розглядається в контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, головними аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для розвитку особистості школяра з перших років навчання, оскільки саме в цей час закладається основа життєтворчості [4].

Складність проблеми формування лексичної компетентності в молодших школярів зумовили її багатоаспектність: вивчення проблем мовної прагматики (Г. Богданович, В. Бондарко, А. Вежбицька, Є. Верещагін, Т. Винокур, М. Всеволодова, І. Голубовська, Ю. Караулов, В. Кононенко, В. Костомаров, В. Красних, О. Кубрякова, Л. Мацько, О. Митрофанова, Н. Озерова, Р. Ратмайр, та ін.); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, Т. Потоцька, М. Стельмахович та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення та розширення лексичного запасу молодшого школяра.

Мета статті – розкрити один з аспектів формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчої роботи.

Під лексичною компетентністю молодшого школяра ми розуміємо здатність учня до когнітивної, практичної, мотиваційної, рефлексивно-поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, фразеологічних зворотів (див. рис. 1.1).

Отже, поняття «лексична компетентність молодшого школяра» значно ширше за поняття «знання», «уміння» та «навички» з лексики оскільки концентрує у собі спрямованість особистості, гнучкість мислення, її здатність долати стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації, характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості. Лексична компетентність молодшого школяра є однією з інтегрувальних якостей особистості, яка дає змогу свідомо і творчо здійснювати комунікативно-творчу діяльність, розвивати загальний рівень культури власного мовлення, досягати успішної, оптимальної життєдіяльності.

Для ефективного формування лексичної компетентності молодшого школяра важливо правильно організувати словотворчу роботу, яка є одним із засобів збагачення його лексичного запасу. Важливо перетворити засвоєння молодшими школярами похідної лексики у керований процес [1].

Підбираючи лексичний матеріал для словотворчих вправ, ми спиралися на добір стихійної лексики за наступними принципами: частотності, тематичної цінності, словотворчої активності, врахування вікових особливостей школярів. Крім вказаних принципів, при доборі слів враховувалась позитивна характеристика похідних одиниць за мірою продуктивності та конкретності словотвірного значення.

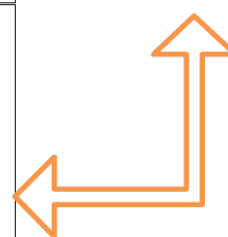
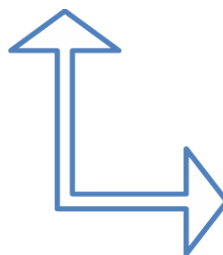
З метою перевірки ефективності формування лексичної компетентності молодшого школяра засобами словотворчої роботи, що спрямована на збагачення пасивного та активного словника учнів, проводився навчальний експеримент.

В експериментальному навчанні для тлумачення похідного слова за допомогою твірного слова нами використовувались стереотипні формули. Їх кількість зводилася до обмеженого набору найбільш доступних і легких для розуміння та відтворення молодшими школярами. Ми використовували формули-описи, які здатні забезпечити розкриття учнями значень похідних слів.

<i>Мотиваційна лексична діяльність</i>		<i>Когнітивна лексична діяльність</i>	
	<p><i>Перспективно-спонукальна мотиваційна діяльність</i> ґрунтується на розумінні значущості лексичних знань; української мови як навчального предмета: усвідомлення того, що від багатства лексичного запасу й уміння активно і вдало ним користуватись залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми (вступ до інституту, вибір професії і таке ін.); сподівання на отримання в перспективі нагороди; розвинуте почуття обов'язку, відповідальності.</p>	<p><i>Інтелектуально-спонукальна мотиваційна діяльність</i> ґрунтується на отриманні задоволення від самого процесу пізнання; інтерес до лексичних знань, допитливість, намагання розширити свій культурний рівень, оволодіти лексичними вміннями і навичками, захопленість самим процесом вирішення навчально-пізнавальних завдань.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>збагачення словника</i>, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі; - <i>уточнення словника</i>, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності; - <i>активізація словника</i>, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті; - <i>вилучення нелітературних слів</i>, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимовлянні слів[1, с.327].



<i>Рефлексивно-поведінкова лексична діяльність</i>	
<p><i>Поведінкова:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - формування вмінь активно користуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і влучно добирати слова для побудови речень і текстів, а також слідкування за чистотою українського мовлення у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками, колективом; - формування здатності долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації. 	<p><i>Поведінкова:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - формування вмінь активно користуватися власним словниковим запасом, тобто швидко і влучно добирати слова для побудови речень і текстів, а також слідкування за чистотою українського мовлення у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками, колективом; - формування здатності долати мовленнєві стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації.



<i>Практична лексична діяльність</i>
<ul style="list-style-type: none"> - накопичення в пам'яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їхнього значення та експресивного забарвлення; - робота над переносним значенням слів; - робота з багатозначними словами; - робота над синонімами; - вивчення антонімів; - засвоєння явища омонімії; - розвиток образного мовлення; - засвоєння елементів фразеології; - <i>словотворча робота, як засіб збагачення лексичного запасу.</i>

Рис. 1.1. Модель формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Для іменників: той, хто .../ та, хто .../; те чим .../ те, за допомогою чого ... /; маленький ... ; великий ... ; місце, де ... Для прикметників: дуже; не дуже ; протилежне до... ; зроблений з ... ; такий, що належить ... ; такий, що має відношення до ... ; схожий на ... ; такий, що ... Для дієслів: стати, як ... ; ставати ... ; бути ... ; робити ... ; поводити себе, як ... ; проводити десь

Крім того, варто враховувати, що в конкретизуючій частині тлумачення префіксальних дієслів містяться деякі прислівники та специфічні вислови. Наприклад: префікс в – означає «рух всередину»; префікс під – «напрямок знизу вгору»; о-, об- – «рух по колу»; до- – завершення дії; від- – «віддалення»; пере- – «рух через щось» або заново виконати дію та ін.

Експериментальна робота полягала в тому, що робота із семантизації слів з похідною основою входила у зміст уроків щодо формування лексичної компетентності молодшого школяра. Наприклад: Хліб печуть уже декілька тисяч років. Тоді ж з'явилось і це слово. Про все, що має якесь відношення до хліба, люди почали говорити «хлібний». Наприклад: Хлібні крихти, хлібні рослини, хлібний запас. Один хліб стали називати хлібиною. Здавна люди з великою любов'ю ставляться до цього цінного харчового продукту. Вони називають його з ніжністю та теплом: «хлібець», «хлібчик». Декілька десятків нових слів утворилося з того часу від слова «хліб». Чи знаєте ви їх? Називаючи декілька слів (хлібозавод, хлібопекарня, хлібороб), учні переконуються, що вони володіють достатньо обмеженим запасом слів. Після цього вчитель пропонує розкрити значення слів: «хлібопродукти», «хлібозбирання», «хлібоздавання», «хліборізка», «хлібосховище», «хліботоргівля». Хто зрозумів, як утворилось слово «хлібороб»? (хліб робити). Поясніть значення слів «хлібороби» та «хліборобський». Самостійно з'ясувавши семантику цих слів, діти переходять до виконання завдання синонімічно замінити вислови у реченні (Мій батько вже двадцять років вирощує хліб. Праця хлібороба в нас одна з найпочесніших).

Отже, із фрагмента уроку видно, що поняття «споріднені слова» у другокласників формувалось на основі лексичного співставлення слів, у процесі пояснення їх семантики.

Обов'язковою умовою використання структурно-сислового аналізу похідного слова з метою розкриття його лексичного значення є усвідомлення учнями смислу вихідної одиниці та семантики афіксальної морфеми. Тому вважаємо доречним попередньо з'ясувати те, наскільки глибоко діти розуміють значення похідного слова, потім уточнити смисл твірного слова одним із відомих способів (добір синонімів, логічне визначення, показ ілюстрації та ін.).

Наприклад, вчитель пояснив значення слова «кривда» так: «Кривда – це несправедливо, незаслужено зроблене зло, шкода». Після цього пропонувалось самостійно розтлумачити значення таких похідних слів: кривдити – комусь робити....., кривдник – той хто ..., кривдниця – та, хто

З метою усвідомлення кожним учнем смислової структури похідного слова в експериментальному навчанні систематично практикувалось спеціальне завдання такого характеру:

Яке значення вносить в слова суфікс - ар? Чи можна тільки за цим суфіксом здогадатись про значення незнайомого слова? Спробуйте пояснити смисл слів «різьбяр», «жниввар», «казаняр».

Що потрібно знати ще, щоб зрозуміти ці слова? Всі ви знаєте значення слів «гітарист», «піаніст», «бандурист». А яке значення слів «арфіст», «цимбаліст»? Після того, як вчитель показав зображення музичних інструментів, учням не було складно розтлумачити значення запропонованих похідних слів.

Крім вправ щодо виявлення семантики словотвірних формантів на основі спостережень за одноморфемними словами, до оволодіння вмінням тлумачити похідні слова учнів готували також завдання на встановлення найближчого спорідненого слова. Наприклад: Назвіть у кожному ряді слово, за допомогою якого можуть бути пояснені значення двох інших слів: нічний, ніч, ночувати; пекти, пекар, пекарня; капустаний, капустанка, капуста.

Самостійно поясніть споріднені слова.

Зразок міркування тлумачення семантики похідного слова подається вчителем. Наприклад. Якщо аптека це заклад, в якому виготовляють і продають ліки та інші медичні товари, то аптекар – це той, хто працює в аптеці.

Із самого початку впровадження словотворчих вправ щодо тлумачення семантики слова ми прагнули забезпечити свідомий характер оволодіння дітьми цим способом розкриття

значення слова. Для цього учням пропонувались завдання типу: Яке з двох пояснень слова «нагородити» легше запам'ятати? Чому? Нагородити – відзначити заслуги, достоїнства. Нагородити – дати нагороду.

Формуванню вміння молодших школярів віднайти пари слів, що знаходяться в безпосередній словотворчій мотивації, сприяло виконання дітьми вправ такого характеру: Знайти і прочитати пояснення смислу слів «читач», «спостерігач», «слухач», «доповідач» (Той, хто доповідає; той, хто слухає; той, хто читає; той, хто спостерігає).

Поступово матеріал для таких завдань ускладнюється. Наприклад:

Яке із пояснень більше всього підходить кожному із споріднених слів? Доведіть. Землянин – ... ; землистий – ... ; заземлювати – ... (кожний, хто живе на планеті Земля; з'єднувати із землею; схожий за кольором на землю). В яких висловлюваннях можна вжити ці слова?

Самостійність навичок підвищувалась, коли від учнів вимагалось вставити слова в пояснення. З цією метою в експериментальних класах давалось головне речення, а підрядні учні доповнювали самі. Наприклад. Копач – той, хто ... ; визволитель – той, хто

Важливими є й протилежні завдання – за даним тлумаченням назвати слово. Наприклад: той, хто співає, називається ... ; предмет, зроблений із глини, називається

Семантизація похідних слів прийомом структурно-сміслового співвіднесення із твірним словом використовувалась в експериментальному навчанні не тільки в процесі елементарного словотвірного аналізу на уроках української мови, але й використовувалась в якості компонента при виконанні орфографічних і словотвірних (конструктивних) вправ. Наприклад. Уявіть собі, що менший братик чи сестричка запитують у вас про значення слова «іскритися». Як би ви пояснили його зміст, щоб дитина зрозуміла?

Крім слів, що мотивуються одним словом, тлумаченню підлягали складні слова, для семантизації яких необхідно добирати два похідних слова. Це вміння учнів відпрацьовувалось на таких видах вправ: - тлумачення значень складних слів за допомогою пошуку похідних одиниць (Що робить сталевар? Кого називають орденоносцем? Яку машину називають самоскидом?); - поставити запитання до слів «листоноша», «однокласник», «криголам»; - пояснити значення слів «зернохочище», «картоплехочище», «сінохочище» і навести приклади ще деяких слів, схожих на ці (Що спільного в їх значенні?).

Критерієм добору слів для завдань на семантизацію слугувала оцінка повноти входження смислу твірного слова в значення похідного й можливості, описуючи це слово передати його значення.

В завдання на тлумачення мотивуючих слів були включені переважно деривати, значення яких повністю складається із значень словотвірних компонентів (родового та маркувального).

Однак, щоб попередити виникнення помилкової думки про легкість тлумачення слів, у завдання були включені похідні слова, значення яких, крім смислу словотвірних компонентів, містять ще й семантичне долучення. Такі завдання містили запитання типу: «Учень вдома пише твір-мініатюру з української мови. Чи можемо його назвати письменником? Батько навчає сина майструвати шпаківню. Чи можна батька назвати вчителем?».

Розуміння значення таких слів вимагало від молодших школярів розвиненої здогадки, чуття мови, значного мовленнєвого досвіду. До таких лексем, як показало дослідне навчання, більше підходять запитання: Чому цей предмет так називається? (землянка, дощовик).

Впровадження цієї методики дало можливість виявити певні фактори, які полегшують тлумачення молодшими школярами значень похідних лексичних одиниць. До них ми відносимо: легкість членування слова на морфеми; прозорість внутрішньої структури слова; конкретність і однозначність семантики форманта; достатня інформативність морфемної структури слова; відсутність черговості або її систематичний характер; відсутність кореневої омонімії і дериваційних морфем.

Таким чином, спираючись на лінгвістичну сутність похідного слова, визначення його лексичного значення, пов'язаного зі з'ясуванням природи його мотиваційних відношень, тобто встановленням структурно-семантичних зв'язків, можемо стверджувати, що засвоєння похідної лексики неможливе без структурно-сміслового аналізу.

Експериментальна перевірка формування лексичної компетентності засобом словотвірного аналізу в початковій школі дозволила зробити висновок про умови

результативності вказаного виду мовного розбору: забезпечення свідомого членування структури слова, високий рівень пізнавальної активності учнів, використання різноманітних розумових операцій; поєднання словотвірного аналізу із семантичним, постійна увага до значення похідного слова та його компонентів; взаємозв'язок аналітичної та синтетичної діяльності учнів в процесі елементарного словотвірного аналізу; пропонування похідного слова у реченні або зв'язному тексті; застосування наочності; систематичність у використанні вправ щодо аналізу словотвірної структури слів; звернення до елементарного словотвірного аналізу як способу розкриття семантики похідних лексичних одиниць.

Науково обґрунтований добір слів, які пропонуються для словотвірного аналізу, здійснюється з урахуванням: поступового нарощування труднощів (спочатку іменники та прикметники, потім дієслова; спочатку слова з конкретним значенням, потім із абстрактним; спочатку слова, що виникли на першому словотвірному такті, потім – на другому); збіг морфемної і словотвірної структур слова; продуктивності і регулярності словотвірних типів.

Таким чином, формуючи лексичну компетентність молодшого школяра шляхом здійснення елементарного словотвірного аналізу, ми, по-перше, створювали підґрунтя для повноцінного оволодіння цим видом мовного розбору на наступних сходинках навчання української мови, по-друге, експериментальне навчання позитивно впливало на усвідомлення учнями змістової сторони багатьох похідних слів, на правильність і чіткість використання в мовленнєвій практиці лексичних одиниць з похідною основою, по-третє, вміння школярів аналізувати будову слова слугувало основою формування в них орфографічних навичок, по-четверте, тренування дітей в структурно-смісловому аналізі позитивно впливало на їхні здібності обґрунтовувати, доводити, тобто на розвиток у них мисленнєвих операцій, предметом яких є слово та його семантика.

Хоча перший етап системи вивчення морфемного складу слова й елементів словотвору не є предметом нашого дослідження, підготовча робота щодо формування вміння аналізувати структуру слова проводилася в експериментальних класах вже під час першого року навчання. Структурно-семантичний аналіз найчастіше використовувався першокласниками як прийом тлумачення значень нових слів і частково знайомих на етапі пропедевтичних словотворчих спостережень.

Суттєвою особливістю експериментальної методики є постійна увага до змістової складової та функції морфем. З цією метою поняття значимості морфем, усвідомлення її як змістового компонента слова формувалось в учнів вже на етапі ознайомлення зі словотвірними афіксами. Наприклад: учням був запропонований текст для спостереження за спорідненими словами: «Велику радість приносить нам книжка. Але перш, ніж потрапила вона до ваших рук, її написав письменник. Художник розмалював. Видавець підготував до друку, а друкар надрукував у друкарні».

Роз'яснення вимагає слово «видавець» (той, хто видає, випускає книгу). Особлива увага звертається на слово «друкувати» (відтворювати на папері зображення букви, притискаючи до нього змащену фарбою форму).

Далі вчитель називає споріднені слова із останнього речення й аргументує правильність приналежності їх до спільнокореневих.

Вчитель пропонує розкрити значення слів: «друкар», «надрукував», «друкарня» й визначити в них вивчені частини слів (корінь «друк-», префікс «на-», закінчення «-я»). Увага учнів звертається на слово «друкар». З'ясовується за допомогою якої частини воно утворилось, яке значення вносить частина слова «-ар», де вона стоїть. Другокласникам пропонується пояснити зміст слів «друкарка», «друкарський», «друкування» та їх утворення.

Вчитель повідомляє, що частини слів «-ар», «-к», «-ування-», «-ськ-» називаються суфіксами. Діти самостійно роблять висновок про ознаки даної значущої частини слова.

Для закріплення поняття про значущість суфікса школярі виконують синтетичні вправи типу:

– Як називають того, хто працює на пошті, хто працює в шахті, хто робить кошики, хто тче килими і т. ін.

– Який суфікс у всіх похідних словах (поштар, шахтар, кошикар, килимар); яке значення він вносить у слова (означає людину, особу).

Зрозуміло, що в початкових класах словотвірний розбір не може застосовуватись у такому обсязі, як у 5–6 класах із послідовним виконанням всіх його операцій. Ми зробили спробу виділити такі з них, які б змушували молодших школярів вдумуватись у смисл аналізованого слова, встановлювати структурно-семантичні зв'язки з іншими словами, запам'ятовувати даний словотвірний тип. Такими елементами аналізу словотвірної структури похідної одиниці є з'ясування твірного слова, розкриття лексичного значення мотивованого слова засобами посилання на мотивуюче і визначення словотвірного засобу, що брав участь у творенні аналізованого слова.

Лінгвістична сутність словотвірного аналізу дозволяє визначити знання та вміння учнів, що необхідні для формування лексичної компетентності засобами словотвірної роботи. Такими, на нашу думку, є: теоретичні знання про морфеми і сформоване на їх основі вміння свідомо виокремлювати всі значущі частини слів та визначати їхню функцію; вміння безпомилково добирати споріднені слова, розмежовувати словотвірні парадигми із схожими звуковими комплексами (омонімічними коренями), а також споріднені слова і словоформи; елементарне вміння тлумачити значення похідного слова засобом включення мотивуючого слова в семантичне визначення; вміння здійснювати добір одноморфемних слів; вміння виявляти схему утворення слів (найпростіші випадки) на основі спостережень за рядами одноструктурних похідних одиниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посібник для студентів вищих навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество: избранные труды. / Н. И. Жинкин. – М., 1998. – 576 с.
3. Заболотний О. Система уроків узагальнення та систематизації знань учнів з розділу «Синтаксис» в 4 класі / О. Заболотний // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 3. – С. 14–18.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів. – К.: Початкова школа, 2013. – 432 с.
5. Шахматов О. Вивчення синтаксису у процесі навчання української мови учнів початкових класів / О. Шахматов. – К., 1996. – 567 с.
6. Шитик Л. Використання програмованих завдань при вивченні синтаксису / Л. Шитик // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 5. – С. 16–19.
7. Хорошковська О. Текст, як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови / О. Хорошковська, О. Петрук // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 11–14.

REFERENCES

1. Vashulenko M. S. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli: navch.-metod. posibnyk dlia studentiv vyshchlykh navchlnykh zakladiv / M. S. Vashulenko. – K.: Litera LTD, 2011. – 364 s.
2. Zhinkin N. I. Yazyk. Rech. Tvorchestvo: izbrannyye trudy / N. I. Gunkin. – M., 1998. – 576 s.
3. Zabolotnyi O. Systema urokiv uzahalnennia ta systematuzatsii uchniv z rozdiln «Syntaksys» v 4 klasi / O. Zabolotnyi // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – K., 2001. – № 3. – S. 14-18.
4. Programu dlia serednykh zahalnoosvitnykh shkil 1-4 klasiv. – Kyiv: Pochatkova shkola. – 2013. – 432 s.
5. Shakhmatov O. Vyvchennia syntaksysu u protsesi navchannia ukrainskoi movy uchniv pochatkovykh klasiv / O. Shakhmatov. – K., 1996. – 567 s.
6. Shytyk L. Vykorystannia prohramovanykh zavdan pry vyvchenni syntaksysu / L. Shytyk // Ukrainska mova i literatyr v shkoli. – K., 2002. – № 5. – S. 16-19.
7. Horoshkovska A. Tekst yak osnova rozvytku usikh vydiv movlennievoi diialnosti na urokakh ukrainskoi movy / Horoshkovska A., O. Petruk // Pochatkova Shkolal. – 2010. – №12. – S. 11-14.

УДК 371.315:811.112.2 (045)

О. О. ПАРШИКОВА

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРШОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Визначено об'єкти, цілі, завдання, особливості першого етапу навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи. Вказано, що навчання іноземної мови на першому адаптаційному етапі (1–2 класи) має здебільшого рецептивний, імітативний та репродуктивний характер, оскільки основним способом засвоєння мови учнями 6–7 років є наслідування, а механізмами мовлення –

сприйняття, розуміння і відтворення мовленнєвих одиниць шляхом імітації, вибору та актуалізації без змін і з незначними лексико-семантичними змінами за рахунок операцій скорочення, розширення, підстановки і заміщення. Обґрунтовано доцільність застосування природовідповідних комунікативно-ігрових прийомів для реалізації цих механізмів елементарного іншомовного спілкування, зокрема, таких його первісних типів, як квазі- та протоспілкування, продемонстровано приклади їх застосування у чинних підручниках з німецької мови для 1 та 2 класів початкової загальноосвітньої школи.

Ключові слова: особливості навчання, перший адаптаційний етап, квазіспілкування, протоспілкування, природовідповідні комунікативно-ігрові прийоми.

Е. А. ПАРШИКОВА

ОСОБЕННОСТИ ПЕРВОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

Определены объекты, цели, задачи, особенности первого этапа обучения иностранному языку учащихся начальной общеобразовательной школы. Указано, что обучение иностранному языку на первом адаптационном этапе (1-2 классы) имеет преимущественно рецептивный, имитативный и репродуктивный характер, поскольку основным способом усвоения языка учащимися 6–7 лет является подражание, а механизмы речи – восприятие, понимание и воспроизведение речевых единиц путем имитации, выбора и актуализации без изменений и с незначительными лексико-семантическими изменениями за счет операций сокращения, расширения, подстановки и замещения. Обоснована целесообразность применения природосообразных коммуникативно-игровых приёмов для реализации этих механизмов элементарного иноязычного общения, в частности, таких его первоначальных типов, как квази- и протообщения, продемонстрированы примеры их применения в действующих учебниках по немецкому языку для 1 и 2 классов начальной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: особенности обучения, первый адаптационный этап, квазиобщение, протообщение, природосообразные коммуникативно-игровые приёмы.

O. PARSHYKOVA

FEATURES OF THE FIRST STAGE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO PRIMARY COMPREHENSIVE SCHOOL PUPILS

The article determines objects, aims, tasks and features of teaching a foreign language at the first stage of primary comprehensive school. Learning a foreign language on the first adaptation phase (first and second forms) is mostly receptive, imitative and reproductive, because the main method of language acquisition among six and seven-year-old pupils is imitation and the mechanisms of speech are perception, understanding and reproduction of speech units by means of imitation, choice and actualization. Expediency of the application of nature-conforming communicative-playing methods for the realization of these mechanisms of foreign language communication, in particular of such its initial types as quasi- and protocommunication, is substantiated, examples of these methods application in the German language textbooks for the pupils of the first and second forms of the primary comprehensive school are demonstrated.

Keywords: features of teaching, the first stage of adaptation, quasicommunication, protocommunication, nature-conforming kommunikative-playing methods.

Особливості навчання іноземної мови (ІМ) учнів початкової загальноосвітньої школи (ПЗШ) зумовлені віковими психофізіологічними особливостями, пізнавальними можливостями дітей та специфікою засвоєння ними цієї мови. Відповідно до результатів досліджень з вікової психології (Л. С. Виготський, Ж. Піаже) розвиток молодших школярів має стадіальний характер, тому в їх навчанні доцільно враховувати обмежені кожною стадією можливості засвоєння ІМ й особливості їхньої пізнавальної діяльності, адже процес розвитку мовлення пов'язаний із загальним психічним розвитком дитини, розвитком предметної діяльності, соціальних форм поведінки та здійснюється лише в ході спілкування дитини з оточуючими особами [1, с. 129].

Стадіальність вікового розвитку молодших школярів та засвоєння ними мови [2] зумовлює необхідність встановлення етапів навчання ІМ у ПЗШ, визначення цілей, завдань, об'єктів, змісту, оптимальних прийомів навчання на кожному з них з метою максимально

точного врахування психофізіологічних особливостей учнів, їхніх унікальних здібностей до вивчення мови, процесів оволодіння ними мовою. Врахування особливостей засвоєння ІМ молодшими школярами на кожному з етапів її навчання забезпечить прийнятне для учнів цього віку ергономічне навчання – ефективне за мінімальних витрат їхнього часу та зусиль. Як свідчать результати проведеного нами експериментального дослідження [3], реалізація навчання ІМ на його першому етапі на основі природовідповідного комунікативно-ігрового методу може забезпечити якісну іншомовну освіту учнів 1–2 класів ПЗШ.

У проаналізованих публікаціях вітчизняних та зарубіжних учених (І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, Л. Ф. Кліманова, О. Д. Кліментенко, О. О. Коломінова, М. Е. Сухолуцька, В. Блайл, Г. Гомпф, Л. Камерон, П. Каль, У. Карбе та ін.) виокремлено особливості навчання ІМ молодших школярів. Так, Г. Гомпф називає головною з них домінанту розвитку усних видів іншомовної комунікації і розглядає методичним ядром навчання ІМ в ПЗШ усну іншомовну взаємодію вчителя з учнями та учнів між собою. Така взаємодія задається вчителем за допомогою мовленнєвої моделі, яка засвоюється учнями спочатку в процесі рецептивних та імітативних вправ. Навчання ІМ у ПЗШ має відрізнятися залученням численних і різноманітних прийомів та форм роботи, рухової активності учнів, максимальним унаочненням навчальних матеріалів.

Врахування вікових особливостей учнів ПЗШ зумовлює доцільність структурування навчального матеріалу і процесу за рахунок ритмізації, римування, візуалізації та інших стратегій, застосування хорових форм роботи. Це підтверджується досвідом викладання ІМ у вальдорфовських школах, численними експериментальними дослідженнями (О. Д. Кліментенко, О. О. Паршикова, С. В. Роман, Г. М. Уайзер, К. Jaffke, W. Majer). Фахівці у галузі раннього навчання ІМ (W. Bleyhl, J. O. Gary, A. Kubanek-German, H. E. Piepho) вказують на значення рецептивної фази у навчанні ІМ в ПЗШ, у процесі якої відбувається адаптація молодших школярів до нової мови, накопичення мовленнєвого досвіду, формування стратегій розуміння, ознайомлення з мовленнєвими одиницями та можливостями їх вживання. Г. Е. Піфо [4] сформулював особливості реалізації навчання ІМ молодших школярів: *langsam* (повільно), *kontinuierlich* (послідовно), *anregend* (вмотивовано), *nachhaltig* (з довгостроковим ефектом), *schöpferisch* (творчо), *integrativ* (інтегративно).

Проте, незважаючи на появу рf останнє десятиріччя значної кількості публікацій фахівців щодо навчання ІМ у ПЗШ як в Україні (О. Б. Бігич, А. В. Гергель, М. В. Денисенко, Н. Є. Жеренко, О. О. Коломінова, С. В. Роман та ін.), так і закордоном (І. Л. Бім, М. З. Біболетова, Г. І. Вороніна, Н. Д. Гальскова, О. О. Ленська, Н. Т. Оганесян, Г. В. Рогова, Е. Г. Тен, W. Bleyhl, L. Cameron, O. Dunn, G. Gompf, Ch. Jaffke, W. Maier, H. E. Piepho, W. Zydatis та ін.), проблеми навчання ІМ учнів на першому етапі ПЗШ залишаються недостатньо розкритими та потребують подальшого дослідження.

Метою статті є висвітлення особливостей першого етапу навчання ІМ молодших школярів у ПЗШ, обґрунтування доцільності застосування природовідповідної комунікативно-ігрової методики навчання ІМ на цьому етапі та демонстрація ефективних комунікативно-ігрових прийомів з підручників німецької мови для учнів 1 та 2 класів.

До основних особливостей засвоєння ІМ молодшими школярами вчені (В. Блайл, А. Пельтцер-Карпф, Р. Цангл) відносять схожість процесів засвоєння ІМ учнями початкової школи та рідної мови дітьми, їх динамічний і стадіальний характер. За результатами багаторічного експериментального дослідження австрійські психолінгвісти А. Пельтцер-Карпф і Р. Цангл [2] виокремили три стадії засвоєння ІМ учнями початкової школи: початкова стадія – стадія рецептивного та імітативно-репродуктивного засвоєння ІМ (перший і другий роки навчання); реорганізаційна – стадія аналізу мовленнєвих продуктів, пошуку і перевірки правил, моделювання зв'язків (другий, третій і четвертий роки навчання); стабільна – стадія встановлення і застосування правил мови (кінець четвертого року навчання). На основі аналізу та співвіднесення стадій когнітивного розвитку молодших школярів зі стадіями засвоєння ними ІМ, проведеного в рамках теоретичного дослідження основ навчання ІМ у ПЗШ, було визначено його етапи: перший, адаптаційний (1–2 класи) та другий, реорганізаційний (3–4 класи), а також визначено способи і механізми оволодіння ІМ на кожному з них [3].

Інтерпретація даних багаторічних досліджень учених (О. М. Гвоздьов, О. О. Леонтьєв, М. І. Лісіна, О. Р. Лурія, О. М. Шахнарович, W. Butzkamm, А. Пельтцер-Карпф, Р. Цангл та ін.) свідчить, що на першому, адаптаційному етапі молодші школярі засвоюють ІМ, як і рідну, на основі наслідування, переважно мимовільно та інтуїтивно. На першому етапі засвоєння мови, який називаємо дограматичним, діти спілкуються між собою за допомогою заучених мовленнєвих блоків і слів, засвоєних в одній певній формі – у так званому телеграфному стилі, що не передбачає застосування граматичних маркерів (О. О. Леонтьєв, В. Бутцкамм). Молодші школярі 6–7 років також продукують іншомовні мовленнєві висловлювання за допомогою засвоєних мовленнєвих зразків (МЗ) та лексичних одиниць (ЛО) спочатку у незмінній формі, а потім з незначними змінами. Схожість з механізмами оволодіння рідною мовою дітьми (M. Donaldson, O. Dunn, S. W. Felix, H. S. Kim, E. H. Lennenberg, W. Penfield, N. R. Relkin, L. Roberts, H. Wode) зумовлюється властивими дітям до 7–8 років природженою мовною здібністю (А. А. Алхазішвілі та ін.), схильністю до наслідування і здатністю до точної імітації (Ж. Піаже), пластичністю мозку й артикуляційної системи, яскраво вираженою потребою у спілкуванні, діяльності, грі зі звуками (П. П. Блонський та ін.). Проведений нами аналіз психолінгвістичної літератури показує, що оволодіння ІМ молодшими школярами відбувається аналогічно засвоєнню рідної мови дітьми в процесі спілкування дітей і дорослих в умовах предметно-практичної (ігрової) діяльності. У зв'язку з цим одним із провідних дидактичних принципів навчання ІМ учнів ПЗШ у межах особистісно-діяльнісного підходу має бути принцип природовідповідності.

Згідно з принципом природовідповідності навчання розглядається як підпорядкування змісту і методики навчання природі дитини, що зумовлює необхідність точного врахування та узгодження у навчанні ІМ у ПЗШ природних процесів оволодіння мовою молодшими школярами з динамікою розвитку релевантних для цього сфер їх життєдіяльності. Визначення способів і механізмів засвоєння ІМ молодшими школярами, адаптація та застосування «взятих із природи» прийомів стимулювання процесів засвоєння мови може не лише полегшити навчальний процес завдяки знайомим, звичним видам дитячої діяльності, й посилити дію внутрішніх процесів засвоєння ІМ молодшими школярами за рахунок адекватного зовнішнього впливу. Аналіз публікацій фахівців у галузі теорії та методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку (О. М. Гвоздьов, М. І. Красногорський, М. М. Кольцова, А. М. Леушина, С. Л. Рубінштейн, Ф. О. Сохін, К. Д. Ушинський, Є. І. Тіхєєва, В. І. Яшіна, Е. Апелтаєр, В. Бутцкамм та ін.) дозволив нам відібрати основні види дитячої діяльності, які найбільше сприяють мовленнєвому розвитку дитини. До них належать ігри на звуконаслідування, навчальні ігри з предметами і картками, спілкування дітей з учителем на основі таких видів діяльності, як розгляд предметів, малюнків, мультфільмів, прослуховування коротких оповідань, казок, віршів з ілюстраціями до них, заучування напам'ять віршів і пісень, римувань, скоромовок з показом і виконанням рухів, інсценування. У комунікативно спрямованому навчанні ІМ принципову роль відіграє типова для учнів 6–7 років ігрова діяльність, яка мотивує їхнє іншомовне спілкування та готує молодших школярів до нової для них навчальної діяльності.

Результати проведеного у межах дисертаційної роботи експерименту [3] свідчать, що реалізація навчання ІМ учнів 1 та 2 класів на основі розробленого нами природовідповідного комунікативно-ігрового методу забезпечує його дуже високу ефективність. Вказаний метод – є сукупністю способів і засобів організації взаємопов'язаної комунікативно-ігрової діяльності молодших школярів і вчителя, яка забезпечує мотиваційну, змістову та процесуальну основу для моделювання у навчальному процесі з ІМ в ПЗШ адекватного їхнім віковим особливостям і процесам засвоєння мови елементарного іншомовного спілкування (ЕІС) з метою виховання і розвитку учнів ПЗШ, формування в них іншомовної комунікативної компетентності на елементарному рівні А1 [3, с. 247].

Вивчення психолінгвістичних теорій дало змогу встановити, що характерним способом оволодіння ІМ для учнів на першому етапі навчання є наслідування, а типовими внутрішніми процесами – найпростіші механізми сприйняття, розуміння і відтворення мовленнєвих одиниць шляхом імітації, вибору та актуалізації без змін і з незначними лексико-семантичними змінами за рахунок операцій скорочення, розширення, підстановки та

заміщення. Для реалізації цих механізмів та мовленнєвих дій доцільно застосовувати комунікативно-ігрові прийоми, зокрема, навчальні ігри, римовані тексти та сюжетні історії, що моделюють у навчальному процесі ситуації іншомовного спілкування на основі типових для дітей видів ігрової діяльності. У нових навчально-методичних комплексах з німецької мови для 1 та 2 класів початкової загальноосвітньої школи [5,6] застосовуються такі комунікативно-ігрові прийоми: навчальні ігри з картками – «впізнати і показати», «впізнати і розкласти», «впізнати і назвати»; ігри-команди; ігри-пантоміми; дидактичні ігри – «лото», «карти», «подвійний круг», «меморі», «кім», «мозаїка», «ножиці», «лавина», «живі ланцюжки»; рольові ігри; навчальні римовані тексти – вірші, пісні, римування, лічилки; драматизації – скетчі, казкові ігри, пальчиковий театр.

З урахуванням особливостей першого етапу навчання ІМ встановлено вимоги до його організації: насичення мовленнєвого досвіду учнів прагматично значущими мовленнєвими одиницями, забезпечення однозначного зв'язку з їхнім предметним значенням, а також мотивації багаторазового вживання у типових ситуаціях спілкування, підтримка їх сприйняття і запам'ятовування, зокрема, за рахунок застосування стратегії зверненого до дітей мовлення, цілеспрямоване стимулювання усвідомлення учнями операцій скорочення, розширення мовленнєвих зразків, підстановки і заміщення лексико-семантичних елементів у них, сегментації на рівні тексту і речення [3, с.100]. Зважаючи на переважну мимовільність психічних процесів учнів 1 класу, нестабільність їхньої нервової системи, з метою запобігання «кризи 7 років», доцільно притримуватися розумного балансу між вимогами до навчання ІМ молодших школярів та їхньою підтримкою, що має забезпечувати природовідповідне ергономічне навчання, яке не перевантажує учнів і є ефективним.

Оволодіння ІМ учнями 1–2 класів починається з оволодіння «живим мовленням», словом, яке має бути не лише засвоєне учнем, а включене в життя і діяльність шляхом його вживання для задоволення реальних потреб [7, с. 30]. У мовленні учнів 1 і 2 класів домінують його елементарні види: імітативне, стохастичне (завчене) та реагуюче. Проведене нами дослідження свідчить, що процес оволодіння молодшими школярами ЕІС має градуїований характер. Аналіз особливостей спонтанного іншомовного спілкування учнів ПЗШ на різних стадіях засвоєння ІМ дав змогу визначити та охарактеризувати типи ЕІС, зокрема, квазікомунікацію та протокомунікацію як цілі та об'єкти першого, адаптаційного етапу навчання ІМ.

На першому етапі навчання ІМ в учнів першого класу формуються навички квазікомунікації, яку ми визначаємо як тип ЕІС, що передбачає виконання молодшими школярами комунікативних завдань за допомогою рецепції, імітації або репродукції засвоєних ними елементів мовлення у незмінному вигляді. Цей тип спілкування можна співвіднести з предметно орієнтованим спілкуванням, в якому активність дитини щодо оволодіння рідною мовою опосередкована предметами та діями дорослого, в першу чергу матері (О. О. Леонтьєв). У навчанні ІМ відповідні функції матері виконує вчитель, який надає учням зразки мовлення та організовує предметну діяльність, що мотивує участь молодших школярів в іншомовному спілкуванні. Мовленнєва продукція учнів відрізняється, як стверджують А. Пельтцер-Карпф і Р. Цангл, дуже високим рівнем коректності. Розуміння іншомовних висловлювань можливе шляхом упізнавання учнями звукових/графічних образів засвоєних лексичних або мовленнєвих одиниць і здогадки на основі життєвого досвіду учнів, опор, наочності та підказок учителя. Тому основними завданнями учнів 1 класу є оволодіння звуковими, графічними і моторними образами іншомовних лексичних одиниць та мовленнєвих зразків згідно з комунікативним завданням, їх упізнавання у мовленнєвому потоці, імітація або виклик з пам'яті, артикуляційна та інтонаційна актуалізація відповідно до комунікативного наміру в типовій ситуації спілкування.

На рівні квазіспілкування діти запам'ятовують мовленнєві блоки ІМ цілісно, імітуючи їх як «цілком готові знаки» (Ж. Піаже), в момент емоційного підйому у процесі іншомовного спілкування і вживають їх у незмінному вигляді. Тому навчання ЕІС учнів 1 класу передбачає створення відповідного емоційного комунікативно-ігрового середовища, яке стимулює потребу багаторазового вживання мовленнєвих одиниць у типових ситуаціях дитячого спілкування.

У навчанні квазіспілкування важливо насамперед забезпечити дійове «закріплення» готових елементів мовлення за певними комунікативними завданнями чи однозначний зв'язок

між висловлюванням і відповідною ситуацією. Він може створюватися за рахунок двомовних римованих текстів, як, наприклад, у підручнику з німецької мови для учнів 1 класу [5, с. 8, 12]:

Познайомимось так:

Wie heißt du?

Ich heiße Mark.

Привітаємося так:

Guten Morgen!

Guten Tag!

Після закріплення мовленнєвих одиниць за певними комунікативними намірами вчитель пропонує учням комунікативні завдання в обмеженій кількості типових ситуацій ЕІС. Так, у наведеному прикладі вчитель пропонує першокласникам привітати один одного, ляльку чи інших персонажів підручника, виокремивши з римування необхідний мовленнєвий зразок, або познайомитися з новими друзями, іграшками тощо, згадавши рядки з двомовного римування. Після прослуховування, багаторазового повторення та декламації римованого тексту хором, групами, індивідуально учням пропонується розіграти ситуацію в парах на основі вже засвоєного в процесі опрацювання римування.

Треба зважати на те, що учні 1 класу не вмюють самостійно, без спеціальної підготовки виокремлювати необхідні для виконання комунікативних завдань лексичні одиниці та мовленнєві зразки з римованих текстів і застосовувати їх у мовленні, що пов'язано із синкретичністю їхнього сприйняття та егоцентричністю мислення. Тому потрібні спеціальні вправи на сегментацію римованих текстів і визначення певних мовленнєвих одиниць з тексту, їх семантизацію, усвідомлення як одиниць комунікації та закріплення у пам'яті за відповідними комунікативними намірами. З такою метою можна використовувати завдання на читання тексту рядками, синтагмах, перекладу окремих рядків римування вроздріб, ігри «мозаїка», «ножиці», «снігова куля», тести перехресного вибору.

Стосовно продуктивних видів мовленнєвої діяльності, то ми розглядаємо квазіговорінням також декламацію. Декламація (від лат. *declamatio* – вправління у красномовстві або мистецтво виразного читання, в т. ч. напам'ять) має важливе значення для оволодіння учнями 1 класу фонетичними та лексичними навичками іншомовного спілкування, які становлять, згідно з результатами нашого дослідження, цільову домінуючу першого етапу навчання ІМ у ПЗШ. Саме виразне, емоційно забарвлене читання з відповідними інтонацією, ритмом, наголосом сприяє адекватному розумінню текстів, їх мимовільному запам'ятовуванню та подальшому застосуванню учнями.

З огляду на переважно мимовільну пам'ять учнів необхідно навчати стратегій запам'ятовування, зокрема таких, як багаторазове повторення навчального матеріалу, його структурування, використання предметних карток, ритму, рими, жестів, рухів. Діти швидко запам'ятовують навчальний матеріал, але й так само швидко забувають його. Тому необхідно на кожному уроці повторювати вивчене, зокрема, за рахунок навчальних римованих текстів, які доцільно повторювати хором, оскільки хорова робота забезпечує швидку організацію роботи учнів, їхню активну участь та емоційність сприйняття навчального матеріалу.

З метою тренування учнів в ЕІС на основі МЗ та ЛО із засвоєних навчальних римованих текстів у підручниках пропонуються комунікативні завдання та ігри, наприклад:

1с) *Hr zu und sing mit.* Слухай і співай разом з усіма.

Wer ist das? Wer ist das?

Das ist Alex. Das ist Max. [5, с. 22].

Wir spielen. Mu graemo.

Karussellspiel. Гра «Карусель».

Wer ist das?

Das ist Olja.

Kettenspiel mit Puppen. Гра «Ланцюжок» з ляльками.

Wer ist das? – Das ist Katja. Und wer ist das? – Das ist ... [5, с. 21].

Для практики в ЕІС бажано моделювати реальні ситуації спілкування в ігровій діяльності учнів, наприклад:

2. *Wir spielen Blindekuh.* Ми граємо в гру «Баба Куця».

– *Wer ist das?*

Das ist Kolja. [5, с. 21].

Учні 2 класу оволодівають наступним типом ЕІС – так званою «протокомунікацією». Вона передбачає лексико-семантичну адаптацію учнями засвоєних ними МЗ до нових обставин типових ситуацій. Для незначних змін засвоєних одиниць мовлення учні повинні опанувати найпростіші мовленнєві операції: скорочення, доповнення, підстановка, заміщення. Передумовою для усвідомленого оволодіння молодшими школярами цими операціями є їхня здатність до сегментації мовленнєвого потоку на елементи, упізнання головних членів речення та усвідомлення їхніх функцій, розрізнення лексичних класів, можливостей їхнього заміщення. Вищезазначені здібності формуються у спеціальних вправах, в т. ч. до навчальних римованих текстів. Слова, які вчитель, а потім і учні мають заміщувати, виділяються в римованні курсивом. Слова для підстановки/заміщення подано в підручнику на кольорових плашках. Приведемо приклад навчального римовання за темою «In der Schule» з підручника 1 [5, с. 56] та вправ до нього на підстановку/заміщення з підручника 2 [6, с. 94]

– *Sag mal, Mia, was du suchst?*

– *Ich möchte lesen. Wo ist das Buch?*

4. Wo ist mein Buch? Де моя книжка?

a) Hör zu und sprich nach. Послухай і повтори.

– *Ich möchte lesen. Wo ist mein Buch?*

– *Da./Da ist dein Buch.*

malen — mein Pinsel
schreiben — mein Kuli
zählen — mein Heft

b) Spielt die Szene vor. Розіграйте сценку.

Спочатку учитель, а потім учні за ним і самостійно читають римовання хором та індивідуально, вголос та про себе із заміщенням відповідних слів, автоматизуючи як нову мовленнєву операцію, так і ЛО.

Самостійне вправляння молодших школярів в операціях підстановки/заміщення варто починати з рецепції, наприклад: «Прочитай римовання» [6, с. 151] і «Прочитай римовання на дошці».

2. Reim. Римовання.

Eins, zwei, drei, vier —
Was kann das Tier?
Der Bär kann radeln.
Der Papagei kann singen.
Der Affe kann schaukeln.
Der Tiger kann springen.



*Eins, zwei, drei, vier – Was kann das Tier?
Der Bär kann tanzen. Der Papagei kann singen.
Der Affe kann radeln. Der Tiger kann springen.*

Після того, як учні знаходять розбіжності у римованнях, учитель може запропонувати їм скласти власне римовання за аналогією, застосовуючи операцію заміщення.

Ефективною вправою для опанування молодшими школярами операції розширення вважаємо гру «Лавина», яка сприяє також оволодінню лексикою та граматичними структурами, розвитку уваги та оперативної пам'яті дітей [6, с. 70]:

3с) *Lawinenspiel.*

Ich habe einen Schal.

Ich habe einen Schal und eine Jacke.

Ich habe einen Schal, eine Jacke und eine ...

Застосування адекватних віковим особливостям учнів 1–2 класів та специфіці засвоєння ними ІМ природовідповідних комунікативно-ігрових прийомів навчання сприяє створенню сприятливого психологічного клімату, атмосфери позитивних емоцій, ситуацій успіху, що забезпечує формування мотивації вивчення мови, а отже й ефективність першого етапу навчання ІМ у ПЗШ.

Таким чином, з урахуванням динамічності та стадіальності засвоєння ІМ молодшими школярами, градуйованого характеру оволодіння ними ЕІС навчання ІМ учнів ПЗШ має

відбуватися послідовно й поетапно. Згідно з результатами дослідження навчання ІМ у ПЗШ повинне включати два етапи: перший, адаптаційний (1–2 класи) та другий, реорганізаційний (3–4 класи). Навчання ІМ на першому етапі має переважно рецептивний, імітативний та репродуктивний характер, оскільки основним способом засвоєння мови учнями 6–7 років є наслідування.

Цілями першого етапу є оволодіння учнями 1 класу ЕІС на рівні квазіспілкування за рахунок сприймання та репродукції засвоєних ними одиниць мовлення без змін, а учнями 2 класу – на рівні протоспілкування, з незначними змінами шляхом здійснення таких мовленнєвих операцій, як заміщення, підстановка, скорочення та розширення МЗ. Основними особливостями етапу навчання ІМ учнів ПЗШ вважаємо: домінантність формування усних видів іншомовної комунікації, що реалізується у заданій вчителем за допомогою мовленнєвої моделі усній іншомовній взаємодії вчителя з учнями; переважання рецептивних та імітативних вправ; структурування навчального матеріалу і процесу за рахунок їх ритмізації, римування, візуалізації; залучення численних і різноманітних прийомів та форм роботи, зокрема хороших, рухової активності учнів; максимальне унаочнення навчальних матеріалів.

З урахуванням схожості процесів засвоєння ІМ молодшими школярами 6–7 років та рідної мови дітьми у навчанні ІМ на першому етапі доцільно застосовувати природовідповідний комунікативно-ігровий метод, насамперед оптимальні для забезпечення прийняттого для дітей цього віку ергономічного навчання прийоми: навчальні ігри, римовані тексти, драматизації та сюжетні історії.

Перспективним вважаємо дослідження методики застосування природовідповідних комунікативно-ігрових прийомів у процесі формування окремих мовних і мовленнєвих комунікативних компетенцій молодших школярів на першому і другому етапах навчання ІМ у ПЗШ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 221 с.
2. Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs / A. Peltzer-Karpf, R. Zangl. – Tübingen: Narr, 1998. – 187 s.
3. Паршикова О.О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової школи: дис. ... д-ра пед.наук 13.00.02 / О. О. Паршикова. – К., 2010. – 408 с.
4. Piepho H. E. Was müssen weiterführende Schulen vom Grundschulfremdsprachenunterricht erwarten dürfen? / H. E. Piepho // Praxis des neusprachlichen Unterrichts: Cornelsen. – 2001. – N. 4. – Jg. 48. – S. 346–354.
5. Паршикова О.О., Німецька мова: підручник для 1 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. О. Паршикова, Г. М. Мельничук, Л. П. Савченко, М. М. Сидоренко, Л. В. Горбач. – К.: Грамота, 2012. – 120 с.
6. Бориско Н. Ф. Німецька мова: підручник для 2 кл. загальноосвітн. навч. закладів / Н. Ф. Бориско, М. М. Сидоренко, Л. В. Горбач, Л. П. Савченко, О. О. Паршикова, Г. М. Мельничук.. – К.: Грамота, 2012. – 176 с.
7. Рубинштейн С. Л. Речь и мышление. Развитие речи у детей / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – С. 28–34.

REFERENCES

1. Vygotskiy L. S. Voprosy detskoy psihologii / L. S. Vygotskii. – SPb. : Soyuz, 1997. – 221 s.
2. Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs / A. Peltzer-Karpf; R. Zangl. – Tübingen : Narr, 1998. – 187 s.
3. Parshykova O. O. Teoretychni osnovy navchannia inozemnoi movy uchniv pochatkovoї shkoly: dis. ... dokt. ped.nauk 13.00.02 / O. O. Parshykova. – K., 2010. – 408 s.
4. Piepho H. E. Was müssen weiterführende Schulen vom Grundschulfremdsprachenunterricht erwarten dürfen? / H. E. Piepho // Praxis des neusprachlichen Unterrichts: Cornelsen. – 2001. – N. 4. – Jg. 48. – S. 346–354.
5. Parshykova O. O. Nimetska mova: pidruch. dlja 1 kl. zagalnoosvit. navch. zakladiv / O. O. Parshykova, G. M. Melnychuk, L. P. Savchenko, M. M. Sydorenko, L. V. Horbach. – K.: Hramota, 2012. – 120 s.
6. Borysko N. F. Nimetska mova : pidruch. dlja 2 kl. Zagalnoosvitn. Navch. zakladiv / N. F. Borysko, M. M. Sydorenko., L. V. Horbach, L. P. Savchenko, O. O. Parshykova, G. M. Melnichuk. – K.: Hramota, 2012. – 176 s.

7. Rubinshteyn S. L. Rech i myshlenie. Razvitie rechi u detei / S. L. Rubinshteyn // Khrestomatiya po teorii i metodike razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy / sost. M. M. Alekseeva, V. I. Yashyna. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2000. – S. 28–34.

