

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Громадська організація «Європейська освіта і наука в Україні»
Саксонський центр дидактики вищої школи, Німеччина

Міжнародна науково-методична конференція

**НОВІ КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ
У СВІТЛІ ІННОВАЦІЙНИХ ДОСЯГНЕНЬ
ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ
ШКОЛИ**

Тези наукових доповідей

Київ – 2017

НОВІ КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ У СВІТЛІ ІННОВАЦІЙНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ:

Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 30 – 31 жовтня 2017 року/ Укл. С.М.Іваненко, О.В.Холоденко, К.М.Павицька, О.Г.Смольнікова – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017 - 515 с.

До збірки увійшли матеріали доповідей, де висвітлюються питання формування професійної компетенції, особливостей новітніх підходів до системи організації навчального процесу в системі вищої школи, контролю рівня сформованості компетенції та концепції міжкультурної комунікації в сучасній освіті.

**Матеріали доповідей учасників конференції
подаються в авторській редакції**

ISBN 978-966-931-128-3

© Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017

РЕДАКЦІЙНА РАДА

В.П. Андрущенко - доктор філософських наук, професор, академік АПН України, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова

В.П. Покась – доктор філософських наук, професор, декан факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

Г.В. Турчинова – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

С.М. Іваненко – доктор філологічних наук, професор кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

О.В. Холоденко - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

К.М. Павицька - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

О.Г. Смольнікова - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

**ПРО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ**

Характерною рисою діяльності держав-лідерів світу став факт виділення на систему освіти більших ресурсів, як на армію, авіацію і флот, разом з намаганням залучити у свої вищі школи великі контингенти здібної молоді з інших держав. У цих тезах висловимо можливе пояснення того, чому Німеччина належить до світових лідерів у кількості студентів-іноземців, чому її вищу школу вважають «якісною».

Разом зі зростанням «віку» незалежної України в її освітній сфері та в профільному законодавстві зростало значення поняття «якість освіти». У Радянському Союзі термін «якість освіти» в його сучасному широкому значенні був недоречним, а його використання розпочалося наприкінці його існування, коли наукова дисципліна «Порівняльна педагогіка» з сектору критики систем освіти капіталістичних країн поступово виходила з пропагандистського на справжній науковий рівень. Серед об'єктів вивчення були не тільки США, а й освіта Німеччини, яка має світове реноме.

Серед причин досягнення Німеччиною високої якості освіти ми вбачаємо лідерство німців у здійсненні Реформації (це сталося 500 років тому) та особливо великі зусилля для прискорення переходу від подрібненої феодально-аграрної до централізованої індустріальної економіки.

Уважаємо першорядно важливим наголосити на тому, що на початку ХІХ ст. німцям, у певному сенсі, довелося «стартувати з нуля», оскільки їх система університетів зазнала великих втрат від спроб Наполеона покарати Великобританію і «навести лад в континентальній Європі». Саме тому після усвідомлення ними необхідності єднання і початку підготовки до створення у 1815 р. Німецького союзу керівнику міністерства освіти Пруссії і відомому в той час філологу і філософу Вільгельму фон Гумбольдту порівняно легко вдалося переконати «вищі влади» у тому, що настав час створити цілком нову вищу освіту, відмовившись і від попередніх парадигм (у наш час це означає «зміна місії закладів»), і від засад управління. Нові ідеї були сконцентровані в Берлінському університеті, в основу діяльності якого він поклав кілька непорушних і до сьогодні принципів: «широка автономія при державному фінансуванні, самоуправління групи керівників кафедр (ординаріїв), наголос на вільних дослідженнях без вузького практичного спрямування, відмінність університетської освіти від шкільної та від суто професійної підготовки. Усе це стало основою свободи викладання для професорів і поєднання науки й навчання для студентів» [2, с.135].

Потреби промисловості вимагали також прикладних досліджень і підготовки інженерів якомога вищої кваліфікації, тому Вільгельм фон Гумбольдт запропонував доручити цю справу мережі зовсім інших закладів, для створення яких обрав французьку модель «політехнічної школи». На цій основі в Німеччині вирости, фактично, політехнічні університети у такому вигляді, який став нам звичним і в Україні.

Рамки тез виключають більш детальний аналіз еволюції освітньої системи Німеччини після цих так званих «неогуманістичних» реформ, але важливо вказати, що задум Гумбольдта був настільки вдалим і своєчасним, а «німецьке» впровадження - повним і довершеним, що усього за кілька десятків років Німеччина стала світовим науково-освітнім лідером, а Берлінський університет - кращим закладом на планеті.

З того яскравого старту німецька система освіти зазнає перманентного удосконалення, змін і доповнень. Для засвідчення феноменальності структури системи освіти Німеччини і

полегшення її порівняння з українським аналогом ми створили дві промовисті схеми, які наводимо на рис. 1 і 2.

На першому з них, на відміну від дуже складних і різноколірних схем, що поширені у сучасних виданнях ОЕСР і самої Німеччини ([3] та ін.), гранично лаконічно відтворено головні структурні елементи освітньої системи Німеччини на зламі століть, які зберігаються і в даний момент, незважаючи на приєднання до Болонського процесу та участі в усіх освітніх та інших програмах Європейського Союзу.