УДК 81'243'42:371.3

I. А. БРОНЕТКО

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Розкрито мету формування лінгвосоціокультурної компетенції, загальнодидактичні та лінгвометодичні принципи цієї проблеми. Наведено приклади аутентичних матеріалів, вказано мету їх використання на уроках англійської мови, визначення ролі аутентичних матеріалів для формування англійської лінгвосоціокультурної компетенції (АЛСКК). Розглянуто наукові підходи до навчання для успішного формування лінгвосоціокультурної компетенції. Проаналізовано найбільш ефективні для формування лінгвосоціокультурної компетенції технології. З'ясовано доцільність і необхідність використання електронного підручника на уроках з метою формування лінгвосоціокультурної компетенції, його складники та функції.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетенція, аутентичні матеріали, міжкультурна комунікація, полікультурне спілкування.

I. А. БРОНЕТКО

ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕНИКОВ СТАРШЕХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Раскрыты цель формирования лингвосоциокультурной компетенции, общие дидактические и лингвометодические принципы этой проблемы. Приведены примеры аутентичных материалов, указана цель их использования на уроках английского языка, определена роль аутентичных материалов для формирования англоязычной лингвосоциокультурной компетенции. Рассмотрены научные подходы к обучению для успешного формирования лингвосоциокультурной компетенции. Проанализированы наиболее эффективные для формирования лингвосоциокультурной компетенции технологи. Обоснованы целесообразность и необходимость использования электронного учебника на уроках с целью формирования лингвосоциокультурной компетенции, его составляющие и функции.

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетенция, аутентичные материалы, межкультурная коммуникация, поликультурное общение.

I. BRONETKO

THE FORMATION OF ENGLISH LINGVOSOCIOCULTURAL COMPETENCE OF THE SENIOR PUPILS AT SCHOOLS

This article discusses the aim of forming lingvosociocultural competence, general dydactic and lingvomethodological principles of this problem, examples of authentic materials, the purpose of their use at foreign language lessons. Principles and the most effective technologies of lingvosociocultural competence formation, its components and functions are analyzed. The article defines the role of authentic materials in the formation of lingvosociocultural competence, considers scientific approaches to its successful formation, as well as the expediency and necessity of using electronic textbooks in the classroom to form lingvosociocultural competence.

Keywords: authentic materials, intercultural communication, lingvosociocultural competence, multicultural communication.

Кожній нації, суспільству притаманне власне (специфічне) бачення світу, яке відповідає духовним, технологічним, фізичним, естетичним, етичним та іншим потребам. Головним засобом

формування такої картини світу є мова. Реалії, історія, традиції, культура країни досліджуваної мови є суттю лінгвосоціокультурної компетенції, що відображає картину світу носіїв мови.

У сучасній педагогічній та психологічній науці існує ряд концепцій щодо процесу формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів. Це концепції І. Бабенко, І. Бім, М. Богатирьової, О. Бондаренко, Н. Болдирева, Є. Верещагіна, Е. Воробйової, Н. Гез, І. Голованової, Н. Дмитрієвої, С. Дрокіна, Г. Елізарова, Н. Ішханян, А. Касюк, В. Костомарова, Г. Рогова, В. Сафонової, Н. Солонович, Л. Спірідовської, П. Сисоєва, Е. Тарасова, Г. Томахіна, І. Цатурової, Т. Цветкової та інших вчених. У даний час очевидним стає той факт, що сформована в минулому система навчання іноземним мовам, одноманітна для всіх учнів, не може задовольнити запити життя. Одним із засобів, що перетворюють навчання іноземних мов в живий творчий процес і формують в учнів професійну компетенцію, є використання інноваційних технологій, які повинні бути спрямовані на формування лінгвістично, соціально та культурологічно компетентної особистості учня.

Мета статті – визначити принципи, підходи та засоби формування АЛСКК учнів старших класів загальноосвітніх шкіл.

Вивченням та дослідженням питання соціокультурної мовної освіти займаються В. Сафонова, В. Маслова, А. Гордєєва, С. Тер-Мінасова, Н. Бориско та інші вчені. Дуже важливими є роботи В. Сафонової і В. Фурманової, які присвячені дослідженню глобальних та загальних питань міжкультурної комунікації, а також культурно-мовної прагматики в теорії та практиці викладання іноземних мов. Комунікація іноземною мовою передбачає не просто мовну діяльність у певному соціокультурному просторі, а й постійну взаємодію з елементами соціокультурного оточення. На практиці часто буває так, що знання, уявлення, норми і цінності, втілені засобами мови, не стають надбанням тих, хто навчається, навіть якщо вони випадково потрапляють у їхнє поле зору.

Сьогодення вимагає розвинутої, мобільної особистості, яка буде готова до швидко реагувати на всі зміни, здатна до полікультурного спілкування, тобто до адекватного взаєморозуміння двох і більше учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур, тому формування лінгвосоціокультурної компетенції, тобто здатності й готовності здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови – найважливіше завдання для сучасних викладачів та вчителів.

Розглядаючи мовну компетентність, яка була визначена нами на основі аналізу складу АЛСК, виділяємо поняття «мовні знання». До мовних знань відносяться: знання основ мови, що вивчається як системи; правила за допомогою яких одиниці мови стають осмисленим висловлюванням; поняття, значення яких виражаються по-різному в різних мовах [4, с. 107]. Отже, визначасмо мовну компетентність як знання норм і правил іноземної мови, яку вивчає учень, уміле їх використання в процесі мовлення, систему вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття й вербального відтворення явищ об'єктивної дійсності. Варто звернути увагу, що до складу мовних компетентностей входять фонетична, лексична та граматична компетентності, які, на думку З. Соломко [6, с. 42], нерозривно пов'язані між собою, відповідно формування АЛСК має відбуватися у взаємозв'язку з усіма складовими мовних компетентностей, а припинення роботи над одним з її компонентів негативно відображається і на формування АЛСК у цілому. Отже, у нашій роботі у складі мовних компетентностей виділяємо фонетичну, лексичну та граматичну компетентності.

Мовленнєву компетентність тлумачимо як уміння говорити, слухати, читати і писати, тобто вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації, відповідно до рівнів мовної компетентності учасників спілкування [5, с. 63]. Мовленнєві вміння – це вміння використовувати іноземну мову як засіб спілкування у різних сферах і ситуаціях, носять творчий характер [4, с. 106]. Ці вміння є результатом оволодіння мовою на кожному конкретному відрізку і ступені навчання. Враховуючи визначення В. Сафонової, під мовленнєвими знаннями розуміємо:

- знання про ключові елементи культури мовлення іноземною мовою;
- загальне і особливе у мовленнєвих стратегіях тих, хто говорить/пише іноземною і рідною мовами, що слід враховувати у спілкуванні у кожній із мовленнєвих спільнот;

– якості мовлення, позитивні і негативні мовленнєві традиції, які слід враховувати у процесі міжкультурного спілкування.

Мовленнєва компетентність включає компетентності в аудіюванні, говорінні (діалогічному мовленні та монологічному мовленні), читанні, письмі.

Лінгвосоціокультурна компетентність, на думку С. Ніколаєвої, включає три види субкомпетентностей: соціолінгвістичну, соціокультурну та соціальну. На думку Н. Бориско, сукупність лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурологічних і міжкультурних знань, навичок і вмінь складають здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу у ролі учасника і посередника.

Ю. Романюк вважає соціокультурну компетентність інструментом виховання міжнародно орієнтованого фахівця, який усвідомлює необхідність міжкультурного співробітництва у вирішенні професійних потреб.

Ґрунтуючись на наведених визначеннях, розуміємо під лінгвосоціокультурною компетентністю цілісну систему вмінь використовувати країнознавчі та фонові знання про національні традиції, норми і цінності національної культури, специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у певній культурі, звичаї і факти країни, мова якої вивчається, лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови, що в сукупності надає учням можливість досягати у такий спосіб повноцінної комунікації.

Формування лінгвосоціокультурної компетенції в учнів має за мету сформувати доречну відповідній ситуації мовленнєву поведінку комуніканта в іншомовному середовищі, яка як правило ґрунтується на знанні іншомовних реалій, особливостей менталітету та іншомовної культури. Учитель має не просто заставити учнів вивчити мовне кліше, а й рефлексувати їх на свою рідну мову, знайти відповідні аналоги у своїй культурі, мові.

Успішне оволодіння лінгвосоціокультурною компетенцією зумовлене науковими підходами до навчання і базується на дидактичних і методичних принципах.

В основу експериментальної методики покладено загально дидактичні та лінгвометодичні принципи – найбільш ефективні для змісту нашої роботи.

До загальнодидактичних відносимо: принципи науковості, системності і послідовності, зв'язку теорій з практикою, доступності, наочності, проблемності. Дидактичні принципи утворюють певну систему, реалізують гуманістичну спрямованість навчання, орієнтацію на виховні та розвивальні цілі, систему моделювання і прогнозування педагогічного процесу. Часто принципи навчання внутрішньо суперечливі. Водночас реалізація кожного принципу тісно пов'язана з реалізацією інших: науковість і систематичність - із доступністю; доступність – із наочністю тощо. Це свідчить про їх взаємозв'язок і взаємодоповнення. Ефективність навчання і педагогічної діяльності залежить від урахування основних вимог системи дидактичних принципів.

Принцип науковості реалізується передусім у розробці навчальних програм, підручників і навчальних посібників із гуманітарних дисциплін. У практиці викладання він передбачає виконання вимог програми у повному обсязі та дотримання методичних рекомендацій навчальної літератури [3, с. 256]. Стосовно іншомовної підготовки суть цього принципу полягає у тому, що вона повинна здійснюватись на основі новітніх досягнень лінгвістичних учень, теорії навчання і виховання, вікової та педагогічної психології, а також знань з інших галузей. Принцип науковості у нашій роботі реалізується через організацію процесу оволодіння мовою, що виражається в наступному: а) науково обґрунтований добір мовного матеріалу для активного та пасивного володіння мовою [2, с. 26; 3, с. 260]; б) урахування нормативності у вживанні граматичних, фонетичних і лексичних явищ іноземної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності [3, с. 255]; в) відповідність теоретичних відомостей, знань і правил, що повідомляються, сучасному рівню науки про мову [2, с. 28]. На нашу думку, такі складні методичні проблеми як добір змісту навчального матеріалу, його обсяг, послідовність вивчення, вирішуються за допомогою принципів науковості, систематичності й послідовності.

Принцип систематичності і послідовності – вимагає дотримання наступності у вивченні окремих тем і навчальних дисциплін, забезпечення логічних зв'язків між засвоєнням способів дій і знань, між формами і методами навчання та формами і методами контролю (самоконтролю) за навчально-пізнавальною діяльністю учнів, передбачає безперервний перехід

від нижчого до вищого ступеня викладання та навчання. За такої умови учні засвоюють більший обсяг навчального матеріалу із значною економією часу. Цей принцип реалізується в різноманітних формах роботи на уроці, що забезпечує засвоєння граматичного, лексичного, фонетичного матеріалу від простих ЛО, слів, словосполучень, до над фразових єдностей, кліше на основі автентичних текстів.

До переліку принципів, що лягли в основу започаткованої в дослідженні методики відносимо принцип доступності. За цим принципом методи і засоби навчання слід добирати відповідно до рівня розумового, морального і фізичного розвитку учнів, щоб інтелектуально та фізично не перевантажити їх. Проте це не означає, що зміст навчального матеріалу має бути спрощеним, елементарним. Навчальні завдання повинні перевищувати рівень пізнавальних можливостей учнів, спонукати їх до напруження пізнавальних зусиль, долання посильних труднощів. За цієї умови навчання сприяє подальшому розвитку [5, с. 88].

Стосовно нашого дослідження, принцип доступності надавав можливість адаптувати автентичні тексти до рівня навченості учнів, підбирати творчі завдання та вправи з поступовим ускладненням матеріалу.

Започаткована нами методика передбачає впровадження в навчальний процес загальноосвітньої школи і принцип наочності. В основі цього принципу лежить наукова закономірність про те, що ефективність засвоєння знань залежить від залучення до процесу пізнання різних органів чуття. Так залучення до навчання аудіо і відео матеріалів полегшує сприйняття нового для аудіалів і візуалів.

Експериментальне навчання окрім окреслених вище принципів передбачає також взаємодію традиційних і нових підходів до навчання іноземної мови: компетентнісного й особистісно-орієнтованого в поєднанні з комунікативно-діяльними, соціокультурним [6, с. 105].

З урахуванням компетентнісного підходу формування АЛСКК включає формування мовних компетентностей (фонетичної, лексичної, граматичної компетентностей), мовленнєвих компетентностей (аудіювання, говоріння (діалогічне мовлення та монологічне мовлення), читання, письмо), соціокультурну компетентність (комплекс соціокультурних знань, умінь та навичок, оволодіння якими, забезпечує здатність студентів розрізняти специфіку культурної та мовленнєвої поведінки носія мови, виокремлювати соціокультурний контекст) в іншомовному мовленні.

Відповідно до особистісно-орієнтованого підходу, в основі організації навчання з формування АЛСК покладено врахування індивідуально психологічних особливостей учнів старшої школи, їх потреб та інтересів.

З урахуванням основних положень комунікативного підходу процес навчання АМ наближено до процесу реальної комунікації, в яких моделюються ситуації соціокультурної та соціально-побутової сфери. Діяльнісний характер навчання, створення атмосфери співпраці викладача і студентів закладені в основу організації навчання АМ на засадах діяльнісного підходу.

Відповідно до соціокультурного підходу, АЛСКК учнів є цілісним інтегративним умінням здійснювати ефективну діяльність в іншомовній іночультурі з урахуванням гнучких комунікативних стратегій і тактик, культурно-специфічних цінностей і норм поведінки.

Започаткована нами методика пропонує найбільш ефективні для формування лінгвосоціокультурної компетенції технології:

1. Ігрову діяльність

При формуванні лінгвосоціокультурної компетенції доцільно використовувати рольові ігри, моделюючи реальні та уявні комунікативні ситуації для закріплення нового матеріалу, формування навиків говоріння та підвищення мотивації навчання.

2. Інтерактивне навчання

При використанні цієї технології учитель на уроці створює атмосферу демократичності, сміливого спілкування з представниками інших культур, критичного мислення. Створення проблемних ситуацій соціокультурної тематики моделювання уявних життєвих ситуацій, сприяє формуванню лінгвосоціокультурної компетенції. Впровадження цієї технології реалізується шляхом навчання в колективі, виконання особистого завдання. За допомогою таких форм роботи як: круглий стіл, кейс-метод, ажурна пилка, інтерв'ю, карусель, акваріум.

3. Навчання з використанням ІКТ

Мультимедійні засоби – інтерактивні можливості веб-форумів, відео-курсів, онлайн дискусій, Інтернет-проектів, електронної переписки і чатів з представниками країни, мова якої вивчається.

4. Для формування лінгвосоціокультурної компетенції доцільно використовувати когнітивно-культурологічні вправи: тобто завдання і вправи на виконання різних розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння узагальнення, асоціації): на визначення лексичних одиниць, граматичних явищ, реплік і питань, що відбивають національно-культурну специфіку та представляють фонові знання, реалії країни, вивчаються правила мовної поведінки, доречність або недоречність їх вживання в даному культурно-мовленнєвому середовищі.

Формування лінгвосоціокультурної компетенції може відбуватися на основі автентичних текстів, оскільки текст – це і засіб комунікації, і спосіб збереження і передачі інформації, і форма існування культури, а також відображення певної національної культури, традицій. У тексті відображені всі важливі складові лінгвосоціокультурної дійсності країни досліджуваної мови. Такі тексти мають пізнавальну і лінгвокраїнознавчу цінність. Учитель використовує ілюстративний матеріал, щоб розкрити зміст запропонованих текстів (листівки, карти, меню, рекламні проспекти, розклад руху транспорту, предмети з повсякденного життя – чеки, проїзні білети, етикетки на товарах, поштові марки, грошові одиниці). Аудиторна та позааудиторна робота з автентичними текстовими матеріалами дозволяє познайомити учнів з культурою, процесами, що відбуваються в суспільстві, особливостями менталітету і життя соціуму. Це дає можливість обговорити поточні проблеми суспільства, шляхи їх вирішення, порівняти тенденції розвитку інших соціумів з аналогічними тенденціями у своїй країні.

Відповідно до мети нашого дослідження – формування АЛСКК учнів – цей процес здійснюється засобами електронного підручника, що становить новизну дослідження. Застосування електронного підручника у навчальному процесі, безперечно, розширює можливості задля формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи. Електронний підручник, як і типовий друкований підручник, розкриває зміст виучуваного предмета, але, на відміну від типового друкованого підручника, більшою мірою реалізує дидактичні функції усіх структурних компонентів підручника, як: текст, додатковий текст, позатекстові компоненти, тобто тематичні мультимедійні можливості, приклади, контрольні питання, практичні завдання, тести тощо.

Рівень якості наочного подання матеріалу засобами медіа значно підвищується, оскільки при цьому використовуються аудіо, відео. Своєрідною рисою електронного підручника є можливість постійного оновлення навчальної інформації.

Услід за вченими (М. Скаткін, А. Хуторської), виокремлюємо й такі функції електронного підручника, як закріплення й самоконтроль, компенсаторність. Перевага електронного підручника полягає не тільки в закріпленні набутих знань і вмінь шляхом поточного й кінцевого автоматичного контролю, а й об'єктивного самоконтролю, завдяки чому підвищується рівень самостійності учнів і з'являється необхідність у постійному самооцінюванні. Завдяки економії часу на пошук потрібного матеріалу учнями й учителями відбувається постійне залучення учнів до навчальних дій і зменшення навантаження на вчителя під час занять. Електронний підручник сприяє індивідуальній самостійній роботі учнів, тому функція індивідуалізації є однією з провідних під час вивчення предмета англійська мова. Виступаючи в ролі суб'єкта навчального процесу, учень має змогу обирати шляхи опрацювання інформації з електронного підручника, зручний для нього темп роботи, що дозволяє індивідуалізувати навчання, зробити його особистісно-зорієнтованим. Електронний підручник передбачає різні види роботи, одним з яких є спілкування учнів і вчителя засобами електронної пошти. За допомогою електронних ресурсів учні можуть спілкуватися між собою. До того ж, матеріал, уміщений в електронний підручник може обговорюватися під час наступних занять. Отже, електронний підручник виконує комунікативну функцію, яка дозволяє шляхом писемного спілкування продемонструвати вміння вести діалог, будувати монологічне висловлювання; розвиває навички писемного мовлення.

Електронний підручник з англійської мови має низку класифікаційних ознак, що дозволяють характеризувати електронний підручник як засіб, спроможний забезпечити організацію навчального процесу й розвинути в учнів мотивацію для досягнення поставленої мети. Засобом довільної мотивації під час роботи з електронним підручником передусім є

для учня можливість працювати в зручному для нього темпі, наявність зворотного зв'язку, функції самоконтролю тощо.

Електронний підручник має певні класифікаційні ознаки, зокрема:

- 1) гуманітарна спрямованість;
- 2) є навчальним засобом;
- 3) зміст його навчального матеріалу має інтегральний характер, спрямований на ефективний цілісний розвиток індивіда, його вдосконалення, самопізнання й саморозкриття;
- 4) розрахований на усне й писемне спілкування, тому комунікативний підхід до навчання англійської мови засобами цього підручника спонукає індивіда до вивчення й закріплення набутих знань, накопичення практичних навичок; діяльнісний підхід, зорієнтований на опрацювання навчальної інформації з урахуванням можливостей ЕП, здатних допомогти індивіду набутти власного досвіду, реалізувати себе як особистість, тому що «людська діяльність завжди цілеспрямована, підпорядкована меті як свідомо представленому запланованому результату, досягненню якого вона служить» [1, с. 32].

ЕП дозволяє розвинути творчі здібності під час отримання студентами нової навчальної інформації за допомогою засобів мультимедіа шляхом побудови й розміщення текстів, практичних завдань, таблиць, словників; робота з ЕП спрямована на індивідуалізацію навчання з урахуванням особистісних здібностей студентів, рівня їхньої підготовленості, темпу роботи, можливостей та інтересів.

ЕП з англійської мови розрахований на використання його й у мережі Інтернет, і локально (за її присутності). З одного боку, відсутність мережі Інтернет під час роботи з ЕП позбавляє учнів можливості скористатися додатковою інформацією, а з іншого – дає простір для самостійності думок, прийняття рішень тощо.

Якість ЕП визначають його складники - інноваційний, мотиваційний та когнітивний. Інноваційним складником ЕП, на нашу думку, є наявність різноманітних засобів отримання навчальної інформації (гіпертексти, мультимедіа, мережа Інтернет); передача інформації та інтерактивна взаємодія (електронна пошта); самоконтроль (практичні завдання, тести) тощо. Запропонований інноваційний складник ЕП дає змогу учням, які вже мають відповідні знання, уміння й навички, підходити до вивчення навчальної інформації й виконання практичних завдань більш ефективно та якісно. У свою чергу, мотиваційний складник стимулює процес роботи учнів під час опрацювання навчальної інформації. Мотиваційний складник електронного підручника по-перше визначає навчальну інформацію в різних форматах (текст, фото, аудіо, відео, таблиці); по-друге, здійснює індивідуалізацію навчання; по-третє, авторські пропозиції, свобода дій, відсутність психологічного дискомфорту (виконання завдань біля дошки, непідготовлена усна відповідь, брак навчальної літератури). Крім цього, ЕП повинен не тільки надавати нову корисну інформацію, але й бути цікавим, пізнавальним, спрямованим на розвиток в учнів когнітивних процесів різних рівнів (від сенсорно-перцептивних до мисленевих), що допомагають вирішувати теоретичні і практичні завдання за допомогою різноманітних форм і засобів навчання.

Таким чином, формування лінгвосоціокультурної компетенції здійснюється на засадах загально дидактичних та лінгвометодичних принципів, засобами новітніх технологій (ігрова діяльність, інтерактивне навчання, навчання з використанням ІКТ) та електронного підручника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадер В. І. Теоретичні засади побудови електронного підручника з лінгводидактики / В. І. Бадер // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2006. – Вип. 81. – С. 35–38.
2. Гейхман Л. К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л. К. Гейхман // Материалы II Международ. науч.-практ. конференции. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. – С. 25–32.
3. Ильина О. К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О. К. Ильина // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. науч. ст. в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. Л. Г. Ведениной. М.: МГИМО-Университет, 2009. – С. 253–261.
4. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб.: КАРО; Мн.: Четыре четверти, 2008. – 192 с.
5. Лаврентьева Н. Б. Педагогические технологии: технология ученого проектирования в системе профессионального образования / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул: АлтГТУ, 2003. – 119 с.

6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2002. – 135 с.
7. Терминасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Терминасова. – М.: Слово, 2000. – 243 с.
8. Пасов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пасов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Русский язык; Курсы, 2010. – 568 с.

REFERENCES

1. Bader V.I. Teoretychni zasady pobudovy elektronnoho pidruchnyka z lnhvodydaktyky / V.I. Bader // Visnyk Cherkaskoho Universytetu. Seria: Pedagogichni nauky. – 2006. – Vyp. 81. – S. 35–38.
2. Geyhman L. K. Distantionnoe obrazovanie v svete interaktivnogo podhoda / L. K. Geyhman // Mater.II Mezhdunarod. nauch.-prakt. konf. – Perm: Izdatelstvo PHTU, 2006 – S. 25–32.
3. Ilina O. K. Ispolzovanie keys-metoda v praktike prepodavaniya angliyskogo yazyka / O. K. Ilina // Lingvostranovedeniie: metody analiza, tekhnologii obucheniya. Shestoy mezhvuzovskiy seminar po lingvostranovedeniyu. Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya: sb. nauch. st. v 2 ch. Ch. 1 / pod obshch. Red. L. G. Vedeninoy. M.: MGIMO-Universitet., – S. 253–261.
4. Konysheva A. V. Igrovoy metod v obuchenii inostrannomu yazyku / N. B. Lavrentyeva. – SPb.: KARO; Mn.:Chetyre Chetverti, 2008. – 192 s.
5. Lavrentyeva N. B. Pedagogicheskie tekhnologii: Tekhnologiya uchenoho proektirovaniya v sisteme professionalnogo obrazovaniya / N. B. Lavrentyeva. – Barnaul: AltHTU, 2003. – 119 s.
6. Pomետun O. Interaktyvni tekhnologii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid / O. I. Pomետun, L. V. Pyrozhenko. – K., 2002. – 135 s.
7. Terminasova S. G. Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsyya / S. H. Terminasova. – M., 2000. – 243 s.
8. Pasov E. I. Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobiye dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo / E. I. Passov, N. E. Kuzovleva. – M.: Russkiy yazyk; Kursy, 2010. – 568 s.

УДК 371. 315 : 811. 111

І. В. ЗАЙЦЕВА, М. А. ПИСАНКО

МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ВЕДЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

Описано модель навчання студентів першого курсу факультетів іноземних мов ведення дискусії на основі проблемних ситуацій та шляхи реалізації цієї моделі на заняттях з англійської мови. Визначено й описано принципи, етапи навчання ведення дискусії, кількість аудиторних і позааудиторних годин, прийоми і методи навчання. Розкрито суть понять «модель», «комунікативно-дискусійні уміння», «метод навчання». Обґрунтовано поетапну реалізацію моделі навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи. Названо мету, об'єкт і суб'єкти навчання, що є важливим для створення моделі навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі проблемних ситуацій.

Ключові слова: дискусія, майбутні філологи, проблемні ситуації, етап, комунікативно-дискусійні уміння, модель навчання, навчальний процес, кількість аудиторних і позааудиторних годин, принципи навчання.

И. В. ЗАЙЦЕВА, М. А. ПИСАНКО

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ ВЕДЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУССИИ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Описана модель обучения студентов первого курса факультетов иностранных языков ведению дискуссии на основе проблемных ситуаций и способы реализации этой модели на занятиях по английскому языку. Определены и описаны принципы, этапы обучения ведения дискуссии, количество аудиторных и внеаудиторных часов, приемы и методы обучения. Раскрыта сущность понятий «модель», «коммуникативно-дискуссионные умения», «метод обучения». Обоснована поэтапная реализация модели учебного процесса в условиях кредитно-модульной системы. Указаны цель, объект и субъекты обучения, которые являются важными для создания модели обучения будущих филологов ведению дискуссии на основе проблемных ситуаций.

Ключевые слова: дискуссія, будучі філологи, проблемні ситуації, етап, комунікативно-дискусійні вміння, модель навчання, процес навчання, кількість аудиторних і внеаудиторних годин, принципи навчання.

I. ZAITSEVA, M. PYSANKO

THE MODEL OF TEACHING FUTURE PHILOLOGISTS DISCUSSION IN ENGLISH BASED ON PROBLEMATIC SITUATIONS

The article deals with the model of teaching 1-st year students of foreign languages' faculties discussion based on problematic situations and the ways of implementing such a model in the teaching process at the English language classes. The author defines and describes principles and stages of teaching discussion, hours for students' class and individual work (autonomous learning), techniques and methods of teaching. Such notions as "model", "communicative-discussion skills" and "method of teaching" have been defined. The gradual implementation of the model of learning process in terms of credit-modular system of training is described. The purpose, object and subjects of study that are important for creating a model of teaching discussion to future philologists based on problematic situations have been singled out.

Keywords: *discussion, future philologists, problematic situations, stages, communicative-discussion skills, the model of teaching, teaching process, hours for students' class and individual work, principles of teaching.*

Із кардинальним розширенням сфери іншомовного спілкування в Україні зростає потреба у фахівцях з комунікації мовою міжнародного спілкування для професійного і міжкультурного співробітництва. У зв'язку з цим перед вітчизняними вищими навчальними закладами (ВНЗ) постає завдання підготовки фахівців-мовників нового рівня – високоерудованих, мобільних, здатних швидко реагувати на зміни ситуації на ринку праці, готових до усвідомленого, самостійного і неперервного самовдосконалення. Це зумовлює необхідність досягнення найвищого рівня володіння іншомовним говорінням, яке є ключовим видом професійної діяльності, а саме: навчання майбутніх філологів ведення дискусії англійською мовою (АМ) на основі проблемних ситуацій (ПС).

Розроблена нами підсистема вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі проблемних ситуацій [6] може бути ефективною лише за умови розробки відповідної моделі організації навчального процесу. Тому методика навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ з використанням автентичних відеосюжетів телепередач (ток-шоу, інтерв'ю) тощо, статей із газет і журналів для молоді має втілитись у навчальному процесі, враховуючи особливості проблемного навчання (ПН). З цією метою нами була розроблена відповідна модель організації навчального процесу. Під моделлю, ми слідом за Н. П. Волковою і О. Б. Тарнопольським і, розуміємо «схематизоване подання усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу» [2, с. 10].

Створенню моделей навчання ведення дискусії АМ присвячені праці багатьох методистів: Н. М. Топтигіної (модель навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови), А. Й. Гордєєвої (модель навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем у процесі міжкультурного спілкування), Н. П. Андронік (модель навчання майбутніх учителів дискусії на основі автентичних поетичних творів), І. О. Сімкової (модель навчання професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей), О. П. Дацків (модель формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації) й ін. Зважаючи на наявність досліджень у цій галузі, розробка моделі навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі проблемних ситуацій залишається невирішеною.

Метою статті є обґрунтування і розробка моделі навчання майбутніх філологів – студентів I курсу ведення дискусії АМ на основі проблемних ситуацій.

Створення відповідної моделі полягає у вирішенні питання логічної послідовності навчальних дій викладача і студентів, спираючись на запропоновану нами підсистему вправ для навчання ведення дискусії АМ на основі ПС. Розробка будь-якої моделі навчання, яку в методичній літературі визначають як індивідуальну інтерпретацію методу навчання з урахуванням конкретних цілей та умов роботи, залежить від низки чинників, зокрема таких:

підходи та принципи навчання ІМ, у межах яких виконується дослідження; мета; засоби; суб'єкт; ступінь навчання та навчальна дисципліна, в межах якої реалізується запропонована модель; етапність організації навчання та його відповідність сучасній кредитно-модульній системі організації навчального процесу.

Перейдемо до викладу розробленої нами моделі організації навчального процесу. Спочатку визначимо принципи, на яких буде базуватися модель навчання англomовної дискусії: проблемності, ситуативності; інтерактивності; взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

Розглянемо кожен із вказаних принципів детальніше. Принцип проблемності у межах дослідження передбачає навчання діалогічного мовлення (ДМ) на засадах ПН, яке передбачає використання ПС і проблемних завдань (ПЗ), що мають бути вирішені студентами під час дискусії, а також використання таких прийомів ПН, як «мозковий штурм», евристична бесіда, «дерево рішень», «займи позицію», «мікрофон» [5]. Така організація навчання дає можливість активізувати пізнавальну діяльність студентів, підвищити рівень мотивації, розвивати вміння самостійно і творчо мислити та застосовувати здобуті знання, пожвавити мовленнєву активність, забезпечити міцність набутих знань та вмінь тощо. Крім того, застосування ПН передбачає розвиток усномовленнєвих умінь студентів шляхом «занурення» останніх у спілкування, наближене до реального, оскільки за таких умов формування мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих умінь відбувається швидше і легше.

Цілком логічним видається запропонувати наступний принцип – ситуативності, оскільки навчання ДМ і дискусії, зокрема, відбувається на основі створення реальних, а в нашому випадку ще й проблемних ситуацій. ПС спонукає студентів до продукування висловлювань, наявність же проблеми/конфлікту передбачає виявлення її причин і наслідків, пошук варіантів вирішення ПС і ПЗ шляхом обговорення і відстоювання позицій згідно з обраною роллю у ході дискусії, обміну думками.

Принцип інтерактивності передбачає організовану взаємодію студентів між собою та викладача зі студентами, що забезпечує включення у процес комунікації з більшим чи меншим ступенем активності всіх її учасників і стимулює посилення інтенсивності взаємодії студентів один з одним. Інтерактивність включає в себе не тільки вираження своїх власних думок, а й сприйняття і розуміння думок інших. До основних особливостей інтерактивного навчання відносять двосторонній характер, спільну діяльність студентів і викладача, керування процесом обміну думками викладачем, мотивацію висловлювань студентів, зв'язок з реальним життям. Формами інтерактивного навчання є дискусія, робота в групах, робота в парах [5].

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності передбачає взаємопов'язане навчання діалогічного мовлення і читання та аудіювання. Тексти для читання та аудіювання є засобом ознайомлення з проблемою і ПС, а також одержання необхідної інформації для вирішення проблемного завдання у процесі обговорення. Отже, відповідно до цього принципу передбачається ознайомлення студентів із ПС (рефлексивний аналіз власного досвіду) [12, с. 260], читання/аудіювання текстів, перегляд уривків телепередач, що ілюструють певну ПС, і подальше її обговорення з використанням штучних і природних опор.

Зазначені принципи взаємопов'язані і взаємозумовлені та мають забезпечити ефективне навчання ДМ і дискусії, зокрема, в умовах реального навчального процесу. Засобами реалізації моделі навчання студентів I курсу факультетів іноземних мов ведення дискусії шляхом вирішення ПС є розроблена нами підсистема вправ [6] і створені на її основі комплекси вправ, представлені у навчальному посібнику *Solving Problems through Discussion* [7].

Наступним кроком у вирішенні завдання щодо створення моделі організації навчального процесу постає визначення об'єкта, мети, суб'єкта, ступеня та очікуваного результату навчання, а також навчальної дисципліни, в межах якої розроблюється модель, і реалізація такої моделі у кредитно-модульній системі.

Об'єктом навчання у нашому дослідженні є процес навчання студентів дискусії на основі проблемних ситуацій.

Метою навчання – формування компетентності у діалогічному мовленні.

Суб'єкти навчання – це студенти мовних спеціальностей в університетах, що навчаються за напрямом підготовки «Філологія» спеціальності 6.020303 – «Мова та література» –

англійська мова. Це означає, що модель навчання ведення дискусії АМ розроблена у межах навчальної дисципліни «Англійська мова» (перша іноземна) для студентів першого року навчання (I і II семестри). Вибір цього ступеня навчання зумовлений вимогами програми, згідно з якою на кінець I курсу студенти мають вміти брати активну участь в дискусії у знайомих контекстах, викладаючи і захищаючи свою точку зору (погляди) [9].

Запропонована модель має бути реалізована у контексті кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ, яка передбачає поєднання модульних технологій і залікових одиниць (заликових кредитів), охоплює зміст, форми та засоби навчального процесу, форми контролю навчальної діяльності студентів під час аудиторної і позааудиторної роботи. У своєму дослідженні ми спиралися на кількість годин, відведених на вивчення практичної дисципліни «Англійська мова» (перша іноземна) для студентів першого року навчання (I і II семестри) у Київському національному лінгвістичному університеті (КНЛУ). Згідно з розподілом годин за робочою програмою кафедри англійської філології університету, укладеної на основі Типової програми для мовних ВНЗ, протягом першого року навчання аудиторна робота складає 476 годин, позааудиторна – 496 годин: лабораторна робота і підготовка до практичних занять (табл. 1 і 2).

Таблиця 1

Розподіл навчальних годин з дисципліни «Англійська мова»
I семестр

Тема №	Підтема	Аудиторна робота	Самостійна робота
1	Personal Identification ICC Family	Загальна кількість годин – 112 год: 2 год. – вхідне тестування 110 год. – аудиторна робота.	118 год.: 70 год. – підготовка до практичних занять; 48 год. – лабораторна робота.
2	There's no Place Like Home	90 год.	94 год.: 52 год. – підготовка до практичних занять; 42 год. – лабораторна робота
3	Meals and Cooking	68 год.	74 год.: 37 год. – підготовка до практичних занять; 37 год. – лабораторна робота
	МКР	2 год.	36 год

Таблиця 2

Розподіл навчальних годин з дисципліни «Англійська мова»
(II семестр)

Тема N	Підтема	Аудиторна робота	Самостійна робота
4	Student's Life and Studies Jobs and Professions	72 год.	45 год.: 30 год. – підготовка до практичних занять; 15 год. – лабораторна робота.
5	Seasons and Weather My Perfect Weekend	56 год.	45 год.: 30 год. – підготовка до практичних занять; 15 год. – лабораторна робота
6	Places At Your Service	72 год.	64 год.: 40 год. – підготовка до практичних занять; 24 год. – лабораторна робота.
	МКР	4 год.	20 год.

Навчання АМ має за мету оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, читанням, говорінням і письмом. На формування вмінь у говорінні відводиться приблизно четверта частина аудиторної і позааудиторної роботи. Цей час розподіляється між діалогічним і монологічним мовленням. Це означає, що майже восьма частина годин призначена для навчання ДМ: приблизно 57 год. аудиторної (10–15 хв. на кожному практичному занятті) і 32 год. позааудиторної роботи (підготовка до практичних занять), проте за умови збільшення або зменшення навчальних годин можуть бути внесені відповідні корективи.


Розглянемо, як розподіляються ці години відповідно до етапів навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі ПС (табл. 3 і 4).

Таблиця 3

Розподіл годин на навчання діалогічного мовлення
(1 семестр)

Тема	T 1		T 2				T 3				Module Test	
	Personal Identification	Family	There's no Place Like Home		Meals and Cooking		Test		Test		Test	
Підтема												
Етап	0	1 2 3 4	0	1 2 3 4	0	1 2 3 4	0	1 2 3 4	0	1 2 3 4	1 2	3 4
№ ПЗ	1-26	27-52	1-42	43-54	1-31	32-44	1-31	32-33	1-31	32-33	1 2	3 4
К-ть год АР на навч. ДМ	10		8		6				6		1 2	1 2
Заг-на к-ть год АР	108		88		66		272		272		272	

К-ть год СР на навч. ДМ: ППЗ ≈ 20 год. 4 – констатувально-інтерпретаційний етап;

Умовні позначки:  – власне навчання дискусії;

0 – пропедевтичний етап; АР – аудиторна робота;

1 – організаційно-мотиваційний етап; СР – самостійна робота;

2 – інформативно-підготовчий етап; ППЗ – підготовка до практичних занять.

3 – ситуативно-дискусійний етап;

Таблиця 4

Розподіл годин на навчання діалогічного мовлення

(II семестр)

Тема	Т 4				Т 5				Т 6				Module Test
	Student's Life and Studies		Jobs and Professions		Seasons and Weather		My Perfect Weekend		Places		At Your Service		
Етап	0	1	3	0	1	3	0	1	3	0	1	3	
	0	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	
№ ПЗ	1-16	17	18	19-33	3	35	19-33	26	27	19-33	34	35	
К-ть год АР на навч. ДМ	1,2	1	2	1,2	1	2	1,2	1	2	1,2	1	2	
Заг-на к-ть год АР	70				54				70				2
													204

К-ть год СР на навч. ДМ: ПЗ ≈ 12,5 год.

Умовні позначки:

0 – пропедевтичний етап;

1 – організаційно-мотиваційний етап.

Зважаючи на розподіл годин в семестрах і тематику спілкування протягом першого року навчання АМ майбутніх філологів, вважаємо доцільним проводити навчання дискусії у межах кожної теми у I семестрі (3 дискусії) і в межах кожної підтеми в II семестрі (6 дискусій). Оскільки на початковому етапі навчання ДМ у мовному ВНЗ мовлення студентів є

репродуктивним [11, с. 21; 12, с. 234] (студенти відтворюють вивчені напам'ять тексти/діалоги), навчання необхідно починати розвивати вміння невідготовленого ДМ у межах змістовного та тематичного матеріалу, передбаченого програмою. В зв'язку з цим значна частина годин має бути присвячена навчанню діалогу-обміну думками і діалогу-обговорення (пропедевтичний етап), на основі яких студенти мають навчитися повідомляти певну інформацію, доводити або обґрунтувати власну точку зору, обговорювати проблему, переконувати співрозмовника, надавати пораду за необхідності тощо. Останні два заняття з теми (І семестр) / підтеми (ІІ семестр) мають на меті навчання власне дискусії.

Так, половина передостаннього заняття відводиться на створення мотиваційної готовності до участі в дискусії, організація дискусії (організаційно-мотиваційний етап). На цьому занятті обирається проблема, що буде обговорюватися, із запропонованих викладачем, визначається мета дискусії, обирається представник групи (модератор), встановлюється регламент дискусії, відбувається прогнозування змісту дискусії і створення мотиваційної готовності студентів до обговорення ПС.

Далі пропонується перегляд відеосюжету телепередачі з метою ознайомлення із ПС – демонстрація ПС (початок інформативного етапу). На самостійну роботу студентам пропонується читання статті з метою пошуку і вилучення інформації, необхідної для вирішення ПС, а також аналіз ПС шляхом заповнення інтелектуальної карти, програмування і планування іншомовного висловлювання на основі одержаної інформації та забезпечення мовним і мовленнєвим матеріалом (продовження інформативного етапу).

На наступному занятті студенти обмінюються думками у підгрупах для визначення загальної точки зору підгрупи (завершення інформативного етапу). Після цього починається проведення дискусії (ситуативно-дискусійний етап): постановка ПЗ викладачем, пошук способів вирішення проблемного завдання студентами, наведення (представлення) варіантів вирішення ПС представниками підгруп на основі одержаної ролі, передавання вказівок учасниками підгруп своїм представникам (за необхідності), прийняття колективного рішення вирішення ПС або знаходження компромісу. Після завершення обговорення відбувається підведення підсумків дискусії, зіставлення мети дискусії з результатом обговорення, виявлення позитивних і негативних моментів дискусії (констатуюче-інтерпретаційний етап).

Таким чином, ми розглянули модель організації процесу навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПС та можливість її реалізації у межах практичного курсу «Англійська мова» (перша іноземна). Представлена модель враховує специфіку організації процесу навчання АМ студентів мовних факультетів. характеризується системністю, послідовністю і взаємозв'язком компонентів. Розроблена модель була експериментально перевірена у навчальному процесі шляхом природнього, вертикально-горизонтального, відкритого методичного експерименту [8]. Проведене експериментальне навчання довело ефективність використання представленої моделі в процесі формування у майбутніх філологів компетентності у ДМ на засадах проблемного навчання.

Перспективою подальших досліджень може стати розробка методики навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПС протягом другого і третього років навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англійської мови на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Н. П. Андронік – К., 2009. – 338 с.
2. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ: Дніпропетров. університет ім. А. Нобеля, 2013. – 228 с.
3. Гордєєва А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Й. Гордєєва. – К., 2004. – 254 с.
4. Дацків О. П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. П. Дацків. – К., 2011. – 321 с.
5. Зайцева І. В. Проблемний метод навчання англійської мови діалогічного мовлення майбутніх філологів // Вісник Київського національного лінгвістичного університету: Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – Вип. 20. – С. 111–119.

6. Зайцева І. В. Вправи для навчання майбутніх філологів ведення англomовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Іноземні мови. – 2013. – № 3. – С. 31–44.
7. Зайцева І. В. Solving Problems Through Discussion: навч. посібник / І. В. Зайцева. – К.: Ленвіт, 2014. – 192 с.
8. Зайцева І. В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англomовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Вісник Київського національного лінгвістичного університету: Серія «Педагогіка та психологія». – Вип 23. – С. 53–68.
9. 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. – 65 с.
10. Сімкова І. О. Методика навчання англomовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. О. Сімкова – К., 2010. – 303 с.
11. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: дис... канд. пед. наук. : 13.00.02/ Н. М. Топтигіна – К, 2004. – 210 с.
12. Черепанова І. В. Обучение подготовленному высказыванию типа сообщения, доклад на продвинутом этапе языкового вуза (немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук / И. В. Черепанова. – М., 1983. – 198 с.
13. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні: монографія / В. В. Черниш. – К.: Ленвіт, 2013. – 395 с.

REFERENCES

1. Andronik N. P. Navchannia maibutnix uchyteliv anhlomovnoi dyskusii na osnovi avtentychnykh poetychnykh tvoriv: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01, 13.00.02 / N. P. Andronik. – K., 2009. – 338 s.
2. Volkova N. P. Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh : monohrafiia / N. P. Volkova, O. B. Tarnopolskyi; za zah. ta nauk. red.. O. B. Tarnopolskoho. – Dnipropetrovsk : Dnipropetrovskiy universytet im. Alfreda Nobelia, 2013. – 228 s.
3. Hordieieva A. Y. Navchannia starshoklasnykiv zahalnoosvitnoi shkoly obhovorennia problem anhliskoioi movoio u protsesi mizhkulturnoho spilkuvannia : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / A. Y. Hordieieva. – K., 2004. – 254 s.
4. Datskiv O. P. Metodyka formuvannia vmin hovorinnia u maibutnix uchyteliv anhliskoioi movy zasobamy dramatyziatsii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Datskiv Olha Pavlivna. – K., 2011. – 321 s.
5. Zaitseva I. V. Problemyi metod navchannia anhlomovnoho dialohichnoho movlennia maibutnix filolohiv. – K. : Visnyk KNLU. – 2011. – Vyp. 20. – S. 111–119.
6. Zaitseva I. V. Vpravy dlia navchannia maibutnix filolohiv vedennia anhlomovnoi dyskusii na osnovi problemnykh sytuatsii / I. V. Zaitseva // Inozemni movy : nauk.-metod. zhurn. – 2013. – # 3. – S. 31–44.
7. Zaitseva I. V. Solving Problems Through Discussion / I. V. Zajtseva : navch. posib. – K. : Lenvit, 2014. – 192 s.
8. Zaitseva I. V. Eksperymentalna perevirka efektyvnosti metodyky navchannia maibutnix filolohiv vedennia anhlomovnoi dyskusii na osnovi problemnykh sytuatsii / I. V. Zaitseva // Visnyk KNLU. Seriiia «Pedahohika ta psykholohiia». – K. : Vyd. tseentr KNLU, 2014. – Vyp 23. – S. 53–68.
9. Prohrama z anhliskoioi movy dlia universytetiv / instytutiv (piatyrichnyi kurs navchannia): Proekt [Kolektyv avt.: S. Yu.Nikolaieva, M. I.Solovei, Yu. V. Holovach ta in.]. – Vinnytsia, «Nova knyha», 2001. – S. 5–65.
10. Simkova I. O. Metodyka navchannia anhlomovnoi profesiino oriientovanoi dyskusii studentiv inzhenernykh spetsialnostei: dys ... kand. ped. nauk: 13.00.02. – I. O. Simkova – K., 2010. – 303 s.
11. Toptyhina N. M. Navchannia dyskusii na materiali khudozhnikh tekstiv u protsesi vuvchennia anhliskoioi yak druhoi inozemnoi movy: dys.. ... kand. ped. nauk. : 13.00.02 / Toptyhina Natalia Mykhailivna – K: 2004. – 210 s.
12. Cherepanova I. V. Obucheniye podgotovlennomu vyskazyvaniyu tipa ssobshcheniya, doklad na prodvnutom etape yazykovoho vuza (nemetskiy yazyk) : dys.....kand. ped.. nauk / I. V. Cherepanova. – M., 1983. – 198 s.
13. Chernysh V. V. Metodyka formuvannia u maibutnix uchyteliv profesiino oriientovanoi anhlomovnoi kompetentsii v hovorinni : monohrafiia / V. V. Chernysh. – Kyiv : Lenvit, 2013. – 395 s.

Н. С. ЛЕВЧИК

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРШОКУРСНИКІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На основі аналізу психологічних особливостей першокурсників (домінування навчально-професійної діяльності, переорієнтація на внутрішній самоконтроль, зростання потреби в досягненні життєвих цілей, високий рівень пізнавальної мотивації, удосконалення теоретичного мислення, схильність до самостійної діяльності і рефлексії, свідомий підхід до навчання) визначено особливості формування англomовної аудитивної компетентності першокурсників. Такими особливостями є: уведення пропедевтичного етапу з метою формування в студентів механізмів аудіювання та подолання прогалів у вміннях; орієнтація на специфіку майбутньої професійної діяльності, що відображається у тематиці навчальних матеріалів і завданнях до них; розвиток автономії студентів шляхом активізації їх самостійної діяльності; формування стратегій аудіювання (навчальних і комунікативних) впродовж двох етапів – ознайомлення із стратегіями і тренування в їх використанні. Вказано критерії відбору аудіотекстів та відеофонограм, які доцільно використовувати для навчання аудіювання першокурсників.

Ключові слова: англomовна аудитивна компетентність, вміння, студенти першого курсу, стратегії, психологічні механізми, аудіотексти, відеофонограми.

Н. С. ЛЕВЧИК

ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

На основе анализа психологических особенностей первокурсников (доминирование учебно-профессиональной деятельности, переориентация на внутренний самоконтроль, повышение потребности в достижении жизненных целей, высокий уровень познавательной мотивации, совершенствование теоретического мышления, склонность к самостоятельной деятельности и рефлексии; сознательный подход к обучению) определены особенности формирования англоязычной аудитивной компетентности первокурсников. Такими особенностями являются: ввод пропедевтического этапа с целью формирования у студентов механизмов аудирования и преодоления пробелов в умениях; ориентация на специфику будущей профессиональной деятельности, которая отражается в тематике учебных материалов и задачах к ним; развитие автономии студентов путем активизации их самостоятельной деятельности; формирование стратегий аудирования (учебных и коммуникативных) в течение двух этапов – ознакомление со стратегиями и тренировка в их использовании. Указаны критерии отбора аудиотекстов и видеофонограмм, которые целесообразно использовать для обучения аудированию первокурсников.

Ключевые слова: англоязычная аудитивная компетентность, умение, студенты первого курса, стратегии, психологические механизмы, аудиотексты, видеофонограммы.

N. LEVCHYK

FORMING ENGLISH LISTENING COMPETENCE OF FIRST-YEAR STUDENTS – THE FUTURE TEACHERS OF ENGLISH

Based on the analysis of psychological characteristics of first-year students (the dominance of teaching and professional activities, shift to the inner self-control and an increase in need for achievement, a high level of cognitive motivation, improvement of theoretical thinking, a tendency to individual activity, reflection, a conscious learning approach) the following peculiarities of forming English learning competence of first-year students have been outlined in the article: introduction of propaedeutic stage in order to form students' listening mechanisms and eliminate the gaps in skills; focusing on the specifics of their future professional occupation which is reflected in the themes of teaching materials and tasks to them; developing students' autonomy by enhancing their individual activity; forming students' listening strategies (training and communicative) on two stages – learning strategies and training them in use. The criteria for selection of audio texts and video and sound recording that should be used in teaching listening to first-year students have been determined.

Keywords: *English listening competence, skills, first-year students, strategies, psychological mechanisms, audio texts, video and sound recording.*

Формування у студентів мовних спеціальностей аудитивної компетентності є необхідною умовою досягнення ними рівня володіння мовою, визначеного навчальною програмою, забезпечення адекватності мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях міжкультурного спілкування. Зазначена компетентність – доволі складний вид мовленнєвої діяльності, труднощі якої зумовлюються багатьма механізмами і психічними процесами, задіяними в сприйнятті і розумінні іншомовного тексту.

Специфіка змісту незалежного оцінювання передбачає відсутність завдань для перевірки рівня сформованості іншомовної аудитивної компетентності майбутніх абітурієнтів. Відповідно студенти-першокурсники часто демонструють недостатній рівень аудитивних навичок і вмій, оскільки при підготовці до тестування зосереджуються більше на читанні, письмі і лексико-граматичному аспекті, передбаченими змістом тестових завдань.

Проблема формування іншомовної аудитивної компетентності студентів мовних спеціальностей перебуває в центрі уваги багатьох дослідників – О. Бочкарьової, Р. Вікович, І. Задорожної, К. Колеснікової, О. Сіваченко й ін.). Однак недостатньо дослідженою залишається проблема навчання аудіювання студентів-першокурсників – майбутніх учителів іноземних мов.

Мета статті – на основі аналізу сучасних науково-методичних джерел визначити особливості формування аудитивної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на першому році навчання.

У виші I курс є періодом, коли юнаки та дівчата адаптуються до нової для них соціальної ролі студента, починають долучатися до обраної професії, звикають до нового середовища, яке відрізняється від шкільного.

Для розуміння специфіки формування англійської аудитивної компетентності на I курсі необхідно розглянути психологічні особливості студентів, які безпосередньо впливають на ефективність процесу аудіювання. У психологічній літературі вік 17–18 років визначається як юнацький. Молоді люди живуть майбутнім, включаючи не лише особисті, а й соціальні перспективи, що пов'язано з переорієнтацією на внутрішній самоконтроль і зростанням потреби в досягненні життєвих цілей [2, с. 164].

В юнацькому віці навчально-професійна діяльність є провідною, а рівень пізнавальної мотивації – надзвичайно високий. У цей період формується стиль розумової діяльності [2, с. 163], удосконалюється теоретичне мислення. Студенти схильні до самостійної діяльності, рефлексії; здійснення усвідомленої діяльності; їм простіше усвідомлене запам'ятовування, а не механічне заучування [6, с. 14]. У першокурсників краще розвинена зорова та змішана пам'ять, ніж слухова; їм особливо важко сприймати інформацію на слух без зорової опори [3, с. 392]. Студенти I курсу характеризуються також невеликим обсягом оперативної пам'яті, нерозвиненістю уваги, несформованістю вольової сфери, недостатнім рівнем самостійності, високим ступенем тривожності [2, с. 165–166].

Окреслені на основі аналізу психологічної літератури особливості повинні бути враховані у процесі навчання аудіювання першокурсників.

Вважаємо, що, оскільки навчально-професійна діяльність є провідною, вже з I курсу потрібна орієнтація студентів на специфіку майбутньої професійної діяльності, що повинно бути відображено як у тематиці навчальних матеріалів, так і в завданнях до них (наприклад, першокурсникам можна запропонувати розробити завдання для перевірки рівня розуміння слухачами певного аудіоповідомлення).

Несформованість психічних процесів зумовлює необхідність їх розвитку, адже, наприклад, відомо, що ефективність навчання аудіювання суттєво залежить від функціонування психофізіологічних механізмів – мовленнєвого (інтонаційного та фонематичного слуху), ймовірного прогнозування, пам'яті (оперативної, короткотривалої та довготривалої), внутрішнього промовляння [8, с. 282].

Як свідчить наша викладацька практика, а також аналіз проведеного в 2014–2015 рр. анкетування 120 студентів I курсу англійського відділення факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира

Гнатюка, аудіювання спричиняє у першокурсників значні труднощі (на це вказали 83 % опитаних). Серед особливих труднощів респонденти визначили здатність розрізняти звуки мовлення, слова і словосполучення (76 % опитаних), передбачити закінчення речення чи висловлювання (57 %), наявність незнайомих слів (58 %), необхідність утримувати в пам'яті інформацію (49 %), зберігати увагу (58 %), визначити основну інформацію (47 %). Результати опитування вказують, що труднощі першокурсників значною мірою зумовлені недостатнім рівнем сформованості в них психофізіологічних механізмів аудіювання, недостатнім мовленнєвим досвідом. Отже, існує необхідність цілеспрямованого розвитку зазначених механізмів і забезпечення студентів матеріалами для аудіювання.

Цілком слушно, на нашу думку, І. Задорожна зробила пропозицію введення так званого пропедевтичного етапу для студентів I курсу тривалістю 2–3 місяці з метою формування механізмів аудіювання та подолання прогалин у вміннях першокурсників, спрямованого на формування механізмів аудіювання [5, с. 179]. Зазначимо, що в сучасних посібниках (у т. ч. британських), як правило, не передбачено вправ для розвитку зазначених механізмів, тому завданням викладачів є забезпечення студентів відповідними вправами.

Аналіз сучасної наукової літератури [5; 8], власний викладацький досвід переконує, що студентам доцільно пропонувати вправи:

- на розвиток мовленнєвого слуху: прослухайте пари слів і повторіть їх; прослухайте пари слів і визначте різницю між ними; визначте, котре із наведених слів вимовляє диктор (наприклад, *cat-curt*), прослухайте пари речень і визначте, які з них мають однакову інтонацію; прослухайте пари речень і визначте, яка між ними різниця;

- на розвиток ймовірного прогнозування: продовжте прослухану фразу; прослухайте слово і наведіть слова, з якими воно може вживатися відповідно до теми; прослухайте початок речення і визначення, яка граматична структура вживатиметься далі / завершіть його, порівняйте із аудіозаписом; за заголовком тексту визначте його зміст; за прослуханими ключовими словами визначте зміст аудіотексту; прослухайте початок аудіотексту і придумайте його ймовірне завершення; прослухайте завершення тексту і придумайте його початок; перегляньте відеофрагмент із вимкненим звуковим рядом і здогадайтесь, про що розмовляють герої;

- на розвиток пам'яті: прослухайте слово/слова/речення/групу речень і повторіть їх; відтворіть прослуханий аудіотекст; після прослуховування аудіотексту розташуйте твердження щодо змісту аудіотексту в правильному порядку; виправіть помилки щодо послідовності подій у короткому викладі змісту аудіотексту;

- на розвиток внутрішнього промовляння: повторюйте аудіотекст за диктором.

Формування стилю розумової діяльності, свідомий підхід до навчання, які є характерними для першокурсників [6, с. 14], зумовлює доцільність формування у них стратегій аудіювання. Проведене нами опитування 120 першокурсників ТНПУ ім. В. Гнатюка продемонструвало, що 63 % їх не володіють стратегіями аудіювання, 36 % не змогли назвати жодної стратегії. Це свідчить про необхідність ознайомлення майбутніх учителів із стратегіями аудіювання.

Відзначимо, що в сучасній методичній науці немає єдиного трактування поняття «стратегія». Так, А. Коен під стратегією розуміє мисленнєві процеси, які усвідомлено чи неусвідомлено вибираються тими, хто навчається, для виконання певних завдань при вивченні іноземної мови [14]. Р. Елліс ототожнює стратегії з процедурними знаннями, розглядаючи їх як свідомо обрані засоби для здійснення спілкування іноземною мовою [17, с. 18]. А. Щукін трактує стратегію як комбінації інтелектуальних прийомів і зусиль, що застосовуються студентами для розуміння, запам'ятовування і використання знань про систему мови і формування мовленнєвих навичок та вмінь [13, с. 326]. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти стратегію визначають як «певним чином організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сама, або з яким він/вона стикається» [4, с. 10].

Враховуючи наведені визначення, під стратегіями аудіювання розуміємо комбінації інтелектуальних прийомів чи лінію поведінки, обрану студентом свідомо та цілеспрямовано для досягнення мети – розуміння усного мовлення. Для реалізації стратегії аудіювання необхідне виконання індивідуального ментального плану, в якому відображається спосіб

отримання інформації [9, с. 83] через визначення студентами цілі слухання, ефективних прийомів і рефлексії власної діяльності.

Попри різні класифікації стратегій, у вітчизняній методиці існує думка, що стратегії діляться на навчальні та комунікативні чи компенсаторні. Останні покликані долати труднощі за недостатності мовного та соціального досвіду спілкування. Навчальні ж стратегії, відповідно, поділяються на прямі (когнітивні) та непрямі (соціальні, афективні та метакогнітивні (спрямовані на регулювання процесу навчання)) [8, с. 445].

На основі вивчення сучасної літератури [5; 8; 21], аналізу за процесом навчання на I курсі ми систематизували стратегії аудіювання, якими потрібно оволодіти першокурсникам:

I. Навчальні:

1. Прямі (когнітивні): аналіз, узагальнення почутого; візуалізація почутого; виявлення смислових віх та ключових слів; пошук контекстуальних і внутрішньомовних опор; аналіз попередніх знань з навчальногопредмета; ймовірнісне передбачення організаційної структури і змісту тексту; порівняння отриманих знань з попередніми

2. Непрямі:

А. Метакогнітивні: планування власних дій; зосередження уваги на аудіотексті; визначення мети; концентрація на меті (наприклад, визначення наперед, чи слухати текст для загального розуміння або розуміння конкретної інформації); пристосування до темпу; ведення записів почутого; пошук можливостей для самостійної практики.

Б. Афективні та соціальні: винагородження себе за ефективно виконану роботу; звертання за допомогою чи роз'ясненням до інших студентів або викладача; обговорення почутого з іншими студентами; самозаохочення; вибір аудіоматеріалів за власними інтересами; слухання в парі з іншими студентами.

II. Комунікативні (компенсаторні): використання контексту для визначення значення лексичних одиниць, які несуть важливе смислове навантаження; використання паралінгвістичних засобів для здогадки про значення лексичних одиниць; використання лінгвістичної здогадки за словотворчими елементами, структурі слова; ігнорування незнайомих слів, частин тексту; багаторазове прослуховування незрозумілих фрагментів; здогад про тему та ідею тексту за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами.

Оволодіння зазначеними стратегіями доцільно здійснювати впродовж двох етапів: перший – ознайомлення студентів із стратегією/стратегіями; другий – тренування у використанні стратегії/стратегій.

На початковому етапі передбачено пояснення стратегії/стратегій роботи з текстом викладачем, демонстрація її/їх застосування викладачем, а також озброєння студентів пам'ятками для подальшого використання. Ми трактуємо пам'ятки як вербальний опис ефективних прийомів для реалізації пізнавальних завдань.

Наведемо приклади вправ для ознайомлення студентів зі стратегіями та тренування у їх використанні.

Вправа 1.

Завдання 1. Read the information below.

If you feel difficulty while listening, try to pay attention to the word components (e.g. affixes). It will help you get more information about the word (the part of speech it belongs to, meanings of the components) and guess the meaning of the whole word. Adjectives are often formed with the help of suffixes the main of which are: al (centre-central), able (comfort-comfortable), ive (collect-collective), ous (fame-famous), ic (history-historic), ant (distant), ful (grateful), less (tactless).

Завдання 2. Continue the list of suffixes that form adjectives. Write them down.

Завдання 3. Listen to the short texts. Write down the adjectives with the mentioned suffixes which you heard. Did the mentioned adjectives help you understand the text? Answer the following questions on the text you heard.

Вправа 2.

Завдання 1. Read the information below.

To understand a text it is not always necessary to know every word. The context may help you get the meaning of the text or the information you need.

Завдання 2. Listen to the text and try to guess the meaning of the word fiance.

Tapescript: The most important person in my life at the moment is my fiance. We met at university and got engaged three months ago. We have so much in common. Sometimes we talk for hours. We share everything and we tell each other everything. I think it is important to have a partner that you can trust and who will support you. Someone who you can share all your experiences with.

Завдання 3. What is the text about? What helped you guess the meaning of the word fiance?

Завдання 4. Try to use this strategy while listening other texts, then share your experience in the class.

Важливою умовою ефективності процесу формування іншомовної аудитивної компетентності є коректний відбір матеріалів і відповідна організація процесу навчання.

Найпростішим для розуміння є живе мовлення (викладача, одногрупників). Далі матеріали за складністю розташовують в такій послідовності: навчальні фільми, навчальні аудіозаписи, художні фільми, науково-популярні фільми, теленовини/телерепортажі, радіоновини/радіорепортажі. Критеріями такого розподілу є адаптованість/неадаптованість, наявність/відсутність відеоряду, змістове наповнення текстів. Так, навчальні фільми є адаптованими до певного рівня, поєднують аудіоряд з відеорядом, що загалом полегшує сприйняття за рахунок додаткових зорових опор; навчальні записи хоч і не супроводжуються аудіорядом, є, зазвичай, адаптованими. Наявність відеоряду в художніх фільмах, з одного боку, значно полегшує сприймання, а з іншого – утруднюється складністю мовних характеристик. Теленовини, як правило, є важчими для розуміння порівняно з художніми фільмами за рахунок мовного оформлення, але простішими за радіоновини завдяки наявності відеоряду [5, с. 181].

На I курсі доцільно залучати навчальні фільми, аудіозаписи відповідно до рівня сформованості аудитивної компетентності студентів, а також художні фільми. Важливим є питання кількості пред'явлень. Враховуючи дані Н. Крилової, згідно з якими повторне пред'явлення покращує розуміння на 16,5 %, а третє – на 12,7 % [7, с. 65], вважаємо коректним дворазове пред'явлення аудіотекстів на I курсі, хоча поступово студентам варто звикати до одноразового пред'явлення, як це здійснюється в природньому мовленні. Щодо художніх фільмів, то доцільний повторний перегляд фрагментів, які викликали певні труднощі у студентів. Вважаємо, що на початку перегляду фільмів варто здійснювати разом з викладачем, який може семантизувати незнайомі лексичні одиниці, прокоментувати певне явище в процесі перегляду.

Аналіз літератури [1; 5; 11; 12; 16] дозволяє нам узагальнити вимоги до аудіотекстів та відеофонограм для першокурсників:

- автентичність (аудіотексти можуть бути адаптованими відповідно до рівня володіння мовою, однак у виконанні носіїв мови);
 - тематична відповідність;
 - інформаційна насиченість;
 - відповідність інтересам студентів;
 - посиленість, що, однак, передбачає наявність певних труднощів, які студенти повинні долати у процесі прослуховування з метою впевненого просування;
 - зміст: цікаві та посилені для слухача тексти, краще складні, але змістовні, які сприймаються легше, ніж прості і беззмістовні [1, с. 21];
 - мовні вимоги: 1) аудіотексти – тексти на знайомому мовному матеріалі, в яких не більше 3 % нової лексики, відсутні прецизійні слова (власні назви, географічні назви) або семантизовані у візуальних опорах (існують дані, що на долю прецизійних слів припадає близько 32 % викривлень під час аудіювання [12, с. 79]); 2) відеофонограми – відносно нескладний лексичний і граматичний матеріал;
 - тривалість звучання аудіотекстів – 3-5 хв. [5, с. 180], що підтверджується аналізом аудіотекстів сучасних посібників рівня B2 [18; 19; 20] (вона не перевищує періоду, після якого настає сенсорна втома, котра, згідно з цими посібниками, настає після 4–7 хв. звучання [11, с. 187]);
 - темп мовлення – середній, який становить 150 слів/хв. [16, с. 103].

Отже, на основі аналізу психологічних особливостей студентів I курсу (домінування навчально-професійної діяльності, переорієнтація на внутрішній самоконтроль і зростання потреби в досягненні життєвих цілей, високий рівень пізнавальної мотивації, вдосконалення теоретичного мислення, схильність до самостійної діяльності і рефлексії; свідомий підхід до навчання) ми виокремили такі основні особливості формування англомовної аудитивної компетентності першокурсників: уведення так званого пропедевтичного етапу для студентів I курсу тривалістю 2–3 місяці з метою формування механізмів аудіювання та подолання прогалів у вміннях студентів (мовленнєвого (інтонаційного й фонематичного слуху), ймовірного прогнозування, пам'яті (оперативної, короткотривалої та довготривалої) і внутрішнього промовляння; орієнтація на специфіку майбутньої професійної діяльності, що повинно бути відображено як у тематиці навчальних матеріалів, так і в завданнях до них; розвиток автономії студентів шляхом активізації їхньої самостійної діяльності; формування в студентів стратегій аудіювання (навчальних і комунікативних) шляхом ознайомлення їх із стратегією/стратегіями і тренування у використанні останніх. Визначено критерії відбору аудіотекстів і відеофонограм, які доцільно використовувати у навчанні аудіювання першокурсників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Ю. Бочкарьова. – К., 2007. – 281 с.
2. Быков А. К. Психология развития и возрастная психология (структурно-логические схемы) / А. К. Быков. – М.: АПКИППРО, 2006. – 260 с.
3. Васильева М. М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранному языку / М. М. Васильева // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – С. 387–395.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.
6. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Колесникова. – М., 2008. – 240 с.
7. Крылова Н. Ю. Формирование коммуникативной компетенции в чтении и аудировании на материале новостных текстов (1 сертификационный уровень): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Ю. Крылова. – М., 2004. – 188 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Э. Михина. – Улан-Удэ, 2009. – 363 с.
10. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
11. Соболева Н. И. Обучение аудированию русской речи (1 сертификационный уровень) / Н. И. Соболева // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М.: РУДН, 2002. – С. 184–193.
12. Туркина Л. В. Тестирование как один из приемов контроля навыков аудирования французской речи на начальном этапе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Туркина. – М., 1996. – 249 с.
13. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ «Хранитель», 2007. – 746 с.
14. Cohen A. D. Studying strategies: how we get the information / Cohen A. D. // Learner strategies in language learning. – New York, etc.: Prentice Hall, 1987. – P. 31–40.
15. Davies P. A. Solutions Upper Intermediate. Student's book / P. A. Davies, T. Falla. – Oxford University Press, 2013. – 136 p.
16. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M. Jo St John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
17. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – 327 p.

18. Evans V. *Upstream Intermediate. Student's book* / Virginia Evans, Jenny Dooley. – Express Publishing, 2007. – 222 p.
19. Evans V. *Upstream Upper-intermediate. Workbook* / Virginia Evans, Bob Obee. – Express Publishing, 2009. – 138 p.
20. Eales F. *Speak Out Upper-Intermediate. Student's book* / F. Eales, S. Jakes. – Pearson Longman, 2011. – 173 p.
21. Oxford R. L. *Language Learning Strategies* / Rebecca. L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.

REFERENCES

1. Bochkarova O. Yu. *Metodyka navchannia maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy profesiino spriamovanoho audiuvannia: dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02* / Bochkarova Olena Yuriiivna. – K., 2007. – 281 c.
2. Bykov A. K. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya (strukturno-logicheskie skhemy)* / A.K.Bykov. – M.: APKiPPRO, 2006. – 260 s.
3. Vasil'eva M. M. *Vozrastnye osobennosti lichnosti studenta i ih uchet v obuchenii inostrannomu yazyku* / M. M. Vasil'eva // *Psihologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu yazyku. Hrestomatiya*. – M.: Iz-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2004. – S. 387-395.
4. *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* / [per.z anhli. O. M. Sherstiuk]; *nauk.red.ukr. vyd-nia S.Yu. Nikolaiva*. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.
5. Zadorozhna I. P. *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovoolodnennia anhlo-movnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu: dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.02* / Zadorozhna Iryna Pavlivna. – K., 2012. – 770 s.
6. Kolesnikova E. A. *Obuchenie audirovaniyu s pis'mennoj fiksaciej sushchestvennoj informacii studentov pervogo kursa yazykovogo pedagogicheskogo vuza (anglijskij yazyk): dis. ... kandidata ped. nauk: 13.00.02 «Teoriya i metodyka obucheniya i vospitaniya (inostrannye yazyki)»* / Kolesnikova Ekaterina Alekseevna. – M., 2008. – 240 s.
7. Krylova N. YU. *Formirovanie kommunikativnoj kompetencii v chtenii i audirovanii na materiale novostnykh tekstov (1 sertifikacionnyj uroven'): dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02* / Krylova Nina YUr'evna. – M., 2004. – 188 s.
8. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* / [O.B. Bigych, N.F. Borysko, H. E. Borecka ta in.]; *za zahaln.red. S.U. Nikolaievoi*. – K.: LENVIT, 2013. – 590 s.
9. Mihina A. E. *Metodika formirovaniya strategij audirovaniya u studentov neyazykovogo vuza (anglijskij yazyk) dis. ... kandidata ped. nauk: 13.00.02* / Mihina Alla Eduardovna. – Ulan-Ude, 2009. – 363 s.
10. Nikolaieva S. Yu. *Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu* / Sophiia Yuriiivna Nikolaieva // *Inozemni movy*. – 2010. – № 2. – S. 11-17.
11. Soboleva N. I. *Obuchenie audirovaniyu russkoj rechi (1 sertifikacionnyj uroven')* / Natal'ya Il'niczna Soboleva // *Tradicii i novacii v professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo*. – M.: RUDN, 2002. – S. 184-193.
12. Turkina L. V. *Testirovanie kak odin iz priemov kontrolya navykov audirovaniya francuzskoj rechi na nachal'nom eh tape obucheniya v vuze: dis. ... kandidata ped. nauk: 13.00.02* / Turkina Lyudmila Vyacheslavovna. – M., 1996. – 249 s.
13. Shchukin A. N. *Lingvodidakticheskii entsyclopedicheskii slovar: boleie 2000 slov* / A. N. Shchukin. – M.: Astrel : AST : Hranitel, 2007. – 746 s.
14. Cohen A. D. *Studying strategies: how we get the information* / Cohen A. D. // *Learner strategies in language learning*. – New York, etc.: Prentice Hall, 1987. – P.31-40.
15. Davies P. A. *Solutions Upper Intermediate. Student's book* / P. A. Davies, T. Falla. – Oxford University Press, 2013. – 136 p.
16. Dudley-Evans T. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach* / T. Dudley-Evans, M. Jo St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
17. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition* / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – 327 p.
18. Evans V. *Upstream Intermediate. Student's book* / Virginia Evans, Jenny Dooley. – Express Publishing, 2007. – 222 p.
19. Evans V. *Upstream Upper-intermediate. Workbook* / Virginia Evans, Bob Obee. – Express Publishing, 2009. – 138 p.
20. Eales F. *Speak Out Upper-Intermediate. Student's book* / Eales F., Jakes S. – Pearson Longman, 2011. – 173 p.
21. Oxford R. L. *Language Learning Strategies* / Rebecca. L. Oxford. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.

Г. І. ДІДУК-СТУП'ЯК

ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Висвітлено проблему формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української як іномови. Обґрунтовано теоретичні та прагматичні засади методики міжкультурної комунікації для носіїв чужої мови у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Визначено лінгводидактичні положення вивчення української мови як іноземної із використанням авторської технології інтеракції різнотипових підходів, що сприяє ефективному розвитку крос-культурної компетентності студентів-іноземців. Охарактеризовано головні складові інноваційної технології роботи з іномовною аудиторією. Вказано систему завдань і вправ, спрямованих на оволодіння лінгвістичної, соціокультурної та прагматичної компетентностей. Виокремлено лінгвометодичні проблеми компаративної методики, на якій базується авторська технологія ЛТІРП із використанням автентичних текстів. Розглянуто традиційні та новітні форми, методи й прийоми навчання студентів-іноземців у процесі формування крос-культурної компетентності.

Ключові слова: крос-культурна компетентність, українська мова як іноземна, іномовна аудиторія, авторська технологія інтеракції різнотипових підходів, інноваційні та традиційні форми, методи й прийоми, теоретичні та прагматичні засади методики міжкультурної комунікації, автентичні тексти.

Г. И. ДИДУК-СТУП'ЯК

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

Рассмотрена проблема формирования кросс-культурной компетентности студентов-иностранцев в процессе изучения украинского как иноязыка. Обоснованы теоретические и прагматические основы методики межкультурной коммуникации для носителей чужого языка в четырех видах речевой деятельности. Определены лингводидактические положения изучения украинского языка как иностранного с использованием авторской технологии интеракции разнотиповых подходов, что способствует эффективному развитию кросс-культурной компетентности студентов-иностранцев. Охарактеризованы главные составляющие инновационной технологии работы с иноязычной аудиторией. Указано систему заданий и упражнений, направленных на овладение лингвистической, социокультурной и прагматической компетенциями. Выделены лингвометодические проблемы компаративной методики, на которой базируется авторская технология ЛТІРП с использованием аутентичных текстов. Рассмотрены традиционные и новейшие формы, методы и приемы обучения студентов-иностранцев в процессе формирования кросс-культурной компетентности.

Ключевые слова: кросс-культурная компетентность, украинский язык как иностранный, иноязычная аудитория, авторская технология интеракции разнотипных подходов, инновационные и традиционные формы, методы и приемы, теоретические и прагматические основы методики межкультурной коммуникации, аутентичные тексты.

H. DIDUK-STUPYAK

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of formation of cross-cultural competence of foreign students in the process of learning Ukrainian as a foreign language. Theoretical and pragmatic ways of intercultural communication methods for speakers of a foreign language in four types of speech activity have been substantiated. There have been determined linguistic and didactic principles of learning the Ukrainian language as a foreign language using authorial technology of interaction of different approaches that promotes the development of effective cross-cultural competence of foreign students. The main components of the innovative technology of work with foreign language audience have been characterized; a system of tasks and exercises

aimed at mastering linguistic, socio-cultural and pragmatic competences has been set. There have been determined linguistic and methodical problems of comparative methodology, which authoring technology LTIRP with the usage of authentic texts is based on. Traditional and new forms, methods and techniques of teaching foreign students in the process of formation of cross-cultural competence have been considered.

Keywords: *cross-cultural competence, Ukrainian as a foreign language, foreign language audience, authorial technology of interaction of different approaches, innovative and traditional forms, methods and techniques, theoretical and pragmatic principles of intercultural communication techniques, authentic texts.*

Останнім часом значно активізувалися міжнародні зв'язки України, посилюється її авторитет на світовому і європейському рівнях. Усе це стало передумовою для вивчення української мови як іноземної.

Методика її навчання побудована на головних засадах крос-культурної компетентності студентів-іноземців, яка оперує формулою «мова через культуру і культура через мову». Це актуалізує проблему крос-культурної підготовки студентів-іноземців, що зумовлена станом і тенденціями еміграційних процесів, які створюють полікультурне суспільство у світі в цілому та в Україні зокрема.

Метою статті є висвітлення загальних рис методики формування крос-культурної компетентності у студентів-іноземців у процесі вивчення української мови із використанням технології різнотипових підходів.

Проблемі крос-культурного навчання приділяли увагу вчені Ф. Бацевич, А. Бердичевський, В. Загороднова (Дороз), Л. Кибирева, Є. Колларова, Є. Малькова, О. Залевська, В. Красних, Ж.-Ф. Ліотар, К. Оберг, Л. Паламар, С. Тер-Мінасова та ін. У їхніх наукових розвідках крос-культурність розглядається як методологічна передумова розвитку гуманітарних наук у полікультурному світі, як гарант толерантного спілкування людей різних національностей, як основа антропоцентризму.

У наукових розвідках [3, с. 12] вказується на те, що крос-культурність сприяє точному розумінню проблеми культурної ідентичності певної людської спільноти, що описується в ході історичного процесу крос-культурної взаємодії (інтерації) та взаємозбагачення, який можливий унаслідок динаміки постійних крос-культурних зв'язків, тобто у процесі подолання пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві.

Ще у 60-х роках ХХ ст. американський учений К. Оберг з'ясував, що входження індивіда у нову культуру супроводжується неприємним відчуттям різниці між його рідною і чужою культурами та мовами. У результаті цього виникає плутанина в орієнтації певних цінностей, нерозуміння соціальної та особистісної ідентичності. Учений назвав це «культурним шоком», який з'являється у людини у процесі вивчення іноземної мови [8, с. 177–182].

Відповідно, працюючи зі студентами-носіями іншої мови, іншої віри, іншого світосприйняття, культури, не можна не враховувати національної моделі психолінгвістичних особливостей, етносоціального світосприйняття, яка уже закладена у студентів-іноземців. Звідси випливає думка, що полімовність – це діалог світоглядів, різних систем світу, який представники різних націй (мов і культур) бачать крізь призму своїх мов і культур. К. Яковлева стосовно цього висловила міркування, що при вивченні мов слід обов'язково враховувати мовну картину світу, в якій «зафіксовані у мові специфічні для певного мовного колективу схеми сприйняття дійсності» [6, с. 47].

О. Горчакова услід за У. Гудінкустом запропонувала модель крос-культурної компетентності з трьома головними складниками: мотиваційними факторами, факторами знань і факторами навичок [1, с. 23]. Мотиваційні фактори включають в себе потреби учасників комунікативної взаємодії, взаємне протягування, соціальні зв'язки, уявлення про себе і відкритість для сприйняття нової інформації. Фактори знань наповнені очікуванням, загальною інформаційною мережею, уявленнями про різні погляди, знання альтернативних інтеграцій та знання подібного і відмінного. До факторів навичок відносять здібності проявляти емпатію, бути толерантними до чужого, адаптувати комунікацію, створюючи приємні обставини контакту, змінювати поведінку у процесі спілкування, враховуючи чужі умови культури.

Таким чином, фундаментом крос-культурної компетентності є положення лінгвокультурології і теорія міжкультурної комунікації. З основ лінгвокультурології взято

взаємозв'язок мови та культури із орієнтацією на мовну картину світу одного етносу, тоді як теорія міжкультурної комунікації забезпечує взаємодію різних культур і етносів в умовах полікультурного світу, що є важливим для опанування іноземною мовою. Наслідуючи відомих учених Е. Холла, Г. Єлізарову, В. Дороз у визначенні понять «крос-культурна комунікація» і «міжкультурна комунікація», схилиємося до думки, що вони є взаємозамінними.

Лінгводидактика як сучасна наука теж розглядає коло проблем, які стосуються планетарного суспільства, звертаючись до національних, міжкультурних, загальнолюдських цінностей. Крос-культурність сприяє пошуку розумного компромісу, взаємоповаги і толерантності членів полікультурного товариства, допомагає у формуванні крос-культурної компетентності у студентів-іноземців у процесі вивчення української як іномови.

В. Вінницька, Г. Макарова, З. Мацюк, Л. Паламар, Б. Сокіл, Н. Станкевич, О. Тростинська, Н. Ушакова, А. Чистякова та інші дослідники виокремили питання нової мовної політики як основу міжкультурного спілкування у вітчизняній лінгводидактиці. Їхні наукові розвідки вказують на толерантне і дбайливе ставлення до мовного плюралізму, надання необхідної допомоги іноземним студентам в опануванні українською мовою і культурою.

У процесі вирішення означеного вище виникає багато проблем дидактико-методичного спрямування. За роки викладання практичного курсу української сучасної літературної мови та методики навчання української мови як іноземної у Загребському університеті на філософському факультеті ми зіткнулися із серйозними об'єктивними проблемами вивчення української як іномови та формуванням крос-культурної компетентності у студентів-іноземців. Передовсім – це обмеженість у навчально-методичних посібниках, підручниках; середній рівень апробації технології навчання української мови як іноземної із врахуванням специфіки мови і культури студентів південнослов'янського походження; ігнорування питаннями інтерференції; наслідування в основному постулатів методики навчання російської мови як іноземної; маловикористовуваний диференційований поділ навчального матеріалу.

Усе це було взято нами до уваги і розроблено власну методику навчання української мови як іноземної із опертям на авторську технологію інтеракції різнотипових підходів, яка складається із комунікативно-діяльнісного, особистісно-зорієнтованого, дискурсно-текстоцентричного, компетентнісного, соціокультурного підходів і сприяє ефективному розвитку крос-культурної компетентності студентів-іноземців на філософському факультеті.

Т. Грушевицька, В. Попков, А. Садохін, Н. Крилова, Ю. Тен [2; 4; 5] вважають, що крос-культурна (міжкультурна) комунікація включає в себе високорозвинуті здібності мобілізації системи знань і вмій, необхідних для декодування і адекватної інтерпретації смислу мовленнєвої та екстралінгвістичної поведінки представниками різних культур, що полягає в орієнтуванні у соціокультурному контексті конкретної комунікативної комунікації. Відповідно до висловленого ми визначили такі субкомпетенції у крос-культурній (міжкультурній) компетентності, які є компонентами ЛТІРП, як: соціолінгвістичну компетенцію (відбір, використання і розуміння іноземними студентами мовних граматичних категорій і форм залежно від дискурсу спілкування); соціопсихологічну компетенцію (розрізнення соціокультурних психотипів і володіння ними за певних обставин комунікації (побутової, професійної тощо)); соціокультурну компетенцію (врахування національних тенденцій, умов життя, автохтонних елементів народу, мова якого вивчається).

Наш досвід роботи з іноземними студентами довів істинність тези сучасної лінгводидактики, що крос-культурна (міжкультурна) компетентність у сьогodнішньому світі та інформаційному суспільстві стає такою ж соціальною необхідністю, як загальна освіта, комп'ютерна грамотність, необхідність знання хоча би однієї іноземної мови.

На базі описаного зупинимося детальніше на авторській технології різнотипових підходів (ЛТІРП) до вивчення української мови як іноземної.

Охарактеризуємо кожен підхід (компонент) окремо:

а) особистісно зорієнтований, в основі якого лежать інтерактивні методи, ігрові форми навчальної взаємодії з притаманною для гри свободою, змагальністю, які є засадничими складовими компаративної методики, що актуалізує проблему самореалізації

особистості і дозволяє їй певною мірою реалізувати свої потенції, створюючи власний світ, особливий простір, програючи в ньому свої і чужі моделі реальності; через імітацію життєвої ситуації, яка дозволяє апробувати цю цінність у дії і в спілкуванні з іншими людьми, у зіставленні з іншими загальнолюдськими цінностями;

б) комунікативно-діяльнісний, базисом якого є створення штучного мовного середовища, моделювання ситуативності, що б спонукали суб'єкт навчання створювати комунікативні акти, і який є способом презентації у зв'язному висловлюванні власних студентських доповнень, дедуктивних та індуктивних міркувань, різножанрових описів, оповідей, парадоксальних фактів, фантазій, що не мають однозначного тлумачення; критична рефлексія, яка дозволяє звертатись до смислотворчості студента-іноземця замість механічного заучування (при цьому бажаним є момент з'ясування суб'єктом своїх розумінь щодо виучуваних граматичних явищ, що забезпечує розвиток критичного мислення у процесі з використанням компаративної методики;

в) дискурсно-текстоцентричний, що допомагає студентам-іноземцям опанувати граматичні категорії, явища безпосередньо у зв'язних текстах різних типів і стилів за різних обставин мовлення (дискурсів). Як показує практика, цей аспект дозволяє ознайомити представників іншої спільноти на матеріалі свого чи чужого висловлювання із значенням мовних одиниць, з правилами і особливостями їх використання у власному мовленні; у процесі роботи з автентичними текстами формуються лінгвістична, комунікативна і крос-культурна компетентності іномовців, розвивається їх чуттєво-емоційна сфера, зростає духовність;

г) компетентнісний, ядром якого є здатність іноземних студентів накопичувати, адекватно застосовувати здобуті знання на практиці залежно від навчальної та життєвої потреби; це метафоричне використання навчально-виховного матеріалу як механізму активізації синкретичного емотивного цілісного охоплення ситуації в єдності асоціативних, когнітивних та логічних зв'язків для актуалізації мисленнєво-мовленнєвих можливостей особистості;

д) соціокультурний (лінгвокультурологічний) підхід, фундаментальними особливостями якого визнається взаємодія особистості зі світом культури, в якому відбувається осмислення, перегляд своїх цінностей, пошук шляхів саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання, у процесі якого активно розвивається українська етноестетична рефлексивна функція мислення іномовної особистості. Мовна й концептуальна картини світу створені людиною і становлять основу її ментальності, аксіологічної (оцінної) за своєю природою, оскільки оцінювання є складником людського пізнання й людської природи загалом. Лінгвокультурологи номінують одиниці мови різних рівнів на позначення предметів і явищ реального світу крізь призму ментальної свідомості, що і враховано нами.

Основою національно зумовленої інтерпретації світу, що впливає на мислення, свідомість і світосприйняття мовців певної національної спільноти є лінгвокультуреми, концепти або константи, що разом утворюють концептуальну картину світу і становлять етнічне колоритне тло, яке й опановують у ході навчання української мови студенти-іноземці. Власне, ці мовні засоби і формують їхню крос-культурну компетентність у процесі читання творів українських письменників і поетів, під час слухання аудіотекстів, котрі сприяють збагаченню словникового запасу носіїв іншої мови і культури, розвитку їхніх креативно-творчих здібностей.

Усі ці підходи поєднуються у розробленій нами лінгвометодичній системі інтеракції різнотипових підходів до навчання української як іномови, що базується на інтерактивному та креативно-дослідному навчанні.

Для розвитку крос-культурної компетентності студентів-іноземців пропонуємо поєднати елементи всіх указаних підходів і здійснювати це за допомогою спеціальної системи завдань і вправ (мовленнєвих, ситуативних, мовно-ситуативних, комбінованих тощо), спрямованих на оволодіння лінгвістичної й прагматичної компетентностей. Важливу роль при цьому відіграє текст, який є основним дидактичним засобом розроблених комплексних вправ і завдань.

Нині активно впроваджується компаративна методика, яка лежить в осерді авторської технології ЛТІРП. Основними постулатами компаративної методики є:

- необхідність усвідомленого засвоєння мовних явищ у порівнянні з рідною мовою на основі автентичних (автохтонних) текстів і способів їхнього використання у мовленні;
- зіставне вивчення мовленнєвих явищ, що передбачає порівняння подібних і контрастних мовленнєвих фактів двох мов з метою подолання негативної інтерференції;
- використання на занятті чотирьох видів мовленнєвої діяльності (слухання, читання, письма і говоріння) у взаємозв'язку;
- опора на активні форми, методи й прийоми навчання, із залученням технічних засобів.

На зміну традиційним методам навчання іноземних студентів лише за допомогою книг, вивчення граматики елементарними прийомами аналізу, синтезу й повторення та використання одностипних вправ прийшли інноваційні форми, методи й прийоми, інтерактивні методи, комп'ютерні та мультимедійні технічні засоби, які засновані на порівнянні, контрасті, зіставленні вивчення мов крізь призму культури, із врахуванням правил етикету, знання невербальних форм вираження (міміки, жестів) тощо. Наприклад, нами на заняттях з іноземними студентами використовувалися такі інтерактивні методи, як «Незакінчені речення», «Доверши фразу», «Вилучи зайве», прийоми «Хвилина розмови», «Зміни співбесідника», метод симуляції, метод рольової гри, метод «Презентуй себе» та ін.

Тісний зв'язок і взаємозалежність викладання української мови як іноземної і міжкультурної комунікації очевидні. Мова повинна вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, які розмовляють цими мовами. Навчитися спілкуватися (усно і письмово), створювати, а не тільки розуміти іноземну мову – це важке завдання, ускладнене ще й тим, що спілкування є не лише вербальним процесом. Нині викладання української мови в іншомовній аудиторії сприймається як засіб повсякденного спілкування з носіями іншої культури, а наявний для вивчення лінгвістичний матеріал засвоюється на основі автентичних текстів.

Максимальний розвиток крос-культурної компетентності, на нашу думку, є головним, перспективним і нелегким завданням. Для його вирішення необхідно освоїти і нові методи викладання української як іномови, що спрямовані на використання усіх чотирьох видів володіння мовою. Досвід вказує на важливість застосування попередньо вказаних підходів у взаємодії. Як засвідчила практика, авторська технологія ЛТІРП сприяє ефективному формуванню крос-культурної компетентності у процесі навчання української мови як іноземної. Для цього нами пропонуються тематично дібрані автентичні тексти, що відповідають як сучасним реаліям (ілюструють сьогоднішній україномовний дискурс), так і питанням історичної минувшини, розповідають про діяльність і життя відомих представників науки, освіти, культури. Відбір такого предметного змісту зумовлений рівнем знань і загальним кругозором студентів-іноземців з урахуванням характеру тематики і культурного компонента, що сприяє розвитку їх критичного та порівняльного мислення. Вважаємо, що у майбутньому це допоможе їм конструктивно спілкуватися українською мовою, продуктивно вирішуючи професійні та побутові проблеми і, відповідно, досягти успіху у міжкультурному спілкуванні.

Отже, міжкультурна комунікація є адекватною соціальною взаємодією двох або більше учасників комунікативного акту – представників різних лінгвоетнокультур, що усвідомлюють свою «інакшість», «чужорідність». У процесі навчання української мови як іноземної студент розширює свою індивідуальну картину світу за рахунок прилучення до мовної картини світу носіїв цієї мови, їх духовної спадщини, національно-специфічних способів досягнення міжкультурного взаєморозуміння [7, с. 47]. При цьому в свідомості студента здійснюється синтез знань як про специфіку рідної культури, культури різних мов, так і про спільність знань про культури і комунікації. Саме за рахунок критичного осмислення чужого способу життя і здійснюється процес збагачення картини світу, що слугує запорукою успішного оволодіння студентами українською мовою як іноземною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горчакова О. А. Кросс-культурный менеджмент в образовании: тексты лекций / О. А. Горчакова. – Одесса: Фаворит, 2013. – 114 с.

2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
3. Doroz V. Kros-kulturne navchannia ukraïnskoi movy yak didaktychna sistema / V. Doroz // Ukraïnska mova i literatura v shkoli. – 2009. – № 1. – С. 12 – 17.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Ten Ю. П. Культурная и межкультурная коммуникация: учебник / Ю. П. Ten. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 328 с.
6. Яковлева Е. С. К описанию русской языковой картины мира / Е. С. Яковлева // Русский язык за рубежом. – 1996. – № 1–2–3. – С. 47 – 56.
7. Coste D. Delaclassébilingue a l'educationplurilingue / D. Coste // Lefrancaisdanslemonde, mai-juin 2006, n.º345 [consultele 27 fevrier 2008]. – Disponiblesurlesite: <http://www.fdlm.org/fle/article/345/bilingue.php>.
8. Oberg K. Culture shock: adjustment do new cultural environments / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.

REFERENCES

1. Gorchakova O. A. Kross-kulturnyy menedzhment v obrazovanii: Teksty leksiy. – Odessa: Favorit, 2013. – 114 s.
2. Grushevitskaya T. G. Osnovy mezhkulturnoy kommunikatsii: uchebnik dlia vuzov / T. G. Grushevitskaya, V. D. Popkov, A. P. Sadohin. – М.: YUNITI-DANA, 2003. – 234 s.
3. Doroz V. Kros-kulturne navchannia ukraïnskoi movy yak dydaktychna sistema / Viktoriia Doroz // Ukraïnska mova i literatura v shkoli. – 2009. – № 1. – S. 12 – 17.
4. Krylova N. B. Kulturologiya obrazovaniya / N. B. Krylova. – М.: Народное образование, 2000. – 272 s.
5. Ten Yu. P. Kulturnaya i mezhkulturnaya komunikatsiya: uchebnik / Yu. P. Ten. – Rostov-na-Donu: Feniks, 2007. – 328 s.
6. Yakovleva E. Y. K opisaniyu russkoy yazykovoy kartiny mira / E. Y. Yakovlev // Russkiy yazyk za rubezhom. – 1996. – № 1–2–3. – S. 47.
7. Coste D. Delaclassébilingue a l'educationplurilingue / D. Coste // Lefrancaisdanslemonde, mai-juin 2006, n.º345 [consultele 27 fevrier 2008]. – Disponiblesurlesite : <http://www.fdlm.org/fle/article/345/bilingue.php>.
8. Oberg K. Culture shock : adjustment do new cultural environments / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.

УДК [378+81'25](477)

О. І. КУЦА

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО СКОРОПИСУ

Обґрунтовано необхідність підготовки висококваліфікованих послідовних перекладачів з огляду на сучасні потреби перекладацького ринку. Розкрито особливості послідовного перекладу в сучасному комунікаційному просторі. З'ясовано переваги та недоліки послідовного перекладу у порівнянні з синхронним. Висвітлено змістове наповнення теоретичного матеріалу курсу. Представлено вимоги до відбору відеоматеріалів для формування умінь та навичок послідовного перекладу в умовах, наближених до реальних. Вказано, схарактеризовано та наведено приклади підсистем вправ для розвитку умінь та навичок послідовного перекладу (підготовчих, для формування навичок та розвитку умінь).

Ключові слова: послідовний переклад, відеоматеріали, тексти, техніка нотування, вертикальний запис, скорочення, символи.

О. И. КУЦАЯ

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СКОРОПИСИ

Обосновано необходимость подготовки высококвалифицированных последовательных переводчиков, учитывая современные потребности переводческого рынка. Раскрыты особенности последовательного перевода в современном коммуникационном пространстве. Выявлены преимущества и недостатки последовательного перевода в сравнении с синхронным. Отражено смысловое наполнение теоретического материала курса. Представлены требования к отбору видеоматериалов для

формирования умений и навыков последовательного перевода в условиях, приближенных к реальным. Указаны, охарактеризованы и приведены примеры подсистем упражнений для развития умений и навыков последовательного перевода (подготовительных, для формирования навыков и развития умений).

Ключевые слова: последовательный перевод, видеоматериалы, тексты, техника нотирования, вертикальная запись, сокращение, символы.

O. KUTSA

THE EXPERIENCE OF CONSECUTIVE INTERPRETING AND INTERPRETERS' NOTE-TAKING TECHNIQUE TEACHING

Necessity of highly experienced consecutive interpreters training is grounded taking into account the modern needs of interpretation market. Advantages of consecutive interpreting in modern communicational space are revealed. Advantages and disadvantages of consecutive interpreting in comparison with simultaneous one are found out. Theoretical framework of the course is featured. Video materials selection requirements for practical work for consecutive interpreting skills and habits development in close to the real conditions are presented. Subsystems of exercises for developing consecutive interpreting skills and habits (preparatory; for developing habits and for developing skills) are indicated, characterized and instanced.

Keywords: consecutive interpreting, video materials, texts, note-taking technique, vertical notes, shortenings, symbols.

Despite the fact that in the modern world consecutive interpreting (CI) has been largely replaced by simultaneous interpreting (SI), it still remains relevant for certain kinds of meetings (e.g. highly technical meetings, working lunches, small groups, field trips) [23]. Moreover, CI is very portable, i. e. doesn't require any special equipment, and convenient. It demands, however, good interpreter's note-taking technique. So there is a need in investigating different aspects of CI and methods of training good consecutive interpreters.

CI has been a subject matter of studies carried by numerous scholars, such as: Ye. Alikina, S. Burliai, Y. Cheng, A. Chuzhakin, A. Gillies, S. Maksimov, R. Miniar-Bieloruchiev, O. Rebrii, L. Wei and others.

For training good specialists in this sphere, universities all over the world offer degrees and various courses. For example, MA in Conference Interpretation is offered in Middlebury Institute of International Studies at Monterey (the USA) [18]; MA Interpreting is available at University of Surrey (Great Britain) [21]; Peculiarities of Consecutive Interpreting and Interpreter's Note-taking course is taught for the 4th year students in Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (TNPU) (Ukraine) and other universities of Ukraine [19].

The aim of our research is to analyse the main aspects of consecutive interpreting skills and habits development in the process of teaching Consecutive Interpreting and Interpreter's Note-taking course in TNPU.

It should be stated that CI is "a kind of interpreting, performed by an interpreter consecutively, i. e. messages of the SL speaker are interpreted one after another in pauses (these messages may be sentences or paragraphs long enough to convey a complete meaning and short enough for an interpreter to remember or/and take notes of them)" [6, p. 92].

Moreover, CI has its peculiarities:

- CI is performed anywhere where the speaker makes his / her speech.
- CI starts after the speaker completes thoughts and is performed consecutively; messages of the SL speaker are interpreted in pauses.
- An interpreter relies on his / her memory and special notes.
- Special technique of interpreter's note-taking is used (an ability to put down the vertical notes of oral messages using short forms and symbols).
- Special ability of an interpreter to create focuses of information for further subsequent "extraction" or "unpacking".
- A consecutive interpreter should be able to listen to the speaker, make notes and decipher them rendering the speaker's message [6, p. 98].

Comparing CI with SI, advantages and disadvantages of CI use may be distinguished. Let's pay attention to some of them [7]:

pros:

- no special equipment is needed;
- it may be done on the move, i.e. on the factories, while accompanying delegations;
- participants of some meeting have more time to think over the questions of the speakers;
- one interpreter is usually enough for CI, while at least two interpreters are needed for SI;

cons:

- it's more time assuming;
- the interpretation is done only into one language;
- the limited number of the participants of the meeting;
- the speech tempo is reduced such as time is needed to recall the information.

Thus, everything mentioned above testifies that only well-trained consecutive interpreters (CIs) can ensure CI of the highest quality.

The aim of Consecutive Interpreting and Interpreter's Note-taking course is to develop students' skills and habits of interpreting consecutively.

Let's consider how practically the set aim has been achieved.

The theory is combined with the practice: while rendering some information flow, attention is paid to some specific aspects (e.g., subject group, predicate group, compound sentences and so on):

Table 1

Theoretical framework of the course

Module 1. Consecutive Interpreting and Interpreter's Note-taking Technique	
Topic 1	Peculiarities of Consecutive Interpreting and Interpreter's Note-taking Technique
Module 2. Main Aspects of Interpreter's Note-taking Technique	
Topic 1	Principles and Main Components of Note-taking Technique in Interpreting
Topic 2	Relations in Vertical Notes
Topic 3	Syntax in Universal Interpreter's Note-taking
Module 3. Symbols in Vertical Notes	
Topic 1	Types of Symbols and Their Usage in Interpreter's Note-taking

In order to use theoretical knowledge practically the students interpret consecutively either authentic video materials (including recordings of speakers of different backgrounds with various accents, etc.) or prepared reports on various topics by their groupmates (e.g., Environmental protection, Economic Stagnation and so on).

The used videomaterials should meet at least 3 criteria:

- be up-to-date;
- be authentic;
- be suitable to the theoretical topic (so the students should listen to them and identify for instance, the subject groups, find ways for noting them; then the students work with these videos and then students are ready to interpret consecutively).

During the classes videos from YouTube, CNN and BBC are used (where one can easily find speeches, records of different meetings, summits, interviews, etc.).

E-learning tool Speech Repository II [20] is also found very helpful and interesting due to it contains video materials chosen just for the CI. While selecting the video, attention should be paid to:

- language;
- use (consecutive);
- type (conference, press conference, debate, hearing, interview, or pedagogical material);
- keywords;
- level (basic, beginner, intermediate, advanced / test-type, very advanced);
- domain (general, agriculture, audiovisual and media, budget, climate, competition, consumers, culture, customs, development, economic and monetary affairs, education, training, youth, employment and social policy, energy, enlargement, enterprise, environment, external relations, external trade, fight against fraud, fisheries and maritime affairs, food safety, foreign and

security policy, humanitarian aid, human rights, information society, institutional affairs, internal market, justice, freedom and security, public health, regional policy, research and innovation, taxation, transport);

- speech #;
- duration.

When the video is chosen, one gets information about place and date of the record. And one more key aspect of this project is the provision of terminology list for each video.

Whereas during the practical class the students have to talk a lot and their vocal cords are vibrating, each class is started with warming-up activities (for developing students' voice).

For warming-up activities we use sayings and tongue twisters both in English and Ukrainian, e.g.:

A twister of twists once twisted a twist.

and the twist that he twisted was a three-twisted twist.

now in twisting this twist,

if a twist should untwist,

would the twist that untwisted untwist the twists? [14].

During the practical classes various exercises for developing CI skills and habits are used [1; 4, p. 107–109; 8; 10, p. 268–286, 291–299; 16].

According to L. Chernovaty, exercises for developing CI skills may be divided into: 1) preparatory; 2) for developing habits and 3) for developing skills [10, p. 291–299].

The aim of preparatory exercises is to introduce note-taking technique.

It should be mentioned that note-taking is very important in the process of CI such as (1) an interpreter never knows how long the speaker will talk before he or she allows the interpreter to go on; (2) a professional interpreter cannot interrupt the speaker [13, p. 12].

Interpreter's Note-taking Technique consists of 1) sense analysis; 2) shortenings; 3) vertical notes; 4) symbols [8, p. 6].

All the components of Interpreter's Note-taking Technique are of great importance but only symbols make it possible to denote a big group of similar objects and processes. According to the denotation, there are such types of symbols as:

- 1) literal (e.g., P [= politics, political]);
- 2) associative (e.g., ? [= question]);
- 3) composite (e.g., ?2 [= questions]).

All these types of symbols have been gradually included and used in the exercises described further.