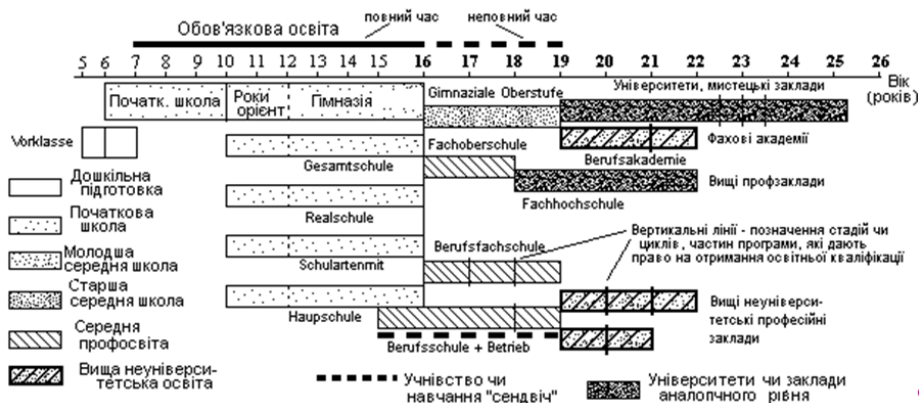


Рис.1. Головні риси системи освіти, з якою Німеччина вступила у XXI ст.

Для порівняння ми наводимо аналогічну схему для України на рис. 2.



Рис.2. Структурні та інші особливості успадкованої Україною системи освіти, яка поки-що зазнає тільки косметичних змін

Усі, хто знає про існування світової Конвенції «Про захист дітей», у разі бажання вказати на хоч якийсь недолік освітньо-виховної системи Німеччини не пропустять можливості наголосити на тому, що німці радикально визначаються зі здібностями чи нездібностями кожного представника молодого покоління не після, а до початку сумнозвісної «підліткової кризи». На її роки припадає перебування учнів у системі багатьох потоків навчання, що вказані на рис. 1. Однак, усі сім головних варіантів німецьких основних шкіл насправді створюють усього три великі профілі: *один* через гімназію виводить учнів на класичні університети з доволі тривалими навчальними планами і можливістю стати після аспірантури доктором наук; *другий* є шляхом у систему вищої професійно-технічної чи неуніверситетської освіти, де час навчання коротший і дешевший, а отримана компетентність має практично-орієнтований характер; *третій* являє собою дуже різноманітні варіанти отримання професійного сертифікату і офіційного права виконувати ту чи іншу роботу. Як вказано на рис.1, на цьому шляху значна кількість молоді отримує фах безпосередньо на робочому місці під щоденним наглядом майстра, а теоретичні знання – в професійно-технічній школі (це й є «учнівство», або навчання «сандвіч»).

Особливість Німеччини у тому, що всі спільно хочуть контролювати молодь якомога довше, а після нормативного часу учнівства (після виповнення 19 років) скеровувати її в заклади неуніверситетського рівня для професійного вдосконалення і отримання посвідчень рівня обер-майстра чи обер-техніка, молодшого інженера та ін., які мало чим поступаються на ринку праці дипломам бакалаврів з відповідних спеціалізацій.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що система освіти сучасної Німеччини відзначається дуже тривалим «утриманням» молоді в системі формальних навчальних закладів багатьох типів, а також на диво ранньою селекцією учнів, скеруванням на настільки різні «освітні стежки», що цим самим майже повністю визначається життєва доля. Важливий також той факт, що німці не збираються нічого істотно змінювати.

Орієнтоване на практичну діяльність шкільне навчання великих когорт молоді просто примусило німців створити і розширити специфічну вищу освіту, яку у даний момент називають «професіоналізованою» і за Міжнародною стандартною класифікацією освіти 1997 р. та її поліпшеним варіантом від 2011 року відносять до групи «В», у межах якої присуджують специфічні дипломи, які також позначаються літерою «В».

Тенденція професіоналізації вищої освіти продовжується у Німеччині і зараз, але все більше зустрічається з труднощами: кількість закладів поступово зростає, а контингент практично усталізувався біля позначки «450 тис. чол.». Причиною не можна вважати небажання молоді отримувати цей вид підготовки – він насправді хороший і приваблює ще більше, як класичні університети [1]. До переваг відносять високу скерованість на потреби ринку праці, відносно малу тривалість навчання (вона на 2-3 роки менша, як в університетах), хорошу якість дипломів та їх міжнародне визнання тощо. У середньому рік триває безпосередня підготовка на місці праці. Для всієї держави та її бюджету не менш важливий той факт, що підготовка одного студента у вищій фаховій школі коштує набагато дешевше, як в університеті (для більшості спеціальностей – у два-три рази).

Проблема ж у тому, що вищі фахові школи мають значні труднощі в кадровому забезпеченні – самі вони найчастіше не можуть підготувати професорів, які змушені виконувати багаторічні дослідження і захищати дисертації в університетах. Законодавство Німеччини ставить дуже високі вимоги до професорського складу, представники якого повинні публікувати наукові праці і доводити, що вони діють на передовій лінії сучасної науки.

Вражає розрив і в навчальних вимогах до професорів університетів та їх колег, які керують кафедрами у вищих фахових школах. Перші мають на тиждень не більше 8 годин дидактичної (викладацької) діяльності, а другі – 18 годин, до того ж, отримуючи приблизно на 20% меншу заробітну плату. Зрозуміло, що більшість закладів з великої групи вищих фахових шкіл, розташованих часто у невеликих містах, має значні труднощі з тим, щоб залучити до себе вихованців найбільш престижних університетів після захисту докторських дисертацій.

Якщо розглядати спершу найбільш загальні тенденції розвитку вищої освіти Німеччини, то слід вказати на намагання перетворити якомога більшу частину вищих фахових шкіл в політехнічні чи спеціалізовані університети з отриманням права мати аспірантуру, вести наукові дослідження і присуджувати наукові ступені. Там зростає тривалість навчання (до 4- років), використовують найсучасніші курси і дисципліни, що охоплюють нові напрями – телекомунікацію, електронні інформаційні засоби і технології, нанотехнології.

Якщо поглянути на уявлення громадян Німеччини про якість діяльності свого освітньо-наукового комплексу, то окрім небажання говорити про інтервал часу 1920-1945 роки ми виявимо впевненість у тому, що професіонали з Німеччини належать до найкращих у світі, отже, слова «німецька освіта» означають щось успішне і якісне.

Та ця впевненість захиталася з того часу, коли у світі започаткували об'єктивне тестування знань і спроможностей учнів різних вікових груп (для студентів ВНЗ цього ще немає). Найбільш серйозні наслідки мала участь німецьких підлітків у тестуваннях PISA-

2000 (тут PISA означає Programm for international student assessment [4]). Того року у вимірах, які проводилися під егідою ОЕСР – основного об'єднання розвинених держав – погодилося взяти участь 31 країна. Підлітки з Німеччини засвідчили стабільність своїх знань, але, на жаль невисоких: мовна грамотність – місце 21; знання з математики – 20; засвоєння основ природничих наук (фізика, хімія, біологія) – місце 20. Узагальнені обчислення віддали Німеччині 21-е місце, що означало дуже велике відставання не тільки від переможців (підлітки з Фінляндії, Південної Кореї і Японії), а й від середнього показника для всіх країн-членів ОЕСР.

Ці результати 15-річних молодих німців були сприйняті всім суспільством як велика поразка національного значення. Поглиблений аналіз ситуації підтвердив ту очевидність, яка так переконливо відтворена на рис. 1: якщо тестувати всіх учнів цього віку, то більший вплив на кінцевий поганий результат матимуть численні когорти учнів з системи професійної освіти, програма навчання яких аж ніяк не концентрується на тих предметах, які охопили виміри PISA-2000. Одночасно ці результати підтвердили факт освітньо-соціальної стратифікації суспільства Німеччини. Діти державних службовців у майже повному складі через гімназію рухалися до університету. З кожних 100 їхніх дітей аж 67% вчилися у цих закладах, а для дітей робітників цей показник був майже удесятеро менший.

Учителі та інші шкільні працівники були добре обізнані в цій ситуації, а тому розуміли, що однією тільки інтенсифікацією навчального процесу неможливо перетворити підлітків Німеччини у рівноправних конкурентів ровесників з Фінляндії чи Японії, хоч і можна зменшити розрив. А от змінити суспільні впливи набагато важче. І все ж спільними зусиллями, включаючи активізацію самих підлітків, учні з Німеччини постійно поліпшували досягнуті результати: 2003 р. – місце 18, 2006 – 15, 2009 – 16, 2012 – 17, 2015 – місце 13 серед 70 учасників з перевищенням середнього для всього ОЕСР рівня.

У заключних висновках до цих тез ми б хотіли відзначити виважену і спокійну реакцію німців на результати тих чи інших міжнародних вимірів і порівнянь, на появу тих чи інших міжнародних проектів і програм – Болонського процесу, Лісабонської стратегії (2000 р.), проекту Горизонт-2020 тощо. Повагу до реалій життя і намагання втілювати у життя тільки корисне для себе, а не рекомендоване з лівого чи правого боку, ми вважаємо особливістю німецького архетипу поведінки і наслідком упевненості в собі. Саме цю особливість діяльності освітньо-наукового комплексу Німеччини ми вважаємо найбільш доцільною для вивчення і, можливо, запозичення в Україні.