Thus preparatory exercises include:

- exercises for developing sense orientation (lexical converses, syntactic converses, antonymous converses. For example, transform the word combinations into words or word combinations with fewer amounts of lexical units: give help, to keep under control, etc.);

- exercises for developing vertical note skills (notes of different types of sentences based on the principles of verticalism. For example, analyze the compound sentence semantically and note it vertically: Colleges are good at tracking down rich alumni to hit up for donations, but people who make little or no money are harder and less lucrative to find (The New York Times).);

- exercises for providing notes density (shortenings, using symbols, etc. For example, note the sentences using symbols as much as possible.).

The goal of the exercises for developing habits is to develop CI habits using interpreter's note-taking technique. They are the following:

- exercises on transforming lexical units of the ST and their interpreting (For instance, rewrite the following phrases, using minimum words: keep under control, provide help, open fire on);

- exercises on transforming syntactic structures of the ST and their interpreting (it's very useful in Ukrainian-English interpreting. For example, а) Учора до Києва з одноденним візитом завітав помічник державного секретаря США у справах центральної та Східної Європи. б) Перебування федерального президента Німеччини в Україні будуть висвітлювати більше 80 українських журналістів і стільки ж представників західних ЗМІ [8].);

- exercises on using translation equivalents (For instance, translate the following text, paying attention to the italicized words and word-combinations and provide the translation equivalents which preserve the communicative effect of the message);

- exercises on anticipation in the process of CI (For example, listen to the beginning of the sentence and try to anticipate the ending. Then listen to the whole message and compare it with your anticipation).

The aim of the exercises for developing skills is to develop CI skills using interpreter's note-taking technique. They consist of:

- exercises on qualitative perception and understanding of the ST;
- exercises on synchronization of acoustical perception of the ST and its noting its content;
- exercises on synchronization of visual perception of the ST and speaking.

At the end of each class all the consecutive interpretations are analyzed in order to avoid made mistakes in the future. Everything done during the class is summed up and new goals are set for the next class.

To conclude, it may be stated that CI skills and habits development is a lengthy process and consists of working on memory capacity increase, language skills, note-taking technique, interpreting practice and speaking skills. In order to develop the mentioned above skills preparatory exercises and exercises for developing habits and skills have been used. Thus combination of the mentioned above methodic aspects contribute to developing skills and habits of CI. In perspective innovative teaching techniques of CI are to be studied.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аликина Е. В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе / Е. В. Аликина. – Восток-Запад, АСТ, 2006. – 160 с.
2. Аликина Е. В. Приоритетные направления организации обучения устному переводу / Е. В. Аликина // Теория и практика перевода: материалы международной конференции. – Пермь, 2000. – С. 5–9.
3. Бурляй С. А. Последовательный перевод = переводческая запись? / С. А. Бурляй // Тетради переводчика. Вып. 24. – М., 1999. – С. 91–96.
4. Максимов С. Є. Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови) : теорія та практика усного двостороннього перекладу для студ. фак. перекладачів та фак. заочного та вечірнього навч. : навчальний посібник. – 2-е вид., випр. та доп. / С. Є. Максимов. – К.: Ленвіт, 2007. – 416 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Пособие по устному переводу / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Высшая школа, 1969. – 187 с.
6. Науменко Л. Практичний курс перекладу з англійської мови на українську = Practical Course of Translation from English into Ukrainian: навч. посібник / Л. Науменко, А. Гордєєва. – Вінниця: Нова Книга, 2011. – 136 с.
7. Последовательный перевод [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Последовательный_перевод.
8. Ребрій О. В. Основи перекладацького скоропису: навч. посібник / за ред. Л. М. Черноватого і В. І. Карабана. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 152 с.
9. Саприкін С. С. Світ усного перекладу: навч. посібник / С. С. Саприкін, А. П. Чужакін. – Вінниця: Нова книга, 2011. – 224 с.
10. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.
11. Чужакін А. П. Устный перевод XXI: теория + практика, переводческая скоропись: Учебник для студентов курса переводческих факультетов (including English – American and English – Australian glossaries) / А. П. Чужакін. – М., 2002. – 256 с.
12. Cay Dollerup Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience / Cay Dollerup, Anne Loddegaard (eds). – Amsterdam: John Benjamins B.V., 1991. – 344 p.
13. Cheng Y. P. Consecutive Interpretation : How to Use Your Symbols Intelligently / Y. P. Cheng // Translation and Interpreting: Bridging East and West / edit. by R. K. Seymour, C. C. Liu. – Vol. 8. – 1994. – P. 11–17.
14. English Tongue Twister [Electronic resource] – Access mode: <http://www.uebersetzung.at/twister/en.htm>.
15. Gillies A. Note-taking for consecutive interpreting. A Short Course / Andrew Gillies. – Manchester, St. Jerome Publishing, 2005. – 239 p.
16. Interpreter Training Resources [Electronic resource]. – Access mode: <http://interpreters.free.fr/>.
17. Kriston Andrea The Importance of Memory Training in Interpretation / Andrea Kriston // Professional Communication and Translation Studies. – 5(1-2). –2012. – P. 79–86.
18. Middlebury Institute of International Studies at Monterey [Electronic resource]. – Accessmode: <http://www.miis.edu/academics/programs/conferenceinterpretation>.

19. Peculiarities of Consecutive Interpretating and Interpreter's Note-taking [Electronic resource] – Access mode: <http://elr.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=361>.
20. Speech Repository II [Electronic resource] – Access mode: http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-with-universities/speech_repository.htm.
21. University of Surrey [Electronic resource] – Access mode: <http://www.surrey.ac.uk/postgraduate/interpreting>.
22. Wei L. Developing note-taking skills in consecutive interpreting / L. Wei. [Electronic resource] – Access mode: <http://www.scik.org>.
23. What Is Consecutive Interpreting? [Electronic resource] – Access mode: http://ec.europa.eu/dgs/scic/what-is-conference-interpreting/consecutive/index_en.htm.

REFERENCES

1. Alikina Ye. V. *Perevodcheskaya semantografiya. Zapis pri ustnom perevode* / Ye. V. Alikina. – Vostok-Zapad, AST, 2006, 160 s.
2. Alikina Ye. V. *Prioritetnyie napravleniia organizatsii obucheniia ustnomu perevodu. Teoriya i praktika perevoda: mater. mezhdunar. konfer.* – Perm, 2000, S. 5–9.
3. Burlaiy S. A. *Posledovatelnyi perevod = perevodcheskaya zapis?* /S. A. Burlaiy // *Tetradi perevodchika*. Vyp. 24. – M., 1999, – S. 91–96.
4. Maksimov S. Ye. *Usnyi dvostoronniy pereklad (anhliiska ta ukrainska movy): teoriia ta praktyka usnogo dvostoronnoho perekladu dlia stud. fak. perekladachiv ta fak. zaochnoho ta vechirnoho navch. : navchalnyi posibnyk.* – 2-e vyd., vypr. ta dop. / S. Ye. Maksimov. – K.: Lenvit, 2007, 416 s.
5. Miniar-Beloruchiev R. K. *Posobiie po ustnomu perevodu* / R. K. Miniar-Beloruchiev. – M.: Vysshiaia shkola, 1969 – 187 s.
6. Naumenko L. P. *Praktychnyi kurs perekladu z anhliiskoi movy na ukrainsku: navch. posib.* / L. P. Naumenko. – Vinnytsia: Nova Knyha, 2011 – 136 s.
7. *Posledovatelnyi perevod*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Последовательный_перевод
8. Rebrii O. V. *Osnovy perekladatskoho skoropysu: navchalnyi posibnyk* / za red. L. M. Chernovatoho, V. I. Karabana. – Vinnytsia, Nova Knyha, 2006, 152 s.
9. Saprykin S. S. *Svit usnogo perekladu: navchalnyi posibnyk* / S. S. Saprykin, A. P. Chuzhakin – Vinnytsia, Nova Knyha, 2011, – 224 s.
10. Chernovatyi L. M. *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti: pidruchnyk dlia stud. vyshchyykh zakl. osvity za spetsialnisiu «Pereklad»* / L. M. Chernovatyi. – Vinnytsia: Nova Knyha, 2013. – 376 s.
11. Chuzhakin A. P. *Ustnyi perevos XXI: teoriia + praktyka, pedevodchenskaia skoropis: uchebnik dlia studentov kursa perevodcheckikh fakultetov* / A. P. Chuzhakin. – M., 2002 – 256 s.
12. Cay Dollerup *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience* / Cay Dollerup, Anne Loddegaard (eds). – Amsterdam: John Benjamins B.V., 1991. – 344 p.
13. Cheng Y. P. *Consecutive Interpretation: How to Use Your Symbols Intelligently* / Y. P. Cheng // *Translation and Interpreting : Bridging East and West* / edit. by R. K. Seymour, C. C. Liu. – Vol. 8. – 1994. – P. 11–17.
14. *English Tongue Twister* [Electronic resource] – Access mode: <http://www.uebersetzung.at/twister/en.htm>.
15. Gillies A. *Note-taking for consecutive interpreting. A Short Course* / Andrew Gillies. – Manchester, St. Jerome Publishing, 2005. – 239 p.
16. *Interpreter Training Resources* [Electronic resource] – Access mode: <http://interpreters.free.fr/>.
17. Kriston Andrea *The Importance of Memory Training in Interpretation* / Andrea Kriston // *Professional Communication and Translation Studies*. – 2012. – 5 (1–2). – P. 79–86.
18. Middlebury Institute of International Studies at Monterey [Electronic resource] – Access mode: <http://www.miis.edu/academics/programs/conferenceinterpretation>.
19. Peculiarities of Consecutive Interpretating and Interpreter's Note-taking [Electronic resource] – Access mode: <http://elr.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=361>.
20. Speech Repository II [Electronic resource] – Access mode: http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-with-universities/speech_repository.htm.
21. University of Surrey [Electronic resource] – Access mode: <http://www.surrey.ac.uk/postgraduate/interpreting>.
22. Wei L. *Developing note-taking skills in consecutive interpreting* / L. Wei. [Electronic resource] – Access mode: <http://www.scik.org>.
23. *What Is Consecutive Interpreting?* [Electronic resource] – Access mode: http://ec.europa.eu/dgs/scic/what-is-conference-interpreting/consecutive/index_en.htm.

Н. І. ГУПКА-МАКОГІН

**ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ
МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ**

Визначено на основі аналізу сучасних досліджень положення, на яких має ґрунтуватися методика формування іношомовної аудитивної компетентності майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки: розвиток психічних процесів і психологічних механізмів; розширення словникового запасу і забезпечення розуміння граматичних структур; цілеспрямоване формування навчально-стратегічної компетентності студентів; розвиток автономії студентів, формування у них рефлексивних умінь; активність процесу аудіювання; інтегроване навчання аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності; формування навичок письмової фіксації прослуханого і використання її як ефективної стратегії в аудіюванні текстів для кращого їхнього розуміння і запам'ятовування інформації; індивідуалізація навчання; застосування проблемних завдань; науково обґрунтований відбір навчального матеріалу.

Ключові слова: іношомовна аудитивна компетентність, майбутні фахівці у сфері міжнародної економіки, навички, вміння, стратегії.

Н. И. ГУПКА-МАКОГИН

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ЭКОНОМИКИ**

Определены на основании анализа современных исследований положения, которые должны быть в основе методики формирования иноязычной аудитивной компетенции будущих специалистов в сфере международной экономики: развитие психических процессов и психологических механизмов; расширение словарного запаса и обеспечение понимания грамматических структур; целенаправленное формирование учебно-стратегической компетенции студентов; развитие автономии студентов; интегрированное обучение аудирования с другими видами языковой деятельности; формирование навыков письменной фиксации как эффективной стратегии во время аудирования текстов для лучшего их понимания и запоминания информации; индивидуализацию обучения; применение проблемных заданий; научно обоснованный отбор учебного материала.

Ключевые слова: иноязычная аудитивная компетенция, будущие специалисты в сфере международной экономики, навыки, умения, стратегии.

N. HUPKA-MAKOHIN

**THEORETICAL PRECONDITIONS OF FOREIGN LISTENING
COMPREHENSION COMPETENCE FORMING OF FUTURE SPECIALISTS IN
THE FIELD OF INTERNATIONAL ECONOMICS**

The conditions based on the analysis of modern researches which must be laid into the foundation of the methodology of foreign listening comprehension competence forming in the field of the international economics have been defined: the development of psychic processes and psychological mechanisms; vocabulary expansion and providing with grammatical structures comprehension; purposeful forming of educational and strategic students' competence; the development of students' autonomy, their reflexive skills forming; listening activity; integrated listening learning with other language skills; forming of written skills for listening and using the written fixation as effective strategy of listening for better understanding and information memorizing; learning(educational) individualization; problem tasks using; scientifically grounded selection of teaching material.

Keywords: foreign listening comprehension competence, future specialists in the field of international economics, skills, strategies.

Сучасні умови та вимоги до фахівців у сфері міжнародної економіки зумовлюють необхідність володіння ними іноземною мовою на рівні, який забезпечує здатність

здійснювати ефективне міжкультурне спілкування у професійній галузі. Якість спілкування, можливість отримання необхідної інформації суттєво залежить від сформованості іншомовної аудитивної компетентності фахівців.

Нині існує багатодосліджень з проблеми оволодіння іншомовними аудитивними навичками та вміннями студентами мовних (О. Бочкарьова, Р. Вікович, І. Задорожна, О. Сіваченко, Д. Позняк й ін.) та немовних (Г. Гаврилова, Л. Іванова, А. Міхіна, Н. Новоградська-Морська, В. Яковлева та ін.) спеціальностей. Із західних учених формування аудитивної компетентності вивчали А. Андерсон, Т. Лінч, Дж. Морлі, Л. Вандегріфт, К. Гох а ін.

Однак досі у вітчизняній науці не розроблена методика формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки. Для розробки такої методики необхідно проаналізувати існуючі дослідження з проблеми та виокремити положення, на які ми опиратимемося в подальшому у процесі створення відповідної методики. Крім того, обмеженість, а інколи і повна відсутність середовища спілкування, наближеного до автентичного, спричиняють труднощі сприйняття іншомовного мовлення на слух студентами немовних спеціальностей, що свідчить про необхідність аналізу існуючого досвіду з метою успішного подолання чи уникнення цих труднощів.

Мета статті – проаналізувати сучасні наукові розвідки з проблеми формування іншомовних аудитивних навичок та вмінь студентів і визначити положення, на які доцільно опиратися при розробці методики формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки.

Практика свідчить, що при аудіюванні виникають стани, які суперечать повноцінному прояву особистості, знижують її активність, спричиняють певні психологічні бар'єри. Серед причин їх виникнення Н. Агеева називає: недостатню пізнавальну мотивацію; труднощі емоційного (нерішучість, емоційна нестійкість, ситуаційна тривожність, невпевненість), когнітивного (властивості пам'яті, уваги, недоліки сприйняття, дефіцит уваги, недосконалість процесів сприйняття і мислення, недостатній рівень володіння мовою загалом), організаційного (неготовність до самостійної діяльності, необхідну для оволодіння аудитивною компетентністю на необхідному рівні; недостатню сформованість навчальних навичок і вмінь, здатності до практичного вирішення поставленої мовленнєвої задачі) характеру; труднощі соціальної комунікації та адаптації. Дослідниця підсумовує, що бар'єри виникають на мотиваційному (емоційно-сміслові бар'єри), аналітико-синтетичному (когнітивні та операційні бар'єри) та виконавчому (комунікативні бар'єри) рівнях аудіювання, і робить логічний та обґрунтований висновок про необхідність оволодіння студентами стратегіями подолання психологічних бар'єрів, серед яких вона виділяє стратегії образного прогнозування мовленнєвих моделей та аудіовізуального сприйняття тексту, що базуються на розвитку механізмів (мовленнєвий слух, артикуляція, слухова пам'ять), формування візуальних і слухових образів та ймовірного прогнозування змісту незавершеного висловлювання, розширення словникового запасу і забезпечення розуміння граматичних структур, здійснення контролю та самоконтролю [1, с. 8–9]. Ми погоджуємося з викладеними положеннями і вважаємо за необхідне враховувати їх в навчанні іншомовного професійно орієнтованого аудіювання.

Цінною є думка Н. Агеевої про необхідність відображення у процесі навчання аудіювання іноземною мовою його зв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності, передусім з читанням вголос, оскільки в основі як читання, так і аудіювання лежить спільна модель сприйняття мовлення. У процесі сприйняття мовлення функціонує механізм внутрішнього промовляння. Чим повільніше здійснюється внутрішнє промовляння, тим повільнішим є розкодування смислів при аудіюванні. Читання передбачає і внутрішнє, і зовнішнє промовляння, тож забезпечує певну автоматизацію процесів при сприйнятті. При читанні вголос та аудіюванні задіяні два різні, але взаємопов'язані процеси з однаковими складовими: при читанні вголос робота органів артикуляції при промовлянні контролюється через слух, а при аудіюванні внутрішнє промовляння також забезпечує певний контроль, коли слуховий образ підтверджується артикуляційним [1, с. 16]. Услід за дослідницею вважаємо за необхідне рекомендувати студентам читати вголос з метою

формування певних механізмів сприймання та закріплення еталону ритмічної одиниці. Однак ми не зовсім погоджуємося з думкою вченої щодо доцільності одночасного аудитивного та візуального сприйняття тексту. Вважаємо, що таке сприйняття доцільне лише після аудитивного пред'явлення (у т. ч. з відеорядом), коли студенти не зрозуміли значну частину інформації.

Д. Морозов [10] обґрунтовує залежність ефективності професійно орієнтованого аудіювання від рівня розвитку внутрішніх процесів – сприйняття, розпізнавання мовних образів, розуміння їх значень, антиципації, осмислення інформації, утримання в пам'яті, внутрішнього промовляння, а також вмотивованості студентів до оволодіння аудитивними навичками та вміннями. Психологічні механізми постійно взаємодіють між собою, про що свідчать, на думку автора, ідентичність механізмів аудіювання рідною та іноземною мовами, які відрізняються лише рівнем функціонування, ступенем сформованості, оперування засобами та способами формування і формулювання думки; операційні механізми, на основі яких функціонують сприйняття, осмислення, ймовірне прогнозування тощо – аналіз, синтез, узагальнення, декодування, еквівалентна заміна, перифраз, відбір, структурування, порівняння, скорочення, виділення головного і другорядного, встановлення смислових зв'язків, підтвердження чи відхилення гіпотез, вибір оптимального рішення [10, с. 11]. Отже, для забезпечення ефективності процесу аудіювання необхідно цілеспрямовано і систематично розвивати відповідні психологічні механізми.

А. Міхіна в своїй дисертації [9] дослідила оволодіння стратегіями аудіювання, які сприяють ефективності процесу розуміння тексту і відбір яких здійснюється свідомо і цілеспрямовано. Погоджуючись з необхідністю оволодіння майбутніми фахівцями стратегіями аудіювання, вважаємо, однак, дещо суперечливим погляд авторки на стратегії як комплекс умінь (разом з такими компонентами, як визначення цілей, планування, свідомо діяльність з оволодіння планом, усвідомлення результату діяльності) [9, с. 85]. Ми схильні трактувати стратегії як організовану, цілеспрямовану та регульовану послідовність визначених дій [8, с. 445] для досягнення результату.

У дослідженні А. Міхіної висловлена цінна для нас думка, що вправи для формування стратегій смислового сприйняття мовлення повинні включати, крім аудитивних, завдання на говоріння, читання, письмо. При цьому формування відповідних стратегій авторка пропонує здійснювати впродовж трьох етапів: визначення цілі/планування, виконання плану, контроль/самоконтроль (рефлексія, аналіз, оцінка, корекція). Вважаємо такий підхід доволі обґрунтованим для вибору студентами стратегій, оптимальних для виконання певного завдання, але не для ознайомлення з окремими стратегіями, за якого алгоритм дій, на нашу думку, повинен бути дещо іншим.

К. Колеснікова розглядає навчання аудіювання з письмовою фіксацією істотної інформації студентів першого курсу мовних спеціальностей. Хоча її дослідження стосується майбутніх учителів іноземних мов, деякі його положення доцільно використати при розробці методики формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх фахівців міжнародної економіки. В дисертації, зокрема, наголошується на доцільності когнітивної спрямованості навчання, яка передбачає природний шлях пізнання, властивий психіці людини, аналіз процесу навчання. Крім того, послідовно доводиться теза про те, що навчання аудіювання буде більш ефективним із письмовою фіксацією прослуханого, оскільки сприятиме розвитку умінь осмислювати інформацію з використанням прийомів критичного мислення в процесі сприйняття мовленнєвого повідомлення, дає змогу краще усвідомити структуру аудіотексту і допомагає зберігати увагу в разі виникнення труднощів розуміння інформації і не забувати її навіть при невеликому обсязі оперативної пам'яті [7, с. 67]. Письмова фіксація істотної інформації в процесі аудіювання розглядається авторкою як сукупність паралельних процесів смислового сприйняття, когнітивної розробки інформації, зумовленої комунікативним завданням, і графічного відображення в стислій формі значущих для слухача смислів. Використання письмової фіксації передбачає включення в систему вправ для навчання аудіювання серії підготовчих вправ, які дозволяють оволодіти прийомами письмової фіксації, а також мовленнєвих вправ, в яких письмова фіксація істотної інформації застосовується при аудіювання текстів [7, с. 11]. При цьому записувати

необхідно основну інформацію (за допомогою слів чи символів); для чого потрібно оволодіти універсальною системою прийомів фіксації, а також виробити свої власні [7, с. 55].

На основі аналізу роботи К. Колеснікової ми зробили висновок, що методика формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх економістів-міжнародників повинна базуватися на положеннях когнітивного підходу і передбачати розвиток мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприйняття, основних психологічних механізмів тощо, а також включати вправи для формування навичок письмової фіксації прослуханого та подальшого використання письмової фіксації як ефективної стратегії при аудіюванні текстів для кращого їх розуміння і запам'ятовування інформації.

Цікавими у контексті нашого дослідження є результати, отримані О. Богдановою [2]. Хоча її робота стосується навчання аудіювання на початковому етапі інтенсивного курсу для дорослих, авторкою обґрунтовано багато цінних ідей. Зокрема, дослідниця вважає, що аудіювання є процесом активним і творчим, а тому слухач не повинен залишатися пасивним реципієнтом, а бути активним суб'єктом діяльності, бути в пошуку вирішення проблем, сформульованих мовцем [2, с. 37]. Відповідно у нашому дослідженні ми теж будемо базуватися на ідеї активності процесу аудіювання.

При цьому О. Богданова наголошує на необхідності використовувати різні опори (візуально-зображальні – схеми, графіки, діаграми, малюнки, фотографії; візуально-вербальні – ключові слова, план, друкований варіант аудіотексту), що залучають кілька аналізаторів при аудіюванні і, отже, підвищують яскравість образу, який сприймається; забезпечують краще осмислення та більш точно сприйняття усного матеріалу; сприяють розвитку мовної здогадки. Крім того, авторка вважає, що правильно організована система опор при аудіюванні може слугувати контрольованим способом розвитку самостійності студентів, розвантажує їх пам'ять, скеровує увагу, знімає психологічне напруження при сприйнятті великого обсягу аудіоінформації, збільшує емоційний вплив на слухача, стимулює творче мислення. Відповідно використання візуально-зображальних опор може інтенсифікувати навчальний процес загалом у зв'язку із збільшенням мовного матеріалу і міцності його засвоєння, індивідуалізувати процес навчання аудіювання (з урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття і характеру індивідуальних помилок), а також забезпечити одночасну активну роботу всіх членів навчальної групи [2, с. 60–68].

У розробці методики формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки ми будемо опиратися на окремі ідеї О. Богданової, зокрема: активності процесу сприйняття, що реалізуються шляхом розробки відповідних завдань, які базуються на матеріалі аудіоповідомлень; доцільності використання візуальних опор для слабших студентів, а також при пред'явленні аудіоповідомлення великого обсягу, що розвантажуватиме пам'ять, сприятиме концентрації уваги і в результаті – кращому розумінні прослуханого. Візуальними опорами можуть слугувати і завдання, сформульовані так, щоб зосереджувати увагу студентів на основних аспектах повідомлень і ключових чи невідомих лексичних одиницях. При роботі з відеофонограмами такими опорами можуть слугувати субтитри. При цьому вважаємо, що студентам не варто відразу пропонувати перегляд відеофрагмента із субтитрами. Їх можна долучати при повторному перегляді (за необхідності) чи при перегляді окремих уривків, які викликали особливі труднощі в студентів.

Варте аналізу дослідження Р. Вікович [4], в якому розроблено та представлено авторську методику навчання студентів мовних спеціальностей англійської мови. Науковцем обґрунтовано, що навчання аудіювання теленовін доцільно здійснювати інтегровано з навчанням їх обговорення, яке є засобом контролю розуміння студентами новинного повідомлення, а також самостійним умінням, що розвивається на змістовній основі аудіотексту [4, с. 10]. Особливу увагу дослідниця пропонує приділяти розвитку стратегій, пов'язаних з мовною і мовленнєвою здогадкою, висуванням гіпотез, зіставленням фактів та явищ іноземною і рідною мовами, в іншомовній і рідній культурах, а також формулюванню висновків й умовиводів. Використання відеоматеріалів іноземною мовою, вважає вона, є ефективним засобом формування у студентів стратегій автономного навчання, оскільки саме ці технології дозволяють використовувати звукоряд і субтитри різними мовами, уповільнювати чи прискорювати темп відтворення відео- і звукоряду

тощо. Крім того, систематичне застосування відео стимулює формування у студентів соціально-афективних стратегій за рахунок «опори на успіх» у випадку прогресу в розумінні все більших фрагментів автентичного іншомовного мовлення [4, с. 27–28].

Таким чином, навчання іншомовного професійно орієнтованого аудіювання майбутніх економістів-міжнародників повинно передбачати формування умінь розуміти відеоповідомлення, які варто пропонувати студентам для самостійного перегляду як з метою оволодіння ними навичками та вміннями аудіювання, так і формування в них соціально-афективних стратегій та стратегій автономного навчання.

Досліджуючи навчання аудіювання в немовному ВНЗ, Г. Гаврилова [5] пропонує триетапну модель. На першому етапі здійснюється адаптація слухового апарату студента до сприйняття іншомовного мовлення, для чого пропонується аудіювання із зоровими опорами, багаторазове прослуховування, промовляння тексту про себе під час прослуховування, переказ тексту. Завданням другого етапу є розвиток навичок та вмінь аудіювання адаптованих текстів (дво- і триразове прослуховування текстів, використання зорових опор, попередня семантизація незнайомих слів, відповіді на запитання по аудіотексту, переказ тексту, його обговорення, записування прослуханого тексту. На третьому етапі передбачено формування вмінь аудіювання автентичних записів, які відображають реальні умови (шуми, швидкий темп мовлення, акценти тощо). На цьому етапі передбачається відключення зорового каналу (слухання із закритими очима), що забезпечує зосередження на слуховому сприйнятті і здійснюється шляхом використання вправ на розвиток здогадки, передбачення наступної інформації; з опорою на ключові слова з подальшим заповненням пропущеної інформації; шляхом письмового викладу прослуханого тексту; переказ уривків; послідовний переклад уривків тексту з поступовим збільшенням об'єму інформації для тренування слухової пам'яті [5, с. 82–83]. Г. Гаврилова робить висновок, що запропонований нею метод дає можливість: підвищувати концентрацію уваги, оскільки відключення зорового каналу уможливило концентрацію уваги на слуховому, що, відповідно, призводить до ефективнішого сприйняття аудіоінформації; активізувати образну, короточасну зорову і слухову пам'ять; використовувати механізм внутрішньої образної візуалізації, оскільки студенти можуть уявляти почуту інформацію у вигляді зорових образів [5, с. 92–93].

Аналіз результатів дослідження Г. Гаврилової дозволяє нам стверджувати про необхідність навчання студентів концентрувати увагу, оскільки саме внутрішня зосередженість студентів призводить до покращення розуміння [5, с. 24]. Вважаємо, що студентам потрібно допомагати у підборі ефективних стратегій концентрації уваги, однією з яких може бути слухання із відключенням зорового каналу (тобто слухання із закритими очима).

Багато цінних ідей міститься в роботі І. Щукіної [11], присвяченій розробці методики побудови багаторівневої моделі навчання аудіювання в системі професійної підготовки вчителя іноземної мови. Так, авторка стверджує, що підвищення навчальної автономії студентів може оптимізувати перехід з одного рівня володіння аудіювання на інший, а також підвищити особисту відповідальність студентів за результати в процесі аудиторної та позааудиторної роботи з використанням різнорівневих завдань та аудіо- і відеоматеріалів. Також дослідниця обґрунтовує важливість рефлексії, яка дозволяє подолати розрив між теоретичним знанням і його практичним застосуванням, визначити межу свого незнання, що стимулює студентів до подальшого вдосконалення. І. Щукіна запропонувала алгоритм розвитку рефлексії: перший етап – аналіз власних дій при роботі з аудіо- та відеоматеріалами, власного досвіду аудіювання; другий етап – співвіднесення власних дій з існуючим алгоритмом дій чи стратегіями успішного аудіювання загалом і щодо конкретного типу завдання; третій етап – створення альтернативних стратегій успішного аудіювання. При цьому вона переконливо доводить, що необхідною умовою розвитку рефлексивних умінь в навчанні аудіювання є використання проблемних завдань [11, с. 14–15].

Базуючись на результатах проаналізованого дослідження, вважаємо, що для формування професійно орієнтованої аудитивної компетентності майбутніх фахівців сфери міжнародної економіки значну увагу варто приділяти розвитку автономії студентів, у т. ч. в процесі позааудиторної самостійної роботи, формуванню в них рефлексивних умінь та застосуванню проблемних завдань.

У дослідженні Л. Іванової [6] стосовно формування аудитивних умінь студентів немовних спеціальностей на початковому ступені навчання теж йдеться про важливість самостійної роботи, необхідною умовою якої є психологічна готовність студента як суб'єкта, що передбачає позитивну навчальну мотивацію, врахування психофізіологічних особливостей студентського віку, який характеризується підвищеною чутливістю до інтелектуально-емоційного розвитку. Використовуючи дані психології, авторка обґрунтовує доречність використання аудитивних вербальних опор, що пояснює усним характером внутрішнього мовлення людини, більшою напруженістю та мобілізацією психічних функцій організму в процесі слухового сприйняття; віковими особливостями студентів від 17 до 21 року, які характеризуються пониженням чутливості зорового каналу і явним переважанням вербального збереження в довготривалій пам'яті; швидшою реакцією на слухові подразники порівняно із зоровими [6, с. 51]. Отже, дослідниця пропонує використовувати аудитивні вербальні підказки як засіб семантизації незнайомих одиниць. При цьому вона пропонує поєднаний звукозапис, який покликаний знімати труднощі не перед прослуховуванням аудіотексту, а синхронно, під час аудіювання (лінгвокраїнознавчий коментар, пояснення, синонім, антонім чи переклад слова наносять на готову фонограму в методичні паузи після незнайомого слова) [6, с. 126].

Ми погоджуємося з думкою Л. Іванової, що використання фонограми з внутрішньотекстовим зняттям труднощів є ефективним за рахунок однорідності аудитивних вербальних опор, оперативності їх подання, що не відволікає і не розсіює увагу студентів на друкований текст. Проаналізувавши зазначене дослідження, пропонуємо за доцільне використовувати (за необхідності та можливості) вербальні підказки під час прослуховування студентами текстів чи перегляду відеофрагментів. При цьому вважаємо усну семантизацію ефективною на аудиторних заняттях (передусім у вигляді дефініції чи пояснення англійською мовою викладачем). Створенню поєднаного звукозапису можуть перешкоджати певні технічні труднощі. Однак за можливості їх подолання звукозапис або відеозапис із синхронним коментарем (особливо певних термінів) може стати ефективним засобом у навчанні аудіювання майбутніх фахівців міжнародної економіки, а також оволодіння ними відповідною лексикою.

Методику навчання студентів мовних спеціальностей професійно орієнтованого аудіювання запропонувала О. Бочкарьова [3]. На увагу заслуговують виокремлені авторкою професійно орієнтовані аудитивні вміння, а також обґрунтована кореляція навичок і вмінь, труднощів і психологічних механізмів професійно орієнтованого аудіювання. Авторка здійснила ретельний відбір аудитивного матеріалу відповідно до обґрунтованих у її дослідженні критеріїв. Так, до запропонованої системи вправ увійшли автентичні, комунікативно спрямовані фахові аудіотексти, які пов'язані з темою майбутньої спеціальності, містять новизну та пізнавальну цінність, доступні за змістом, із темпом мовлення 250 складів/хв., обсягом повідомлення від 1–2 до 30 хвилин, послідовністю викладення фактів, чіткою окресленістю «сміслових віх», незначним обсягом деталізуючої інформації та інформації, яка потребує інтерпретації та домислювання з боку реципієнта, градацією за рівнем змістової складності, з наявними природними опорами при пред'явленні аудіоповідомлення та наявним чергуванням більш і менш насичених інформативних елементів [3, с. 87–90].

Як бачимо, методика формування професійно орієнтованої аудитивної компетентності майбутніх фахівців сфери міжнародної економіки повинна передбачати чітке визначення навичок і вмінь, якими мають оволодіти студенти, наукове обґрунтування критеріїв відбору навчального матеріалу, його ретельний відбір.

Особливий інтерес у контексті тематики нашого дослідження становить науковий доробок Л. Вандегріфта і К. Гох. Учені, зокрема, наголошують на необхідності розвитку метакогнітивних стратегій. Цікавим є їхній аналіз різних підходів до навчання аудіювання. Так, у комунікативному підході, на думку вчених, слухання часто ігнорується під час тематичних уроків, які передбачають інтеграцію видів мовленнєвої діяльності; а також у процесі виконання студентами комунікативних завдань, зазвичай, більшою мірою орієнтованих на говоріння. В особистісно-орієнтованому підході студентів навчають усвідомлювати стратегії, однак на заняттях вони не завжди мають можливість

випробувати чи використати їх, оволодіння аудитивними навичками та вміннями часто відбувається індивідуально і студенти не завжди мають належну змогу скористатись досвідом інших [12, с. 9–11]. У запропонованому дослідниками метакогнітивному підході передбачено забезпечення:

- усвідомлення студентами свого типу слухача – когнітивних та афективних факторів, які впливають на ефективність процесу аудіювання (наприклад: Я завжди хвилююсь, коли починаю слухати якусь інформацію чи У мене проблеми з концентрацією уваги, особливо на початку розмови);

- розуміння студентами мети і цілей завдання, необхідних для виконання дій (наприклад: Я знаю, що у мене повільна реакція на цифри. Отже, я повинен більш вправлятися в слуханні бізнес-новин чи інших текстів з великою кількістю цифр);

- знання стратегій аудіювання – загальних, специфічних для певних видів завдань, неефективних (наприклад: Не варто намагатись надто сильно сконцентруватися на тексті, це тільки підвищить мій рівень напруження) [12, с. 87-88];

- планування стосовно конкретного завдання (наприклад: Подумайте про стратегії, які, можливо, вам будуть потрібні для виконання завдання) та власного просування (наприклад: Сформулюйте цілі для розвитку власних аудитивних навичок і вмінь);

- моніторинг виконання конкретного завдання та загальних успіхів (наприклад: Проаналізуйте, чого Ви досягли, враховуючи поставлені цілі);

- оцінка якості виконання конкретного завдання та рівня аудитивної компетентності загалом (наприклад: Оцініть ефективність розробленого Вами плану з розвитку аудитивних навичок та вмінь) [12, с. 99–100].

Не заперечуючи важливості комунікативного та особисто орієнтованого підходів, ми також будемо опиратися на положення, що подають Л. Вандегріфт і К. Гох, які, на нашу думку, передбачають певну автономію студентів і розвиток рефлексивних умінь, а також цілеспрямований розвиток навчально-стратегічної компетентності студентів.

Таким чином, на основі аналізу сучасних досліджень ми виокремили ті положення, які повинні бути покладені в основу методики формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки: розвиток у студентів мислення, уваги, уяви, сприйняття, основних психологічних механізмів (мовленнєвий слух, оперативна, довготривала пам'ять, ймовірне прогнозування тощо); розширення словникового запасу і забезпечення розуміння граматичних структур; цілеспрямований розвиток навчально-стратегічної компетентності студентів, формування ефективних стратегій аудіювання, в т. ч. афективних для створення позитивного настрою та подолання психологічних бар'єрів; розвиток автономії студентів, формування у них рефлексивних умінь; активність процесу аудіювання; інтегроване навчання аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності; конкретизацію аудитивних умінь, якими мають оволодіти студенти; формування навичок письмової фіксації прослуханого і використання письмової фіксації як ефективної стратегії в аудіювання текстів для кращого їх розуміння та запам'ятовування інформації; індивідуалізація навчання відповідно до рівня розвитку психічних процесів та механізмів, сформованості аудитивних навичок і вмінь шляхом використання різних видів опор; застосування проблемних завдань; наукове обґрунтування критеріїв відбору навчального матеріалу і його ретельний відбір.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні критеріїв відбору навчального матеріалу для формування англійської професійно орієнтованої аудитивної компетентності майбутніх економістів-міжнародників та розробці відповідної системи вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеева Н. В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Н. В. Агеева. – Курск, 2009. – 22 с.
2. Богданова Е. Г. Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Г. Богданова. – М., 2006. – 274 с.
3. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Ю. Бочкарьова. – К., 2007. – 281 с.

4. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англomовних теленовін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Р. І. Вікович. – К., 2011. – 344 с.
5. Гаврилова А. В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Гаврилова. – СПб., 2006. – 182 с.
6. Иванова Л. И. Обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техническими средствами (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. И. Иванова. – К., 1997. – 211 с.
7. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Колесникова. – М., 2008. – 240 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Э. Михина. – Улан-Удэ, 2009. – 363 с.
10. Морозов Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. Л. Морозов. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
11. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучению аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Щукина. – М., 2009. – 20 с.
12. Vandegrift L. Teaching and learning Second Language Listening. Metacognition in action / Larry Vandegrift, Christine C. M. Goh. – NY and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2012. – 315 p.

REFERENCES

1. Ageeva N. V. Strategii preodoleniya studentami psikhologicheskikh baryerov pri audirovanii inoyazychnoy rechi: avtoref. dis. na soiskanie nauchn. stepeni kand. ped. nauk : spets. 19.00.07 «Pedagogicheskaya psikhologiya» / N. V. Ageeva. – Kursk, 2009. – 22 s.
2. Bogdanova E. G. Obuchenie audirovaniyu na nachal'nom etape intensivnogo kursa (issledovanie uchebnykh funktsiy vizual'nykh opor) : dis ... kandidata ped. nauk : 13.00.02 / Bogdanova Elena Germanovna. – M., 2006. – 274 s.
3. Bochkar'ova O. Ju. Metodyka navchannja majbutnih uchyteliv anglijs'koi' movy profesijno sprjamovanogo audijuvannja : dys ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Bochkar'ova Olena Jurii'vna. – K., 2007. – 281 s.
4. Vikovych R. I. Metodyka navchannja studentiv movnyh special'nostej audijuvannja anglomovnyh telenovyn : dys ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Vikovych Roksoljana Igorivna. – K., 2011. – 344 s.
5. Gavrylova A. V. Obuchenye audirovaniyu inoyazychnoj rechy v uslovyah neязыkovogo vuza (na materyale anglyjskogo jazyka) : dys ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Gavrylova Anna Vladymyrovna. – Sankt-Peterburg, 2006. – 182 s.
6. Yvanova L. Y. Obuchenye studentov nachal'nogo etapa neязыkovogo vuza audirovaniyu pry samostojatel'noj rabote s tehnycheskymy sredstvamy (na materyale anglyjskogo jazyka) : dys ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Yvanova Ljudmyla yvanovna. – K., 1997. – 211 s.
7. Kolesnykova E. A. Obuchenye audirovaniyu s pys'mennoj fyksacyej sushhestvennoj ynformacyy studentov pervogo kursa jazykovogo pedagogicheskogo vuza (anglyjskij jazyk) : dys ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Kolesnykova Ekateryna Alekseevna. – M., 2008. – 240 s.
8. Metodyka navchannja inozemnyh mov i kul'tur: teorija i praktyka: pidruchnyk dlja stud. klasychnyh, pedagogichnyh i lingvistychnyh universytetiv / [O. B. Bigych, N. F. Borysko, G. E. Borec'ka ta in.]; za zagal'n. red. S. Ju. Nikolajevoi'. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
9. Myhyna A. Э. Metodyka formirovaniya strategij audirovaniya u studentov neязыkovogo vuza (anglyjskij jazyk) : dys ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Myhyna Alla Эduardovna. – Ulan-Udэ, 2009. – 363 s.
10. Morozov D. L. Obuchenye professyonal'no-oryentirovannomu audirovaniyu na osnove sovershenstvovaniya psyhologicheskikh mehanyzmov rechy : avtoref. dys. na soyskanye nauchn. stepeny kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 «Teorija y metodyka obuchenija y vospytaniya (ynostrannyye jazyky, uroven' vysshego professyonal'nogo obrazovaniya)» / Morozov Dmytryj Leonydovych. – N. Novgorod, 2009. – 24 s.
11. Shhukyna Y. V. Metodyka postroeniya mnogourovnevoj modely obucheniju audirovaniyu v systeme professyonal'noj podgotovky uchytelja ynostrannogo jazyka : avtoref. dys. na soyskanye nauchn. stepeny kand. ped. nauk : spec. 13.00.02 «Teorija y metodyka obuchenija y vospytaniya (ynostrannyye jazyky)» / Y. V. Shhukyna. – M., 2009. – 20 s.

12. Vandegrift L. Teaching and learning Second Language Listening. Metacognition in action / Larry Vandegrift, Christine C. M. Goh. – NY and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2012. – 315 p.

УДК 371.134: [001.8: 630x+674]

О. Є. ГРИДЖУК

ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ ЛІСІВНИЦТВА Й ДЕРЕВООБРОБЛЕННЯ

Обґрунтовано доцільність вивчення фахової лексики студентами технічних вищих навчальних закладів (ВНЗ) з метою формування термінологічної компетенції. Охарактеризовано два типи парадигматичних відношень у сучасних терміносистемах лісівництва і деревооброблення (синонімічні та антонімічні). Визначено основні типи термінологічних синонімічних об'єднань. З'ясовано причини розвитку термінологічної дублетності, специфіку прояву антонімії в межах досліджуваних груп лексики. Описано групи антонімів за семантичним критерієм. Запропоновано типи вправ для вивчення термінів-синонімів та антонімів у курсах «Українська мова за професійним спрямуванням» і «Фахова термінологія».

Ключові слова: мовнокомунікативна компетентність, термінологія лісівництва та деревооброблення, парадигматичні відношення, синонімія, антонімія.

О. Е. ГРЫДЖУК

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ЛЕСОВОДСТВА И ДЕРЕВООБРАБОТКИ

Обоснована целесообразность изучения профессиональной лексики студентами технических высших учебных заведений с целью формирования терминологической компетенции. Охарактеризованы два типа парадигматических отношений в современных терминологических системах лесоводства и деревообработки (синонимические и антонимические). Выделены основные типы терминологических синонимических объединений. Указаны причины развития терминологической дублетности, специфика проявления антонимии в пределах исследуемых групп лексики. Описаны группы антонимов по семантическому критерию. Предложены типы упражнений для изучения терминов-синонимов и антонимов в курсах «Украинский язык по профессиональному направлению» и «Профессиональная терминология».

Ключевые слова: языковая и коммуникативная компетентность, терминология лесоводства и деревообработки, парадигматические отношения, синонимия, антонимия.

O. HRYDZHUK

THE FORMATION OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS BASED ON STUDY OF THE PROFESSIONAL TERMINOLOGY OF FORESTRY AND WOOD TECHNOLOGY

In the article the necessity for the students of higher technical educational institutions to study professional lexicon in order to form a terminological competence is stressed. The two types of paradigmatic relations such as synonymic and antonymic in modern forestry and wood technology terms are considered. The main types of terminological synonymous associations are also identified. Some reasons of the development of terminological doublets are explained. Some peculiarities of the functioning of antonymy in these vocabulary groups are defined. The groups of antonyms according to the semantic criterion are described. Some types of exercises for studying the terminological synonyms and antonyms in the courses “The Ukrainian Language for Proficiency” and “The Professional Terminology” are proposed.

Keywords: language and communicative competence, forestry and wood technology terminology, paradigmatic relations, synonymy, antonymy.

Ключовими компонентами формування професійної мовнокомунікативної компетентності студента є фахова комунікативна та мовна компетенції. Сукупність та якість професійних знань залежать не лише від глибини вивчення базових дисциплін, а й від рівня засвоєння і вміння правильно послуговуватися спеціальною лексикою. Вивчення фахової термінології є обов'язковим компонентом якісної освіти студента, який повинен володіти термінологією обраного фаху, вміти правильно граматично використовувати терміни у мовленні, враховувати особливості використання термінів фаху в межах певної терміносистеми (наявність кількох найменувань для певного поняття, багатозначні терміни, антонімічні пари термінів), їх функціонування в умовах певного регіону (діалектні найменування) тощо.

Формуванню системи термінологічних знань у студентів технічних спеціальностей присвячені праці багатьох науковців. Так, про необхідність вивчення фахових термінів у процесі викладання української мови за професійним спрямуванням писали Л. Барановська, І. Дроздова, Л. Кузьміна; вправи з розвитку професійного мовлення розробляли Г. Бондаренко, О. Любашенко, Т. Симоненко та ін. На доцільність вивчення особливостей вияву синонімії та антонімії під час засвоєння фахової лексики вказували О. Дженджеро, О. Луценко, І. Харченко, Г. Чорновол, О. Чуєшкова. Однак комплексних досліджень, в яких спеціальна лексика була б опрацьована з метою подальшого навчання студентів технічних вишів, наразі немає. Невивченими є лексико-семантичні процеси, що відбуваються у терміносистемах лісотехнічного профілю, не запропоновані типи вправ для опрацювання термінів-синонімів і термінів-антонімів.

Метою статті є з'ясувати особливості формування та функціонування синонімних рядів у межах термінології лісівництва та деревооброблення, визначити специфіку антонімічних відношень у досліджуваних терміносистемах, обґрунтувати доцільність такого навчання студентів лісотехнічних спеціальностей для формування в них термінологічної компетенції.

Через вплив позамовних чинників у будь-якій терміносистемі відбувається більшість лексико-семантичних процесів, властивих загальнолітературній мові, зокрема, синонімії й антонімії.

Антонімо-синонімічні відношення «створять певну цілісність лексико-семантичних зв'язків й ілюструють відкритість категорій протилежного та подібного в мові» [6, с. 71].

Синонімічні відношення. Українській термінології притаманне функціонування кількох термінів для позначення одного і того ж поняття, предмета чи явища дійсності, тобто синонімічних форм. Доцільність використання кількох найменувань для одного спеціального поняття зумовлює дискусії серед науковців, більшість з яких вважає такий процес явищем негативним. «У контексті проблем теорії термінологічної номінації ... синонімія як мовне явище, з одного боку, є дезорганізаційним феноменом, бо руйнує точність, чіткість і визначеність наукових найменувань; з іншого – є органічним вираженням іманентних закономірностей розвитку термінологічної лексики, яка не є сталою системою, а постійно змінюється й пристосовується до потреб суспільства», – вказує С. Омельчук [8, с. 271]. «Уніфікація термінологічних систем вимагає відбору того терміна, який найбільше відповідає позначуваному поняттю. Однак в умовах єдиного інформаційного простору, під впливом рівнодіючих тенденцій – максимальної відповідності структурі національної мови і тенденції до інтернаціоналізації – це складний процес», – стверджують інші автори [9, с. 181].

Як вважає Б. Михайлишин, «співіснування інтернаціональних (більш точних, компактних, моносемічних, вузькопрофесійних) термінів та їх власномовних, як правило, мотивованих, семантично прозорих, зрозумілих відповідників дещо виправдовує наявність синонімії в термінології» [6, с. 72]. Д. Лотте зазначає, що синонімія допустима тоді, коли з двох термінів один є короткою формою іншого, тобто містить терміноелементи, що входять до складу іншого терміна, але меншою мірою чи у скороченому вигляді [5, с. 22].

За наявністю/відсутністю семантичних відмінностей Т. Михайлова виокремлює такі типи термінологічних синонімічних об'єднань: а) абсолютні; б) відносні; в) комплексні [7, с. 11]. В аналізованих терміносистемах зафіксовані абсолютні синоніми. Науковці називають їх термінологічними дублетами і трактують як слова або словосполучення, об'єднані особливою термінологічною співвіднесеністю з тим же науковим поняттям і об'єктом дійсності [2, с. 54]. В. Гак і В. Лейчик допустимими у термінології вважають дублети і морфолого-лексичні варіанти [1, с. 48 – 49].

Розвиток термінологічної дублетності зумовлений багатьма причинами, основними з яких є:

1) використання терміна і загальноживаного слова (*чирянки – чирки, листовик – турецький язик, букові ліси – букняки, ялинові ліси – смерекові ліси – ялинники – смеречники, грабові ліси – грабняки*);

2) застосування термінологічної назви паралельно з діалектною (*верба – заверба – біловать – верба біла, в'яз – берест – ільм – ульм – берестина – в'язана – в'язь – ільшняк, груша – дуля – лісниця – кукиш – планча, липа – липина, сосна – хвоя – смерека, самшит – букипан – гушпан – грушпан; тис – тіс – тес – тесина – нагній-дерево, карликова сосна – косодеревина*);

3) паралельне функціонування запозиченого терміна і власне українського (кроншнеп – кульон великий, пірнікоза – норець, лігніфікація – здерев'яніння, наличник – лиштва);

4) використання терміна латинського походження і українського (*поліграф (poligraphus) – пухнастий лубоїд, халькограф (chalcogfaphus) – ялиновий гравер, типограф (typographus) – друкар, псевдотсуга (pseudotsuga) – лжетсуга, трифолія (trifolius) – бобівник трилистий – жаб'ячі озірки, рептилії (reptilia) – плазуни*);

5) використання термінів-варіантів (*сосновий сланник – сосна сланка, перепілка – перепел, щетина – щета, проніжка – міжніжка*);

6) використання застарілих і нових найменувань (*фанерування – личкування, хабник – чагарник, чурак – чурбак, васервага – рівень, штурпак – шпильчастий пеньок, тартак – лісопильня*).

Г. Мацюк, І. Кочан і Т. Панько вважають, що «запозичення і калькування, пошук відповідних найменувань у загальноживаній мові для запозичуваних понять – це ті фактори розвитку мови, які передбачають неологізацію термінологічних систем» [9, с. 183].

В основу дослідження парадигматичних відношень у сфері найменувань спеціальних понять лісівництва і деревооброблення доцільно взяти «принцип групування за родовим поняттям, тобто принцип виділення тематичних груп термінів, до яких входить уся сукупність видових найменувань спеціальних понять, об'єднаних спільною видовою сім'єю» [10, с. 252].

В українській лісівничій терміносистемі синонімічні найменування використовуються для позначення: птахів (*нічниця – летючі миші, яструб – вільшаник, савка – сплюшка, канюк – каня, завирушка – тинівка*); звірів (*дика свиня – вепр, ондатра – мускусний пацюк, зубр – бізон, козуля – дика коза*); комах, жуків, метеликів (*металева кузька – квіткоїд – польовий хрущик, златкові – златки – крицяки, шпанська мушка – майка, наїзники – їзди справжні, пагов'юни – хвоевійки*); рослин (*білотка альпійська – едельвейс, яблуна лісова – яблуна дика, іван-чай – хаменерій вузьколистий, кизил – дерен справжній, калган – перстач прямостоячий*); типів лісу (*ліси приполонинні – ліси пріяйлові, бучняки – букові ліси, осичняки – осикові ліси, яличники – ялицеві ліси, в'язовики – в'язові ліси*); машин, знарядь, приладів (*садивний меч – меч Колесова, сівалка – посівна машина лісова, мірна вилка – вимірювальна вилка, навантажувачі – лісонавантажувальні машини*); процесів (*рубки проміжного користування – рубки догляду – доглядові рубки, лісорозведення – заліснення, здимка – нанесення підновок, підрум'янювання – обкорювання, висівання стрічкове – сімба стрічкова*); осіб за родом діяльності (*майстер лісу – технік лісового господарства*).