Ми можемо додати до цього висновку також те, що Німеччина значно менше від інших великих країн Європи і світу звертає увагу на тренд зі складання рейтингів університетів чи інших навчальних закладів. Керівництво країни і земель разом з громадськістю зовсім не комплексують з приводу відсутності німецьких університетів серед 50 кращих у «Шанхайському» та інших рейтингах, створених в останні два-три роки. Достатньо прийнятною компенсацією вони вважають той факт, що Наукове товариство Макса Планка і подібні академічно-дослідницькі установи Німеччини визнані найкращим у світі засобом створення і впровадження у виробництво надвисоких технологій зразка ХХІ століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н.В. Рушійні сили розвитку вищої професійної освіти в зарубіжних країнах // Наукові записки Ніжинського держ.пед.ун-ту імені М.Гоголя. Псих.-пед. науки. - №4, Част.1. – 2002. – С. 45-48.
2. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія. – К.: МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
3. Education Policy Outlook. Germany (URL: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf 15-08-2017)
4. www.pisa.oecd.org/knowledge/home/intro.htm

EDUCATIONAL HYBRIDIZATION IN UKRAINE: FROM COLONIAL AND TOTALITARIAN TRAUMAS TO LIBERAL MODERNIZATION

The general conclusion of many studies concerning the issues of higher education in Ukraine is the recognition of the problematic character of modernization of higher education in Ukraine. Such results are evidently shown in monitoring research of integration of the Ukrainian system of higher education into the European higher education and scientific research (Finikov&Sharov, 2014). The structure of the mentioned study is focused on the key provisions of the basic documents in Bologna process, which provides a framework for monitoring analysis of other national systems of higher education. However, this approach might be productive for prospects of Ukrainian higher education in future. As for current realities, they do not meet the framework within which modern European national educational systems function in the single educational space. We know that the path to it was through laborious and lengthy institutional and regulatory implementation of the framework. Turning to research on national systems of higher education in Eastern Europe, e.g. such as the neighbouring country of Romania (Curaj, 2015), we see that the problematic character of integration of the Romanian higher education into the European space grows from the sensitive points of its *realpresence* in it. While Ukrainian higher education is in such educational space, the main characteristic of which is hybridity.

The material of the above research is split into the one made “prior to February 2014 and after February 2014” (Finikov&Sharov, 2014, p. 6) that legitimizes optimistic expectations about the prospects for European integration of Ukrainian higher education after the Revolution of Dignity. However, the question arises: what are the grounds for this optimism? Indeed, throughout the period of Ukrainian independence, its higher education constantly declared this intention. Its joining to the Bologna process in 2005 seems to have changed the situation fundamentally. But the expected changes have not occurred either as a result of involving Ukrainian higher education to this grand European reform nor now after the Ukrainian people shed their blood for the European future for their country. It is a pity that this monitoring does not focus on the causes of these failures. While the monitoring indicated that “some reference to earlier periods are associated with the need to show the genesis of the processes and phenomena, and given the long trends in the transformation of national higher education» (Finikov&Sharov, 2014, p. 6). But, for example, corruption is mentioned only three times! One can understand the logic of the authors, which is governed by the following framework of analysis that does not discern corruption. But can one consider an analysis of the European integration of higher education in Ukraine as full without referring to the phenomenon of corruption in education?

It is obvious that it is almost impossible to succeed in modernizing higher education in Ukraine without a thorough self-examination and self-criticism. The European values defended with blood at Euromaidan require true self-assessment of the society for their implementation. Events of Euromaidan are called Revolution of Dignity. The latter expresses the core of modern virtues that expresses self-esteem of the man. Higher education in Ukraine requires an honest look at itself. For this it is necessary not only to perform deftly analytics but also be brave to tell yourself the truth. In our opinion, the use of the concept of hybridity in the study of the causes of inhibited modernization of Ukrainian higher education would significantly strengthen the self-vision.

Complex and contradictory path of modernization of higher education in Ukraine goes through its “bloodylands” (Snyder, 2010). The crushing Moloch of both types of totalitarian regimes - Nazi and Soviet - has abundantly sprinkled the Ukrainian land with blood and suffering of tremendous losses. They became “bloodylands” because they were caught in the zone of massive violence of Stalinism and Nazism a historically unprecedented scale. The double totalitarian trauma is complicated also by the colonial past of Ukraine. The effects of three repressive practices still block the movement of Ukrainian higher education towards modernization. It was found out that without significant human effort to eradicate them, their tracks cannot be erased. Instead, having got

into the context of modern market relations, they have demonstrated a flexible capacity for hybridization. The totalitarian has taken root firmly in the grip of the bureaucracy of Ukrainian higher education, while the colonial shows itself in its complexes of inferiority and humiliation. As a result of their hybridization, corruption has blossomed in the "bloody lands" with lush flowers of plagiarism, diploma "mills", public disregard, loss of motivation to teach and learn, the humiliation of mind. Thus, the project of modernization of Ukrainian higher education will long remain an unfinished project until the educational space will get clean of traumatic consequences of the triple repression. Mainly it refers to the anthropological and cognitive consequences that arise through various habits, traditions, identities, perceptions, feelings, values, attitudes that nourish corruption, killing modernization of Ukrainian higher education.

We believe that the methodological guidelines of the anthropotechnical turn of the modern philosophical thought provide effective opportunities to eradicate repressive effects from higher education on the basis of self-reflection and self-criticism of the latter. Metaphorics of purification and appropriate mechanisms of "cleansing" make it possible to get rid of vital guidelines and practices that enhance the internal inertia of higher education entities. It is known that effect of repressive trauma results in the awakening of "the dark side" of the human nature. Greed, selfishness, laziness, revenge, jealousy, indifference resist to educational innovation no less than social factors. The pedagogical component of the anthropotechnical turn according to P. Sloterdijk is defined as the interpenetration of politics and pedagogics in the micro-plane of the human existence. «You must change your life» (Sloterdijk, 2013) defines the educational imperative of changing the human nature. The turn in understanding the nature of man offered by P. Sloterdijk is based on criticism of compensatory tradition of philosophical anthropology, the ascending point which is the thesis on the man as an insufficient, inferior and imperfect being. The origins of this conception of the man are found in the philosophy of Friedrich Nietzsche, for whom a man is a "chance product" and is nothing but a certain location of individual impulses, which collide with one another, create human life (Klossowski, 1997). P. Sloterdijk suggests that modern education should take control of the chance.

For P. Sloterdijk the main task of *Paideia* is "gripping the roots of habit». Due to the local decoding of "dark side" of human nature, its re-demonization becomes possible. Sloterdijk believes that the latter is possible due to de-automatization of previous habits, habitus practices, influential prejudices and ideas. Such de-automatization of certain local authentic traditions becomes possible due to re-automatization of those educational practices that promote the implementation of the human desire for perfection and completeness.

Unlike the Christian project of transformation of human nature, the anthropotechnical educational practices are fundamentally focused on specific practical context and cognitive abilities of man. An occurrence is determined not only by certain socio-cultural conditions (dominant institutions and ideas) but hexis, habitus, doxa and bias of this society. For the modern Ukrainian and Western societies, these determinants will be different, though the focus on basic European values and ideals coincide.

Though it is paradoxical, instead of its own purification and self-criticism, Ukrainian higher education is afflicted by the desire to preserve "its own traditions" and search for the "own Harvards and Oxfords". The remains of colonial and totalitarian systems in higher education are perceived as its own originality and uniqueness. The danger of such narcissism is romanticization and glorification of reality that actualize the pre-modern practices and forms of education. Nostalgic motives about the "effectiveness" of Soviet higher education contribute to hybridization of totalitarian colonial educational elements into the system of global education, creating its illusory and imitative substitutes.

Cheating, plagiarism, poor regulatory provision, strong administrative pressure, imitation of autonomy, isolation from the real needs of the society make Ukrainian higher education locally unique, but globally unattractive. Hybridization of postcolonial, post-totalitarian, modern and global educational components creates dangerous hodgepodes that threaten the revival of neo-

colonialism, authoritarianism, de-modernization and provincialization of Ukrainian higher education.

Undoubtedly, the path of modernization of Ukrainian higher education is through the involvement of international educational institutions and programs and the Bologna process. However, implementation of these intentions does not reach the desired goal. The reason for this is not so much that flawed legal framework of education policy or lack of activity in the implementation of educational reforms but rather the strong inertia of the agents of its implementation. Overcoming of the inertia can take place on the basis of such self-reflection and self-criticism, which takes into account the anthropological nature of the own illusions and myths. One of these illusions is accession of the Ukrainian higher education to the Bologna process.

REFERENCES

1. Finikov, T. & Sharov, O. (2014.). The Monitoring of Ukrainian Higher Education System Integration into The European Higher Education and Research Areas: the monitoring research. Kyiv: Taxon.
2. Curaj, A. and others (Eds.), (2014). Higher Education in Rumania: Between Bologna Process and National Challenges. Springer, 2015.
3. Klossowski, P. (1997). Nietzsche and the Vicious Circle. Chicago: The University of Chicago Press.
4. Sloterdijk, P. (2013). You Must Change your life. Polity Press.
5. Snyder, T. (2010). Bloodlands: Europe Between Hitler and Stalin. Basic Books.

Гавриш М.М.

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

ПОТОЧНИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ТА ЙОГО НАСЛІДКИ

1. Невід'ємною складовою освітнього процесу в багатьох ВНЗ України, в тому числі в університеті, де працює автор цього повідомлення, став поточний контроль знань студентів, який розглядається його прихильниками як інноваційний підхід, як суттєвий мотиваційний чинник, що має спонукати студентів до систематичного вивчення дисциплін, стимулювати їх активність на аудиторних заняттях та сприяти посиленій увазі до самостійної роботи. Саме в цих аспектах вбачаються переваги, доречність та необхідність постійної перевірки знань, навичок і вмінь, яких студенти набувають, оволодіваючи програмними матеріалами.

Практична реалізація цього підходу передбачає оцінювання знань студентів якщо не на кожному практичному/семінарському занятті, то щонайбільше після опрацювання тематичного блоку протягом двох-трьох занять. Для такого оцінювання розробляються відповідні нормативні положення, а його обов'язковість та офіційний статус підкреслюються запровадженням паперових – а останнім часом все частіше електронних – журналів обліку успішності студентських академічних груп.