У терміносистемі деревооброблення у синонімічні відношення вступають найменування: матеріалів, які використовуються у виробництві (*балка – консоль, колода – кряж – чурбак, оцупок – чурбак, щетина – щета, сортимент середньомірний – сортимент середньотовищинний*); властивостей матеріалу (*полиць – блиск – блиск, орнамент – візерунок, розмір – габарит*); характеристик деревини (*щільність – густина, структура – будова – фактура*); виробів та їх елементів (*канапа – диван, лиштва – наличник, цоколь – постамент – підніжжя, проніжка – міжніжка, деталь – компонент – елемент, фацет – фасет*); допусків і посадок (*зазор – люфт – провіт, припуск – шар*); процесів (*облицьовка – личківка, скоблення – скребіння, сколочування – сплювання, пиляння – різання*); інструментів, пристроїв, машин (*ножівка – пилка ручна столярна, терпуг – напилок – надфіль – рашиль, торцівка – верстат торцювальний, пиловідокремлювач – пиловловлювач, машина звалювально-гілкорізно-кряжувально-транспортувальна – харвардер, шпалорізка – шпалорізальний верстат*); виробництв (*лісопильня – тартак, фабрика – завод – підприємство*) та ін.

У процесі дослідження виявлено такі типи синонімічних об'єднань лісотехнічних термінів: 1) питомий український термін – запозичений термін (*відвар – декокт, мохи – бріопсиди, слуква – вальдшнеп, перегній – гумус, друкар – типограф, живиця – терпентин, луб – флоема, волокно деревне – лібриформ*); 2) український термін-калька – іншомовний термін (*вологолуб – гідрофіт, укорочений пагін – брахібласт, видовжений пагін – ауксібласт, м'ясоїди – зоофаги*); 3) обидва терміни іншомовного походження (*консоль – швелер, транспортер сортувальний – конвеєр сортувальний, дерматоїд – дерматин, спірея – таволга, нанорельєф – рельєф карликовий, дендрарій – арборетум*); 4) обидва терміни власне українські (*мітчик – гайкоріз, пиловини – тирса, висівання грядкове – сівба грядкова, лісостан – деревостан – деревостій, пагов'юни – хвосвійки, хвоя – шпильки – глиця*).

Наявність в аналізованих терміносистемах спільно- та різнокоренових термінів-синонімів підтверджує пошук «взаємовідношення між планом вираження та планом змісту термінологічних одиниць» [3, с. 46], прагнення до «точності, короткості, однозначності, інформаційної насиченості, відсутності емоційного забарвлення термінів» [3, с. 45].

Спільнокореневі терміни-синоніми О. Радченко пропонує називати варіантами терміна і розуміє під ними «тотожні за значенням спільнокореневі термінологічні одиниці, що розрізняються деякими розбіжностями знакової форми в межах того самого номінанта: місцем наголосу, фонемами, афіксами або їхнім поєднанням» [11, с. 6 – 7]. Серед таких термінів визначено акцентні, фонематичні, морфологічні, словотворчі та комбіновані варіанти [11, с. 7].

До фонематичних варіантів у терміносистемах лісівництва та деревооброблення відносимо терміни, що виникли внаслідок „тенденції до милозвучності... до врівноваження вокалізму та консонантизму в мовленнєвому потоці” [11, с. 8]: *іволга – вивільга, ялівець – яловець, букняки – бучняки, блиск – бляск, фацет – фасет, молодняк – молодник, ксеромезофіти – мезоксерофіти*.

«Виникнення морфологічних термінів-варіантів також пов'язано зі зміною звукової оболонки слова, але тих його частин, що мають не лексичне, а граматичне значення» [11, с. 8]: *шпона – шпон, рубки догляду – доглядові рубки, лісова типологія – типологія лісу*.

Поняття словотвірних синонімів у науці трактується по-різному: а) спільнокореневі слова з різними, але синонімічними афіксами; б) синонімічні різнокореневі слова з тим самим афіксом; в) синонімічні словотвірні типи [14, с. 587]. О. Радченко пропонує словотвірними варіантами у термінології вважати «спільнокореневі одиниці, ідентичні за денотатом і сигніфікатом, з синонімічними афіксами або відмінні наявністю-відсутністю певного афікса» [11, с. 9]. В аналізованих терміносистемах варіанти словотвірного оформлення термінів реалізовані на рівні синонімії префіксів (*зарість – прорість, жолоблення – пожолоблення, проніжка – міжніжка*); синонімічних суфіксів (*ласиця – ласка, підсочування – підсочка, лісовпорядкування – лісовпорядження, смеречники – смеренчаки, верхівка дерева – вершина дерева*); використання матеріально вираженого та нульового афіксів (*вирубка – зруб, ендеміки – ендеми, лігвище – лігво*); спільнокоренових термінів, з яких один є складним словом (*підновка – каропідновка*).

Серед комбінованих варіантів виокремлюємо морфолого-словотворчі їх різновиди: *златки – златкові, папороті – папоротеподібні, епідерміс – епідерма, каня – канюк, перепілка – перепел, табуретка – табурет*.

Загалом синонімічні відношення в терміносистемах лісівництва та деревооброблення можуть виявляти себе: 1) в парі однослівних термінів (*лісорозведення – заліснення, заповідник – заказник, горбиль – обаніл, лісоматеріали – сортименти, рогівка – крень, принасічник – арилюс – елайосома, барліг – лігво – тавра*); 2) в парі однослівний термін і терміносполука (*набиванка – набивна тканина, торцівка – торцювальний верстат, хлист – деревний стовбур, живичники – смоляні кишені, вовчки – водяні пагони, нектарники – медові залози, ордер – квиток лісорубний*); 3) в парі однослівний термін-комполит і терміносполука (*фітоіндикатори – рослини-індикатори, віброгуркіт – машина сортувальна ситова, стенограф – шестизубчастий коройд, едапон – тип лісорослинних умов*); 4) у термінах-словосполученнях на рівні атрибутивних компонентів (*липневий хрущ – мармуровий хрущ, брунька термінальна – брунька верхівкова, насінневий матеріал – посівний матеріал, верхня висота – домінантна висота, попнева плата – коренева плата, мармурове ядро – мозаїчне ядро*); 5) в термінах-

словосполученнях на рівні стрижневих компонентів (*вовчок звичайний – капуста звичайна, зимовий гриб – лубинька зимова, букова папороть – щитник буковий, насадження на пісках – заліснення пісків, мисливська кінологія – мисливське собаківництво*); 6) в терміносполуках загалом (*тополеві вусачі – осикові скрипуни, соснова губка – трутовий гриб, робінія звичайна – акація біла, лепеха звичайна – айр тростиновий – татарське зілля, кільце річне – річний шар*); 7) у паралельному використанні повної та короткої форм терміна (*екологічний тип – екотип, медоносні рослини – медоноси, водозбірний басейн – водозбір, дворічні рослини – дворічники, балансова деревина – баланси, сортимент тонкомірний – тонкомір*).

Синонімічні відповідності «слово – словосполучення», «словосполучення – словосполучення» та «повна форма терміна – коротка форма терміна» Б. Головін відносить до синтаксичних синонімів – синтаксичних конструкцій, співвідносних за будовою та значенням [2, с. 54–56].

В аналізованих терміносистемах зафіксовано явище морфологічної субституції – процесу, що виражається у зміні функціонального класу позначення (заміна частин мови) [1, с. 49]: *рубки догляду – доглядові рубки, вусачеві – вусачі, розведення дичини – дичинорозведення*.

Синонімія стрижневих компонентів терміносполук призводить до розвитку синонімічних /тотожних відношень у термінологічних словосполученнях (*дефекти – вади → дефекти обробки деревини – вади обробки деревини, хвоя – шпильки → хвойна порода – порода шпилькова, балка – байрак → балкові ліси – байрачні ліси, окоренок – відземок → окоренок відрізаний – відземок відрізаний*).

Антонімія. У термінології антонімічними, на думку Т. Михайлової, є «відношення двох значень, що виражені різними термінами й передають істотні ознаки несумісних протилежних або суперечливих видових понять стосовно одного родового, тобто мають спільну семантичну основу, а відмінні семи цих значень замінюють одна одну або одна з них виключає іншу» [7, с. 12].

О. Чорна зазначає: «У термінології антонімія дозволяє позначити крайні полюси термінологічного поля, використовуючи логічні можливості термінологічної системи» [15]. Як «один з регулярних принципів найменування понять з протилежним значенням» [2, с. 58] антонімія у термінології ґрунтується «на протилежних або на суперечливих логічних зв'язках» [7, с. 12].

«Антонімія у термінології має спільні і часткові форми реалізації, зумовлені якісно багатогранними відношеннями протилежності між науковими поняттями..., які не є «справжніми» антонімами, однак є ними за суттю відображення поляризації понять» [9, с. 188]. Антоніми «розрізняються за вираженням протилежності, яка передбачає одночасно тотожність в якомусь відношенні» [15]. Ми вважаємо, що терміни-антоніми – це видові характеристики одного родового поняття з протилежними формами їх вияву. В аналізованих терміносистемах – це антонімічні гіпонімічні відношення, об'єднані спільною темою.

За семантичним критерієм антоніми поділяються на градуальні, комплементарні, векторні та координатні антоніми.

Градуальні антоніми позначають два діаметрально протилежні (за мірою або ступенем вияву) видові поняття певного родового поняття; між його крайніми виявами можливі проміжні ланки [14, с. 27]. В аналізованих терміносистемах – це переважно поняття якості ознаки (*дуже тверда деревина – [тверда деревина – м'яка деревина] – крихка деревина, обсмол жирний – [обсмол середній] – обсмол пісний, сухі бори – [вологі бори] – мокрі бори*) та кількості (*макрорельєф – [мезорельєф] – мікрорельєф*).

Комплементарні антоніми позначають два взаємодоповнювальні видові поняття, які разом становлять певне родове поняття, без проміжних ланок [14, С. 28], наприклад: *фанера рівношарова – фанера нерівношарова, опора регульована – опора нерегульована, деревина ділова – деревина неділова, обатіл горбильний – обатіл дощатий, справжній трутовик – несправжній осиковий трутовик, великий ясеневий лубоїд – малий ясеневий лубоїд, вибірково-лісосічна рубка – суцільно-лісосічна рубка*).

Векторні антоніми позначають дві протилежно спрямовані або взаємно зворотні дії, явища, ознаки, напрями, відношення тощо [14, с. 28], наприклад: *вирубка – насадження, контур випуклий – контур увігнутий, укорочений пагін – видовжжений пагін, потік води*

висхідний – потік води *нисхідний*, *етажерка* *вивантажувальна* – *етажерка завантажувальна*.

Координатні антоніми визначають дві протилежні точки певного просторового або часового відрізка [14, с. 28], наприклад: *верховий метод рубок догляду* – *низовий метод рубок догляду*, *верхній лісовий склад* – *нижній склад*, *пласть пиломатеріалу внутрішня* – *пласть пиломатеріалу зовнішня*, *сучки відкриті* – *сучки зарослі*, *рання деревина (весняна)* – *пізня деревина (літня)*.

Антоніми лісівництва та деревооброблення можуть бути виражені іменниками (*угіддя* – *неугіддя*, *вирубка* – *насадження*, *пласть* – *крайка*, *сушіння* – *зволоження (деревини)*), прикметниками (*деревна* – *недеревна (продукція лісу)*, *тупий* – *гострий (обзол)*, *вибіркові* – *суцільні (рубки)*, *тверда* – *м'яка (порода)*), дієсловами (*регульована* – *нерегульована (опора)*, *нешліфована* – *шліфована (фанера)*).

Протиставлювані компоненти аналізованих терміносполук виявляють антонімічні відношення і в загальноживаній лексиці (*тупий обзол* – *гострий обзол*, *брак виправний* – *брак невивправний*, *попередні культури* – *наступні культури*, *прості лісові культури* – *складні лісові культури*, *штучне відновлення дуба* – *природне відновлення дуба*, *сухі діброви* – *мокрі діброви*).

Окремі компоненти термінологічних словосполучень виявляють антонімічні зв'язки лише у межах термінологічної системи (*обаніл горбильний* – *обаніл дощатий*, *корінний деревостан* – *похідний деревостан*, *чисті ліси* – *змішані ліси*, *деревина основна* – *деревина додаткова*, *деревостан порослевий* – *деревостан перестійний*).

У формально-структурному аспекті розрізняють різно- та спільнокореневі антоніми [7, с. 27]. У терміносистемах лісівництва та деревооброблення переважають різнокореневі здебільшого власне українські терміносполуки (*чисті лісові культури* – *змішані лісові культури*, *тверда порода* – *м'яка порода*, *яструб великий* – *яструб малий*, *пористість відкрита* – *пористість закрита*). Різнокореневі складені терміни із запозиченими компонентами виявляють антонімічні відношення з незначним ступенем продуктивності (*трелювання безчокерне* – *трелювання чокерне*, *брахібласт* – *ауксібласт*, *адсорбція мономолекулярна* – *адсорбція полімалекулярна*).

Спільнокореневі терміни-антоніми утворюються: 1) приєднанням частки не-, що «використовується як префікс» [13, с. 237] і «заперечує наявність ознаки» [13, с. 245] (*опора регульована* – *опора нерегульована*, *фанера нешліфована* – *фанера шліфована*, *обрізна дошка* – *необрізна дошка*); 2) використанням протилежних за значенням іншомовних префіксів (*адсорбція деревини* – *десорбція деревини*); 3) приєднанням префікса а-, що «означає заперечення, відсутність» [12, с. 1] (*зональна рослинність* – *азональна рослинність*, *біотичні фактори* – *абіотичні фактори*); 4) протиставленням перших компонентів іншомовного походження у складних словах (*макроклімат* – *мікроклімат*, *макроорганізми* – *мікроорганізми*, *гіперплазія* – *гіпоплазія*); 5) протиставленням першого власне українського кореня у складних термінах-прикметниках (*низькостовбурний ліс* – *високостовбурний ліс*, *деревостани короткопохідні* – *деревостани довгопохідні*, *вибірково-лісосічна рубка* – *суцільно-лісосічна рубка*).

Теоретичний аналіз лексико-семантичних процесів у термінології лісівництва та деревооброблення у лекційному курсі може бути доповнений системою спеціально розроблених вправ і творчих завдань, метою яких є виробити у студентів практичні навички використання фахової лексики у майбутньому професійному спілкуванні.

Типи вправ: 1) до власне українських термінів підібрати еквіваленти іншомовного походження (і навпаки); 2) подані терміни-синоніми ввести у контекст і проаналізувати семантику; 3) зі спеціального словника виписати синоніми до поданих термінів; 4) укласти словничок фахових термінів-синонімів чи термінів-антонімів; 5) подані антонімічні пари термінів увести в речення; 6) описати певне наукове поняття, використовуючи терміни-синоніми і терміни-антоніми; прослідкувати, як вплине використання таких найменувань на сприйняття інформації; 7) до запропонованих діалектних назв рослин і тварин дібрати наукові найменування та ін.

Засвоєння термінів-синонімів та антонімів допоможе студентам – майбутнім лісівникам краще опанувати термінологію фаху, зрозуміти специфіку застосування окремих

територіальних найменувань, зробити професійне мовлення більш різноманітним і пристосувати його до роботи у певній місцевості.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні особливостей вияву омонімії та паронімії у терміносистемах лісівництва та деревооброблення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Субституція термінів в синтагматическом аспекте / В. Г. Гак, В. М. Лейчик // Терминология и культура речи. – М.: Наука, 1981. – С. 47–57.
2. Головин Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособие для филол. спец. вузов / Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М.: Высшая школа, 1987. – 104 с.
3. Кияк Т. Р. Термінологічна норма (суть, реалії, прагматика) / Т. Р. Кияк // Українська термінологія і сучасність: зб. наук. праць; відп. ред. В. Л. Івашенко. – К.: Інститут української мови НАНУ, 2013. – Вип. IX. – С. 42–47.
4. Лісотехнічний термінологічний словник: український, російський, англійський / за ред. Ю. Ю. Туниці, В. О. Богуслаєва. – Львів: Піраміда, 2014. – 967 с.
5. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии: вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 158 с.
6. Михайлишин Б. П. Антонімо-синонімічні блоки в термінології / Б. П. Михайлишин // Українське мовознавство: міжвідомч. наук. збірник. – К.: Либідь, 1992. – Вип. 19. – С. 71–79.
7. Михайлова Т. В. Семантичні відношення в українській науково-технічній термінології: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Т. В. Михайлова. – Харків, 2002. – 20 с.
8. Омельчук С. Парадигматичні відношення в українській лінгводидактичній термінології / С. Омельчук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 270–276. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpudru_2014_2_38.pdf.
9. Панько Т. І. Українське термінознавство: підручник / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Львів: Світ, 1994. – 216 с.
10. Пілецька Н. Синонімічні та антонімічні відношення в сучасній чеській економічній термінології / Н. Пілецька // Вісник Львівського ун-ту. Серія філологічна – 2009. – Вип. 46. – Ч. 1. – С. 252–256.
11. Радченко О. І. Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / О. І. Радченко. – Харків, 2000. – 20 с.
12. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 664 с.
13. Словотвір сучасної української літературної мови / відп. ред. М. А. Жовтобрюх. – К.: Наукова думка, 1979. – 407 с.
14. Українська мова: енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Вид-во Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.
15. Чорна О. В. Особливості вияву антонімії в українській податковій термінології / О. В. Чорна // Українська мова. – 2009. – № 4. – С. 58–64. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6069/07-Chorna.pdf?sequence=1>.

REFERENCES

1. Gak V. G. Substitutsiya terminov v sintagmaticeskom aspekte / V. G. Gak, V. M. Leychik // Terminologiya i kultura rechi. – M.: Nauka, 1981. – S. 47–57.
2. Golovin B. N. Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminakh: ucheb. posob. dlya filol. spets. vuzov / B. N. Golovin, R. Yu. Kobrin. – M.: Vysshaya shkola, 1987. – 104 s.
3. Kyiak T. R. Terminolohichna norma (sut, realii, prahmatyka) / T. R. Kyiak // Ukrainska terminolohiia i suchasnist: zbirn. nauk. prats / vidp. red. V. L. Ivashchenko. – K.: Instytut ukrainskoï movy NANU, 2013. – Vyp. IX. – S. 42–47.
4. Lisotekhnichniy terminolohichnyi slovnyk: ukrainskyi, rosiiskyi, anhliiskyi / za red. Yu. Yu. Tunytsi. V. O. Bohuslaieva. – Lviv: Piramida. 2014. – 967 s.
5. Lotte D. S. Osnovy postroeniya nauchno-tekhnicheskoy terminologii. Voprosy teorii i metodiki / D. S. Lotte. – M.: Izd-vo AN SSSR, 1961. – 158 s.
6. Mykhailyshyn B. P. Antonimo-synonimichni bloky v terminolohii / B. P. Mykhailyshyn // Ukrainske movoznavstvo: Mizhvidomch. nauk. zb. – K.: Lybid, 1992. – Vyp. 19. – S. 71–79.
7. Mykhailova T. V. Semantychni vidnoshennia v ukrainskii nauково-tekhnichnii terminolohii: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01 / T. V. Mykhailova. – Kharkiv, 2002. – 20 s.
8. Omelchuk S. Paradyhmatychni vidnoshennia v ukrainskii lnhvodydaktychnii terminolohii / S. Omelchuk // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2014. – Ch. 2. –

- S. 270–276. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpu_dpu_2014_2_38.pdf.
9. Panko T. I. Ukrainske terminoznavstvo: pidruch. / T. I. Panko, I. M. Kochan, H. P. Matsiuk. – Lviv: Svit, 1994. – 216 s.
 10. Piletska N. Synonimichni ta antonimichni vidnoshennia v suchasni cheski ekonomichni terminologii / N. Piletska // Visnyk Lviv. un-tu. Seriiia filol. – 2009. – Vyp. 46. – Ch. 1. – S. 252–256.
 11. Radchenko O. I. Movna norma i variantnist v ukrainskii naukovi terminologii : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01 / O. I. Radchenko. – Kharkiv, 2000. – 20 s.
 12. Slovyk inshomovnykh sliv / uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. – K.: Naukova dumka, 2000. – 664 s.
 13. Slovtvir suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy / vidp. red. M. A. Zhovtobriukh. – K.: Naukova dumka, 1979. – 407 s.
 14. Ukrainska mova: entsyklopediia / redkol.: V. M. Rusanivskyi (spivholova), O. O. Taranenko (spivholova), M. P. Ziabliuk ta in. – 2-he vyd., vypr. i dop. – K.: Vyd-vo Ukrainska entsyklopediia im. M. P. Bazhana, 2004. – 824 s.
 15. Chorna O. V. Osoblyvosti vyjavu antonimii v ukrainskii podatkovii terminologii / O. V. Chorna // Ukrainska mova. – 2009. – № 4. – S. 58–64. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6069/07-Chorna.pdf?sequence=1>.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42

Ю. І. ЧЕРНЕЦЬКА

СЕРЕДОВИЩЕ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НАРКОЗАЛЕЖНИХ В РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Розглянуто середовище ресоціалізації наркозалежних осіб в реабілітаційних центрах. забезпечується відновлення соціальних зв'язків (соціальна реабілітація і соціальна адаптація), нагромадження нового соціального позитивного досвіду. Показано, що ресоціалізація можлива завдяки вивченню і засвоєнню культурних цінностей, норм, настанов, зразків поведінки, здійсненню соціальної активності наркозалежних в різних видах діяльності. Розкрито суть категорії «ресоціалізація» через категорії «соціальне середовище» і «соціальне виховання». Встановлено, що ресоціалізація наркозалежних здійснюється безпосередньо під впливом дії всієї сукупності суспільних умов (чинників середовища, що цей процес є продуктом безпосередніх відносин суб'єктів середовища (агентів), визначається впливом матеріальної культури (засобами), від яких залежить результат ресоціалізації.

Ключові слова: середовище, ресоціалізація, соціалізація, наркозалежні.

Ю. И. ЧЕРНЕЦКАЯ

СРЕДА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ В РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЦЕНТРАХ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Рассмотрено среда ресоциализации наркозависимых лиц в реабилитационных центрах, где обеспечивается возобновление социальных связей (социальная реабилитация и социальная адаптация), накопление нового социального положительного опыта. Показано, что ресоциализация возможна благодаря изучению и освоению культурных ценностей, норм, установок, образцов поведения, осуществлению социальной активности наркозависимыми в разных видах деятельности. Раскрыта сущность категории «ресоциализация» через категории «социальная среда» и «социальное воспитание». Установлено, что ресоциализация наркозависимых осуществляется непосредственно под воздействием всей совокупности общественных условий (факторов среды, что этот процесс является продуктом непосредственных отношений субъектов среды (агентов) определяется воздействием материальной культуры (средствами), от которых зависит результат ресоциализации.

Ключевые слова: среда, ресоциализация, социализация, наркозависимые.

YU. CHERNETSKA

THE RESOCIALIZATION OF DRUG-DEPENDENT PEOPLE IN REHABILITATION CENTERS: SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

The article deals with the resocialization of drug-dependent people in rehabilitation centers. In the of resocialization the restoration of social relationships (social rehabilitation and social adaptation), and the accumulation of new socially positive experience are ensured. Resocialization is possible through the study and assimilation of cultural values, norms, attitudes, patterns of behavior, and the implementation of social activity of drug-dependent people in various activities. The article explains the meaning of "resocialization" through the categories of "social environment" and "social education". It is roved that the resocialization of drug-dependent personality is carried out directly under the influence of social conditions (environmental factors). This process is the product of direct relations between the subjects of environment (agents) and is determined by the influence material culture (means) which depend on the result of resocialization is dependent.

Key words: environment, resocialization, socialization, drug-dependent people.

Актуальність проблеми визначається пошуком шляхів підвищення ефективності соціально-педагогічної допомоги наркозалежним у реабілітаційних центрах, яка спрямована на реалізацію головної мети – повторне входження колишньої наркозалежної особи в соціум.

Метою статті є розгляд ключових питань проблеми створення середовища ресоціалізації наркозалежних осіб у реабілітаційних центрах, що дасть змогу забезпечити такій особі умови для відновлення здоров'я, соціальних зв'язків та набуття нового соціального позитивного досвіду.

Аналіз праць представників соціально-педагогічної науки І. Зверєвої, Л. Коваль, Л. Міщик, А. Рижанової, С. Хлебик переконує, що для вирішення поставленого нами завдання стосовно з'ясування сутності середовища ресоціалізації наркозалежних осіб розгляду соціалізаційної парадигми недостатньо. Соціалізацію особистості досліджували українські вчені: Н. Лавриненко, М. Лукашевич, М. Москаленко, С. Савченко, С. Харченко. Окремим питанням ресоціалізації різних категорій осіб, зокрема, ресоціалізації правопорушників присвячені роботи Н. Калашник, О. Караман, С. Горенка; розгляду проблем соціального середовища приділено увагу в дослідженнях О. Безпалько, А. Мудрика, С. Харченка; профілактики впливу чинників середовища, що формує наркотичну залежність, стосується науковий доробок В. Безпалька, Н. Максимової, А. Нагорної та ін. Однак проблему створення середовища ресоціалізації наркозалежних в реабілітаційних центрах досліджено недостатньо.

Сукупністю різноспрямованих зв'язків особистості із зовнішнім світом, у центрі якого перебуває індивід, є базис особистості. Тож зміст ресоціалізації – це цілеспрямоване управління цим процесом у форматі соціальної реальності. В зв'язку з цим питанням нашого дослідження буде розгляд того середовища, яке є органічним для ресоціалізації наркозалежних осіб.

Соціальне середовище, будучи однією з провідних дефініцій соціальної педагогіки, узагальнено розглядається як «складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що мають місце в суспільстві, в якому живе та розвивається особистість; сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), що впливають на її свідомість та поведінку» [2, с. 94]. Його визначають також як: суспільні і духовні (на відміну від фізичних) умови існування, формування і діяльності людини [9, с. 426]; чинник впливу на особистість [6, с. 48]. Деякі сучасні вчені трактують соціальне середовище: в широкому розумінні (макросередовище) як суспільно-економічну систему загалом – виробничі сили, сукупність суспільних відносин і інститутів, суспільна свідомість, культура суспільства; у вузькому розумінні (мікросередовище) як безпосереднє оточення людини – сім'я, трудовий, навчальний та інші колективи, референтні групи, об'єднання за інтересами.

Розглянемо авторську концептуальну ідею про те, що в середовищі ресоціалізації одночасно спеціально організуються процеси соціального виховання і соціального навчання, оскільки тільки за умови домінування цих двох процесів можна отримати позитивний результат ресоціалізації наркозалежної особи, тоді як негативні впливи стихійної соціалізації обмежені рамками середовища ресоціалізації. Середовище ресоціалізації за змістом і суттю – частина загального соціального середовища, основою для виокремлення якого є його специфічність, що полягає у підвищеному рівні соціальної ізоляваності, керованому характері впливів чинників стихійної соціалізації. Аналіз наукових досліджень з цього питання виявив неоднозначність сутнісного розуміння терміна «середовище ресоціалізації»; крім того, цей термін майже не досліджено стосовно категорії наркозалежних осіб.

Спираючись на загальні визначення соціального середовища, виокремимо власне розуміння соціального середовища в світлі ідей ресоціалізації наркозалежних або середовища ресоціалізації наркозалежних, котре в дослідженні будемо розуміти як сукупність умов, що забезпечують наркозалежній особі можливість для відновлення здоров'я (фізичну і психологічну реабілітацію), соціальних зв'язків (соціальну реабілітацію), наявність нового соціально позитивного досвіду на основі вивчення і засвоєння культурних цінностей, норм, настанов, зразків поведінки, а також здійснення соціальної активності в різних видах діяльності.

На відміну від результату соціального виховання (соціальності), результат соціалізації не є гарантовано позитивним, адже процес соціалізації, набуваючи стихійного характеру, безпосередньо та опосередковано впливаючи на особистість, не завжди розгортається в позитивних умовах. Окрім того, будучи частиною соціуму, особистість інколи не має

можливості вивільнитися від тієї частини соціуму, яка чинить негативний вплив, виникає викривлена соціальна взаємодія, що впливає на функціонування особистості в середовищі.

Ми свідомо акцентуємо увагу на питаннях, які висвітлюють сенс ресоціалізації через категорії «соціальне середовище» і «соціальне виховання», оскільки такий підхід дає змогу розкрити зовнішні ознаки досліджуваного процесу, характеризуючи ресоціалізацію як соціальне ціле, що забезпечує існування певної спільності людини і середовища, а також розвиток особистості.

Надзвичайної ваги у вивченні середовища ресоціалізації набуває потреба в аналізі чинників, що найкраще забезпечує ресоціалізацію наркозалежних. Оскільки всім негативним впливам стихійної соціалізації, яка розгортається в соціальному середовищі, запобігти не можна, виникає необхідність організації керованої соціалізації (соціального виховання) для наркозалежних у спеціально створених умовах, що сприятимуть ресоціалізації наркозалежних через своєрідну «ізолюваність» від негативної дії факторів, агентів, засобів соціалізації. Виходячи із дискретного (перервного) характеру процесу соціального виховання, яке відбувається в певних організаціях, обмежене певними місцем і часом, зауважимо, що недостатність позитивних впливів стихійної соціалізації, спричинену ізолюваністю наркозалежних в середовищі ресоціалізації, можна компенсувати спеціально створеними правовими, матеріальними і духовними умовами соціального розвитку і самореалізації наркозалежних у середовищі ресоціалізації.

У контексті нашого дослідження розглядатимемо процес ресоціалізації наркозалежних як такий, що здійснюється безпосередньо під впливом дії всієї сукупності суспільних умов (чинників середовища), є продуктом безпосередніх відносин суб'єктів середовища (агентів) суспільного життя між собою, визначається певними способами, продуктами матеріальної культури (засобами), від яких, власне, і залежить результат ресоціалізації.

Визначаючи чинники середовища, наголосимо, що в загальному вигляді Л. Мардахаєв розуміє їх як все те, що безпосередньо і опосередковано впливає на людину: сім'я, школа, органи влади, засоби масової інформації, молодіжні та інші об'єднання тощо [4, с. 63]. Незважаючи на неоднозначність розуміння науковцями чинників соціалізації і чинників середовища, всі вони, так чи інакше, впливають на розгортання процесів із досліджуваної нами понятійної тріади. Зазначимо, що в сучасній соціальній педагогіці чинники розподіляються на: мега- (космос, планета, світ), макро- (країна, етнос, держава), мезо- (місце і тип поселення, приналежність до субкультури) і мікрочинники (групи однолітків, сусіди, сім'я, організації) [6, с. 10]. Рівні їхнього впливу та реалізації співвідносні з масштабами спільнот, тому виокремлюють соціальні (соціально-політичні, економічні, національні особливості розвитку особистості, в т. ч. якість життя, екологічна ситуація, виникнення екстремальних соціальних обставин тощо) та індивідуально-особистісні (своєрідність життєвого шляху особистості) чинники [7, с. 13].

Чинники середовища, що зумовлюють розгортання процесу ресоціалізації, на відміну від інших двох процесів з досліджуваної нами понятійної тріади, мають переважно опосередкований (керований характер), хоча також розгортаються на макро-, мега- і мікрорівнях.

Чинниками ре соціалізації, вважає Н. Лавриченко, є фактично вся сукупність суспільних явищ, які мають людиноформуючий вплив, починаючи з глобальних історичних обставин та суспільної ситуації в усіх її конкретних вимірах і показниках [3, с. 68]. Тому зрозуміти вплив чинників середовища, яке формує ресоціалізовану особистість, допоможе аналіз негативних чинників сучасного соціального середовища, уникаючи впливу яких шляхом створення середовища ресоціалізації, можна понизити рівень їх дії, отже, максимально повернути раніше залежну особу до повноцінного життя в суспільстві.

Спираючись на дослідження чинників соціального середовища, відзначимо, що ті з них, які безпосереднього відіграють активну роль у процесі ресоціалізації наркозалежної особистості, будемо називати чинниками ре соціалізації. Найбільш вагомими з них є чинники середовищні, особистісні та виховні [4, с. 47].

Зважаючи на ізолюваний характер середовища ресоціалізації, вважатимемо цю характеристику середовища найпотужнішим середовищним чинником ресоціалізації, оскільки за таких умов послаблюється дія на наркозалежного стихійних впливів (кризових і конфліктних

ситуацій, нестабільності соціального середовища), отже, створюються позитивні умови для повернення наркозалежного до повноцінного життя. Разом з тим, проведене нами емпіричне дослідження показує, що за умови довготривалого перебування в середовищі ресоціалізації виникає певна соціальна депривація, під якою розуміють позбавлення або обмеження життєво важливих потреб людини (в близьких стосунках з родичами, особами протилежної статі, вільного вибору різних видів діяльності, освіти, просування в професійній сфері) [8, с. 8].

Соціальна деривація в деяких випадках має характер невимушеної, пролонгованої соціальної ізоляції реабілітованих/ресоціалізованих осіб. Через брак соціального досвіду спілкування та взаємодії в умовах стихійної соціалізації ця ізоляція виражається у взаємодії з обмеженою групою осіб (переважно зі схожими проблемами наркозалежності в тому ж обмеженому середовищі, створюючи подружні, партнерські і професійні стосунки, обираючи рід професійної діяльності, пов'язаний із реабілітацією нарко- та алкозалежних тощо) [11, с. 157]. Компенсуючи цю особливість середовища ресоціалізації, створивши додаткові, сприятливі для соціальної взаємодії умови, можна подолати проблему соціальної деривації наркозалежних і підсилити дію цього середовищного чинника.

Особистісні чинники ресоціалізації пов'язані з особливостями особистісного розвитку наркозалежного. До них відносять фізичні, соціальні, психологічні, юридичні особливості наркозалежної особи. Серед найвагоміших чинників для сприяння ресоціалізації відзначають вік (найсприятливіший – молодий вік), високу стійку мотивацію на одужання, високу самооцінку, стабілізацію стану здоров'я наркозалежного, прагнення повернення до соціального статусу [10, с. 30–31]. Специфічними особистісними чинниками для ресоціалізації наркозалежних осіб визначено такі релізерні чинники. Вони розподіляються на соціально-психологічні або тригери (зустрічі зі знайомими, які є споживачами наркотиків, спогади про вживання), індивідуально-психологічні (низька переносимість стресу, дискомфорту), біохімічні (характер протікання метаболічних процесів), інтоксикаційну установку наркозалежного (ставлення людини до ейфорізуючої речовини) [5, с. 62–63].

До виховних чинників ресоціалізації відносять: сформованість активної життєвої позиції, високу пізнавальну активність для можливості оволодіння соціально позитивними навичками взаємодії, опанування безконфліктних, соціально схвалених моделей поведінки, можливість здійснювати самовиховання і перевиховання, долати дефекти характеру [10, с. 30–31].

Підсилюють дію чинників середовища ресоціалізації соціальні суб'єкти, яких в соціальній педагогіці називають агентами ресоціалізації. У довідковій літературі зазначається, що агентами соціалізації прийнято вважати людей, установи, діючі соціальні суб'єкти, за допомогою яких людина соціалізується завдяки процесам навчання, комунікації, прилучення до культури. Безпосередніми суспільними інструментами та інституціями (агентами), завдяки дії яких відбувається соціалізація молоді, є політичні, правові, адміністративні інституції, система суспільної освіти і виховання, соціальні групи та спільноти різного рівня і, насамперед, сім'я [3, с. 69]. Дійсно, одним із впливовіших агентів ресоціалізації наркозалежної особи, як показує реальне життя і підтверджують дослідження, є сім'я. Від неї багато в чому залежить кінцевий результат ресоціалізації. Особливістю родини є специфічне соціальне новоутворення «співзалежність», під якою розуміють патологічну афективно забарвлену залежність від наркозалежної особи, коли центрованість на її житті може призвести у решти членів сім'ї до порушень соціальної адаптації та особистісних деформацій [1, с. 14]. Створивши в середовищі ресоціалізації певну систему взаємодії з цими агентами, суть якої зводиться до трансформації уявлень батьків про проблему залежності їх члена родини від індивідуально-особистісного до системного підходу, модифікацію проникнення особистісних меж між підсистемами «батьки – діти», соціальне навчання підсистем конструктивних способів взаємодії, можна підвищити успішність процесу ресоціалізації наркозалежних.

Агентами ресоціалізації є ті ж соціальні інституції, що задіяні у процесі соціалізації: родина, школа, трудовий колектив, навчальні заклади, громадські організації та ін. Однак в дослідженні ресоціалізації наркозалежних осіб, коли йдеться про запобігання десоціалізації наркозалежних, родина і громадські організації – радше додаткові агенти ресоціалізації. Враховуючи це, необхідно звернути увагу на вивчення питання спеціально створених умов у соціальному середовищі для ресоціалізації наркозалежних із залученням агентів ресоціалізації.

Перетворення наркозалежної особистості на суб'єкта власної життєдіяльності під впливом інших суб'єктів (агентів) зі схожим соціальним досвідом є, власне, процесом ресоціалізації, який повноцінно розгортається тільки в спеціально створеному середовищі. Додовнюючи цю тезу результатами аналізу праць дослідників з проблеми суб'єктності (М. Боритко, С. Савченко, О. Севастьянова, С. Харченко й ін.), можна зробити методологічно важливий висновок, що в такому середовищі реалізується взаємодія реабілітантів один з одним, з консультантом із хімічної залежності, соціальним педагогом, психотерапевтом, психологом, лікарем-наркологом, навколишнім світом загалом. Результат визначається не лише якістю та кількістю соціальних впливів, а й рівнем мотивації наркозалежних, активністю, характером інтересів, вмінням спілкуватися та іншими рисами, притаманними особистості. Отже, на емпіричному рівні необхідно розглядати життєдіяльність наркозалежних під час їх ресоціалізації у спеціально створеному середовищі, в якому органічно поєднуються процеси відновлення здоров'я (фізична і психологічна реабілітація), здобуття нових моделей соціально схваленої поведінки, соціальне виховання, соціальний розвиток особистості, здобуття позитивного життєвого досвіду, соціальна адаптація до оточуючих та суспільства загалом.

Розкриваючи проблеми впливу агентів ресоціалізації, варто звернутися до вивчення питання впливу засобів ресоціалізації. Розглянемо тлумачення засобів соціалізації, під якими в соціальній педагогіці розуміється широкий набір засобів, специфічних для того чи іншого суспільства (продукти матеріальної культури, елементи духовної культури, стиль і зміст спілкування, методи заохочення і покарання в сім'ї тощо) [6, с. 11]. Відомо, що саме завдяки цим засобам особистість має можливість адекватно відповідати завданням і вимогам суспільного життя як підґрунтя соціальної інтеграції та консолідації суспільства. На думку Н. Лавриченко, це стосується таких інтегральних та інтегративних засобів, як мистецтво, культура, засоби масової комунікації тощо [3, с. 69].

Вплив традиційних засобів, що є атрибутами стихійної соціалізації, дуже обмежений в умовах середовища ре соціалізації. Тож, оскільки засоби ресоціалізації, як і засоби соціалізації, визначаються позитивними і негативними, формальними і неформальними санкціями [6, с. 11], поведінка наркозалежних осіб у середовищі ресоціалізації приводиться до відповідності з прийнятими в соціальному середовищі зразками, нормами і цінностями.

Стосовно ресоціалізуючого впливу засобів ресоціалізації у вузькому розумінні є засоби регулятивні: норми і правила спілкування в середовищі ресоціалізації, нормативно-правові і законодавчі акти, внутрішні правила, режим тощо; виправні (корекційні), які забезпечуються системою корекції особистісних вад розвитку, відновлюють деформовану (асоціальну, девіантну, делінквентну, адиктивну) поведінку наркозалежної особи – праця, система заохочення і покарання, фізичне навантаження, спорт; духовні і моральні, обумовлені релігійними канонами і морально-етичними підвалинами – засоби мистецтва і релігії.

Таким чином, середовище ресоціалізації наркозалежних осіб створюється в реабілітаційних центрах для відновлення соціальних зв'язків наркозалежних, формуючи умови для соціальної реабілітації та соціальної адаптації, а також отримання нового соціально позитивного досвіду. В такому середовищі особистість засвоює культурні цінності, норми, настанови, зразки поведінки, реалізує свою соціальну активність в різних видах діяльності. Ресоціалізація наркозалежних здійснюється безпосередньо під впливом всієї сукупності суспільних умов (чинників середовища). Цей процес є продуктом безпосередніх відносин суб'єктів середовища (агентів), визначається впливом матеріальної культури (засобами), від яких залежить результат ресоціалізації.

Перспективними напрямками дослідження стане проблема створення збагаченого середовища ресоціалізації наркозалежних осіб і змістовного наповнення цієї інноваційної категорії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваисов С. Б. Наркотическая и алкогольная зависимость: практическое руководство по реабилитации детей и подростков / С. Б. Ваисов. – СПб.: Наука и техника, 2008. – 272 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – 2 -ге вид. – К.; Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
3. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси / Н. М. Лавриченко. – К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник / Л. В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
5. Методичні рекомендації з питань організації та функціонування центрів ресоціалізації наркозалежних / Державний інститут проблем сім'ї та молоді. – К., 2004. – 200 с.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. / А. В. Мудрик. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 200 с.
7. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. Й. Капської. – К.: Центр навч. літератури, 2006. – 468 с.
8. Соціальні служби – родині: розвиток нових підходів в Україні / за ред. І. М. Григи, Т. В. Семігіної. – К.: Дата Банк Україна, 2008. – 128 с.
9. Соціальна робота: короткий енциклопедичний словник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с.
10. Соціально-педагогічна робота з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів: науково-методичний посібник для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» / уклад.: С. Я. Харченко, О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька. – Х.: ХГПА, 2015. – 120
11. Чернецька Ю. І. Профілактика соціальної дераивації наркозалежних в процесі їх ресоціалізації в умовах реабілітаційних центрів / Ю. І. Чернецька // Матеріали 18 Міжнародного молодіжного форуму «Радиоелектроника и молодежь в XX веке»: сб. материалов форума. Т. 8. – Х.: ХНУРЗ, 2014 – С. 156–158.

REFERENCES

1. Vaisov S. B. Narkoticheskaya i alkogolnaya zavisimost: prakticheskoe rukovodstvo po reabilitatsii detey i podrostkov / S. B. Vaisov. – SPb: Nauka i tekhnika, 2008. – 272 s.
2. Entsiklopediia dlia fahivtsiv socialnoi sfery / za zag. red. I. D. Zverevoi. – 2-ge vyd. – K.; Simferopol: Universum, 2013. – 536 s.
3. Lavrichenko N. M. Pedagogika sotsializatsii: yevropeiski abrysy. – K.: ViRA INSAJT, 2000. – 444 s.
4. Mardahaev L. V. Sotsialnaya pedagogika: uchebnik / L. V. Mardahayev. – M.: Gardariki, 2005. – 269 s.
5. Metodychni rekomendatsii z pytan orhanizatsii ta funktsionuvannia tsestriv resotsializatsii narkozaleznyh / Derzhavnyi instytut problem simyi ta molodi. – K., 2004. – 200 s.
6. Mudrik A. V. Sotsialnaya pedagogika: ucheb. dlya stud. ped. vuzov; pod red. V. A. Slastenina. – 3-e izd., ispr. i dop. / A. V. Mudrik. – M.: Izdatelskiy tsentr “Akademiya”, 2000. – 200 s.
7. Sotsialna pedagogika: pidruchnyk / za red. A. Y. Kapskoi. – K.: Tsentr navchalnoi literatury, 2006. – 468 s.
8. Sotsialni sluzhby – rodyni: rozvytok novyh pidhodiv v Ukraini / za red. I. M. Hryhy, T. V. Semyginoi. – K.: Data Bank Ukraina, 2008. – 128 s.
9. Sotsialna robota: korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk. – K.: DCSSM, 2002. – 536 s.
10. Sotsialno-pedahohichna robota z resotsializatsii narkozaleznyh v umovah reabilitatsiinyh tsestriv: naukovometodychnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti „Sotsialna pedagogika“ / uklad.: S. Ya. Narchenko, O. I. Rasskazova, Yu. I. Chernetska. – Kh.: HGPA, 2015. – 120 s.
11. Chernetska Yu. I. Profilaktyka sotsialnoi derivatsii narkozaleznyh v protsesi ih resotsializatsii v umovah reabilitatsiinyh tsestriv / Yu. I. Chernetska // Materialy 18 Mezhdunarodnogo molodezhnogo foruma «Radioelektronika i molodezh v XX veke»; sb. materialov foruma. T. 8. – Kh.: HNURZ, 2014. – S. 156–158.

УДК: 378.091.2:364-43

С. Ю. СУРГОВА

ЦІЛЕМОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ

Висвітлено методику визначення сформованості ціле мотиваційного компоненту готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників. Проведена експериментальна діагностика рівня сформованості цілемотиваційного компонента готовності до превентивної діяльності дозволяє зробити висновок, що загальний цього компонента можна оцінити як достатній і елементарний (з перевагою достатнього). Встановлено, що ефективне формування цілемотиваційного компонента готовності можливе лише за умови збагачення змісту професійно-практичної підготовки майбутніх соціальних працівників положеннями і пріоритетними напрямками превентивної діяльності.

Ключові слова: превентивна діяльність, цілемотиваційний компонент, превенція, готовність до превентивної діяльності, майбутній соціальний працівник, коефіцієнт готовності.

ЦЕЛЕ-МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРЕВЕНТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Освещена методика выявления сформированности целемотивационного компонента готовности к превентивной деятельности будущих социальных работников. Проведенная экспериментальная диагностика уровня сформированности целемотивационного компонента готовности к превентивной деятельности позволяет сделать вывод, что общий уровень указанного компонента можно оценить как достаточный и элементарный (с преимуществом достаточного). Установлено, что эффективное формирование целемотивационного компонента возможно при условии обогащения содержания профессионально-практической подготовки будущих социальных работников положениями и приоритетными направлениями превентивной деятельности.

Ключевые слова: превентивная деятельность, превенция, целе-мотивационный компонент, готовность к превентивной деятельности, будущий социальный работник, коэффициент готовности.

S. SURGOVA

TARGET-MOTIVATIONAL COMPONENT OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PREVENTION ACTIVITIES: RESULTS OF DIAGNOSTIC STUDIES

The article reveals the methods of the identification of formation of the target-motivational component of future social workers readiness for preventative activities. The carried-out experimental diagnostics of the level of formation of target-motivational component of preparedness for preventative activities leads to a conclusion that the overall level of the target-motivational component can be evaluated as sufficient and elementary (with the advantage of a sufficient). The author suggests that the efficient formation of target-motivational component can be achieved only in case of the enrichment of the content of vocational and practical training of future social workers with the terms and priorities for preventative activity.

Keywords: preventative activity, target-motivational criterion, readiness for prevention, future social workers, readiness coefficient.

Відповідно до проекту Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки ядром державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності й відповідальності. Реалізація цих завдань передбачає: розробку програми превентивного виховання дітей і молоді в системі освіти; формування ефективної й дієвої системи профілактики правопорушень; розробку і реалізацію Національної концепції забезпечення розвитку і соціалізації дітей та молоді; формування здорового способу життя як складової виховання.

Важливими шляхами втілення ідей гуманістичної парадигми освіти є впровадження превентивної системи підготовки студентів, для якої характерна варіативність методик, створення умов для саморозвитку молоді, свідомого визначення нею своїх можливостей і життєвих цінностей, а також попередження негативних явищ у суспільстві. Превентивний підхід розвивається в єдиній моделі з передовим надбанням європейського досвіду – моделі захисту прав людини на здоров'я і соціальний розвиток. Тому одним із важливих сучасних напрямків розвитку професійно-педагогічної підготовки студентів є оновлення на демократичній та гуманістичній основі її пріоритетів, мети, змісту, форм і методів формування готовності майбутнього соціального працівника до швидких соціальних та освітніх змін у суспільстві. Готовність до превентивної діяльності дає можливість молодому фахівцеві соціальної сфери професійно адаптуватися в умовах сучасного життя, успішно вирішувати складні професійні завдання, свідомо аналізувати й корегувати результати своєї діяльності.

У педагогічній науці різні аспекти професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери вивчали І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, В. Поліщук, С. Харченко й ін. [2; 4; 6; 8; 11].

За останні роки вітчизняні науковці суттєво збагатили теоретичне осмислення превентивних проблем у дисциплінах сфери прикладних наук: військової, пенітенціарної й,

особливо, соціальної педагогіки (Л. Кондрашова, В. Оржеховська, О. Пилипенко, В. Ролінський та ін.) [5; 7; 10].

Незважаючи на здобутки сучасної науки у вивченні готовності майбутніх соціальних працівників до різних видів соціально-педагогічної діяльності, потребує серйозного наукового розроблення проблема визнання взаємозв'язку готовності до превентивної діяльності з підготовкою майбутніх соціальних працівників та її співвідношення з такими категоріями, як превенція, превентивний підхід, рівні превентивної діяльності. Потребує розробки зміст підготовки майбутніх соціальних працівників, який має відображати сучасну стратегію превентивного виховання молоді.

Метою статті є висвітлення методики визначення сформованості цілемотиваційного компонента готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників.

У контексті нашого дослідження важливою є думка В. Приходько [7, с. 117], що визначає превентивну діяльність як детермінований об'єктивними і суб'єктивними факторами самостійний, спеціалізований вид загального педагогічного процесу, що має свою мету, принципи, зміст, форми і методи, є пріоритетним у системі психолого-педагогічних, медичних, правових, соціально-захисних проблем у дослідженнях різних країн світу. Для визначення рівня підготовки студентів до превентивної діяльності дослідник пропонує компоненти: а) мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних меті і завданням превентивної діяльності; б) когнітивний – сукупність знань, необхідних для превентивної діяльності; в) операційний – сукупність умінь і навичок превентивної діяльності; г) особистісний – сукупність можливих для превентивної діяльності особистісних якостей, пов'язаних зі ставленням до предмета діяльності, її процесу, інших учасників діяльності, самого себе; ґ) комунікативний – сукупність операцій вербальної і невербальної взаємодії.

Погоджуємося з науковцем у тому, що суттєві характеристики дослідження превентивної діяльності зумовлюють сукупність її структурних компонентів.

У процесі експерименту нами була розроблена і використана методика, що передбачає виявлення цілемотиваційної готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників. З цією метою використовувались наступні дослідні методи: педагогічне спостереження, зіставлення, узагальнення, бесіда, анкетування, опитування; шкалування – присвоєння показників досліджуваним характеристикам; вивчення й аналіз документації (навчальні плани, програми); педагогічне тестування – з метою діагностики знань і вмінь превентивної діяльності [1, с. 14].

Оскільки «превентивна діяльність» – поняття багатопланове, для визначення його загального, інтегрального рівня нами визначено рівні кожної зі складових цілемотиваційного компонента. Зважаючи на те, що кожна складова превентивної діяльності характеризується багатьма показниками, ми обмежилися аналізом окремих, на нашу думку, найбільш важливих і узагальнених.

Оцінка стану цілемотиваційного компонента проводилася за показниками: А (1) – інтерес до виявлення причин і факторів відхилень у поведінці клієнта; А (2) – упевненість у власних можливостях щодо подолання негативних проявів у поведінці клієнта; А (3) – прагнення до передбачення можливих негативних проявів у поведінці клієнта; А (4) – переконливість у необхідності превентивної діяльності.

Враховуючи те, що цілемотиваційний компонент відповідає за орієнтацію майбутнього соціального працівника на певний вид професійної діяльності (формування мотивів, потреб, адекватних меті і завданням превентивної діяльності), студентам I–II курсів Чорноморського державного університету ім. П. Могили спеціальності «Соціальна робота» і Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського пропонувалося оцінити необхідність превентивної роботи для соціальних працівників. На цьому етапі експерименту ми опитували студентів контрольної групи КГ (60 осіб) та експериментальної групи ЕГ (64 особи). Отримані дані розмістили в табл. 1.

Таблиця 1

Результати оцінювання усвідомлення необхідності превентивної діяльності
у майбутніх соціальних працівників

Привабливі сторони	КГ	ЕГ
1. Дає можливість досягнути професійних успіхів.	10	9
2. Дозволяє постійно підвищувати кваліфікацію.	10	10
3. Надає творчу ініціативу.	8	10
4. Орієнтує на розвиток превентивних самокостей.	5	6
5. Підсилює діагностичну поведінку і розвиток особистості.	5	8
6. Надає можливості вдосконалити роботу з різними групами клієнтів.	6	5
7. Дає додаткові можливості поглибити формування соціально-правової свідомості у клієнта.	5	6
8. Спонукає до відбору превентивної інформації.	5	4
9. Мотивує на усвідомлення значення превентивних знань.	4	5
10. Взаємодія з програмами та організаціями з питань попередження негативних явищ.	4	6
11. Посилення взаємодії в організаційних формах превентивного навчання.	3	4
12. Дає можливість підвищити соціальну значущість професії «соціальний працівник».	3	4

Як показано в таблиці, найбільшу кількість балів одержали «соціально значущі мотиви – такі, як можливість досягти професійних успіхів», «надання творчої ініціативи», «необхідність постійного підвищення кваліфікації». Це свідчить про необхідність використання цілей і завдань превентивної діяльності для професійного зростання.

Мотиви використання цілей і завдань превентивної діяльності, пов'язані з майбутньою роботою з різними групами клієнтів, оцінені студентами недостатньою кількістю балів. Це свідчить про недостатній рівень переконливості в необхідності превентивної діяльності майбутніми соціальними працівниками.

Методика дослідження визначення рівня зацікавленості до виявлення причин і факторів відхилень у поведінці клієнтів базувалась на опитуванні студентів КГ та ЕГ, і соціальних працівників, які працюють. Отримані результати обговорювались у фокус-групі.

Під час опитування студентам були запропоновані запитання наступного змісту: 1. Від яких факторів, на Вашу думку, залежать відхилення в поведінці клієнтів? 2. Чи цікавлять Вас причини відхилень у поведінці клієнта? 3. Де Ви черпаете інформацію про відхилення в поведінці? 4. Як Ви розумієте, де потрібно брати цю інформацію?

У процесі опитування студентів виявлено незначний інтерес до аналізу факторів, які впливають на відхилення в поведінці клієнта, і незацікавленість її причинами, що свідчить про низький рівень цілемотиваційного компонента готовності. Однак зацікавленість причинами відхилень у соціальних працівників, які працюють, дещо вища, ніж у студентів КГ та ЕГ.

Ступінь упевненості у власних можливостях щодо подолання негативних проявів у поведінці клієнта ми визначали у студентів КГ і ЕГ шляхом спостереження за їх поведінкою, бесід із викладачами, через ефективні соціально-правові технології виховання студентів, наприклад, ділові ігри. Це певною мірою репетиція діяльності людини в соціумі, основу якої складають імітація діяльності, інсценування, соціограми, а також анкети. Зіставлення даних (відсоток від загальної кількості опитаних), отриманих у КГ і ЕГ, дозволяє констатувати впевненість студентів у власних можливостях відносно подолання негативних проявів у поведінці клієнта на елементарному рівні (КГ – 57,7 %, ЕГ – 57,2 %), достатньому (КГ – 37,5 %, ЕГ – 38,5 %) і високому (КГ – 4,8 %, ЕГ – 4,3 %).

Важливим показником цілемотиваційного компонента є прагнення до передбачення негативних явищ у поведінці клієнта. Цей показник відповідає прогностичній функції превентивної діяльності, яка полягає в аналітичній роботі щодо передбачення тенденцій і розвитку відхилень у поведінці клієнтів, виявлення шляхів і засобів превентивного втручання в соціальну ситуацію розвитку особистості.

З метою виявлення рівня прагнення до передбачення негативних явищ у поведінці клієнта нами були проведені дебати «Методи превентивної роботи з клієнтом групи ризику» в КГ та ЕГ. Метою було заявлено визначення найбільш ефективних підходів превентивної роботи з клієнтом із відхиленнями у поведінці. Під час дебатів студенти обговорювали змодельовані ситуації роботи з клієнтом. Викладач і соціальний працівник у цьому випадку описує можливу ситуацію чи проблему клієнта з відхиленнями в поведінці. Учасники обговорюють її і пропонують своє бачення шляхів подолання проблеми, а також дають передбачення можливих дій клієнта в різноманітних життєвих ситуаціях, враховуючи його попередню характеристику. Цей метод дає можливість студентам відчути себе на місці клієнта, проаналізувати свої дії, пережити певну проблемну ситуацію, порівняти власний підхід із пропозиціями інших учасників, розвиває навички прогнозування в роботі з клієнтом.

Результати дебатів показали, що у 47,7 % студентів КГ і 47 % студентів ЕГ відсутнє прагнення до передбачення негативних явищ у поведінці клієнта, у 46 % студентів КГ і 46,8 % студентів ЕГ – наявне, а 6,3 % респондентів КГ і 6,2 % ЕГ прагнуть до передбачення негативних явищ у поведінці клієнта. Отримані під час дослідження результати щодо сформованості цілемотиваційного компонента в студентів КГ і ЕГ за чотирма показниками відображені в табл. 2.

Елементарний рівень сформованості цілемотиваційного компонента готовності до превентивної діяльності у студентів КГ та ЕГ – майбутніх соціальних працівників характеризується:

- поверхневим інтересом щодо виявлення причин і факторів відхилень у поведінці клієнтів;
- недостатнім усвідомленням власних можливостей щодо подолання негативних проявів у поведінці клієнта;
- недостатньо вираженим прагненням до передбачення можливих негативних явищ у поведінці клієнта;
- недостатнім переконанням у необхідності превентивної діяльності.

Таблиця 2

Рівень сформованості цілемотиваційного компоненту

Показники критерію А	Експериментальна група							Контрольна група						
	Елементарний		Достатній		Високий		Коефіцієнт	Елементарний		Достатній		Високий		Коефіцієнт
	Кількість студентів	Показник, %	Кількість студентів	Показник, %	Кількість студентів	Показник, %		Кількість студентів	Показник, %	Кількість студентів	Показник, %	Кількість студентів	Показник, %	
А (1)	133	71,2	46	24,5	9	4,3	1,33	134	72,7	44	23,8	6	3,5	1,3
А (2)	107	57,2	72	38,5	8	4,3	1,47	106	57,7	69	37,5	9	4,8	1,47
А (3)	88	47	87	46,8	12	6,2	1,59	87	47,7	84	46	11	6,3	1,58
А (4)	128	68,2	54	28,7	6	3,1	1,34	127	69,4	50	27,2	7	3,4	1,34

Загальний рівень цілемотиваційного компонента можна оцінити як достатній та елементарний (з перевагою достатнього), в експериментальній (KF = 1,47) та контрольній (KF =

1,42) групах. Найнижчі результати виявлено за показником А (1) в респондентів ЕГ (1,33) і КГ (1,30). Достатній – за показником А (2) в поведінці клієнта у представників ЕГ (1,47) та КГ (1,47). Найвищі результати за показником А (3) в ЕГ (1,59) та КГ (1,58).

Як бачимо, в цифровому відношенні діагностика рівня сформованості цілемотиваційного компонента відображена у вигляді балів і відсотків. Однак для максимальної точності показники було проведено також за коефіцієнтом, що характеризує відсоткове співвідношення учасників дослідно-педагогічної роботи за рівнями сформованості (високим, достатнім та елементарним) цілемотиваційного компонента. Розрахунки проводилися за зазначеною формулою [3, с. 43]:

$$KF = \frac{A \cdot 1 + B \cdot 2 + C \cdot 3}{100}$$

Аналіз результатів дослідження дав нам змогу зробити висновок, що рівень сформованості цілемотиваційного компонента готовності до превентивної діяльності можна оцінити як достатній та елементарний (з перевагою достатнього). Студенти не усвідомлюють потреби в превентивній діяльності, не можуть визначити значимість і необхідність превенції у свій майбутній професійній діяльності, не володіють уміннями використовувати різні аспекти превентивної діяльності в подальшій роботі. Це свідчить про відсутність системи у формуванні готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Припускаємо, що цілеспрямована робота над створенням педагогічних умов формування готовності майбутнього соціального працівника до превентивної діяльності створює в студентів підґрунтя для розуміння необхідності й актуальності реалізації в освітньому середовищі превенції навчання, спричиняє в них позитивну мотивацію використання принципів превентивної діяльності, зокрема, задоволення власним соціальним статусом, збагачує теоретичні курси циклу професійно-практичних дисциплін в університеті практично значущими професійними знаннями з превентивної педагогіки. Ефективне формування зазначеного компонента готовності можливе лише за умови збагачення змісту професійно-практичної підготовки майбутніх соціальних працівників положеннями і пріоритетними напрямками превентивної діяльності.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі загальнопедагогічної і спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у ВНЗ, на курсах підвищення кваліфікації спеціалістів соціальної сфери, в практичній діяльності системи соціальних служб стосовно просування ідеї превентивної діяльності в соціальній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вопросы практической психодиагностики и психологической консультации в вузе / под. ред. Н. Н. Обозова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 152 с.
2. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / І. Д. Зверева. – К., 1999. – 451 с.
3. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 127 с.
4. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: теорія, практика, програми; за заг. ред. А. Й. Капської. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 5–12.
5. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика : учеб. пособие / Л. В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 2005. – 231 с.
6. Лактионова Г. М. Теоретико-методологические основы социально-педагогической работы в условиях крупного города: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Г. М. Лактионова. – К., 1999. – 419 с.
7. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка: наук.-метод. посібник / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Ізмаїл: СМІЛ, 2006. – 283 с.
8. Поліщук В. А. Соціальна освіта в Україні: проблеми становлення і розвитку / В. А. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 6. – С. 1–4.
9. Приходько В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. М. Приходько. – К., 2004. – 277 с.
10. Ролінський В. І. Соціально-педагогічні умови профілактики насильства щодо підлітків: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / В. І. Ролінський. – К., 2005. – 236 с.

11. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск: Альма-Матер, 1999. – 138 с.

REFERENCES

1. Voprosy prakticheskoy psihodiagnostiki i psihologicheskoy konsultatsii v vuze / pod. red. N. N. Obozova. – L., 1984. – 152 s.
2. Zvierieva I. D. Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddiu v Ukraini: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.05 / I. D. Zveryeva. – K., 1999. – 451 s.
3. Kuzmina N. V. Metodyi sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya / N. V. Kuzmina. – L.: LGU, 1980. – 127 s.
4. Kapska A. Y. Deiaki osoblyvosti formuvannia hotovnosti studentiv do profesiinoi tvorchosti / A. Y. Kapska // Modeliuvannia vykhovnoi diialnosti v systemi profesiinoi pidhotovky studentiv: teoriia, praktyka, prohramy / za zah. red. A. Y. Kapskoi. – K., 1998. – S. 5–12.
5. Kondrashova L. V. Preventivnaya pedagogika: ucheb. posobie / L. V. Kondrashova. – K.: Vyscha shkola, 2005. – 231 s.
6. Laktionova G. M. Teoretiko-metodologicheskie osnovyi sotsialno-pedagogicheskoy roboty v usloviyah krupnogo goroda : dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.05 / G. M. Laktionova. – K., 1999. – 419 s.
7. Orzhekhovska V. M. Preventyvna pedahohika : Nauk.-metod. posibnyk / V. M. Orzhekhovska, O. I. Pylypenko. – Izmail : SMIL, 2006. – 283 s.
8. Polishchuk V. A. Sotsialna osvita v Ukraini: problemy stanovlennia i rozvytku / V. A. Polishchuk // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2003. – № 6. – S. 1–4.
9. Prykhodko V. M. Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do preventyvnoho vykhovannia ditei iz neblahopoluchnykh simei: dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 / V. M. Prykhodko. – K., 2004. – S. 277.
10. Rolinskyi V. I. Sotsialno-pedahohichni umovy profilaktyky nasylstva shchodo pidlitkiv : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.05 / V. I. Rolinskyi. – K., 2005. – 236 s.
11. Harchenko S. Ya. Didakticheskie osnovy podgotovki studentov k sotsialno-pedagogicheskoy deyatelnosti / S. Ya. Harchenko. – Lugansk: Alma-Mater, 1999. – 138 s.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 37.091.12-057:005.963(4-112.2)

Н. Г. ПОНОМАРЕНКО

ФОРМИ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Розглянуто основні форми підготовки експертів з освіти в Австрії, Німеччині та Швейцарії. Встановлено, що з метою підготовки вказаних фахівців у цих країнах запроваджені магістерські освітні програми, під час яких використовуються такі форми організації освітньої діяльності, як лекції, семінари, проектні семінари, дослідницькі майстерні, колоквіуми, практика, проекти та магістерські роботи. З'ясовано, що підготовку експертів з освіти здійснюють також установи, що супроводжують процес розвитку освіти. Вказано, що основними формами освітньої діяльності при цьому є семінари, які тривають від одного дня до одного тижня та одно- або дводенні тренінги.

Ключові слова: дослідницька майстерня, експерт з освіти, колоквіум, лекція, магістерська освітня програма, магістерська робота, практика, проект, проектний семінар.

Н. Г. ПОНОМАРЕНКО

ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ ПО ВОПРОСАМ ОБРАЗОВАНИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Рассмотрены основные формы подготовки экспертов по вопросам образования в Австрии, Германии и Швейцарии. Установлено, что с целью подготовки таких специалистов в этих странах введены магистерские образовательные программы и используются такие формы образовательной деятельности, как семинар, проектный семинар, исследовательская мастерская, коллоквиум, практика, проект и магистерская работа. Выяснено, что подготовку экспертов по вопросам образования осуществляют также учреждения, которые сопровождают процесс развития образования. Указано, что основными формами организации образовательной деятельности при этом являются семинары, которые длятся от одного дня до недели, и одно- и двухдневные тренинги.

Ключевые слова: исследовательская мастерская, эксперт по вопросам образования; коллоквиум, лекция, магистерская образовательная программа, магистерская работа, практика, проект, проектный семинар, семинар.

N. PONOMARENKO

THE FORMS OF EDUCATIONAL EXPERTS TRAINING IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION

The article covers the main forms of educational experts training in Germany, Austria and Switzerland. It has been found that in order to train educational experts, universities and higher schools of pedagogical education in these countries offer Master's Programmes, in particular: the Free University of Berlin, Germany; the Higher Pedagogical school of Weingarten, Germany; the Higher Pedagogical school of Vorarlberg, Austria; the Higher Pedagogical school of Sankt-Gallen, Switzerland; the Higher Pedagogical school of Schaffhausen, Switzerland; the Higher Pedagogical school of Thurgau, Switzerland. The main forms of the educational process are lectures, seminars, project seminars, research workshops, colloquia, practical training, project work and Master's research paper. The Master's programmes also include some elements of distance education. Educational experts training is also carried out by those institutions that monitor and support the development of education, for instance, The State Institute for School Quality and Education Research, Bavaria as well as quality control agencies (Qualitätsagenturen). The main forms of education are seminars (from one-day to one-week long), and one or two-days training courses.

Keywords: *research workshop; colloquium; lecture; Master's programme; Master's research paper; project; project seminar; practical training; seminar; educational expert.*

Освіта нині є визначальним чинником та потужним рушієм розвитку суспільства. Вирішення проблеми зростання якості освіти є важливим питанням для будь-якої країни.

У кінці 1990-х років в німецькомовних країнах Європейського Союзу (ЄС) – Австрії, Німеччині та Швейцарії – запроваджені зміни державного регулювання в галузі освіти. Вони були зумовлені тим, що учні шкіл у цих країнах під час міжнародної програми оцінки рівня функціональної грамотності PISA продемонстрували низькі результати успішності. У зв'язку з цим було прийнято рішення про впровадження освітніх стандартів та системи забезпечення якості й експертизи. Від вчителів вимагають вміння розуміти та інтерпретувати процес і результати досліджень освіти. За таких умов виникла потреба у фахівцях, які здатні ініціювати, супроводжувати та оцінювати процеси розвитку школи та інших освітніх установ з метою покращення їхньої якості.

Проблемі підготовки експертів з освіти в Австрії, Німеччині та Швейцарії присвятили свої роботи Г. Г. Рольфф (H. G. Rolff), Г. Альтріхтер (H. Altrichter), К. Маг Меркі (K. Maag Merki), Г. Г. Хольтапперс (H. G. Holtappers), К. Мюльбауер (K. Mühlbauer) й інші науковці.

Мета статті – дослідити форми підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах ЄС – Австрії, Німеччині та Швейцарії.

Університети та педагогічні вищі школи німецькомовних країн пропонують магістерські освітні програми підготовки експертів з освіти без відриву від основного виду діяльності. Передумовою навчання є базова педагогічна вища освіта (ступінь бакалавра, перший або другий державні іспити) та наявність досвіду роботи в галузі освіти від одного до двох років. Навчання триває від двох до чотирьох семестрів, заняття проводяться в п'ятницю у другій половині дня та суботу.

У процесі підготовки експертів в галузі освіти за магістерськими програмами першою формою організації навчальної діяльності є лекція. В ній робиться огляд великого за обсягом навчального матеріалу, змістом якого є вирішені або невирішені наукові проблеми з таких дисциплін, як, наприклад, «Розвиток школи та персоналу», «Розвиток освітнього процесу», «Експертиза та забезпечення якості» у Вільному університеті м. Берлін [2] або «Введення в методи емпіричних досліджень освіти» в Тюбінгському університеті [9]. При цьому лекція покликана не лише формувати у слухачів основи знань з певної наукової галузі, а й визначати напрями, зміст, характер семінарів та самостійної роботи. Під час підготовки експертів з освіти використовують проблемні лекції, які є формою спільної діяльності викладача та слухачів і при проведенні якої передбачені дискусії з певних проблемних питань.

Найбільш поширеною формою аудиторної роботи при підготовці експертів в галузі освіти є семінари, які спрямовані насамперед на теоретико-методологічну і методичну підготовку слухачів до самостійного оцінювання явищ та фактів власної професійної діяльності. Водночас семінари дають можливість отримати найбільш важливу й актуальну інформацію з теоретичних питань, досягнень сучасної науки, знайомлять з перспективами подальшого розвитку науки та її практичного застосування. Вони орієнтують на зміст майбутньої професії, на вдосконалення знань, практичних навичок і вмінь у процесі навчання.

Характерною особливістю організації семінарів є органічний взаємозв'язок теорії і практики. Основні форми роботи на семінарах – обговорення навчальних матеріалів, фахової літератури та джерел, а також робота в парах і групова робота. Під час семінарських занять, наприклад, у педагогічних вищих школах міст Вейнгартен (Німеччина), Форарльберг (Австрія), Санкт-Галлен, Шаффгаузен і Тургау (Швейцарія) при вивченні дисциплін «Основи розвитку школи», «Основи освітнього менеджменту», «Основи експертизи» використовують роботу в парах, дискусії, аналіз проблемних ситуацій, аналіз відеоматеріалів [3; 4; 5; 6; 7].

Одним з різновидів семінарів є проектний семінар, який передбачає колективну роботу, спрямовану на аналіз існуючих проблем, формулювання нових ідей та проектів. Під час нього використовується групова робота щодо формулювання нових проектних ідей та загальні пленуми, де відбувається обговорення доповідей груп та «захист» колективних та індивідуальних проектів, підготовлених учасниками. Проектні семінари передбачені,

наприклад, магістерською програмою Вільного університету м. Берлін при засвоєнні модулів «Проект експертизи» та «Проект з менеджменту персоналом» [10, с. 880].

Магістерський курс Тюбінгського університету в процесі виконання модуля «Навчальний проект» пропонує таку форму аудиторної роботи, як дослідницька майстерня (Forschungswerksatt). Під час її роботи обговорюються методологічні та методичні питання на основі конкретного дослідження або конкретних даних активних учасників. Мета дослідницької майстерні полягає в тому, щоб активні учасники змогли відзначити позитивні та негативні аспекти, а також досягнутий прогрес своєї роботи. Пасивні учасники повинні під час роботи над матеріалом активних учасників розібратися з принципами роботи і, таким чином, отримати ідеї та рекомендації для реалізації свого навчального проекту. Пасивні учасники також мають можливість брати участь в дискусіях і роботі над матеріалом активних учасників [9].

У процесі підготовки експертів з освіти передбачена така форма аудиторної роботи, як колоквиум, зокрема, магістерський колоквиум, який надає слухачам можливість під керівництвом викладача обмінюватися інформацією про виконання магістерської роботи. Після реєстрації магістерської роботи слухачі повинні взяти участь у дискусійній фазі колоквиуму, оскільки саме в цей період виникає велика кількість запитань, дати відповіді на які допомагає конструктивний зворотний зв'язок.

Участь в роботі колоквиуму може бути організована так:

- презентація та обговорення плану роботи;
- презентація та обговорення методичного підходу;
- презентація гіпотез або питань, що виникли в процесі дослідження, їх критичне обговорення;
- представлення або обговорення готових частин роботи;
- використання колоквиуму для збільшення власних знань, а також обміну ними з іншими слухачами.

За допомогою зворотнього зв'язку отримують вказівки для вирішення різних проблем, пов'язаних із розумінням окремих питань і теоретичного базису роботи, а також формування й підтримка зворотнього зв'язку з іншими слухачами для успішного виконання роботи.

Слухачі (за погодженням із консультантом) готують власне коло запитань для дискусійної фази і виносять їх за допомогою форуму на обговорення. Магістерським колоквиумом керує ментор. Він відповідає на запитання щодо проведення колоквиуму, формальних процедур та наукових стандартів, а також бере участь у дискусіях та обговореннях за круглим столом.

Особливістю магістерського курсу Педагогічної вищої школи м. Фрайбург є те, що він побудований як комбінований курс (Blended Learning). Це означає, що в період між аудиторними заняттями, які відбуваються чотири рази в семестр в п'ятницю та суботу, слухачі можуть використовувати навчальну платформу он-лайн з обов'язковими для виконання матеріалами та завданнями. Під час цього періоду самостійного навчання слухачем опікується індивідуальний консультант (Lerncoach). Завдання протягом тижня активно обговорюються та шляхом компеляції роботи на форумі матеріали обговорень архівуються. Отже, вони є доступними для слухачів для подальшої роботи з ними або для підготовки до іспитів [8].

Елементи дистанційної форми навчання передбачені програмою магістерського курсу педагогічних вищих шкіл міст Вейнгартен (Pädagogische Hochschule Weingarten), Форарльберг (Pädagogische Hochschule Vorarlberg), Санкт-Галлен (Pädagogische Hochschule St. Gallen), Шаффгаузен (Pädagogische Hochschule Schaffhausen), Тургау (Pädagogische Hochschule Thurgau) при вивченні модуля «Форми консультування та інструменти індивідуального консультування» (Ausgewählte Beratungsformen und Coachinginstrumente) [3; 4; 5; 6; 7].

Важливою формою підготовки експертів з освіти є практика, яка має за мету застосування та аналіз знань і здібностей, набутих в процесі навчання, в практичному контексті. Під час практики слухачі відвідують заняття або освітні установи та працюють над проектом під керівництвом фахівця, відповідального за практику. Можливими місцями проходження практики є: керівництво проектом розвитку школи; земельний інститут розвитку школи; керівництво освітньою установою; органи шкільної освіти; нагляд в галузі освіти;

консультаційна служба для вчителів; центри досліджень і розвитку в педагогічних вищих школах; педагогічні спеціалізовані центри.

Після завершення практики слухачі оформлюють портфоліо обсягом майже 10 сторінок, яке відображає діяльність та набуття досвіду під час практики.

Особливу увагу при підготовці експертів з освіти за магістерськими програмами приділяють індивідуальній науково-дослідній роботі. Зокрема, при підготовці магістрів у педагогічних вищих школах міст Вейнгартен, Форарльберг, Санкт-Галлен, Шаффгаузен, Тургау передумовою отримання певної кількості балів за модуль є виконання індивідуальної письмової роботи (див. табл. 1) [1, с. 15].

Таблиця 1

Назва модуля	Вид роботи	Тема
Емпіричні методи	Письмова домашня робота	Статистичний тест та завдання щодо методів оцінки показників якості
Основи та стандарти експертизи	Письмова робота в парі	Розробка експертизи обсягом 8 сторінок
Основи розвитку освітнього процесу	Письмова робота	Аналіз ситуації у формі інтерв'ю з експертом
Ефективне ведення бесіди та модерація	Письмова робота	Представлення результатів та висновків з обміну та аналізу в невеликих групах запису власного ведення бесіди або модерування
Застосування компетенцій розвитку школи	Письмова робота	Аналіз ситуації
Сфери діяльності освітнього менеджменту	Письмова робота	Представлення проекту розвитку, наприклад, персоналу
Форми консультування та інструменти індивідуального консультування	Презентація з коментарями	Презентація власної консультаційної бесіди

Крім того, в процесі навчання слухачі готують проект та магістерську роботу. Проект сприяє власному плануванню, проведенню та оцінюванню задуму досліджень й оцінки відповідними методами, способами та інструментами. Розробка проекту базується на теорії і поєднує теоретичні роз'яснення з практичними аспектами. Проект може здійснюватися в невеликій групі з іншими слухачами. Темати проекту можуть бути, наприклад, «Експертиза школи: аналіз сильних та слабких сторін з усіма учасниками освітнього процесу», «Самоекспертиза», «Експертиза проекту розвитку школи (Навчальна студія)» тощо [1, с. 17].

Магістерська робота служить поглибленому та інтегрованому застосуванню змісту навчання та повинна мати емпіричну спрямованість. У магістерській роботі слухач доводить, що він може самостійно опрацювати наукове питання, використовуючи при цьому наукові та емпіричні методи.

Підготовку експертів з освіти здійснюють також установи, які супроводжують процес розвитку освіти. Це, зокрема, інститути розвитку освіти в кожній федеральній землі Німеччини: Баварський державний інститут якості шкільної освіти та досліджень (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern), Педагогічний інститут федеральної землі Рейнланд-Пфальц (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz) тощо й агенції із забезпечення якості (Qualitätsagenturen). Основними формами підготовки експертів в галузі освіти, яку здійснюють ці установи, є семінари тривалістю від одного дня до одного тижня, а також одно- або дводенні тренінги з розвитку компетенцій в сфері комунікацій та спостережень за заняттям.

Крім того, агенції із забезпечення якості один раз в рік проводять регіональні конференції, під час яких слухачі отримують актуальну інформацію щодо експертизи, мають можливість обмінюватися думками з фахових питань між собою та зі співробітниками агенцій із забезпечення якості, наприклад, на тему «Колегіальне консультування».

Таким чином, з метою підготовки експертів з освіти університети та педагогічні вищі школи Австрії, Німеччини та Швейцарії пропонують магістерські освітні програми. Основними

формами освітньої діяльності при цьому є лекції, семінари, проектні семінари, дослідницькі майстерні, колоквиуми, практика, проекти та магістерські роботи. У навчанні за магістерськими освітніми програмами передбачена комбінована форма навчання, тобто в період між аудиторними заняттями слухачі можуть використовувати навчальну платформу он-лайн з обов'язковими для виконання матеріалами та завданнями. Підготовку експертів з освіти здійснюють й установи, що супроводжують процес розвитку освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Master Schulentwicklung; Studieninformation für den 5. Kurs (2014–2016). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.master-schulentwicklung.com>
2. Офіційний сайт Вільного університету м. Берлін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fu-berlin.de>
3. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Вейнгартен. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ph-weingarten.de>
4. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Санкт-Галлен. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.phsg.ch>
5. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Тургау. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.phtg.ch>
6. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Шаффгаузен. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.phsh.ch>
7. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Форарльберг. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ph-vorarlberg.de>
8. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Фрайбург. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ph-freiburg.de>
9. Офіційний сайт Тюбінгенського університету. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uni-tuebingen.de>
10. Studienordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang Schulentwicklung und Qualitätssicherung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. – Amtsblatt der Freien Universität Berlin. – 2013. – № 40. – S. 878–894.

REFERENCES

1. Master Schulentwicklung; Studieninformation für den 5. Kurs (2014-2016). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.master-schulentwicklung.com>
2. Ofitsiyniy sait Vilnoho universytetu m. Berlin. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.fu-berlin.de>
3. Ofitsiyniy sait Pedahohichnoi vyshchoi shkoly m. Veinharten. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.ph-weingarten.de>
4. Ofitsiyniy sait Pedahohichnoi vyshchoi shkoly m. Sankt-Hallen. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.phsg.ch>
5. Ofitsiyniy sait Pedahohichnoi vyshchoi shkoly m. Turhau. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.phtg.ch>
6. Ofitsiyniy sait Pedahohichnoi vyshchoi shkoly m. Shaffhauzen. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.phsh.ch>
7. Ofitsiyniy sait Pedahohichnoi vyshchoi shkoly m. Forarlberh. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.ph-vorarlberg.de>
8. Ofitsiyniy sait Pedahohichnoi vyshchoi shkoly m. Fraiburh. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.ph-freiburg.de>
9. Ofitsiyniy sait Tiubinhenskoho universytetu. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.uni-tuebingen.de>
10. Studienordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang Schulentwicklung und Qualitätssicherung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. – Amtsblatt der Freien Universität Berlin. – 2013. – № 40. – S. 878-894.

Т. І. ГОРПІНІЧ

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США

Розглянуто питання розвитку творчих здібностей студентів медичних вищих навчальних закладів (ВНЗ) Великої Британії та США. Проаналізовано вивчення понять «творчість» і «творчі здібності» вітчизняними та зарубіжними вченими. Досліджено стратегії, методи та прийоми, спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів-медиків у вказаних країнах. Доведено, що основними здобутками британської та американської систем вищої медичної освіти в контексті розвитку творчих здібностей майбутніх лікарів є: надання студентам автономії у виборі навчальних предметів участі в програмах і конкурсах на отримання грантів, проведенні науково-дослідницької роботи; застосування методів навчання, що активізують розумові здібності студентів, мотивують до пізнання, творчої діяльності; широкий вибір темпів навчання, цілей, методів, навчального матеріалу, вимог до рівня успішності; застосування технології індивідуалізованого навчання з усіх предметів; використання передових досягнень науки і техніки, заохочення потужних інвестицій в освіту й науку.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, вищий медичний навчальний заклад, Велика Британія, США.

Т. И. ГОРПИНИЧ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США

Рассмотрены вопросы развития творческих способностей студентов медицинских высших учебных заведений Великобритании и США. Осуществлен анализ изучения понятий «творчество» и «творческие способности» отечественными и зарубежными учеными. Исследованы стратегии, методы и приемы, направленные на развитие творческих способностей студентов-медиков в этих странах. Доказано, что основными достижениями британской и американской систем высшего медицинского образования в контексте развития творческих способностей будущих медиков являются: предоставление студентам автономии в выборе предметов, участия в программах и конкурсах на получение грантов, проведении научно-исследовательских работ; применение методов обучения, которые активизируют умственные способности студентов, мотивируют к познанию, творческой деятельности; широкий выбор темпов обучения, целей, методов, учебного материала, требований к уровню успеваемости; применение технологии индивидуализированного обучения всех предметов; использование передовых достижений науки и техники, поощрение мощных инвестиций в образование и науку.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, высшее медицинское учебное заведение, Великобритания, США.

T. HORPINICH

DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OF MEDICAL STUDENTS IN THE UNIVERSITIES IN GREAT BRITAIN AND THE USA

The article presents an overview of the problem of creative skills development in medical students in Great Britain and the USA, analyses the research of the notions “creativity” and “creative skills”, conducted by Ukrainian and foreign scientists, investigates the main strategies and methods aimed at the creative skills development in medical students in Great Britain and the USA. It is proved that the main achievements of the British and American systems of higher medical education in the context of development of creative abilities of medical students are: providing students with opportunities to study elective subjects and participate in programs and grants competitions, autonomy in the scientific research; the use of teaching methods that activate

the mental abilities of students, motivate them for creative activities; wide range of learning objectives, methods and educational material, as well as requirements for academic achievements; the use of individualized learning in all subjects; the use of advanced science and technology achievements, encouraging strong investment in education and science.

Keywords: *creativity, creative skills, higher medical educational institutions, Great Britain, the USA.*

Одним з пріоритетних завдань підготовки майбутніх лікарів на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти є розвиток їх творчих здібностей, готовності до самостійної постановки проблем, їх вирішення, творчого осмислення здобутого досвіду з подальшим використанням його у нових професійних ситуаціях. У більшості ВНЗ України зараз використовується інформаційна модель навчання, що орієнтує діяльність студентів на сприйняття інформації, її переробку та демонстрацію ступеня її засвоєння. Така модель сприяє розвитку пасивної ролі студента і формуванню мотивів «уникнення невдачі», спрямована переважно на здобуття необхідних знань і практично не зорієнтована на формування готовності до професійної діяльності, розвитку творчих здібностей та креативного професійного мислення.

Очевидно, що такий тип навчального процесу, за якого майбутні фахівці одержують знання в готовому вигляді, не відповідає сучасній теорії навчання. Він суттєво гальмує розвиток самостійного мислення, творчої пізнавальної активності студентів. У зв'язку з цим виникає необхідність навчити кожного студента творчо і самостійно мислити, ефективно реагувати на нестандартні професійні ситуації, вирішувати найрізноманітніші завдання.

Медицина належить до тих галузей людського знання, в яких зазначені якості відіграють особливу роль. Саме тому дедалі гостріше постає проблема розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього медика. Один з імовірних шляхів її вирішення вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду підготовки медичних працівників, зокрема досвіду Великої Британії та США, вищі медичні заклади яких довели свій високий статус.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розглянути проблему розвитку творчих здібностей студентів медичних ВНЗ Великої Британії та США.

Питання творчості, креативності, формування творчих здібностей розглядаються у контексті багатьох наук: філософії, психології, педагогіки, наукознавства, кібернетики, теорії інформації тощо. Так, проблему формування творчих здібностей та забезпечення самостійної пізнавальної діяльності студентів розглядали Н. Адамар, Е. Голант, М. Данилов, Л. Занков, І. Лернер, І. Огородніков, В. Оконь, У. Писклинець, Д. Пойа, С. Рубінштейн, В. Розумовський та інші вчені. Дослідженням зарубіжного досвіду формування творчої особистості у вищій школі присвячені наукові розвідки Л. Ткаченко, Н. Кучумової, Є. Танько, О. Ісаєвої. Однак, незважаючи на достатню кількість наукових розвідок у цій галузі загалом, зарубіжний досвід розвитку творчих здібностей студентів-медиків досі не розкритий достатньо.

Разом з великим інтересом до проблематики творчості, дослідники стикаються зі складністю вивчення цього феномена. Багато авторів вказує на розмитість і нечіткість понять «творчість» і «креативність». Нині відбувається систематизація накопичених емпіричних фактів, створення типології творчості. При цьому креативність стає окремим аспектом вивчення творчості як внутрішній ресурс людини [18, с. 84].

Дослідники психології творчості та креативності (Г. Айзенк, Г. Альтшуллер, Д. Богоявленська, М. Боден, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Е. Торренс) висвітлюють це явище з різних методологічних концепцій, використовуючи багатий методичний дослідницький інструментарій. Логіка дослідження вимагає окреслення найважливіших поглядів на цей феномен.

Основоположниками сучасної теорії креативності є Дж. Гілфорд та Е. Торренс. Вони пов'язували цю особистісну якість з дивергентним мисленням, яке (на відміну від конвергентного) спрямоване на вирішення завдань, що допускають декілька нестандартних правильних рішень [1, с. 85; 21, с. 12].

О. Спіркін визначає творчість як духовну діяльність, результатом якої є створення оригінальних цінностей, встановлення нових, раніше невідомих фактів, властивостей і закономірностей матеріального світу і духовної культури [13, с. 193]. З позицій гештальтпсихології, творчість – це «замикання» в процесі мислення в єдине ціле розрізнених фактів, приведення у взаємодію окремих, які зберігаються в пам'яті фрагментів знання, що призводить до відкриття правильного рішення [6, с. 75]. Е. Фромм визначає аналогічно творчість як

здатність «дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду» [16, с. 19].

У межах когнітивної теорії творчості Дж. Келлі розглядає творчість як альтернативу банального, рутинного. Не використовуючи термін «творчість», він розробив оригінальну теорію творчості і творчої особистості, вперше описавши альтернативне гіпотетичне мислення [5, с. 142]. Для Дж. Келлі людина – це дослідник, вчений, який ефективно, творчо взаємодіє зі світом, інтерпретуючи його, переробляючи інформацію, прогножуючи події. Життя людини є дослідженням, постійним висуненням гіпотез про реальність, за допомогою яких вона намагається передбачити і контролювати події. Картина світу гіпотетична, і люди формулюють гіпотези, перевіряють їх, здійснюючи ті ж розумові дії, що і вчені в ході наукового пошуку. Життя – це творчий дослідницький процес [7, с. 127].

Т. Кудрявцев вважає, що творча діяльність протилежна нетворчій не тільки за своїми результатами, а й за особливостями перебігу. Психологічно важливим він вважає такий аналіз, де в першу чергу творчість розглядається насамперед як процес людської діяльності, а не як її кінцевий результат, оскільки на практиці можуть бути елементи творчості, але сам результат не буде новим і оригінальним. Окрім цього, автор стверджує, що можна розглядати два види творчості: творчість як «відкриття для себе» і творчість як «відкриття для інших». У першому випадку результат (продукт) творчості не має суспільної значущості, в другому – він володіє цією властивістю. Незважаючи на це, в обох випадках процес творчості багато в чому подібний, оскільки, розпочинаючи вирішення завдання, людина не знає його алгоритму, правил і способів дій. Лише після його вирішення вона опановує шляхи вирішення теоретичних і практичних проблем [8, с. 48].

На думку, Р. Гута, творчість – це «продуктивна розумова діяльність, що дозволяє досягти нового результату через дозвіл певного протиріччя» [3, с. 132]. До розуміння творчості як джерела внутрішньої активності психіки можна віднести концепцію В. Ротенберга [12]. Вчений є автором концепції пошукової активності. Під пошуковою активністю він розуміє активну поведінку в умовах невизначеності, коли людина не має можливості зі стовідсотковою впевненістю прогнозувати результати своєї активності (будуть вони успішними чи ні). Творчість, на його думку, – це типовий приклад пошукової активності під час вирішення складних інтелектуальних завдань. При цьому виді пошукової активності мозок людини не вимагає додаткової стимуляції, він неначе перебуває на самозабезпеченні. Крім того, заряд пошукової активності, отриманий в процесі творчості, сприяє опірності у важких життєвих ситуаціях або в умовах емоційних конфліктів [9, с. 34].

Таким чином, у різноманітності трактувань творчості можна визначити два основні підходи: 1) підхід до розуміння власне творчості, що презентує творчість як діяльність людини, результатом якої стають нові матеріальні і духовні цінності, що мають суспільну значущість. Попри те, що творчість є результатом праці і зусиль окремої людини, вона завжди має суспільний характер [3, с. 134]; 2) підхід до розуміння творчості-креативності, запропонований Е. Фроммом, що передбачає розуміння творчості як здатності дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатності глибоко усвідомлювати свій досвід [16].

Отже, і творчість, і креативність пов'язані зі суспільно значущою творчою активністю людини, проте творчість, на нашу думку, варто розглядати як характеристику процесу (діяльності) суб'єкта, відзначаючи в ній процесуально-результативну сторону, а креативність – як якість (властивість) обдарованої особистості, котра є детермінантою творчого ставлення людини до світу, таким чином виділяючи в ній суб'єктно-обумовлену сторону.

Окремою проблемою в контексті дослідження творчості постає теоретичне обґрунтування поняття «творчі здібності особистості», дослідження їх структури, основних показників та оптимальних умов формування. Розвиток творчих здібностей у структурі професійної компетентності студента-медика відіграє особливу роль, оскільки ефективно реагування на нестандартні професійні ситуації та здатність вирішувати складні завдання особливо важливі для професійного становлення лікаря.

Проблема розвитку творчих здібностей особливо інтенсивно досліджується зарубіжними дослідниками. Багато вчених вказують на те, що цілеспрямована діяльність щодо розвитку

творчості майбутнього лікаря забезпечить ліквідацію розриву між знаннями, що отримуються у вищій школі. Попри це велика кількість формальних обов'язків, пов'язаних із веденням документації, часте виникнення стресових ситуацій унеможливають пошук нових підходів до вирішення робочих питань. З метою запобігання цієї проблеми на етапі підготовки фахівців медичного профілю аналіз досвіду зарубіжних освітніх систем, у тому числі Великої Британії та США, є своєчасним та актуальним.

У Великій Британії формування творчих здібностей студентів-медиків відбувається на тлі впровадження партнерських взаємин між викладачем і студентом та здійснення стимулювання самостійної діяльності останнього. Нині у цій країні зростає тенденція координації роботи початкової, середньої та вищої ланки освіти в процесі навчання. Таким чином, формування необхідних для професійного життя якостей відбувається на всіх рівнях підготовки молодшої людини. Особливо це стосується випускних класів середньої школи і так званих «Six-form colleges» – проміжної ланки між школою та ВНЗ. Вченими розроблені спеціальні програми, які забезпечують готовність абітурієнтів і студентів до творчого професійного мислення та самостійної роботи на наступному етапі [14, с. 160].

У медичних університетах Великої Британії співіснують дві системи навчання: основу першої становлять лекції, а тьюторські заняття, семінари і групові заняття виконують додаткові функції. У центрі другої – тьюторські заняття, а лекції і семінари є додатковими формами навчання [15, с. 9].

Суттєве місце в британській системі вищої медичної освіти завжди займали заняття із застосуванням диспутів і дискусій. Такі заняття сприяють не лише виробленню у студентів умінь висловлювати і аргументувати власну думку, а й слухати інших, бути у ролі критика, що відповідно формує у студентів наукове мислення, вміння реагувати на нові обставини, стимулює їх самостійність, активність [11, с. 151].

Одним з найбільш цінних елементів вищої медичної освіти Великої Британії є тьюторський метод, який передбачає регулярні заняття 1–2 студентів (в нових університетах – 5–6 студентів) з викладачем-тьютором протягом усього навчального курсу [10, с. 11]. Тьюторські заняття проводяться викладачами (але не професорами), аспірантами, спеціалістами-практиками безпосередньо в університетських лікарнях, їх відвідування є обов'язковим. Кожного студента офіційно прикріплюють до тьютора, котрий тримає у полі зору успішність студента, формування його особистості як майбутнього фахівця. Особливо важливим є спілкування студента з тьютором на старших курсах, коли викладаються тільки клінічні дисципліни та завершується формування майбутнього медика [17, с. 26].

Істотне значення у формуванні творчих здібностей медиків у британських університетах має самостійна робота студентів. Вона ретельно спланована і розглядається як важлива частина підготовки майбутнього творчого фахівця. Серед форм самостійної роботи домінує робота в бібліотеках, які відкриті і під час канікул. Загалом канікули серед британських студентів призначені не стільки для їх відпочинку, скільки для опрацювання літератури, написання рефератів, проходження практики у лікарнях та клініках. Деякі університети вимагають здати реферати чи звіти про практику за певний час до завершення канікул.

До перспективних шляхів формування творчих здібностей студентів-медиків у Великій Британії належить встановлення безпосередніх зв'язків медичних ВНЗ із державними та приватними лікувальними закладами, перехід до міждисциплінарних курсів та міждисциплінарних комплексних досліджень, подальша інтенсифікація застосування проблемного підходу у навчальному процесі [14].

Загалом формування творчих здібностей студентів-медиків відбувається у контексті таких основних положень британської системи медичної освіти:

- несприйняття лекції як основного джерела інформації, що заохочує творчий пошук інформації;
- регулярна оцінка виконаної роботи викладачем-наставником безпосередньо в університетській лікарні;
- постійне посилення на міжпредметні зв'язки;
- обговорення можливостей застосування знань з дисципліни, що вивчається в майбутній кар'єрі за допомогою університетської служби зайнятості;

- заохочування обговорення студентами і тьютором труднощів, які виникають у процесі навчання;
- використання зрозумілих для студентів різних методів і способів оцінки їх знань і намагання зменшити стрес під час оцінювання;
- скорочення кількості тестів і навчання майбутніх фахівців самооцінці своєї діяльності [4, с. 59].

Окрім цього, формування творчого мислення майбутніх медиків відбувається шляхом ранньої орієнтації на практичну діяльність у поліклініках та лікарнях, інтеграції теоретичної і практичної підготовки, застосуванням сучасних інноваційних технологій, які уможливають самостійний пошук інформації та шляхів вирішення поставлених навчальних завдань, високою мобільністю студентів, пріоритетністю навчання, центром якого є студент, а не викладач. Найефективнішим з точки зору формування творчих здібностей є навчання, яке відбувається в умовах, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій [20, с. 35]. Такий підхід активізує критичне ставлення до навчального матеріалу, спричиняє потребу в складних запитаннях, концентрує увагу на відповідальних елементах практичної навички, стимулює пошук найефективнішого шляху до отримання, обговорення й передавання нових знань не тільки слухачам, а й викладачам.

Загальноприйняті форми організації навчання у вищих медичних школах додипломного та післядипломного навчання такі: лекційні заняття, практичні заняття з використанням інтерактивних методів навчання (вирішення ситуаційних задач та проблемних ситуацій, складання плану вирішення проблеми, дискусії), семінари, лабораторні заняття, консультування та самостійна робота.

До пріоритетних методів навчання, що використовуються медичними школами Великої Британії для підготовки лікарів на різних етапах їх навчання, належать: метод проблемного навчання, навчання на робочому місці, навчання шляхом роботи з напарником та за допомогою актора-пацієнта, метод неформального та самоспрямованого навчання, навчання за допомогою комп'ютерних програм, метод електронного (дистанційного) навчання тощо. Зазначені методи є особистісно зорієнтованими, які підвищують мотивацію до навчання студентів та молодих лікарів і сприяють підготовці саме того фахівця, на якого очікує ринок праці: самостійного, активного, критично мислячого, налаштованого на постійне самовдосконалення.

Вища медична освіта у США, як і у Великій Британії, спрямована на підготовку автономного фахівця, здатного швидко орієнтуватись у професійних ситуаціях, критично осмислювати нові досягнення у своїй сфері та вносити результати власної праці, які проявляються у патентах на винаходи, новітніх техніках виконання процедур. Формування творчого підходу до роботи і розвиток творчих здібностей студентів-медиків реалізується передусім через підтримку прагнення майбутнього фахівця ретельно вивчити обрану тему, заохочення до виконання складних завдань, формування пластичності, гнучкості розуму, виховання самостійності, вимогливості й цілеспрямованості, надання можливості для вияву задатків лідера, розвиток уміння самоаналізу та оцінювання дій оточення [2, с. 183].

У загальнодержавній освітній політиці США чільне місце посідає розвиток інтелектуально-творчих здібностей обдарованої молоді. Діяльність американських ВНЗ виходить далеко за межі своєї країни, охоплюючи майже всі держави світу. Співпрацюючи з найкращими університетами, науково-дослідницькими установами інших країн, університети США мають змогу навчати талановитих студентів у різних куточках світу, реалізуючи неперервний обмін знаннями та запозичуючи передові досягнення з різних галузей суспільної діяльності. Навчаючись за кордоном, обдаровані студенти мають змогу поглибити та вдосконалити свої інтелектуально-творчі здібності, а також максимально ефективно організувати свій час, обираючи програми, що найкраще узгоджені з їхніми потребами й можливостями. Серед таких програм: повністю інтегровані програми навчання в іноземному університеті; програми, спеціально розроблені для студентів американських університетів; гібридні програми.

Основні напрями роботи, спрямовані на розвиток творчих здібностей у студентів-медиків, полягають у:

– наданні студентам, зокрема медикам, можливості вивчати предмети за вибором, брати участь у різноманітних програмах, конкурсах на отримання грантів, винагород, які студенти можуть використати на навчання за кордоном, на проведення науково-дослідницьких робіт. Це дає можливість студенту брати участь у науковій роботі та створенні винаходів, що сприяє формуванню творчого мислення та відповідальності за власні дії [19, с. 349].

– застосуванні методів навчання, які активізують розумові здібності студентів, мотивують до пізнання, творчої діяльності: незалежне навчання (independent study), де студент обирає навчальний матеріал та способи його вивчення; самостійно керований процес навчання (self-directed study), коли студент обирає спосіб засвоєння навчального матеріалу; та навчальні програми, сфокусовані на особистість студента (learner centered program);

– широкому виборі темпів навчання, цілей, методів, навчального матеріалу, вимог до рівня успішності;

– застосуванні технології індивідуалізованого навчання з усіх предметів від мінімальної модифікації в процесі групового навчання до повністю незалежного навчання, що допомагає максимально розкрити інтелектуально-творчий потенціал особистості та суттєво підвищує конкурентоспроможність майбутнього фахівця на міжнародному ринку праці;

– використанні передових досягнень науки та техніки, заохоченні потужних інвестицій в освіту й науку [15, с. 14].

Очевидно, що такі фактори, як домінування вищої медичної освіти в США за обсягами фінансування, темпами зростання та матеріально-технічними ресурсами, її чітка зорієнтованість на розвиток і формування особистості лікаря, котра самостійно мислить та виявляє ініціативу, гнучкість процесу навчання, можливість вибору предметів, викладачів та часу навчання, відсутність загальних освітніх стандартів, окрім стандартизації тестування випускників середніх навчальних закладів, повна автономність університетів, відсутність переважаності студентів навчальними предметами, самостійна робота, що сприяє формуванню та розвитку критичного мислення, інтелектуальної активності й здібностей самостійно вирішувати проблеми та ухвалювати рішення, постійний контроль за процесом опанування знань студентами, тестування, написання наукових робіт, участь в конференціях, наукових семінарах, гнучка система оцінювання, повне забезпечення студентів навчально-методичним матеріалом, можливість використовувати міжнародні бази даних, бібліотеки та інші високотехнологічні джерела інформації, сприяють формуванню творчого мислення та розвитку творчих здібностей студентів медичного профілю.

Заслужує на увагу так звана «піраміда навчання», якої дотримуються у більшості американських медичних ВНЗ. Згідно з нею ефективність засвоєння матеріалу залежить від методу організації навчання, при якому час, відведений на лекції, становить 5 % загальної тривалості курсу, самостійне читання – 10 %, аудіо- та відеонавчання – 20 %, демонстраційний показ матеріалу – 30 %, обговорення, дискусії в малих групах – 50 %, практика в процесі діяльності – 75 %, колективне навчання інших (студенти навчають один одного) – 90 % [22, с. 134].