2. Які ж головні наслідки для викладачів, з одного боку, та студентів, з іншого боку, за нашими спостереженнями і міркуваннями, має впровадження в освітню практику вищої школи поточного контролю знань?

2.1. Перед викладачами постав серйозний виклик щодо планування ходу занять, форм навчально-соціальної взаємодії студентів та пріоритетної тематики, що має стати предметом обговорення при кожній аудиторній зустрічі із студентами, адже поточний контроль *зобов'язує* викладача протягом двох чи чотирьох/шести академічних годин оцінити активність та знання фактично *кожного* студента, а в академічних групах їх кількість складає від 25 до 30. Зазначена «норма» вимагає від викладача високого рівня педагогічної майстерності, націленості на інтерактивну методику спілкування із студентами, креативних рішень щодо тих чи інших навчальних питань, але суттєва розбіжність (можна сказати

протириччя) між наявним навчальним часом та кількістю студентів, які протягом цього часу підлягають опитуванню та оцінюванню, призводить до того, що заняття зазвичай закінчуються короткими письмовими тестами, в яких викладачі вбачають оптимальний вихід із окресленої вище ситуації.

Тести мають, звичайно, свої переваги, але за даних умов вони нерідко «крадуть» час, який можна було б використати з більшою користю для формування запланованих компетентностей студентів, і не можуть розглядатись як джерело дійсно об'єктивної інформації про знання та навички кожного окремого студента.

2.2. Для студентства поточний контроль – це також виклик, адже тепер кожен студент на кожному занятті має прагнути до того, щоб продемонструвати свою активність, засвідчити свою підготовленість та здатність до логічного й аргументованого викладення проблематики, яка вивчається, та власних думок.

Таким чином, по-перше, в студентських групах виникає атмосфера (напруженої) внутрішньої конкуренції, переможцями з якої виходять ті, хто подолав комунікативний бар'єр (чи й не мав такого) і готовий відповідати (хоча й не завжди переконливо) практично на всі запитання викладача. В результаті формується тип студента, якому йдеться не про зміст та глибину його відповідей, а насамперед про частоту прояву різних форм активності. Під тиском вимог оцінювальної системи – і це, по-друге – відбувається зміна пріоритетів: більша частина студентів починає (можливо, і несвідомо) вчитися не заради необхідних для майбутньої професії знань, а заради оцінок.

Підтвердженням останньої тези є непоодинокі випадки, коли студенти перестають відвідувати заняття, досягнувши бажаного для себе показника поточної успішності. Викривлення цільових пріоритетів засвідчує і наше власне експериментальне опитування на першому занятті кожного семестру: від 90% до 95% студентів, реагуючи на запитання, що вони хочуть дізнатись про вивчення відповідної німецькомовної дисципліни, цікавляться не її тематичним наповненням, а критеріями оцінювання поточної активності та можливостями отримання певної суми балів.

3. Які ж узагальнення можна зробити, на наш погляд, аналізуючи переваги й недоліки запровадження поточного контролю знань студентів?

З одного боку, цей підхід змусив частину студентів регулярно відвідувати практичні заняття та здійснювати певні навчальні зусилля, однак, з іншого боку, не може не викликати занепокоєння зазначена вище *деформація їх ставлення до навчання*: орієнтація на нормативні кількісні показники, а не на знання, навички та вміння (компетенції) не відповідає, а скоріше категорично заперечує філософію вищої освіти і більше нагадує, за словами одного колеги з Мюнхена, з яким ми у цьому аспекті повністю солідарні, методи стимулювання навчальної мотивації дітей у дитячих садках чи початкових школах.

Зрозуміло, що навчання у ВНЗ України розпочинають щороку в абсолютній більшості випускники шкіл, середній вік яких складає 17 років. Вибір майбутньої професії, а тим самим і місця отримання вищої освіти у них відбувається нерідко не самостійно і свідомо, а за порадами чи й під тиском батьків, про що свідчить і поширений серед студентства вираз «вчуся для тата та мами». З огляду на цю обставину, яка традиційно склалася в Україні, у виші приходять ще несформовані молоді люди, і завдання вищої школи полягає саме у розвитку в них свідомого ставлення до життя та, зокрема, і до навчального процесу. Тому за таких умов увага до знань і навичок, яких набувають студенти, виправдана і має існувати, але це, на наше глибоке переконання, має бути, не щоденний, а, приміром, *щомісячний (проміжний) контроль*. Тим самим, *домінанту* освітнього процесу має утворювати прищеплення студентам зацікавленості до програмних дисциплін, формування розуміння ними корисності програмного матеріалу та сприяння оволодінню студентами сучасними навчальними технологіями. Свідоме навчання приносить, як правило, задоволення, а страх отримати незадовільну оцінку перетворює освітній процес на неприємну повинність.