Зараз американські ВНЗ активно створюють свої наукові он-лайн портали. На сервері дистанційного навчання університетів розміщуються відеофільми, спрямовані на відпрацювання практичних навичок, коментарі до них, а також великий спектр електронних навчальних посібників, підручників, мультимедійні презентації лекційного матеріалу. Самостійна робота студентів є ефективною формою навчального процесу, що виконують студенти як самостійно, так і під керівництвом викладача в позааудиторний час.

Таким чином, узагальнюючи досвід Великої Британії та США у формуванні творчої особистості студента медичного профілю, варто звернути увагу на такі здобутки систем вищої медичної освіти цих країн: 1) надання студентам можливості вивчати предмети за вибором, брати участь у різноманітних програмах, конкурсах на отримання грантів, винагород, які студенти можуть використати на навчання за кордоном, на проведення науково-дослідних робіт; 2) застосування методів навчання, що активізують розумові здібності студентів, мотивують до пізнання, творчої діяльності; 3) широкий вибір темпів навчання, цілей, методів, навчального матеріалу, вимог до рівня успішності; 4) застосування технології індивідуалізованого навчання з усіх предметів від мінімальної модифікації в процесі групового

навчання до незалежного навчання; 5) використання передових досягнень освіти, науки і техніки, залучення потужних інвестицій в науково-освітню сферу.

Дослідження, проведене нами, не вичерпує всіх аспектів вивчення особливостей систем вищої медичної освіти у Великій Британії та США в контексті розвитку творчих здібностей студентів медичного профілю. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з вивченням особливостей формування творчого мислення майбутніх лікарів у британській та американській системі вищої медичної освіти на додипломному і післядипломному етапах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гилфорд Дж. П. Три стороны интеллекта: психология мышления / Д. Гилфорд. – М.: Прогресс, 1965. – 525 с.
2. Гребеник Ю. С. Сучасні тенденції формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США / Ю. С. Гребеник // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 2–3. – С. 180–185.
3. Гут Р. О. творчестве в науке и технике / Р. Гут // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 130–139.
4. Ісаєва О. С. Розвиток творчих умінь студентів вищих медичних навчальних закладів / О. С. Ісаєва // Педагогіка та психологія. – 2013. – Вип. 44. – С. 57–65. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpkhnpu_ped_2013_44_8.pdf
5. Карпенко В. В. Творчество и креативность как психологические феномены / В. В. Карпенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 2 (31). – С. 141–147.
6. Келер В. Исследования интеллекта человекообразных обезьян / В. Келер. – М.: Комакад, 1930. – 132 с.
7. Келли Дж. Теория личности / Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
8. Кудрявцев Т. В. О различных психологических условиях управления творческой деятельностью / Т. В. Кудрявцев // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека: Доклады Всесоюзной конференции: статьи. – М., 1975. – С. 47–50.
9. Мороз Л. М. Основні підходи до інтерпретації креативності в зарубіжних дослідженнях / Л. М. Мороз // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 7. – С. 29–35. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzsp_2012_7_8.pdf
10. Паламаренко І. О. Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. О. Паламаренко. – К., 2012. – 20 с.
11. Писклинець У. М. Розвиток технічної творчості студентів-медиків під час вивчення курсу «Медична біологія і фізика» / У. М. Писклинець // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 7. – С. 150–153.
12. Ротенберг В. Образ я и поведение / В. Ротенберг. – Иерусалим: МАХАНАИМ, 2000. – 66 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://tjews.net/v_rotenberg/book.htm#UZJdtvmbBGQ.
13. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
14. Танько Є. В. Досвід організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів Великої Британії / Є. В. Танько // Педагогіка та психологія. – 2013. – Вип. 44. – С. 157–166. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu_ped_2013_44_19.pdf
15. Ткаченко Л. М. Розвиток інтелектуально-творчих здібностей обдарованої молоді в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Ткаченко. – Черкаси, 2012. – 20 с.
16. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 2002. – 429 с.
17. Ходцева А. О. Наступність організації самостійної роботи студентів у навчальних закладах Великої Британії / А. О. Ходцева // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору країни: якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ялта (22–24 вересня 2011 року). – Ялта: РВНЗ КГУ, 2011. – Ч. 3. – С. 24–29.
18. Черноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура / В. Черноус // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5 (Ч. 1). – С. 82–87.
19. Boden M. A. Creativity and artificial intelligence / M. A. Boden // Artificial Intelligence. – 1998. – V. 103. – P. 347–356.
20. Ghiselin B. Ultimate Criteria for Two Levels of Creativity / B. Ghiselin // NY: Scientific Creativity, 1963. – P. 30–43.
21. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking / E. P. Torrance. – Scholastic Testing Service, 1974. – 58 p.
22. Wertheimer M. Productive thinking / M. Wertheimer. – New York: Harper, 1945. – 204 p.

REFERENCES

1. Gilford Dzh. P. Tri storony intellekta: psikhologiya myshleniya / Dzh. P. Gilford. – M.: Progress, 1965. – 525 s.

2. Hrebeniuk Yu. S. Suchasni tendentsiï formuvannia komunikatyvnoï kultury studentiv u medychnykh koledzhakh Velykoiï Brytaniï ta SSHA / Yu. S. Hrebenyuk // Porivnialno-pedahohichni studii. – 2013. – № 2–3. – S. 180–185.
3. Hut R. O. tvorchestve v nauke i tekhnike / R. O. Hut // Voprosy psikhologii. – 2007. – № 4. – S. 130–139.
4. Isaieva O. S. Rozvytok tvorchykh umin studentiv vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv / O. S. Isaieva // Pedahohika ta psykhohiia. – 2013. – Vyp. 44. – S. 57–65. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpkhnpu_ped_2013_44_8.pdf
5. Karpenko V. V. Tvorchestvo i kreatyvnost kak psikhologicheskie fenomeny / V. V. Karpenko // Teoretychni i prykladni problemy psykhohiï. – 2013. – № 2 (31). – S. 141–147.
6. Keler V. Issledovaniya intellekta chelovekoobraznykh obezyan / V. Keler. – M.: Komakad, 1930. – 132 s.
7. Kelli Dzh. Teoriya lichnosti / Dzh. Kelli. – SPb.: Rech, 2000. – 249 s.
8. Kudryavtsev T. V. O razlichnykh psikhologicheskikh usloviyakh upravleniya tvorcheskoy deyatelnosti / T. V. Kudryavtsev // Teoreticheskie problemy upravleniya poznavatelnoy deyatelnosti cheloveka: doklady Vsesoyuznoy konferentsii: statii. – M., 1975. – S. 47–50.
9. Moroz L. M. Osnovni pidkhody do interpretatsii kreatyvnosti v zarubizhnykh doslidzhenniakh / L. M. Moroz // Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnogo universytetu im. Mykoly Hoholia. Seriia: Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2012. – № 7. – S. 29–35. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzsp_2012_7_8.pdf
10. Palamarenko I. O. Profesiina pidhotovka simeinykh likariv u vyshchykh medychnykh shkolakh Velykoiï Brytaniï: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / I. O. Palamarenko; Kabinet Ministriv Ukrainy, Nats. un-t bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. – K., 2012. – 20 s.
11. Pysklynets U. M. Rozvytok tekhnichnoi tvorchosti studentiv-medykiv pid chas vyvchennia kursu «Medychna biolohiia i fizyka» / U. M. Pysklynets // Pedahohichniy almanakh. – 2010. – Vyp. 7. – S. 150–153.
12. Rotenberg V. Obraz ya i povedenie / V. Rotenberg. – Yerusolim: MAKHANAYM, 2000. – 66 s. – Rezhym dostupu: http://rjews.net/v_rotenberg/book.htm#.UZJdtvmbBGQ.
13. Spirkin A. G. Soznanie i samosoznanie / A. G. Spirkin. – M.: Politizdat, 1972. – 303 s.
14. Tanko Ye. V. Dosvid orhanizatsii samostiynoi roboty studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv Velykobrytaniï / Ye. V. Tanko // Pedahohika ta psykhohiia. – 2013. – Vyp. 44. – S. 157–166. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu_ped_2013_44_19.pdf
15. Tkachenko L. M. Rozvytok intelektualno-tvorchykh zdibnosti obdarovanoi molodi v universytetakh SSHA: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk 13.00.01 / L. M. Tkachenko. – Cherkasy, 2012. – 20 s.
16. Fromm E. Dusha cheloveka / E. Fromm. – M.: Respublika, 2002. – 429 s.
17. Khodtseva A. O. Nastupnist orhanizatsii samostiinoï roboty studentiv u navchalnykh zakladakh Velykobrytaniï / A. O. Khodtseva // Profesionalizm pedahoha v konteksti yevropeiskoho vyboru kraïiny: yakist osvity – osnova konkurentospromozhnosti maibutnoho fakhivtsia: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Yalta (22-24 veresnia 2011 roku). – Yalta: RVNZ KHU, 2011. – Ch. 3. – S. 24–29.
18. Chornous V. Tvorchy zdibnosti osobystosti: vyznachennia, sutnist, struktura / V. Chornous // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – 2012. – № 5 (Ch. 1). – S. 82–87.
19. Boden M. A. Creativity and artificial intelligence / M. A. Boden // Artificial Intelligence. – 1998. – V. 103. – P. 347–356.
20. Ghiselin B. Ultimate Criteria for Two Levels of Creativity / B. Ghiselin // NY: Scientific Creativity, 1963. – P. 30–43.
21. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking / E. P. Torrance. – Scholastic Testing Service, 1974. – 58 p.
22. Wertheimer M. Productive thinking / M. Wertheimer. – New York: Harper, 1945. – 204 p.

УДК 378.1 (73) + 37.018.43

I. П. ЗАДОРОЖНА

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ США В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Досліджено досвід американських університетів в організації дистанційного та змішаного навчання, який може бути використаний у вітчизняних ВНЗ, що відчувають нестачу фінансування та зменшення контингенту студентів. Проаналізовано причини зростання популярності дистанційного та змішаного навчання (нужність; доступність, особливо для людей з особливими потребами; економія часу; зручність; мотиваційна готовність, оскільки студенти часто відчувають менше стресу у

віртуальному класі, ніж в реальному середовищі). Визначено основні проблеми дистанційного і змішаного навчання (підготовка викладачів та їх професійний розвиток (у галузі педагогіки і технологій), підтримка студентів в онлайн середовищі і створення ефективного та інтерактивного навчального онлайн середовища). Змішані курси розглядаються такими, що забезпечують певну рівновагу між цифровим і живим спілкуванням.

Ключові слова: дистанційна освіта, змішане навчання, курс, професійний розвиток викладачів, підтримка студентів, онлайн середовище.

И. П. ЗАДОРЖНАЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА США В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Исследовано опыт американских университетов относительно дистанционного и смешанного образования, который может быть использован в отечественных университетах, испытывающих нехватку финансирования и определенное уменьшение контингента студентов. Определены причины роста популярности дистанционного и смешанного образования (гибкость; доступность, особенно для людей с особыми потребностями; удобность; мотивационный фактор, поскольку студенты зачастую испытывают меньше стресса в виртуальном классе по сравнению с реальной средой). В статье определены главные проблемы дистанционного и смешанного образования (подготовка преподавателей и их профессиональное развитие (как в области педагогики, так и технологий), поддержка студентов в онлайн среде, а также создание эффективного и интерактивного учебного онлайн сообщества). Смешанные курсы рассматриваются как обеспечивающие определенное равновесие между цифровым и живым общением.

Ключевые слова: дистанционное образование, смешанное обучение, курс, профессиональное развитие преподавателей, поддержка студентов, онлайн среда.

I. ZADOROZHNA

USING THE US EXPERIENCE OF ONLINE AND HYBRID EDUCATION IN UKRAINIAN UNIVERSITIES

The article investigates the best practices of the US universities on providing hybrid and online education that can be implemented at Ukrainian universities which experience lack of finances and a decrease in student enrollment. Basic factors of online and hybrid courses popularity are analysed (flexibility; accessibility, especially for students with special needs; saving time; convenience; motivation as students often feel less stressed in a virtual classroom than in a face-to-face environment). The main challenges of online and hybrid learning (faculty training and professional development for online education (in terms of pedagogy, communication and technology), supporting student learning in the online environment, and creating an efficient and interactive online learning community) are defined in the article. Hybrid courses are regarded as such that promote some equivalence between digital and live communication.

Keywords: online learning, hybrid learning, course, faculty professional development, student support, online environment.

This study was made possible by a grant from IREX with funds provided by the Carnegie Corporation of New York. American higher education has long dominated in academic and research power. Due to this fact the US experience can be a source of valuable ideas for reforming Ukrainian higher education, predicting challenges and solving them.

Ukrainian institutions experience lack of finances and a decrease in student enrollment. To attract students, institutions must provide a high quality education that is accessible in terms of time, money, etc. The US experience shows that one of the possible solutions is offering different formats of teaching and learning (face-to-face, hybrid, online) to meet the needs of different groups including people with disabilities for whom visiting a university may be problematic. Besides, online learning presupposes less pressure on university facilities which can be cost saving.

Though some researchers have studied the US experience of online learning (R. Valeyeva, L. Sen, R. Sharan), it still needs further investigation.

The objectives of the article are to analyze the best practices of the US universities on providing hybrid and online education which can be implemented at Ukrainian universities.

As for online courses, their growth in popularity can be explained by the following factors (which are the main, but not the only): flexibility (online students can work on their courses at any time convenient for them, e.g. between jobs, appointments and other classes); accessibility, especially for students with special needs (Ukrainian universities still lack the accessibility required for students with impaired mobility); saving time as students don't have to commute and can complete assignments anywhere (using their laptop, phone etc.); motivation as students often feel less stressed in a virtual classroom than in a face-to-face environment [3].

Online learning has its challenges, among which are student retention rates. Concerns about the retention rates of online students as compared to students taught in a traditional on-campus way began to be recognized in 1999-2000. There are completely opposing results from studies on this problem. Some studies confirm that many institutions have lower rates of student retention in online courses compared to those who are taught on campus, others present quite opposite data [4].

The research conducted by Fetzner showed the important factors that influence the performance outcomes among which age (25 years of age or above increases performance), registration (students demonstrate better results when they register five or more weeks before the start of the semester) [4]; prior educational attainment (students with higher prior educational attainment tend to be more self-directed) [11]. Students must be ready for online learning as it demands both self-organization and time management skills (among reasons of non-success students in Fetzner's survey mentioned those connected with metacognitive skills). As for advantages of early registration, it gives students time to prepare for a particular online course, schedule time allotted to course work, and develop necessary skills and situations to ensure success.

Hybrid courses promote some equivalence between digital and live communication. In this case, a course combines the advantages of online and face-to-face learning [5]. As for the latter, it enables students to ask questions, enjoy face-to-face interaction with the instructor in a real-time setting.

Hybrid learning is a student-centered learning that utilizes higher level cognitive processes across multiple learning environments [8]. Students' success depends much on teacher's ability to create and foster environments that encourage students' learning [2] with the help of technologies the role of which is indisputable. Technology is regarded as an effective medium, and its role should be considered as a facilitator but by no means should it become a barrier to student-centered learning experiences [6].

However, hybrid learning also has its drawbacks, among which increased instructor's workload and the necessity to teach and study in two environments, which can be difficult both for faculty and students.

The literature analysis shows that the main questions to arise about implementing online or hybrid courses are the following:

- faculty training and professional development for online education (in terms of pedagogy, communication and technology),
- supporting student learning in the online environment, and
- creating an efficient and interactive online learning community.

The article presents the results of our observations at Montclair State University (MSU). The following factors contribute to the effectiveness of the online and hybrid courses provided by the university faculty:

Research Academy for University Learning – a center which provides instructors with confidential feedback services. Faculty can obtain feedback on overall course outline as well as student feedback through virtual Small Group Analysis. The latter presupposes feedback from students long before the course finishes which is usually more extended and gives more ideas to the instructor that are helpful during rather than at the end of the course. It is conducted by an academy representative with the aim of encouraging students to share their ideas about positive and negative features of the course and suggesting ways of improving the course. The confidentiality (in case of the instructor) and anonymity (in case of students) ensures faculty usage of the service and students' participation [7].

A professionally developed university website with comprehensive and comprehensible information on technical and organizational issues including University Help desk which contains information about recommended hardware, software, services, resources and their main characteristics; instructions on handling technical difficulties and problems, operating different

equipment; weekly updated Tech Tips that announce new technology tools and remind the community of the tools that are currently available with clear description of actions (e. g., saving a Microsoft Office Document as a PDF file, grouping messages in Mozilla Thunderbird etc.).

Another tool to enhance the quality of online and hybrid courses is Faculty Showcase Videos, where faculty members who have experience in teaching online share their ideas on the most important and critical issues of online education – benefits and challenges when teaching online and hybrid, online assessment, fostering an online learning community, instructional approaches, and strategies applicable to both online and hybrid teaching and learning. The Faculty Showcase Video is an extremely motivating tool as it demonstrates success stories of teaching online/hybrid courses from the MSU faculty members, faculty experience of possible challenges with solutions, and important pedagogical considerations and instructional approaches.

Individual consultations for faculty, staff and students on any technical problem after making an appointment online.

Library which provides access to a variety of databases (the library subscribes to over 70 online databases that give access to over 30,000 online journals and magazines available through computers in the library and on and off campus), articles, and video/audio streaming.

Up-to-date equipment which can be borrowed for free after completing online equipment loan form.

Every faculty member is assigned an Instructional Designer who supports the development of hybrid/online courses. To ensure responsive and high-quality assistance, the faculty are recommended to complete a request form at least 2 months before the online or hybrid course starts. The designer helps with both technical and pedagogical problems.

All faculty members who are going to teach online or hybrid courses for the first time at Montclair State University are highly recommended to participate in a faculty development program which is fully online and aims at providing faculty with pedagogical approaches, best online practices and guidelines for employing appropriate instructional technologies to enhance the effectiveness of online and hybrid teaching and learning. The program lasts four weeks, includes four modules and is concentrated on different approaches to online teaching, creating an online community, promoting effective interaction, and creating assessments for students' progress.

It takes 2-4 hours per week for a faculty member to participate in the program at any convenient for them time as the course is asynchronous. The program is offered in spring, fall and summer.

After getting acquainted with the online program for faculty development, we learned its main features are: each module contains relevant information; faculty members are provided with references for further reading; modules include discussions (for example, participants are asked to look at a publicly available course and analyze it in terms of positive features and things that could be done differently), a course design project (though optional, but highly recommended as faculty can start developing their courses while participating in the program); different types of activities (for example, using tools that faculty will employ in their own courses, completing pedagogical problem-solving tasks, peer reviewing, etc.); at the end of the program the participants are asked to evaluate it and give recommendations on how to improve it.

A series of workshops of different formats (both online – synchronous and asynchronous – and face-to-face). The purpose of the workshops includes getting faculty acquainted with effective technologies that can be used in online and hybrid courses and teaching faculty how to operate them. One series of workshops is completely dedicated to Canvas technological opportunities (for example, utilizing the Syllabus tool, uploading files, utilizing the Discussion Board, Wikis, Messages/Conversations, Conferences/Collaborations, and administering the Canvas Grade Center, etc.). In addition, faculty can acquire skills on using most innovative products (for example, Google Docs, Google Calendar, Google+, Google Scholar, Google Sites and Google Groups), technologies (for example, Prezi, Jing, Screencast, Voki etc.) and get a more in-depth look at programs they are already acquainted with (for example, tricks to make PowerPoint presentations more exciting). Participants can learn how to use tools for different purposes (for example, to manage and analyze data quickly), and pedagogical potential of tools (for example, using Google Sites to create an ePortfolio) [10].

Faculty might have some restrictions on the amount of online or hybrid courses they can teach per semester. Thus, according to the current Online Courses Policies of College of Humanities and Social Sciences at Montclair State University the maximum number of online-hybrid courses that a

faculty member can teach is two per fall and spring semesters (except for the faculty member who teaches in a program delivered completely online). During my stay at MSU, I attended the meetings of the Online/Hybrid Policy Group where a new draft was developed according to which a tenure or tenure-line faculty may teach one online or two hybrid courses per semester. Each department was supposed to develop a policy that defines which courses should be offered in face-to-face, hybrid or online formats.

Since one of the purposes of online courses is to give more opportunities to people with disabilities, the faculty and instructional designers are provided with a set of recommendations how to make the courses accessible to them, for example, by adding transcripts to audio file, using row and column headers for tables etc..

The results of interviews of faculty, staff, instructional designers as well as the analysis of the activities and resources offered show that professional development for faculty presupposes pedagogical and technology tracks; is based on individual approach to meet the interests and needs of faculty; reflects the latest technologic advancements that can be effectively employed in online teaching; is systematic, highly recommended; and is focused a lot on creating interactive online community. All the mentioned features make the activities motivating which is very important since one of the challenges of developing online and hybrid education is the fact that many faculty members still resist the idea of teaching hybrid or online courses. As a motivating factor MSU is planning to provide faculty with Online Teaching Certificate Program for Faculty via partnership with other institutions.

The effectiveness of the online and hybrid education depends not only on the competence of the faculty and staff or the quality of the course, but also on the students' readiness to study online. The latter includes two main characteristics: appropriate self-management and technology skills. In case of online courses a very important factor is comfort with non face-to-face communication [1]. Students undertaking online courses should also be aware of challenges they will meet as well of strategies of being good online learners.

Before taking a course MSU students are asked to complete a self-assessment grid to get evaluated how ready they are for online learning. The questions assess candidates meta-cognitive, time-management skills, technology skills, ability to work independently and communicate in the written form. On completing the assessment, students are informed about their strengths and weaknesses as online learners.

Students undertaking an online program or online/hybrid courses are provided with a variety of resources and services to help them get ready before and support during the study:

A student online guide which contains a lot of useful information to help students succeed – general information about online learning and studying hybrid courses, necessary skills, working with Canvas, computer requirements, an online course sample, strategies for successful learning etc. [9].

Self-paced tutorials which include Canvas orientation course with explanation and video demonstration how to use different tools or do tasks (for example, submitting an assignment) as well as information about technical support students can obtain when in need.

Video-recorded Canvas orientation for students with detailed information on operating Canvas.

The New Student Orientation-Webinar which is highly recommended to students who take an online program as it gives them an opportunity to "meet" coordinators and become connected with the university and community.

There is one more thing crucial to online student success – their support by instructors. Interviews of the Montclair State University faculty who teach online courses showed that students' success depends much on the teacher's ability to create an online community comfortable for students and give them the "feeling" of instructor's and other students' presence. To support online learners they recommend: connecting individually with every student two or three weeks before the course starts, sending every student a personal email and reminding them about the course to let them begin to review the syllabus, schedule, and obtain required texts for the course; instructor introducing himself/herself in the cyber cafe and asking students to introduce themselves; providing students with individualized feedback; and a clear and well-elaborated schedule to avoid misunderstanding of course requirements.

All the above mentioned measures can be implemented in Ukrainian universities. It is also necessary to mention that in case of hybrid or distant courses, instructors should encourage peer support and help. In an online course the most challenging task is creating an online community. It can

be solved by employing discussions, interactive tasks, peer evaluation, encouraging students to introduce themselves at the beginning of the course to let the groupmates better know and understand one another, conducting synchronized “live” activities etc.

The experience of other countries in providing distant and hybrid courses should be further analysed with the aim of using its best practices in Ukrainian universities.

REFERENCES

1. Blankenship R. Undegraduate student online learning readiness / Blankenship R. Atkinson J. K. // International Journal of Education Research. – 2010. – Vol. 5. – Issue 2. – P. 44–54.
2. Caufild J. How to Design and Teach a Hybrid Course: Achieving Student-Centered Learning through Blended Classroom / Caufild J. – Sterling: Virginia, Stylus Publishing, LLC, 2011. – 266 p.
3. Dutton W. H. Digital academe: the new media and institution of higher education and learning / Dutton, W. H., Loader, B. – London: Routledge, 2002. – 182 p.
4. Fetzner M. What do unsuccessful on-line students want us to know / Fetzner M. // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2013. – Vol. 17. – Issue 1. – P. 13-27.
5. Harmon O. R. Testing the effect of hybrid lecture delivery on learning outcomes / Harmon O. R., Alpert W. T., Lambrinos J. // Journal of Online Learning & Teaching. 2014. – Vol. 10. – Issue 1. – P. 112–121.
6. Marks D. The Hybrid Course: Leaning into the 21st century / Marks D. // Journal of Technology Integration in the Classroom. – 2013. – Vol. 5. – Issue 1. – P. 35–40.
7. Research Academy for University Learning. Montclair State University. <http://www.montclair.edu/academy>.
8. Shulman L. Signature Pedagogies in the disciplines / L. Shulman // Daedalus. –2005. – 134 (3). – P. 52–59.
9. Student Guide: becoming a successful online learner. Montclair State University. <http://tti.montclair.edu/studentonline>.
10. Technology Training and Integration. Montclair State University. <http://tti.montclair.edu>.
11. Xu D. Performance gaps between online and face-to-face courses: differences across types of students and academic subject areas / Xu D., Jaggars S. S. // Journal of Higher Education. – 2014. – Vol. 85. – Issue 5. – pp. 633–659.

УДК 37.013(438)“19”

А.-М. ЦВЕР

НАВЧАННЯ МОЛОДІ В ШКОЛАХ КАДЕТІВ ІІ РЕЧІ ПОСПОЛИТОЇ (1918–1939)

Розглянуто систему підготовки військових кадрів у корпусах кадетів – «сучасних школах лицарства» у Польщі впродовж 1918–1939 рр. Кадетські корпуси були добре організованими освітніми закладами, які здійснювали належну підготовку юнаків для подальшого навчання в офіцерських середніх школах. Вказано, що головна увага в них зверталася на формування в майбутніх офіцерів Війська Польського патріотизму, сильного характеру, стійкої волі, громадянськості, дисципліни, моральних цінностей. З'ясовано, що кадетські корпуси реалізували повну навчальну програму загальноосвітньої школи, включаючи загальну військову підготовку і фізичного виховання. Вони були важливою ланкою в цілісній системі освіти і виховання майбутніх офіцерських кадрів в ІІ Речі Посполитій. Загалом у них формували зразок майбутніх гідних кандидатів на державну службу, в якій, безсумнівно, є постать професійного військового – людини активної, творчої, підготовленої до активного життя і роботи в суспільстві.

Ключові слова: освіта, виховання, патріотизм, оборона, безпека, військо, суспільство.

А.-М. ЦВЕР

ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В КАДЕТСКИХ ШКОЛАХ ІІ РЕЧИ ПОСПОЛИТОЇ (1918–1939)

Рассмотрена система подготовки военных кадров в корпусах кадетов – «современных школах рыцарства» в Польше на протяжении 1918–1939 гг. Кадетские корпуса были хорошо организованными учебными заведениями, которые осуществляли необходимую подготовку юношей к последующей учебе в

офицерских средних школах. Указано, что главное внимание в них обращалось на формирование в будущих офицеров Войска Польского патриотизма, гражданственности, сильного характера и воли, дисциплины, нравственных ценностей. Отмечено, что в кадетских корпусах проходили полную учебную программу общеобразовательной школы, включая общую военную подготовку и физическое воспитание. Они были важным звеном в целостной системе образования и воспитания будущих офицерских кадров во II Речи Посполитой. В целом в них формировали образец будущих достойных кандидатов на государственную службу, в которой, безусловно, есть личность профессионального военного – человека активного, творческого, подготовленного к активной жизни и работы в обществе.

Ключевые слова: образование, воспитание, патриотизм, оборона, безопасность, войско, общество.

A.-M. CWER

THE EDUCATION OF YOUTH IN THE CADET CORPS IN THE SECOND POLISH REPUBLIC (1918–1939)

There has been studied the system of military education in the cadet corps – “modern schools of chivalry” in Poland during 1918-1939. Cadet corps were well organized educational institutions that conducted proper training of young men for further studies in officer high schools. The article indicates that the main attention was paid to the formation of patriotism, strong character, sustained will, citizenship, discipline, and moral values in future officers of the Polish Army. It has been found out that cadet corps implemented a full comprehensive school curriculum, including general military training and physical education. They were an important link in the integrated system of education and training of future officers in the Second Polish Republic. In general, they formed the pattern of future worthy candidates for the civil service, which undoubtedly included a professional military figure – an active and creative person, prepared to lead dynamic life and work in society.

Keywords: education, training, patriotism, defense, security, the army, society.

The history of Polish statehood in the last 200 years has proved that military service has always been a symbol of moral and civic virtues, the symbol of high requirements and obligations towards own country. Military service, service to the country or to the society was associated with the highest moral values. Military uniform (knight's armour) was an expression of high sense of honour, dignity and exemplary citizenship.

Incidents of November 1918 brought Polish nation what it always dreamed of during 123 years of slavery – independence. Poland as a sovereign state became again a reality. Gaining full subjectivity of international law as a consequence of Versailles act final from 1919, Polish State has taken decisive steps in building its new reality.

One of very important problems of the young state was the establishment of an independent existence, security, Country's growth and the development prospects for the young generation. The specific international situation of the country (embittered relations on almost all borders) meant that the external threat was real. Thus, it was obvious to have a strong army with efficient professional staff.

Prior to September 1939 Polish state and society expected to form the professional soldier with high moral virtues in addition to thorough knowledge and professional preparation. They constituted an important factor for stability and security of the country in the geopolitical circumstances of the interwar period. These virtues were incorporated into the education programs of military schools being formed, including cadet ones, constituting one of the basic foundations of preparing military personnel for the existing armed forces.

Bearing in mind the needs of the country and the army, taking into account the educational achievements of the first in the history of Polish military education institution professionally preparing commanding officers and civilian administration – Knight School (Cadet Corps) named by Stanislaw August Poniatowski in Warsaw (1795) [1] Ministry of Military Affairs (MSWojsk) in collaboration with the Ministry of Religious Affairs and Public Enlightenment (MWRiOP) decided to re-launch “modern schools of chivalry” – corps of cadets.

The beginning of the Cadet Corps No. 1 in Łobzów (in 1921 moved to Lviv) is dated December 1918, ten months later another school – Cadet Corps No. 2 in Modlin (moved in July 1926 to Chełmno) was established, and in 1925 the third facility of such kind situated in Rawicz (Cadet Corps No. 3) was opened [2]. Young people's education in cadet corps was a vital element in a coherent

system of education and upbringing of future members of the Polish Army of the Second Polish Republic. The profile of the future candidates for the honourable civil service which undoubtedly is the military duty and the officer in particular was shaped in those corps.

Those schools realized the full curriculum of secondary schools of general education including the extensive military training (multiplicity of the military topics) as well as carefully conducted classes of physical education

Cadet corps presented a compact view on the education of the future professional soldier. The intention of the promoters and founders of those schools [3] was to prepare properly young people for further education in the schools for officers (forming their predispositions to professional military service). In the process of the military education, which traditionally in the Polish system of education has many advantages, the passion for military service was formed, companionship and professional solidarity were developed and the sense of concern for image and appearance was shaped. On top of everything else, the discipline and commitment to Polish national and military traditions were encouraged.

The primary aim of the army was (and still is) to prepare the soldier for war therefore it was necessary to develop those elements of the soldier's spirit that are synonyms of victory on the battlefield. The combination and the harmony of the abovementioned education objectives resulted finally in soldier-citizenship profile arising from the most beautiful tradition of the Polish army, since Tadeusz Kościuszko's Uprising (1794), across Jan Henryk Dąbrowski's Legions (1797–1807), November insurrection (1831) and January Uprising (1863) until the cadets youth's present time

In order to continue the process of the young generation's education in the spirit of the mentioned tradition, crucial elements of the social and civil knowledge were included in the military education of interwar period. They were meant to stress the necessity of service, the need for training, acquiring knowledge and professional skills as well as real sacrifices of own life and toil for the Homeland.

Education in cadet corps was guided by the following motto: the young man enrolling to military school was for the first time in his life exposed to the idea of service for the country and the necessity to fulfil the first civic obligation. He submerged in the atmosphere of service and work for the country and for the social community. Starting his military service he at the same time began his duty towards the country. In the first place he learned to defend Homeland, and then through his service, he learned to increase its acquis? Based on those presumptions the concept of "state citizen" has a significant meaning. The cadet corps graduate knew it perfectly.

The process of education of young people in the cadet corps also assumed upbringing the man who is active, creative, prepared for active life and work in the community, in the country The man who is conscious of his goals and desires, prepared for his future duties, who is ready to execute his rights and is able to fulfil them and find himself needing this fulfilment [4]. In this process the element of civic and moral education was particularly taken into account. Military service, in which the young man was confronted with the obligation to be on his toes and give the utmost efforts to his Homeland contributed to the idea of the citizen providing the new meaning and right content. Bearing in mind the abovementioned the first step in cadet corps education was gradual introduction of the youth to the atmosphere in which soldiers lived and in which the army was preparing itself to fulfil the tasks assigned by the Homeland.

Following the guidelines set by Education – School Section III of General Staff of Ministry of Defence MSWojsk [5] it was sought to implement the existing military moral standards based on religious, patriotic and social elements supported by physical education, discipline and self-education. They constituted the base of military education.

Adolescence is a period most suitable for the formation of moral attitudes, respect for combat tradition and love for the homeland. Commanders and educators provided the youth with commonly accepted norms and rules of conduct. They aimed at the picture where the acceptance of the conveyed content results from the internal understanding and conviction of the correctness rather than from the fear of sanctions and social ostracism.

Particular emphasis in the process of youth's education was placed on those responsibilities that await a professional soldier in social life. The role of the school was to instil into cadets the understanding of major social responsibilities that lie on them as potential members of the officer corps obliging them to lead by example, be creative and generous in many areas of life. In the process of education it was stressed that professional soldiers, particularly officers prevailed in the society by

high sense of duty and strength of character. They were a part of society fusing their personal lives as well as their families with the life of the community.

Conveying moral standards to cadets was supported by humanities contents. They developed a love for language and national culture, formed sense of civic responsibility and fuelled love to the homeland. Emphasis laid on those virtues was not accidental, it resulted from the experience and it did not lose its current meaning. By nurturing and developing the patriotic feelings during the partitions (1795–1918) Poles did not allow its national identity to be lost. This way, after regaining independence, being surrounded by stronger states, they created a guarantee of preservation of national identity.

Religious education played an important role in the educational activities; therefore the process could have been characterized as religious and moral. Religious feelings were stimulated being based on love for God and as a consequence love for human being rather than on so-called fear of God. This was a source of genuine friendship and companionship. Religious education was not limited to the lectures, during sermons reference was made to, among others, examples of Polish history showing years of strong and powerful Republic of Poland. Fame of the Polish soldier was consistently reminded. While shaping patriotism, faith elements were wisely incorporated.

The cadets also got to know the literature of religious and moral contents. In corps, thanks to the efforts of school chaplains, there were small bookcases stocked with the current literature. On top of the pastoral work chaplains were responsible for shaping high morale among the cadets as well as raising them to loyal citizens, honestly fulfilling their obligations towards the country

Implementation of the artistic and technical subjects was of a considerable educational significance. Due to them the respect for the creators of national culture as well as public good was formed. Workshops and classrooms were jointly organized and equipped, tidiness and order were kept. The didactic aids for experiments were prepared as a response to own needs. Attention was drawn to the proper organization of work, unified speed of collective activities, its quality, precision, professionalism and efficiency.

Military authorities and MWPIOP paid a lot of attention to the readership. The school libraries offered titles of particular educational values. The preferred literature was the one cultivating the nation's heroic effort put in regaining freedom, independence, the literature promoting faith in own strengths, wisdom, enthusiasm for learning and working, which meant the highest form of patriotism. The ideal was a man diligent in work and social activities, attentive student and then soldier-citizen.

Shaping relevant features of a soldier-citizen was a ground for modelling the personality of the future professional soldier. To realize this goal some important factors played an important role: overall atmosphere of corps marked by seriousness, creative learning, work, appropriate interpersonal relationships between staff, supervisors and alumni, tact, understanding and also high quality after-school activities an in addition sports and tourism.

Two-way relationship of the teacher and the student in the cadet corps meant close mutual collaboration and cooperation, maximal mutual connectivity, limitation of the existing distance which often separates students from the teacher, and at the same time gaining trust of the young men while maintaining an appropriate seriousness and authority.

Didactic teaching staff enjoyed undisputed genuine respect among the students, not just formal associated with the position held or the function performed. Kindness, cheerfulness and freedom, forbearance without indulgence and above all the desire and willingness to get to know and understand the student – were the specific virtues of cadet corps teaching staff, that was trying to associate with young people as frequently as possible and at each possible occasion [...] being scapegoats and social-minded and grounding their efforts on explicit ideological convictions [6]. Teachers, commanders and tutors were convinced that encouraging great feelings could not be done only by means of external forms but also should origin from the internal examples, authority and the spiritual life existing in schools Personality of the teacher, supervisor set an example, a model for the students. Hence, the view of the teaching staff and cadet corps commanders that the future of the nation is being cultivated by the example set by the tutors [7] seems justifiable. It should be emphasized that the pupil of cadet corps due to the boarding nature of those schools was taken care of for 24 hours a day by the tutors, so the influence of the staff on the development of his personality traits was significant Personality of cadets was shaped by use of a full range of educational methods namely by creating the

sense of responsibility and awareness of own conduct and its assessment while keeping the maximum permissible level of freedom. Self-education played a leading role in this process. It consisted of extracurricular life, which was built on the principle of school self-government under the discreet supervision of the corps authorities

Students spent their free time in their own scientific, entertainment, sports, artistic or civic organizations where among others they learned how to spend time effectively. Having the opportunity to pursue individual interests, talents, and at the same time learning and solving own issues independently, cadets were preparing themselves for future civic activities. The school was filling time of the students completely.

In the process of soldier-citizen profile forming military and national celebrations was widely used. The particular day, celebrated very solemnly, was corps day. Preparation for that event lasted several days, including among other things, a series of talks on the history and tradition of the school. The celebration was combined with religious ceremonies, bugle call (festive evening march) and tribute paid to the cadets killed in the Polish-Bolshevik war (1920) and in the third Silesian Uprising (1921). Special attention was paid to the proper spirit and the seriousness of the moment. The wide participation of regional society in which the school was located was guaranteed.

School's celebrations were closely linked with the specific kind of cult for the school's flag, a symbol of honour and dignity. It had a tremendous educational value. It was a symbol of loyalty towards the country, soldier's honour, courage and glory of combat. Regulations being in force since the eighteenth century dictated to guard the flag in each situation, even if soldiers' lives were in danger. It was treated with respect and venerated and due military honours were given.

Military traditions were cultivated in beautiful and lavish forms of customs and military ceremonies. One of them was handing in weapons - referring to the ritual of knighting. This custom, as the most sacred oath of fidelity to the heritage of weapons, has preserved in different forms until today. By this act the conviction was instilled that the sword given by the nation to its knighthood, is the one wielded by the strong arm of the powerful spiritual man. This sword is not a privilege but a sign of human values, equivalent of the obligation to give life serving the Homeland and God [8].

It is worth noting the existence of memory rooms in the cadet corps was arranged with particular care. Apart from the souvenirs from the period of fights during the Polish-Bolshevik war, third Silesian Uprising, prizes won in various competitions and contests, exhibits depicting the tradition of struggle for independence in the region, where the corps were located, were also gathered in the memory rooms. Those chambers were a very important part of the educational process of cadets presenting the history, the current day and the school's achievements.

The selection of national heroes as patrons of school's facilities such as libraries or recreation rooms was treated as the form of the education. Dining rooms, classrooms, hallways were decorated with reproductions of paintings showing the most beautiful moments of the Polish army (e.g. paintings by Jan Matejko, Wojciech Kossak, Arthur Grottger and Jan Styka).

The national emblem decorated the main wall of the recreation rooms, classrooms and the cadets' bedrooms. The cadets' and national flags, national hymn – symbolizing the sovereignty of the country – were venerated and treated with respect, love and affection to school's youths.

Tradition and customs had a material impact on the overall cadets life with defined audience – military youth, they formed their moral backbone. These included matters of honour, social life, most important official and private events. They were an integral part of most aspects of cadets' everyday life and an important element of cadets so called esprit de corps. This spiritual bond is one of the most precious moral virtues of the army – the professional leadership of the Second Republic.

In the 20-year interwar period the military heritage and traditions were the foundation of the patriotic education of youth. They were also directly reflected in the general education programs. Forming and strengthening the links with military and national traditions were visible in the whole educational system of young people, both in military schools as well as civilian ones.

Graduating cadets were leaving schools with the adequate general knowledge, military training, physical fitness, moral strength as well as the faith in the future, optimism, joy of life which can only characterize the man with clear and real life goals. The man who, while realizing his goals, was guided by the words of Józef Poniatowski [9] addressed to his subordinates: Courage! Try hard so that the name of Poland sounds great [10].

In corps cadets were taught that in order to command it was not enough to want it. One needs to have an extensive and in-depth knowledge. Be a specialist – be fluent in military craft to the extent higher than the subordinates. Nothing else undermines the faith in supervisors more than their ignorance and lack of subject knowledge experienced by the subordinates. Effective orders can be given only in the atmosphere of mutual trust. This applies to all levels of the command starting from the lowest one – military team (squad). Therefore the first requisite for the future good commander was professional profound knowledge adequate to the position occupied. The second one was the personality, strength of the character and will as well as the individual self-discipline, deep love for the Homeland, strong sense of serious but at the same time noble responsibility and the honour for military service. Those virtues were instilled in the young cadets.

Polish cadets' corps were the place, where the noble professional "caste" was built. It stood out from the social mass not only by external distinctions and privileges but foremost by its spiritual and moral profile conscious of own goals and mission.

Conclusions. Presenting the achievements of Polish cadets corps, their experiences and successes in youth's education is not only an attempt to present some of the important parts of the Polish history but also has a deeper meaning.

During their twenty years of existence cadets corps became the leading educational institutions not only in the army but also in the whole country. They played a significant role in the development of the military and pedagogical ideas. The educational programs of cadet corps incorporated ample legacy of the past years, actual needs as well as the achievements of contemporary pedagogy. Due to the high level of education and perfectly organized after-school activities they gained wide popularity and recognition among broad masses of the Polish society.

I believe that the highest value to the educational traditions of the Polish Army during the Second Republic had the patriotic and civic education of soldiers (including young cadets). National pride and many virtues formed those days corresponding to the idea of the soldier-civilian education proved successful in the tragic incidents of September 1939 and in many battles of Polish soldiers on the fronts of the World War II.

Although the Polish cadet corps ended their glorious activities over seventy years ago many of the educational initiatives developed in cadet corps are reflected in present educational system not only limited to the military one.

Cadets corps tradition of the interwar period is cultivated by all contemporary Polish military schools and centres of the military education – they are an important educational element of Polish young people wearing military uniforms.

REFERENCES

1. A. Cwer: Edukacja młodzieży w Szkole Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego 1764 – 1795. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Siedlce 2011 (R. II), tenże: Wołanie o szkołę rycerską w Rzeczypospolitej, [w:] Przegląd Historyczno-Oświatowy 2007, nr 3; Volumina Legum, Przedruk zbioru pism staraniem XX Pijarów w Warszawie. T. VII. Petersburg 1859 – 1860, s. 204.
2. Akty powołania szkół kadeckich przez Ministerstwo Spraw Wojskowych (MSWojsk.): Dziennik Rozkazów MSWojsk. 1918, nr 13, poz. 488; 1919, nr 86, poz. 3019; 1925, nr 25, poz. 268; zob. też: A. Cwer: Polskie szkoły kadeckie w latach 1918 – 1939. Monografia. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Siedlce 2012, s. 55.
3. Orędownikami idei szkół kadeckich byli m.in. gen. Jan Jacyna i Jan Latour – zob. A. Cwer: Polskie szkoły kadeckie, op. cit., s. 59.
4. Korpus Kadetów Nr 2 w X rocznicę istnienia 1919/20-1929/30. Red. S. Jura. Druk Bydgoska S. A. Bydgoszcz. Chełmno 1930, s. 182.
5. III Oddział MSWojsk. odpowiadał za szkolnictwo wojskowe w tym szkoły kadeckie.
6. W. Galecki: Organizacja szkoły, [w:] Encyklopedia wychowania. Red. S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski. T. 3. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia” Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa 1934, s. 206.
7. M. Kreutz: Osobowość nauczyciela-wychowawcy, [w:] Encyklopedia wychowania, op. cit., s. 291-292.
8. Polskie Korpusy Kadetów. Wyd. Towarzystwa Przyjaciół Polskich Korpusów Kadetów. Warszawa 1923, s. 58 (kadecki otrzymywali broń w drugim roku pobytu w korpusie).
9. Poniatowski Józef (1763 - 1818): polski generał, minister wojny i wódz naczelny Wojsk Polskich Księstwa Warszawskiego, marszałek Francji - zob. Sz. Askenazy: Książę Józef Poniatowski 1763-1813. Wydawnictwo Kurpisz i S-ka. Poznań 2006.
10. Polskie Korpusy, op. cit., s. 62.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 372.881.1

О. Ф. МУСІЙОВСЬКА

СТВОРЕННЯ КОНТЕНТУ КУРСУ КОМБІНОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Показано, що якісні характеристики навчального контенту багатьох мультимедійних курсів іноземних мов не завжди відповідають потребам сучасної вищої освіти. Доведено, що в умовах комбінованого навчання контент навчального курсу з іноземної мови має відповідати певним вимогам: навчальний матеріал має бути чітко структурованим, актуальним, наочним, цікавим і доступним, а інтерактивний характер навчальних завдань покликаний стимулювати творчо-пошукову навчальну діяльність студента. За результатами аналізу науково-педагогічної і методичної літератури визначено й охарактеризовано основні критерії добору навчального матеріалу в курсі «Іноземна мова професійного спрямування» технічних спеціальностей у вищій школі. Обґрунтовано переваги застосування технології комбінованого навчання.

Ключові слова: контент, комбіноване навчання, іношомовна фахова комунікація, мультимедіа.

О. Ф. МУСІЙОВСКАЯ

СОЗДАНИЕ КОНТЕНТА КУРСА КОМБИНИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Указано, что качественные характеристики учебного контента многих курсов иностранных языков не всегда отвечают требованиям современного высшего образования. Утверждается, что в условиях комбинированного обучения контент учебного курса по иностранному языку должен соответствовать определенным условиям: учебный материал должен быть четко структурированным, актуальным, наглядным, интересным и доступным, а интерактивный характер учебных заданий должен стимулировать творческо-поисковую учебную деятельность студента. В результате анализа научно-педагогической и методической литературы определены основные критерии отбора учебного материала в курсе «Иностранный язык за профессиональным направлением» технических специальностей в высшей школе, дана их характеристика. Обоснованы преимущества применения технологии комбинированного обучения.

Ключевые слова: контент, комбинированное обучение, иноязычная профессиональная коммуникация, мультимедиа.

O. MUSIYOVSKA

COURSE CONTENT DEVELOPMENT FOR BLENDED LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

Nowadays there are many multimedia courses designed to study foreign languages, but their quality is not always relevant to the needs of university education. In terms of blended learning the content of a foreign language course has to meet certain requirements: the educational material must be clearly structured, relevant, illustrative, interesting and accessible, while the interactive nature of educational tasks should stimulate student's creativity and searching activity throughout the training process. This article has defined basic criteria used to select teaching material for the course of "Foreign Language for Specific Purposes" learned by the students of technical universities and grounded the advantages of blended learning technology application in this course.

Keywords: content, blended learning, foreign language professional communication, multimedia.

Нині постійно інтенсивніше використовуються новітні інформаційно-комунікативні технології в усіх напрямках діяльності людини і збільшується кількість мультимедійних засобів та інтернет-ресурсів, спеціально розроблених для використання у навчанні у вищій школі. Особливий інтерес становлять електронні засоби і веб-ресурси, які дозволяють не тільки урізноманітнити викладання, а й значно підвищити інформативність навчального матеріалу, наочність і доступність для студента. Крім того, що ці засоби навчання здатні здійснювати багатоканальне передання інформації одночасно великій кількості майбутніх фахівців, інтегрувати її у традиційний навчальний процес, моделювати процеси та явища, які вивчаються, вони також дають можливість викладачеві створювати власний контент.

Перспективні властивості сучасних інформаційно-комунікативних технологій спричинили певний кількісний стрибок у розробці курсів із застосуванням мультимедійних засобів навчання, однак якісні характеристики навчального контенту таких курсів не завжди відповідають потребам вищої освіти, яка покликана не тільки давати студентові відповідний обсяг інформації і підтримку у навчанні, а й формувати з нього майбутнього фахівця, здатного ефективно працювати, мати громадянську позицію і брати діяльну участь в житті суспільства.

Під поняттям «якісні характеристики навчального контенту» ми розуміємо змістове наповнення курсу: правильний вибір засобів навчання, ресурсів та матеріалів курсу і системи завдань, які сприятимуть підвищенню інтересу студента до навчання та забезпечать формування у нього відповідних мовних і професійно орієнтованих компетентностей. З урахуванням цього факту вважаємо, що змістове наповнення навчального курсу є важливим чинником формування мотивації студента до вивчення іноземної мови і невід'ємною складовою успішного оволодіння обсягом знань, умінь і навичок, необхідним в його майбутній професійній діяльності.

Питання змісту навчання іноземної мови, теорії та методики розробки відповідного ефективного підручника давно привертають увагу вчених. Найбільш повно ця проблематика висвітлена у працях Г. Бакаєвої, Л. Гризун, І. Ключковської, Л. Мерфі, Н. Микитенко, Л. Морської, М. Ніколсон, В. Плахотника, О. Полякова, В. Редька, О. Тарнопольського й ін. Застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні іноземної мови досліджували Б. Барет, О. Голівер, П. Груба, О. Дмитрієва, П. Сердюков, Д. Хінкельман, П. Шарма та інші науковці.

Однак досі мало уваги приділялося проблемі добору матеріалу для курсу комбінованого навчання фахової іноземної мови, де, крім традиційних друкованих матеріалів, використовуються веб-ресурси, мультимедійні матеріали й електронні засоби навчання та недостатньо висвітлено вплив матеріалів різного типу матеріалів на процес оволодіння іншомовною комунікацією.

Мета статті – визначити основні критерії добору навчального матеріалу в курсі «Іноземна мова професійного спрямування» технічних спеціальностей у вищій школі, обґрунтувати переваги застосування технології комбінованого навчання в цьому курсі (на прикладі факультету видавничо-поліграфічних технологій Української академії друкарства).

Існує кілька проблемних моментів при виборі навчально-методичної літератури для навчання фахової іноземної мови у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Так, більшість викладачів іноземних мов у технічних ВНЗ користуються неспеціалізованими іноземними підручниками, котрі не відображають фахової тематики, або власними методичними розробками, матеріали в яких, за нашими спостереженнями, не мають чіткої системи підбору навчального матеріалу, що поступово давав би студентові уявлення про основні термінологічні поняття, теоретичні і практичні аспекти його майбутньої спеціальності. Як правило, викладачі, укладаючи такі підручники, на власний розсуд використовують матеріали з іноземних фахових журналів, інтернету й інших джерел. Це зумовлює те, що матеріал в таких підручниках не пов'язаний логічно і кожна тема подається як окрема, самодостатня інформація. На нашу думку такий підхід неправильний, бо це не дає можливість студентам виробити певний іншомовний понятійний апарат і базовий набір положень, які є основою їх майбутньої фахової діяльності.

Існує кілька способів, які можна використати для вирішення вказаної проблеми:

- шукати відповідну тематику в іноземних підручниках і компіювати з цих матеріалів навчальний курс;

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

- використовувати інформацію з інтернет-джерел й адаптувати її до потреб навчального курсу;
- перекладати матеріали з вітчизняних спеціалізованих підручників і посібників;
- консультиватися з фахівцями зі спеціалізованих кафедр і самостійно створювати навчальні посібники та підручники.