На завершення – ще два аспекти цієї проблематики. По-перше, поточний контроль заперечує народну мудрість і, як наслідок, одну з засад збагачення власного (науково-

практичного) досвіду, в тому числі і шляхом здобуття вищої освіти, яка говорить про те, що на помилках вчаться, тобто, що помилки можна розглядати як шлях до самовдосконалення. Філософія ж поточного контролю фактично забороняє помилки, адже в цій системі помилка – це негативна оцінка, що породжує негативні емоції і не сприяє формуванню позитивного ставлення до оволодіння новими знаннями.

І по-друге, наші опитування свідчать про те, що непоодинокі студенти пов'язують запровадження поточного контролю з вимогами Болонського процесу, що ставить перед викладацьким складом завдання щодо серйозної роз'яснювальної роботи: студентам необхідно доводити незаперечні переваги приналежності України до Болонського процесу та вказувати на те, що поточний контроль – це форма освітньої діяльності, що встановлюється й визначається виключно адміністраціями відповідних ВНЗ.

Гаман І.А.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

TEXTLINGUISTISCHE ANSÄTZE IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Der erfolgreiche Verlauf einer disziplinären Forschung führt dazu, dass deren theoretische Ergebnisse nicht nur zur Entwicklung dieser, sondern auch anderer Disziplinen beitragen. Textlinguistik ist eine relativ junge Disziplin, deren Anfänge auf die 1970-er Jahre datieren und mit der „pragmatischen Wende“ übereinstimmen, die nicht sprachsystematisch, sondern kommunikativ-funktional begründete Definition des Textes voraussieht. Text wird nicht mehr als einfache Verknüpfung von Sätzen betrachtet, was eigentlich der lateinischen Bezeichnung entspricht (lat. „textus“ bedeutet Gewebe). In den Vordergrund rückt die kommunikative Absicht des Senders bzw. die Funktion des Textes, durch die seine Textstruktur (Aufbau und Vertextungsmuster) sowie Lexik und Syntax definiert werden. Solche neuen Erkenntnisse zum Text und seinen Merkmalen (Funktion, Thema, Themaentfaltung, Formulierungsmuster) müssten ihren Niederschlag auch in der Mutter- und Fremdsprachendidaktik finden, da man im gesellschaftlichen Alltag und Berufsleben von Texten umgeben ist. Der Umgang mit Texten ist unvermeidbar und die Fähigkeiten dazu sind unverzichtbar.

Textuelle Aspekte werden im Vergleich mit semantischen und syntaktischen Fragen im Unterricht dennoch weniger erörtert. Die (stilistische) Textanalyse betrifft vor allem literarische Gattungen (nicht Gebrauchstextsorten), dabei werden kaum textlinguistische Kategorien herangezogen [1, 821]. Neben der Sprach- und Sachkompetenz kann auch die Textkompetenz entwickelt werden. Laut der Definition von Portmann-Tselikas umfasst sie produktive (Herstellung eines Textes) und rezeptive (Reflexion des Gelesenen, dessen Bezug auf Vorwissen und Nutzung für künftige kommunikative Handlungen) Fähigkeiten [4, 40]. Diese Fähigkeiten kontinuierlich zu fördern wird zur Aufgabe im Unterricht, in dem man sich mit dem Text als sprachlicher Einheit auseinandersetzt. Das Textverstehen kann scheitern, auch wenn man über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügt, weil Verstehen aller Wörter nicht immer den gesamten Sinnzusammenhang bzw. Kohärenz ergibt. Dies geschieht, weil Lesen ein kognitiver Prozess ist und eine subjektive Dimension aufweist bzw. der Text kann mehrere Sinnzuschreibungen erhalten abhängig davon, welche Wortbedeutungen im Kopf des Adressaten aktualisiert werden [4, 42]. Vorwissen und Erkennen der wahren Absicht des Autors, die oft implizit bzw. nicht mittels Sprechaktverben ausgedrückt wird, fördern eine umfassende Interpretation des Textes.

An den Fakultäten für Übersetzen und Dolmetschen stellt erwartungsgemäß die Terminologie (insbesondere Begriffssynonymie) in den fachlichen Texten (aus dem Recht-, Maschinenbau- oder Wirtschaftsbereich) das Hauptproblem dar, das mittels Fachwörterbücher oder Informationen aus den Internet-Seiten gelöst wird. Aber auch bei den journalistischen Texten treten Verständnisschwierigkeiten auf, verursacht durch Unwissenheit entweder von textsortenspezifischen Eigenschaften (intentional-pragmatische Aspekte) wie bei der Glosse oder

Aufbau der deutschen Zeitungsartikel oder kulturspezifischen Informationen (thematisch-propositionale Aspekte) wie Besonderheiten des deutschen universitären Systems und bestimmte mit spezieller Bedeutung aufgeladene Begriffe (Adenauer-Ära). Mangelnde Kenntnisse können schon bei der Identifikation gleicher Referenten und Herausfindung semantischer Relationen zum Hindernis werden. Für erfolgreiche Textverarbeitung spielt auch das Wissen von typischen thematischen und funktionalen Konfigurationen von „topic sentence“ und deren Weiterentwicklung z. B., These-Beispiel, Behauptung-Begründung, Ursache-Folge [3, 835] eine Rolle.