Кожен вищеназваний спосіб має свої переваги і недоліки.

Таблиця 1

Способи і засоби для формування контенту навчального курсу

Джерело інформації	Переваги	Недоліки
Іноземні підручники та методичні матеріали	Навчальний матеріал добре підібраний і чітко структурований; розроблена система завдань і вправ для розвитку всіх аспектів мовлення; завдання розраховані на різні види навчальної діяльності: індивідуальну, групову та самостійну роботу; автентичні аудіозаписи та відеоматеріали створені носіями мови; наявні тести для перевірки засвоєння матеріалу; методичний супровід у вигляді посібника для викладача.	Планування підручника не завжди відповідає тематиці і часовим рамкам навчального плану дисципліни; тематика матеріалу не повністю охоплює зміст спеціальності; рівень складності матеріалу розрахований на студента з середньостатистичними здібностями та знаннями; кількість вправ обмежена і не дозволяє студенту більше працювати над проблемним матеріалом; викладач не може контролювати самостійність виконання студентом завдань.
Спеціалізовані інтернет-сайти для вивчення мови	Навчальний матеріал різноманітний і цікавий; розроблена система завдань і вправ для розвитку всіх аспектів мовлення; автентичні аудіозаписи та відеоматеріали створені носіями мови; наявні тести для перевірки засвоєння матеріалу студентами.	Відсутнє або існує невідповідне планування навчальної роботи, що не дозволяє використовувати джерела у навчальному процесі; невелика кількість або відсутній професійно орієнтований матеріал; завдання розраховані на самостійну роботу; відсутній методичний супровід.
Переклад матеріалів з вітчизняних підручників та інших спеціальних видань	Добре підібраний і чітко структурований навчальний матеріал, який відповідає напряму професійної підготовки студента; матеріал відповідає навчальному плану; розроблена система завдань і вправ для розвитку всіх аспектів мовлення; наявні різноманітні типи завдань та вправ, розрахованих на групову, самостійну чи індивідуальну роботу; наявні тести для перевірки засвоєння матеріалу.	Труднощі для викладача при перекладі текстової інформації та аудіоінформації; проблеми з озвученням і цифруванням аудіо- й відеофайлів навчального матеріалу; відсутній методичний супровід до курсу іноземної мови; навчальний матеріал не завжди відповідає рівню знань студентів.
Власні методичні розробки	Добре підібраний і чітко структурований навчальний матеріал, який відповідає напряму професійної підготовки студентів; матеріал повністю відповідає навчальному плану та рівню знань студентів; розроблена система завдань і вправ для розвитку всіх аспектів мовлення; наявні різноманітні типи завдань та вправ, розрахованих на групову, самостійну чи індивідуальну роботу; наявні тести для перевірки засвоєння матеріалу; розроблений методичний супровід курсу.	Труднощі для викладача при перекладі іншою мовою матеріалів спеціалізованої тематики; труднощі з озвученням і цифруванням аудіо- й відеофайлів та іншого навчального матеріалу.
Довідкова література зі спеціальності	Матеріал відповідає напряму професійної підготовки студентів; служить додатковим джерелом інформації.	Навчальний матеріал не завжди відповідає рівню знань студентів; відсутній методичний супровід до курсу іноземної мови; матеріал повністю відповідає навчальному плану і рівню знань студентів; відсутня система завдань і вправ; відсутні тести для перевірки засвоєння знань.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

На думку Н. Микитенко, «зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування/спілкування» повинен бути за семестрами узгоджений зі змістом циклів фундаментальних і фахово орієнтованих дисциплін [4, с. 140]. При цьому мають враховуватися міжпредметні зв'язки з дисциплінами усіх циклів, які входять до програми підготовки студента та компетенції, що набувають студенти у процесі вивчення цих дисциплін.

В умовах комбінованого навчання завдання ознайомлення викладача з основами спеціальності значно спрощується завдяки загальній доступності веб-ресурсів з відеоматеріалами, лекціями, тренінгами, науковою літературою та іншими джерелами. Крім того, викладач має можливість вибрати різні матеріали, постійно оновлювати їх, адаптувати до потреб свого курсу і, отже, забезпечити високий рівень наочності та інтерактивності навчання.

Таблиця 2

Порівняльні характеристики навчального матеріалу у різних технологіях навчання

№ п/п	Технологія навчання	Традиційне навчання	Дистанційне навчання	Електронне навчання	Інтернет навчання	Комбіноване навчання
	Характеристика					
1	Інформативність:					
	висока		+	+	+	+
	обмежена	+				
2	Структурованість:					
	висока	+		+	+	+
	обмежена		+			
3	Наочність:					
	висока			+	+	+
	обмежена	+	+			
4	Інтерактивність:					
	висока				+	+
	обмежена	+	+	+		
5	Адаптивність:					
	висока			+	+	+
	обмежена	+	+			
6	Новизна:					
	висока			+	+	+
	обмежена	+	+			

Як видно з таблиці 2, навчальний матеріал для курсів комбінованого навчання, як і для електронних та інтернет-курсів, вирізняється високою інформативністю, чіткою структурованістю, новизною. Він включає матеріали для візуальної підтримки навчального процесу, є інтерактивним і легко адаптується до потреб кожного студента. Мультимодальне подання навчального контенту активізує всі канали сприйняття: кожен студент може навчатися найбільш комфортним для нього способом і, таким чином, постійно підтримувати інтерес до навчання. Візуалізація та/або звукове оформлення навчального матеріалу формує систему образного сприйняття мови і сприяє створенню міцної бази знань, яку студент легко зможе розширити в процесі вивчення інших дисциплін. Крім того, мультимедійний контент дає можливість ознайомитися з жестами, мімікою, інтонаціями носіїв мови, тобто «зануритися» в мовне середовище, що є не менш важливо, ніж вербальна репрезентація мови.

Попри усі вищеназвані переваги мультимедійного контенту, для досягнення навчальних цілей викладач, спираючись на свої дидактичні компетентності, перед тим, як включати в курс ті чи інші ресурси чи засоби навчання, повинен оцінити доцільність й ефективність обраних ресурсів і засобів, готовність студентів до роботи з навчальним матеріалом, продумати методику проведення занять, систему моніторингу навчального процесу та способи контролю успішності майбутніх фахівців.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Враховуючи зазначені вище проблеми, при створенні навчального курсу «Англійська мова професійного спрямування» для студентів технічних спеціальностей Української академії друкарства ми керувалися наступними критеріями:

до змісту навчального матеріалу:

- відповідність змісту курсу загальним цілям навчання, меті й завданням вивчення дисципліни;
- структурованість змісту навчального курсу;
- інформативна насиченість навчального матеріалу;
- інтерактивний характер навчальних завдань;
- адаптивність навчального курсу та окремих завдань до індивідуальних потреб і можливостей студента;
- наочність презентованого матеріалу;
- новизна та актуальність змісту навчального матеріалу.

до засобів навчання:

- доступність ресурсу (наявність інтернет-зв'язку чи необхідного апаратного забезпечення);
- наявність відповідного програмного забезпечення;
- сумісність пристроїв для роботи з матеріалами курсу;
- уміння студентів використовувати запропоновані засоби навчання;
- можливість технічної підтримки в роботі з курсом.

Курс фахової англійської мови для студентів факультету видавничо-поліграфічних технологій розрахований на два роки навчання та охоплює базові теми з курсу «Основи поліграфії», який студенти вивчають у першому семестрі. Курс складається з семи розділів – «Basic Printing Techniques», «Origination», «Prepress Stage», «Postpress Processes», «Raw Materials for Printing», «Printing Units», «Printing Units Design», в кожному з яких є шість текстів, система вправ і творчих завдань, спрямованих на засвоєння термінологічної лексики і вироблення навичок письмового реферування та усного переказу технічного тексту, монологічного й діалогічного мовлення за темою заняття.

Перші два розділи курсу опрацьовують студенти всіх спеціальностей, оскільки тематика текстів, які входять у ці розділи, стосується характеристики основних друкарських процесів і технології виготовлення друкарської форми. Надалі в навчанні передбачено вибіркоче опрацювання розділів, залежно від спеціалізації. Так, для студентів спеціальностей «Технології друкованих видань» і «Технології електронних мультимедійних видань» потрібне більш детальне вивчення додрукарської підготовки та цифрових методів обробки зображень, текстової і графічної інформації («Prepress Stage»). Студенти спеціальностей «Комп'ютерні технології та системи видавничо-поліграфічних виробництв» і «Технології розробки, виготовлення та оформлення пакувань» більше уваги звертають на друк і післядрукарську обробку друкованого видання («Postpress Processes»). Для студентів спеціальності «Матеріали видавничо-поліграфічних виробництв» важливим є знання процесів створення, класифікації і використання поліграфічних матеріалів («Raw Materials for Printing»). Останні два розділи «Printing Units» і «Printing Units Design» призначені для студентів спеціальностей «Поліграфічні машини та автоматизовані комплекси», «Машини і технології пакування» і «Технології машинобудування». Як видно з тематики курсу, ми намагалися охопити специфіку більшості технічних спеціальностей, які вивчаються в Українській академії друкарства.

Тексти для цього курсу взяті з підручника «Основи друку» («Basics of Printing») для студентів видавничо-поліграфічного коледжу Оксфордського університету (Велика Британія) та «Енциклопедії друкованих засобів інформації: технології і способи виробництва» («Handbuch der Printmedien: Technologien und Produktionsverfahren») Г. Кіппхана й доповнені матеріалами зі спеціалізованих сайтів: Paperonweb, Printing Technology Skill, Istragrafika й ін. Оскільки матеріали на сайтах регулярно оновлюються, за необхідності викладач може скоригувати матеріал курсу так, щоб він висвітлював останні досягнення в галузі та перспективні напрямки її розвитку.

Завдання до кожного заняття курсу передбачають засвоєння спеціалізованої лексики обсягом 25–30 термінів; вироблення навичок переказу спеціалізованого тексту, створення самостійного монологічного повідомлення за темою заняття, участь в обговоренні питань,

пов'язаних з тематикою, що вивчається. Для збільшення інтерактивності й наочності навчального матеріалу в курсі передбачено перегляд та обговорення тематично пов'язаних відеороликів з YouTube, фрагментів фільмів, використання презентацій, електронних словників і посібників, матеріалів зі спеціалізованих веб-сайтів, аудіоматеріалів й інших засобів стимуляції в студента всіх каналів сприйняття інформації. Матеріали курсу доступні в електронній формі для роботи як на локальному комп'ютері, так і з мобільних пристроїв через інтернет.

На початку курсу, перед тим, як студенти почнуть опрацьовувати вузькоспеціалізовані тексти і виконувати завдання, викладач повинен провести підготовчу роботу. На цьому етапі він має познайомити студентів з тематикою курсу, навчити їх працювати зі спеціалізованим словником. На перших заняттях викладач може допомагати студентам відшукати правильний переклад терміна, звертаючи увагу на словотворчі та лексико-семантичні особливості побудови іншомовної термінології, специфіку її вживання і перекладу рідною мовою. Як показала практика, після засвоєння основних правил роботи з іншомовною спеціальною літературою майбутні фахівці здатні самостійно справлятися з завданнями перекладу термінів, пошуку відповідності, визначення правильності твердження чи ідентифікації терміна за визначенням. Такі завдання можна винести на самостійну роботу вдома. Більш складним для опрацювання є завдання реферування тексту та усного мовлення. В зв'язку з цим під час аудиторних та індивідуальних занять викладачеві необхідно звернути увагу на відпрацювання цих навичок.

Щоб навчити студентів реферувати текст, потрібно насамперед докладно розібрати з ними його зміст. На цьому етапі часто виявляється, що в іншомовному тексті присутня інформація, яку студенти ще не опрацьовували рідною мовою і тому потребує пояснень від викладача. Якщо викладач іноземної мови недостатньо підготований до роботи з навчальним курсом і не має потрібних знань, то він, готуючись до заняття, може попередньо звернутися до інтернет-джерел або фахівця за відповідним роз'ясненням. Комбіноване навчання дає можливість студентам зробити це самостійно й, отже, мотивує їх пошуково-дослідницьку роботу. При реферуванні тексту студенти мають навчитися активізувати власний лексичний запас і намагатися осмислено формулювати своїми словами прочитану в тексті інформацію, а не лише вибирати окремі речення з тексту і копіїувати з них переказ. Для цього можна застосувати методику перекладу зреферованих рідною мовою речень, які відображають суть тексту, опорні слова і словосполучення в ньому, і використати знання не тільки з іноземної мови, а й з фахових дисциплін.

При усному переказі текстів і обговоренні запропонованих тем фахового характеру викладачеві варто звернути увагу як на фонетичну коректність мовлення студента і граматичну правильність побудови його повідомлень, так і на смислову адекватність висловлювань. Останню ми розуміємо як правильне відтворення в усній формі опису будови та функціонування окремих вузлів або механізмів, послідовності технологічних операцій чи інших процесів, описаних у фаховій літературі. Студент має розуміти, що зміст його повідомлення іноземною мовою так же важливий, як і правильність мовлення, й знати, що викладач іноземної мови здатний контролювати цей процес. У цьому разі викладачеві зможе допомогти велика джерельна база, яка є доступною в інтернеті. До перевірки правильності усних повідомлень можна залучити й інших студентів, організовуючи таким чином групову дискусію на задану тему. Роль викладача тоді полягає в координації зусиль студентів знайти правильний варіант висловлювання та обґрунтувати своє рішення. З цією метою викладач може підготувати додатковий лексичний матеріал, який допоможе студентам правильно висловлювати аргументацію своєї думки.

Як показали результати контролю успішності студентів, за перший семестр навчання після опрацювання першого розділу курсу вони засвоюють базовий обсяг термінологічної лексики (майже 150 термінів), а також більшість з них набуває умінь працювати з фаховою літературою (словниками, довідниками), реферувати адаптовані тексти, вести монологічне і діалогічне мовлення за заданою темою. Під час роботи над наступними розділами курсу кількість нової термінологічної лексики в одиниці тексту знижується через наявність вже знайомих термінів, але натомість зростає складність викладу матеріалу. До завдань читання, перекладу і реферування текстів додаються матеріали для аудіювання, теми для дискусій і творчих робіт. Таке поступове ускладнення матеріалу курсу спрямоване на формування ґрунтовних знань фахової іншомовної термінології і стійкої мотивації до вивчення іноземної мови.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Навчальний матеріал курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів технічного ВНЗ має відповідати загальним і специфічним дидактичним принципам навчання. Він повинен мати науковий характер, бути доступним, точним і зрозумілим за змістом, посильним за складністю, достатньо креативним й одночасно практично спрямованим, інтегративним і відкритим для включення нових елементів знань. Окрім того, спеціалізований курс іноземної мови має формувати у студента систему іншомовних понять, які асоціюються з його майбутньою фаховою діяльністю, і цілісну картину знань та умінь, що необхідні йому для повноцінної комунікації іноземною мовою, яку він вивчає.

Не менш важливим є навчити студента систематично створювати і поповнювати свій активний іншомовний термінологічний лексичний запас, забезпечити можливість здійснювати професійно спрямовану комунікативну діяльність шляхом створення професійно орієнтованих зв'язних діалогічних і монологічних усних і писемних повідомлень, виконання інших завдань під керівництвом викладача чи в режимі самостійної роботи над матеріалом. Цьому сприяє оптимальний добір тематики навчального курсу з врахуванням міжпредметних знань, які студент отримав на заняттях з фахово орієнтованих, фундаментальних та інших суспільно-гуманітарних дисциплін, й участь в колективній, груповій та індивідуальній роботі над навчальним матеріалом під час занять чи в інтернеті.

В умовах комбінованого навчання процес розробки контенту курсу полегшується за рахунок доступу до великої джерельної бази і можливостей інтернету. Добре підготований викладач має можливість запропонувати до опрацювання актуальний та інформативно насичений матеріал і при цьому врахувати індивідуальні особливості сприйняття і рівень знань студентів. Тоді навчальний курс є одночасно цікавим і посильним для студента завдяки чіткій структурованості змісту, наочності презентованого матеріалу, а інтерактивний характер навчальних завдань стимулює його творчо-пошукову діяльність.

У процесі подальших досліджень плануємо зосередити увагу на визначенні оптимального співвідношення матеріалів різного типу в курсі іноземної мови і вплив засобів синхронної та асинхронної комунікації на формування іншомовних фахових компетенцій студентів технічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Л. Е. Гризун. – Х., 2001. – 210 с.
2. Ключковська І. М. Структурування змісту підручників для вищих навчальних закладів як педагогічна проблема / І. М. Ключковська // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2005. – Вип. 26. – С. 29–36.
3. Морська Л. Теорія та практика методики навчання англійської мови: посібник / Л. Морська. – Тернопіль: Астон, 2003. – 248 с.
4. Микитенко Н. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей / Н. Микитенко. – Тернопіль, 2011. – 389 с.
5. Редько В. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика / В. Г. Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224 с.
6. Тарнопольський О. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник / О. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
7. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 123 p.
8. White C. Innovation and identity in distance language learning and teaching / C. White // Innovation in Language Learning and Teaching, 2007, Vol. 1, No. 1. – P. 97–110.

REFERENCES

1. Gryzun L. E. Dydaktychni osnovy stvorennia suchasnoho kompiuternoho pidruchnyka: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.09 / L. E. Gryzun. – Ch., 2001. – 210 s.
2. Kliuchkovska I. M. Strukturuvannia zmistu pidruchnykiv dlia vyshchych navchalnykh zakladiv yak pedahohichna problema / I. M. Kliuchkovska // Humanizatsia navchalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. prats / za zah. red. V. I. Sypchenka. – Sloviansk: SDPU, 2005. – Vyp. 26. – S. 29–36.
3. Morska L. Teoriia ta praktyka metodyky navchannia angliiskoi movy: posibnyk / L. Morska. – Ternopil: Aston, 2003. – 248 s.
4. Mykytenko N. Teoretychni osnovy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv pryrodnychych spetsialnostei / N. Mykytenko. – Ternopil, 2011. – 389 s.

5. Redko V. Zasoby formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti u zmisti shkilnykh pidruchnykh z inozemnykh mov. Teoriia i praktyka / V. G. Redko. – K.: Geneza, 2012. – 224 s.
6. Tarnopolskyi O. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: navch. posibnyk / O. Tarnopolskyi. – K.: Firma "INKOS", 2006. – 248 s.
7. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 123 p.
8. White C. Innovation and identity in distance language learning and teaching / C. White // Innovation in Language Learning and Teaching, 2007, Vol. 1, No. 1. – P. 97–110.

УДК 37.016:512]:159.947.5

Г. В. ГОМЕНЮК

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АЛГЕБРИ

Розглянуто проблему формування та розвитку мотивації учнів основної школи в навчанні алгебри на основі пізнавального інтересу із застосуванням компетентнісного підходу. Запропоновано завдання, які збагачують пізнавальний інтерес: розкривають значення математичних знань в різних сферах людської діяльності; містять цікаві факти з історії розвитку алгебри; виявляють зв'язок алгебри з іншими шкільними предметами; розкривають нестандартні способи доведення теоретичних фактів.

Ключові слова: математична компетентність учня, мотиваційно-ціннісний компонент, пізнавальний інтерес, активні методи навчання, проблемні ситуації, ігрові ситуації.

А. В. ГОМЕНЮК

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРЫ

Рассмотрена проблема формирования и развития мотивации учащихся основной школы в обучении алгебры на основе познавательного интереса с применением компетентностного подхода. Предложены задания, которые обогащают познавательный интерес: раскрывают значение алгебраических знаний в разных сферах человеческой деятельности; содержат интересные факты истории развития алгебры; устанавливают связь алгебры с другими школьными предметами; содержат нестандартные способы доказательств теоретических фактов.

Ключевые слова: математическая компетентность ученика, мотивационно-ценностный компонент, познавательный интерес, активные методы обучения, проблемные ситуации, игровые ситуации.

Н. НОМЕНУЖУК

FORMATION OF MOTIVATIONAL-VALUE COMPONENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING ALGEBRA

The problem of formation and development of motivation of secondary school pupils in teaching algebra on the basis of cognitive interest by means of a qualified approach. A task that enrich cognitive interest, revealing the importance of mathematical knowledge in various fields of human activity, containing interesting facts from the history of algebra; disclosed connection of the algebra with other school subjects, revealing innovative ways of substantiation of theoretical facts.

Keywords: mathematical competence of the student, motivational-value component, cognitive interest, active teaching methods, problem situations, game situations.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти одним з головних завдань її реформування є перехід до компетентнісного навчання. Так, у Державному стандарті базової і

повної загальної середньої освіти зазначено, що основним напрямом розвитку освіти України є впровадження компетентнісного підходу: «Зміст базової і повної середньої освіти створює передумови для всебічного розвитку особистості і визначається на засадах загальнолюдських та національних цінностей, для індивідуалізації та диференціації навчання, його профільності у старшій школі, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності учнів» [3, с. 2].

Відповідно до цього навчання математики в сучасній загальноосвітній школі має спрямовуватися на формування математичної компетентності учня. Це поняття розкрито у працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як В. Ачкан, М. Головань, І. Зіненко, О. Матяш, А. Прус, С. Раков й ін.

Узагальнюючи та систематизуючи результати досліджень компетентнісного підходу, уточнимо поняття «математична компетентність учня основної школи». На нашу думку, математична компетентність учня основної школи – це якість особистості, що формується і розвивається в процесі навчання математики в основній школі і поєднує: усвідомлену потребу в математичних знаннях; мотивацію до здійснення навчальної математичної діяльності; математичні знання, вміння, способи математичної діяльності; здатність до самоконтролю і самооцінки; готовність успішно розв'язувати проблеми і завдання в навчанні та життєвих ситуаціях, які потребують математичних знань і методів пізнання.

Метою статті є визначення шляхів розвитку мотивації та пізнавального інтересу учнів основної школи в процесі навчання алгебри як структурного компонента математичної компетентності школяра.

Формування математичної компетентності розпочинається з усвідомлення учнями цінності математичних знань і потреби в них не лише задля успішного навчання в межах шкільної програми, а й для оволодіння математичними ідеями й методами як невід'ємною складовою загальної культури людини, необхідною умовою її повноцінного життя в сучасному суспільстві, розуміння того, що математика є універсальною мовою науки і техніки, ефективним засобом моделювання і дослідження процесів та явищ світу.

Усвідомлена потреба в математичних знаннях є фундаментом формування в учнів мотивації до здійснення навчальної математичної діяльності. На мотиваційному етапі учні повинні усвідомити, чому і для чого їм необхідно засвоїти навчальний матеріал, що саме потрібно вивчити, яким є їхнє основне навчальне завдання.

Педагогічна психологія трактує мотив учіння як усвідомлену потребу школяра здійснювати навчальну діяльність. Мотиваційний компонент навчально-пізнавальної діяльності є складним особистісним утворенням і здебільшого містить декілька різних видів мотивів, пов'язаних з різними потребами дитини в процесі її розвитку. Особливу групу мотивів учіння становлять соціальні мотиви, які впливають з обставин життя учня, зокрема, отримати схвалення батьків, учителів, однокласників або, навпаки, уникнути покарання.

Інший вид мотивів зароджується й розвивається безпосередньо в процесі навчальної діяльності за умови досягнення учнем мети навчання, а саме: здобуття знань, їх успішного застосування в процесі розв'язування задач та отримання відповідно високих оцінок. Такі мотиви об'єднані поняттям «пізнавальний інтерес».

Відповідно до визначеного нами поняття «математична компетентність учня основної школи» мотиваційно-ціннісний компонент математичної компетентності складається з: усвідомленої потреби в математичних знаннях; сукупності мотивів навчально-пізнавальної математичної діяльності; ставлення до математики як загальнолюдської цінності й особистісного надбання.

Формування цих складових, на нашу думку, безпосередньо пов'язано з розвитком пізнавального інтересу школярів у процесі навчання. Цей інтерес органічно поєднує в собі найбільш важливі для особистості процеси – інтелектуальні, емоційні, вольові та забезпечує реалізацію ціннісного ставлення учнів до навчання, розвиток позитивних мотивів навчальної діяльності, усвідомлення ними мети і завдань навчальної праці. Він спонукає учня до самостійної діяльності, при цьому процес оволодіння знаннями стає більш активним і творчим. Тому в основі формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної компетентності учня основної школи має лежати, на нашу думку, розвиток пізнавального інтересу.

Зазначимо, що розвиток пізнавального інтересу відбувається лише за умови цілеспрямованого відбору та використання в навчальному процесі певних складових: змісту, методів, форм і засобів навчальної діяльності.

Зміст навчання необхідно збагатити навчальними завданнями, які: розкривають значення математичних знань в різних сферах людського суспільства; подають цікаві факти з історії розвитку математики; містять задачі, що виявляють зв'язок математики з іншими шкільними предметами; вказують нестандартні доведення теоретичних фактів; містять задачі підвищеної складності.

З метою мотивації вивчення теми «Степінь з натуральним показником» (7 клас) вчитель у формі вступної бесіди надає учням інформацію про використання цього поняття в різних галузях людського пізнання.

В алгебрі, крім дій додавання, віднімання, множення та ділення використовують дію піднесення до степеня. Чому з'явилась потреба в цій дії? Розглянемо кілька прикладів.

У фізиці, як відомо, сила всесвітнього тяжіння, електростатична та магнітна взаємодії, поширення в просторі світла і звуку зменшуються пропорційно квадрату відстані. У різних науках і людській практиці ми зустрічаємось з необхідністю обчислювати не лише другий та третій степені числа. Наприклад, інженер-гідротехнік враховує у своїй діяльності залежність шостого степеня: якщо швидкість течії в одній річці в чотири рази більша за швидкість в іншій річці, то більш швидка річка здатна перекочувати каміння в 46, тобто в 4096 разів більш важке, ніж повільна.

Найбільш часто використовують дію піднесення до степеня астрономи. Досліджуючи Всесвіт, на кожному кроці потрібно використовувати величезні числа. Наприклад, відстань від Землі до галактики Андромеди можна записати таким числом кілометрів: 95000000000000000000. Маса зірок вимірюються ще більшими числами; так, маса Сонця в грамах становить 1983000.

Зрозуміло, що виконувати обчислення з такими числами дуже довго і складно й при цьому легко помилитися. Дія піднесення до степеня дає простий вихід з такої ситуації. Оскільки можна скорочено записати $100 = 10^2$, $1000 = 10^3$, $10000 = 10^4$ і т. д., то наведені раніше числа-велетні можна представити наступним чином: перше – $950 \cdot 10^{22}$, друге – $1983 \cdot 10^{30}$ [10, с. 140].

Використання цікавих фактів з історії розвитку математики також може сприяти розвитку пізнавального інтересу. Наприклад, на початку вивчення теми «Числові послідовності» (9 клас) учитель розповідає учням легенду про видатного математика Абрахама де Муавра (1667–1754): «Математика – дивовижна наука, якій під силу пояснити, розрахувати, передбачити все, що не піддається розуму пересічної людини. Так думає багато людей. Життя і смерть відомого англійського математика французького походження Абрахама де Муавра часто пов'язують з містичною силою математики, її здатністю передбачувати події. Справді, Муавр є автором багатьох визначних математичних відкриттів, зокрема, формули Муавра у вченні про комплексні числа. Однак прославився він тим, що передбачив точну дату своєї смерті. Переступивши поріг старості, Муавр помітив, що його сон, який упродовж багатьох років тривав 6 годин, з кожним наступним днем збільшується на 15 хвилин. Він висунув гіпотезу – коли його сон досягне величини 24 години, в цей день він помре. Гіпотеза виявилась вірною – Муавр помер точнісінько в той день, який передбачив. Учений зміг вирахувати дату своєї смерті за допомогою знання про властивості арифметичної прогресії. Чи цікаво було б вам взнати, скільки років, місяців чи днів прожив цей математик, знаючи точну дату своєї смерті та що він встиг ще зробити за цей час? Відповіді на це та інші цікаві запитання ви знайдете у розділі «Числові послідовності», який ми розпочинаємо вивчати».

Розвитку пізнавального інтересу також сприяють задачі, які виявляють зв'язок математики з іншими шкільними предметами. Наприклад, тема «Квадратична функція» (9 клас) містить навчальний матеріал, що дозволяє яскраво виявити цей зв'язок. За законами фізики найпростішою математичною моделлю руху тіла, кинутого під кутом до горизонту, є квадратична функція. Щоб розв'язувати фізичні задачі на рух тіла кинутого під кутом до горизонту, потрібно володіти математичними знаннями про квадратні рівняння і властивості квадратичної функції, вміти будувати і читати її графік. Прикладом задачі, що встановлює міжпредметні зв'язки між математикою і фізикою, може бути наступна задача:

Задача 1. Тіло кинуто під кутом до горизонту і рухається траєкторією, яка задана

формулою $y = -\frac{x^2}{300} + 3x$. Знайдіть абсцису точки падіння тіла.
Розв'язок:

$$\begin{aligned} -\frac{x^2}{300} + 3x &= 0 \\ -x^2 + 900x &= 0 \\ -x(x - 900) &= 0 \\ x_1 = 0, \quad x_2 = 900. \end{aligned}$$

Відповідь: 900.

Також пізнавальний інтерес можна розвивати за допомогою завдань із нестандартним доведенням теоретичних фактів. Прикладом такого завдання може бути у темі «Квадратні рівняння» (8 клас) розв'язок квадратних рівнянь методом «перекидання» коефіцієнтів.

Розглянемо квадратне рівняння $ax^2 + bx + c = 0$. Помножимо обидві його частини на a , отримаємо рівняння $a^2x^2 + abx + ac = 0$. Нехай $ax = y$, отримуємо зведене квадратне рівняння $y^2 + by + ac = 0$, рівносильне даному. Його корені знайдемо за допомогою теореми Вієта. Щоб знайти корені вихідного рівняння, потрібно знайдені числа поділити на його перший коефіцієнт.

Цей спосіб розв'язування квадратних рівнянь варто використовувати лише за умови, що отримане зведене рівняння легко розв'язати усно за допомогою теореми Вієта.

Задача 2. Розв'язати квадратне рівняння методом «перекидання» коефіцієнтів.

«Перекинемо» коефіцієнт 2 до вільного члену 15, помножимо ці числа, отримаємо рівняння $y^2 - 11y + 30 = 0$.

Згідно з теоремою Вієта $y_1 = 5, y_2 = 6$, тоді $x_1 = 5/2, \quad x_2 = 6/2$.

Відповідь: 2,5; 3.

Збагачення змісту уроків алгебри цікавою для школярів навчальною інформацією необхідно поєднувати з використанням методів і прийомів навчання, які сприяють розвитку пізнавального інтересу. Суттєвою відмінністю таких методів є їх активний характер. Суть активного навчання полягає в тому, що суб'єктом пізнавальної діяльності є не тільки вчитель, а й учні. Мета вчителя при цьому – не лише передати школярам певну суму знань, а насамперед створити умови для їх самостійної творчої роботи.

А. Вербицький розкриває сутність цього поняття так: активне навчання знаменує собою перехід від переважно регламентованих, алгоритмізованих, запрограмованих форм і методів організації навчальної діяльності до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечує народження пізнавальних мотивів та інтересів, умов для творчості в навчанні [2, с. 33–34].

До таких методів насамперед належить створення проблемних ситуацій. Розвиток ідей проблемного навчання пов'язаний з іменами багатьох вчених: В. Коваленка, І. Тесленка, І. Лернера, М. Махмутова та ін. На їхню думку, головне у проблемному навчанні – це створення та вирішення проблемних ситуацій, коли учні не знають способу розв'язання завдання, не можуть дати пояснення новому фактові, тобто у випадку недостатності знань.

Розглянемо приклад створення проблемної ситуації на першому уроці теми «Формули скороченого множення» (7 клас). Учитель розпочинає урок з того, що пропонує учням змагання: «Зараз ми напишемо на дошці три приклади і позмагаємось, хто швидше розв'яже? Ви можете користуватися калькуляторами, а я буду рахувати усно». Учитель обирає разом з учнями суддю змагання, який за допомогою секундоміра буде відзначати швидкість розв'язування завдань. Учитель просить кого-небудь із учнів назвати два послідовних трицифрових натуральних числа. Припустимо, школяр називає 126 і 127. Учитель записує на дошці різницю квадратів цих чисел. Потім учитель і учні обчислюють на швидкість значення цього виразу. Переможцем, причому миттєво, стає учитель. Знову вчитель звертається до одного з учнів і просить його назвати будь-які два двоцифрові десяткові дроби. Нехай учень називає 1,4 і 2,7. Тепер клас і вчитель змагаються в обчисленні різниці квадратів цих чисел. Зрозуміло, що вчитель,

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

користуючись формулами скороченого множення, легко перемагає в змаганні. Змінюючи завдання і незмінно перемагаючи, учитель, зрештою, добивається від учнів вигук: «Ви знаєте якийсь секрет!». Відповідь учителя: «Так, я дійсно володію таким математичним знанням, яке дозволяє швидко розв'язувати подібні приклади і ще багато інших важливих та цікавих задач. Сьогодні ви також навчитесь так швидко рахувати. Запишіть тему уроку».

Навчальна гра є ефективним засобом формування пізнавального інтересу учнів на уроках алгебри. У кожній грі міститься елемент несподіванки та здивування, що завжди є рушійною силою процесу пізнання будь-якого рівня. Гра – один з найважливіших для розвитку особистості видів діяльності. Ігрова навчальна діяльність є предметом численних науково-методичних розробок (автори І. Іванов, Л. Коваль, О. Газман, В. Караковський, Л. Куликова, В. Шмаков та ін.). Висновки, до яких прийшли дослідники, вказують на те, що ігрові методи необхідно активно впроваджувати в систему освіти. Зокрема, психологами доведено, що рівень засвоєння при традиційних підходах до викладу матеріалу становить не більше 20 % інформації, тоді як в навчальній грі – майже 90 %. Систематичне використання навчальних ігор дає змогу зменшити час на вивчення окремих навчальних тем на 30–50 % за кращих результатів більшості учнів.

Можливості для створення ігрових ситуацій надзвичайно великі. Розглянемо приклад ігрової ситуації, яку можна створити в процесі навчання теми «Лінійна функція» (7 клас). Після засвоєння поняття лінійної функції $y = kx + b$ та її основних властивостей необхідно сформулювати вміння обчислювати значення функції за відомим значенням аргументу і навпаки. Після досягнення достатнього рівня володіння цими вміннями вчитель пропонує учням гру «Відгадай формулу». Він викликає до дошки учня, дає йому картку із завданням. На картці записана формула лінійної функції, наприклад $y = 3x - 5$. На дошці накреслена таблиця (незаповнена):

x	1	2	3	
y	-2	1	4	

Учитель пропонує іншому учневі назвати будь-яке значення аргументу. Учень біля дошки записує його в таблицю та обчислює відповідне значення функції. Учні за робочими столами називають ще кілька значень аргументу. Це відбувається доти, допоки школярі не відгадають формулу, якою задано функцію. Виграє той учень класу, який перший назве формулу функції, записану на картці. Цю ж ігрову ситуацію можна використати для формування вміння будувати таблицю значень функції, а надалі – для вміння будувати графік лінійної функції.

Ігрові методи навчання сучасна педагогіка відносить до інтерактивних технологій навчання, які охоплюють численні методи, прийоми і форми навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Інтерактивний метод – це спосіб навчатися у взаємодії. Інтерактивні методи забезпечують спільну діяльність учнів у процесі навчання, обмін знаннями, ідеями, способами розв'язування задач, реалізують більш широку взаємодію учнів не тільки з учителем, а й один з одним та орієнтовані на домінування активності учнів в навчанні. Змінюється і позиція вчителя, він разом з новими знаннями веде учасників навчання до самостійного пошуку, виконуючи функцію помічника в роботі та координатора, що забезпечує формування і розвиток пізнавальної активності школярів. Застосування інтерактивних методів сприяє формуванню творчої, активної особистості, здатної змінюватися в мінливому світі.

Вказані методи дозволяють учням відчувати свої сили, здібності, при цьому підвищується їх самооцінка, впевненість у собі. Дуже важливим результатом застосування інтерактивних технологій є виховання взаємоповаги, толерантності до думок і вчинків оточуючих людей. Високо цінуються в суспільстві такі якості, як комунікабельність, вміння спілкуватися з людьми, домовлятися, знаходити компроміси, працювати в команді. Інтерактивні методи передбачають вміння розподіляти обов'язки, ставити цілі, робити зважений, правильний вибір, аналізувати ситуацію, а також дають відчуття польоту творчої думки, почуття радості і глибокого задоволення від своєї роботи [6, с. 4–5].

У педагогічній літературі відзначається великий дидактичний потенціал інтерактивних методів навчання. «Інтерактивні методи навчання дозволяють вирішувати такі завдання:

- активне включення кожного учня в процес засвоєння навчального матеріалу;
- підвищення пізнавальної мотивації;

- навчання навичкам успішного спілкування (вміння слухати і чути один одного, вибудовувати діалог, ставити запитання);
- розвиток навичок самостійної навчальної діяльності: визначення провідних і проміжних завдань, вміння передбачати наслідки свого вибору, його об'єктивна оцінка;
- виховання лідерських якостей;
- вміння працювати з командою і в команді;
- вміння приймати на себе відповідальність за спільну та власну діяльність по досягненню результату» [9, с. 34].

У практиці української школи створено і випробувано дуже багато методів та прийомів інтерактивного навчання. О. Пометун, Л. Пирожненко залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів визначають їх чотири групи:

- технології кооперативного навчання;
- технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології рішення дискусійних питань [5, с. 49].

Розглянемо, як приклад, застосування інтерактивних технологій навчання гри «Математичний банкір». Клас ділиться на команди (краще по дві особи), кожна з яких представляє банк (президент банку та його заступник). На столі вчителя розкладені картки із завданнями в перевернутому вигляді, кожна картка має вартість від 50 до 300 умовних одиниць залежно від складності завдання. Це можливі внески, інвестиції і т. д. Стартовий капітал кожного банку – 500 умовних одиниць. Вибравши картку із завданням і розв'язавши його, банк поповнює свій капітал на зазначену суму – якщо задача розв'язана вірно і зазнає збитків на вказану суму – якщо рішення невірне. Гра йде в продовж уроку або двох. Наприкінці підбиваються підсумки: рахують капітали кожного банку і за попередньо створеною учителем таблицею учні визначають свою оцінку за виконану навчальну працю. Цю гру можна використовувати при відпрацюванні навичок розв'язування завдань з будь-якої теми. Вона дає можливість школярам працювати в своєму темпі і вибирати власний рівень складності завдань з певної теми.

Розглянуті нами методи формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної компетентності учня основної школи не обмежують вчителя математики у використанні на уроках алгебри інших способів організації навчальної діяльності учнів. Будь-який метод чи прийом навчання повинен насамперед відповідати головному критерію: чи забезпечує він досягнення поставленої мети, а саме – чи сприяє розвитку мотивації учнів у процесі навчання алгебри. Кожний із обраних з цією метою методів навчання потребує відповідних йому засобів навчання та форм навчально-пізнавальної діяльності школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ачкан В. Математичні компетентності як компонент особистісно орієнтованого навчання математики / В. В. Ачкан // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць; за заг. ред. Є. І. Євдокимова та О. М. Микитюка. – Харків, 2007. – Вип. 27. – С. 15–20.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1392. – К., 2012. – 139 с.
4. Зіненко І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання алгебри та початків аналізу учнів старших класів гуманітарного ліцею / І. Зіненко // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 2. – С. 60–63.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / авт.-укл.: О. І. Пометун, Л. В. Пирожненко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
6. Куріцина М. «Відчуй себе інтелектуалом!»: інтерактивні технології в розвитку творчих здібностей учнів // Освіта. – 2005. – № 9. – С. 4–5.
7. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 144 с.
8. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования; под общ. ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 98 с.

10. Перельман Я. И. Занимательная алгебра: научно-популярное издание. – 11-е изд. / Я. И. Перельман. – М.: Наука, 1967. – 200 с.
11. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія / С. А. Раков. – Харків: Факт, 2005. – 360 с.
12. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова. – М.: 2005. – 167 с.
13. Топузов О. Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання / О. Топузов // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 78–79.

REFERENCES

1. Achkan V. Matematychni kompetentnosti yak komponent osobystisno oriietovanoho navchannia matematyky / V. V. Achkan // Zasoby navchalnoii ta naukovo-doslidnoii roboty: zbirnyk naukovykh prats; za zag. redaktsiieiu profesoriv Ye. I. Yevdokymova ta O. M. Mykytiuka. – Kharkiv, 2007. – Vyp. 27. – S. 15–20.
2. Verbitskiy A. A. Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podhod / A. A. Verbitskiy // M.: Vysshaya shkola, 1991. – 207 s
3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r., № 1392/– K., 2012. – 139 s.
4. Zinenko I. Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu do navchannia algebry ta pochatkiv analizu uchniv starshykh klasiv gumanitarnoho litseyu / I. Zinenko // Nova ped. dumka. – 2010. – № 2. – S. 60–63.
5. Interaktyvni tekhnologii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid: metod. posibny`k /avt.-ukl.: O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. – K.: APN, 2002. – 136 s.
6. Kuritsyna M. «Vidchui sebe intelektualom!»: interaktyvni tekhnologii v rozvytku tvorchykh zdibnostei uchniv // Osvita. – 2005. – № 9. – S. 4–5.
7. Lerner I. Ya. Problemnoye obucheniye / I. Ya. Lerner. – M.: Znaniye, 1974. – 144 s.
8. Makhmutov M. I. Problemnoye obucheniye. Osnovnyye voprosy teorii / M. I. Makhmutov. – M.: Pedagogika, 1975. – 368 s
9. Novyye pedagogicheskiye i informatsyonnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya; pod obshch. red. E. S. Polat. – M.: Akademiya, 2005. – 98s.
10. Perelman Ya. I. Zanimatel'naya algebra: nauchno-populyarnoye izdaniye. – 11-e izd. / Ya. I. Perelman. – M.: Nauka, 1967–200 s.
11. Rakov S. A. Matematychna osvita: kompetentnisnyi pidkhid z vykorystanniam IKT: monografiia / S. A. Rakov. – Kh.: Fakt, 2005. – 360 s.
12. Suvorova N. Interaktivnoye obucheniye: Novyye podkhody / N. Suvorova. – M., 2005. – 167s.
13. Topuzov O. Problema sytuatsiia v teorii problemnoho navchannia. – Shliakh osvity. – 2007. – №1 – S. 78–79.

АВТОРИ НОМЕРА

БАРАНОВСЬКА Валентина Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА)
БЄЛКІНА Світлана Давидівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнохімічних дисциплін Інституту хімічних технологій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
БРОНЕТКО Ірина Анатоліївна	аспірантка кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету
ГОМЕНЮК Ганна Володимирівна	аспірантка кафедри математики і теорії та методики навчання математики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
ГОРПІНІЧ Тетяна Ігорівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
ГРИДЖУК Оксана Євгенівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціології та культурології Державного вищого навчального закладу «Національний лісотехнічний університет України»
ГУПКА-МАКОГІН Надія Іванівна	аспірантка кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ДІДУК-СТУП'ЯК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАДОРОЖНА Ірина Павлівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри практики англійської мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАЙЦЕВА Ірина Володимирівна	викладач кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ)
КУЦА Оксана Ігорівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії та практики перекладу ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛЕВЧИК Ірина Юріївна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики англійської мови і методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛЯШЕНКО Уляна Ігорівна	викладач кафедри електромеханічного відділення морського коледжу Херсонської державної морської академії
МАЦЬКО Віталій Петрович	доктор філологічних наук, професор кафедри української мови і літератури ХГПА
МУСІЙОВСЬКА Оксана Федорівна	старший викладач кафедри іноземних мов Української академії друкарства
НИЩАК Іван Дмитрович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

АВТОРИ НОМЕРА

ПАРШИКОВА Олена Олексіївна	доктор педагогічних наук, професор кафедри німецької філології та перекладу КНЛУ
ПИСАНКО Марія Леонідівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов та кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства КНЛУ
ПОНОМАРЕНКО Наталія Григорівна	старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного аграрного університету
СПРАНЧУК Наталія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкового навчання РДГУ
СКИБА Катерина Миколаївна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету
СКИБА Марія Михайлівна	кандидат педагогічних наук, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України
СУРГОВА Світлана Юріївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки Чорноморського державного університету імені Петра Могили
ЦВЕР Анжей-Маріан	доктор педагогічних наук, викладач Вищої школи міжнародної і регіональної співпраці імені Зигмунта Глогера (м. Воломін, Польща)
ЧЕРНЕЦЬКА Юлія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки комунального навчального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

ЗМІСТ

ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ	5
<i>МАЦЬКО В. П. Тенденції розвитку еміграційного шкільництва упродовж XX століття</i>	<i>5</i>
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	13
<i>СКИБА М. М. Модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності 13</i>	
<i>БЄЛКІНА С. Д. Формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання навчальних дисциплін циклу природничо-наукової підготовки</i>	<i>19</i>
<i>ЛЯШЕНКО У. І. Підготовка майбутніх суднових механіків засобами професійно зорієнтованих дисциплін</i>	<i>25</i>
<i>НИЩАК І. Д. Проектування електронного навчально-методичного комплексу «Графіка» для реалізації комп'ютерно зорієнтованого навчання інженерно-графічних дисциплін</i>	<i>33</i>
<i>БАРАНОВСЬКА В. М. Використання комп'ютерно орієнтованих методів навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів</i>	<i>39</i>
<i>СКИБА К. М. Професійна підготовка перекладачів в системі вищої освіти США</i>	<i>45</i>
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	52
<i>СІРАНЧУК Н. М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобами словотворчої роботи</i>	<i>52</i>
<i>ПАРШИКОВА О. О. Особливості першого етапу навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи</i>	<i>58</i>
<i>БРОНЕТКО І. А. Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старших класів загальноосвітніх шкіл</i>	<i>66</i>
<i>ЗАЙЦЕВА І. В., ПИСАНКО М. Л. Модель навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій.....</i>	<i>72</i>
<i>ЛЕВЧИК Н. С. Формування англомовної аудитивної компетентності першокурсників – майбутніх учителів англійської мови.....</i>	<i>81</i>
<i>ДІДУК-СТУП'ЯК Г. І. Формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови.....</i>	<i>88</i>
<i>КУЦА О. І. Особливості викладання основ послідовного перекладу та перекладацького скоропису 93</i>	
<i>ГУПКА-МАКОГІН Н. І. Теоретичні передумови формування ініомовної аудитивної компетентності майбутніх фахівців у сфері міжнародної економіки</i>	<i>99</i>
<i>ГРИДЖУК О. Є. Формування мовнокомунікативної компетентності студентів на основі вивчення фахової лексики лісівництва й деревооброблення.....</i>	<i>107</i>
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....	115
<i>ЧЕРНЕЦЬКА Ю. І. Середовище ресоціалізації наркозалежних в реабілітаційних центрах: соціально-педагогічний аспект</i>	<i>115</i>
<i>СУРГОВА С. Ю. Цілемотиваційний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності: результати діагностичного обстеження.....</i>	<i>120</i>
ЗА РУБЕЖЕМ.....	127
<i>ПОНОМАРЕНКО Н. Г. Форми підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу.....</i>	<i>127</i>
<i>ГОРПІНІЧ Т. І. Розвиток творчих здібностей студентів медичного профілю в університетах Великої Британії та США.....</i>	<i>132</i>
<i>ЗАДОРОЖНА І. П. Використання досвіду США в організації дистанційного та змішаного навчання у вітчизняних університетах.</i>	<i>139</i>
<i>ЦВЕР А.-М. Навчання молоді в школах кадетів II Речі Посполитої (1918–1939).....</i>	<i>144</i>

ЗМІСТ

ВИВЧАЄМО ДОСВІД	149
<i>МУСІЙОВСЬКА О. Ф. Створення контенту курсу комбінованого навчання іношомовної фахової комунікації</i>	<i>149</i>
<i>ГОМЕНЮК Г. В. Формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання алгебри</i>	<i>156</i>
АВТОРИ НОМЕРА	163
ЗМІСТ	165

CONTEXTS

HISTORY OF PEDAGOGY	5
<i>MATSKO V. Tendencies of development of immigration schooling in the XX century</i>	5
PROFESSIONAL EDUCATION	13
<i>SKIBA M. The training model of future biology teachers to ecological and educational activity</i> ..	13
<i>BELKINA S. Forming of research competence of future engineers during teaching educational disciplines of natural-science training cycle</i>	20
<i>LIASHENKO U. Future ship engineers' training by means of professionally oriented disciplines</i>	26
<i>NYSHCHAK I. The designing of electronic teaching-methods complex «Graphics» for realization of computer-based learning of engineering-graphic disciplines</i>	34
<i>BARANOVSKA V. The use of computer-oriented teaching methods in the training of future primary school teachers</i>	40
<i>SKYBA K. Professional training of translators in the USA education system</i>	46
LINGUODIDACTICS	52
<i>SIRANCHUK N. The formation of junior students' lexical competence by means of word-formation</i>	52
<i>PARSHYKOVA O. Features of the first stage of foreign language teaching to primary comprehensive school pupils</i>	59
<i>BRONETKO I. The formation of English lingvosociocultural competence of the senior pupils at schools</i>	66
<i>ZAITSEVA I., PYSANKO M. The model of teaching future philologists discussion in English based on problematic situations</i>	73
<i>LEVCHYK N. Forming English listening competence of first-year students – the future teachers of English</i>	81
<i>DIDUK-STUPYAK H. Formation of cross-cultural competence of foreign students in the process of learning Ukrainian as a foreign language</i>	88
<i>KUTSA O. The experience of consecutive interpreting and interpreters' note-taking technique teaching</i>	94
<i>HUPKA-MAKOHIN N. Theoretical preconditions of foreign listening comprehension competence forming of future specialists in the field of international economics</i>	100
<i>HRYDZHUK O. The formation of language and communicative competence of students based on study of the professional terminology of forestry and wood technology</i>	108
SOCIAL PEDAGOGICS	115
<i>CHERNETSKA YU. The resocialization of drug-dependent people in rehabilitation centers: social and pedagogical aspects</i>	115
<i>SURGOVA S. Target-motivational component of readiness of future social workers for revention activities: results of diagnostic studies</i>	121
FOREIGN STUDIES	127
<i>PONOMARENKO N. The forms of educational experts training in German-speaking countries of the European Union</i>	127
<i>HORPINICH T. Development of creative skills of medical students in the universities in Great Britain and the USA</i>	132
<i>ZADOROZHNA I. Using the USA experience of online and hybrid education in Ukrainian universities</i>	140
<i>CWER A.-M. The education of youth in the cadet corps in the Second Polish Republic (1918–1939)</i>	144

VALUABLE EXPERIENCE	149
<i>MUSIYOVSKA O. Course content development for blended learning of foreign language for specific purposes</i>	<i>149</i>
<i>HOMENUJUK H. Formation of motivational-value component of mathematical competence of secondary school pupils in the process of teaching algebra</i>	<i>156</i>
AUTHORS OF THE ISSUE	163
CONTEXTS.....	165



Здано до складання 19.11.2015. Підписано до друку 01.12.2015. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів —20,47. Обліково-видавничих аркушів —21,75.
Замовлення № 99.Тираж 300 прим. Безкоштовно.
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Commissioned in in preparation 19.11.2015 Signed in print 01.12.2015 Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 99. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027