Bei der schriftlichen Textproduktion ist zu betonen, dass die Gestaltung eines Textes immer gezielt erfolgt und an die Erwartungen potenzieller Adressaten angepasst wird, indem der Sender deren kognitive, sprachliche und textuelle Voraussetzungen antizipiert. Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation sind bei der konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. zerdehnter Kommunikationssituation [2, 32] die Korrekturen und Feedbacks ausgeschlossen. Die Aufgabe, einen übersichtlichen, kohärenten und stilistisch adäquaten Text herzustellen, kann dank den Textmustern erleichtert werden, die sich als „Handlungsmittel zur Lösung gesellschaftlicher Standardprobleme“ [Sandig nach 3, 48] erweisen bzw. tradiert werden und kulturspezifisch sind. Beim Schreibprozess kann man sich auf ein Textmuster als einen Plan stützen.

Im Vergleich zur Textrezeption fällt den Studenten die Herstellung von Texten schwieriger. Dies wird sowohl an den Aufsätzen zu bestimmten Themen im ersten Studienjahr als auch an den Jahresarbeiten seit dem dritten Studienjahr ersichtlich. Die oben erwähnten thematischen und funktionalen Konfigurationen werden oft vernachlässigt. Die Behauptung wird nicht begründet, Beispiele werden nicht angeführt, Hauptgedanken nicht fortgeführt/abgebrochen. Diese Versäumnisse erkennt man bereits am Fehlen der Kohäsionsmittel.

Nach dem Studium müssen die ehemaligen Studenten mit Texten professionell umgehen. Schreiben einer E-Mail als „primitive“ Aufgabe kann viel mehr Zeit beanspruchen als gedacht, wenn man zuvor keine E-Mails im Hochschul- oder Geschäftsbereich verfasst hat. Dabei handelt es sich nicht nur um semantische und syntaktische Richtigkeit, sondern auch um die Anpassung der Aussage an eine bestimmte Situation bzw. einen bestimmten Adressaten.

In digitalisierter Informationsgesellschaft gewinnt die Kompetenz, mit multimodalen Texten zu arbeiten, in denen die Kohärenz im erweiterten Sinne auftritt, immer mehr an Bedeutung [4, 52]. Textteile, Bilder und typographische Elemente müssen zusammenhängend dargestellt werden, das Verständnis fördern und den Leser nicht verwirren.

Viele Waren werden per Internet angeboten, was zur erhöhten Nachfrage nach Spezialisten führt, die Texte auf verschiedenen Sprachen, angepasst an Zielländer produzieren können. Im Mittelpunkt steht die Intention des Händlers: beim potentiellen Käufer die Aufmerksamkeit und das Interesse an der Ware zu wecken, die nur dann ausgelöst werden, wenn der Leser sich angesprochen fühlt und den Text versteht.

Die Handlungen mit Texten (Lesen, Analysieren und Produzieren) bei der Heranziehung der textlinguistischen Kategorien sollten im linguistischen Hochschulunterricht einen festen Platz einnehmen. Das Spektrum der Texte könnte bezüglich der kommunikativen Situation, Funktion und Themen möglichst breit sein. Die Studenten streben oft danach, eine praktische Anwendung des erworbenen Wissens zu finden. Im Fall der Auseinandersetzungen mit Texten liegt sie auf der Hand, weil es mit den Texten kommuniziert wird, auch wenn entsprechend der modernen Tendenz „Sehen statt lesen“ ein Satz auf dem Bild einen kohärenten Text darstellen kann.

LITERATUR

1. Baurmann Jürgen (2000): Der Einfluss der Textlinguistik auf die Muttersprachendidaktik In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik, Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter (1. Halbband), S. 820-829.

2. Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24-43.

3. Portmann-Tselikas, Paul R. (2000): Der Einfluss der Textlinguistik auf die Fremdsprachendidaktik In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik, Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter (1. Halbband), S. 830-842.

4. Weidacher Georg (2007) Multimodale Textkompetenz In: Schmulzer-Eibingen, Sabine /Weidacher, Georg (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr Verlag, S. 39-56.

Гаманюк В.А.

Криворізький державний педагогічний університет

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Однією з головних проблем сучасної вищої освіти є розробка методів, здатних підтримувати в кожного студента прагнення до професійного самовизначення через діагностування професійно значущих якостей особистості, виконання різноманітних професійних завдань, раціональну організацію і культуру проходження практики, оцінювання інформаційної забезпеченості та власної інтелектуальної підготовки для вирішення практичних завдань визначеного рівня складності тощо.

Сучасна університетська освіта має забезпечувати підготовку фахівця, здатного не тільки до репродуктивної професійної діяльності, а й, в першу чергу, зорієнтованого на подальшу самоосвіту й саморозвиток, спроможного бути, суб'єктом організації власної життєдіяльності. Ці складні завдання випускник університету зможе вирішувати лише за умови самоосвіти й самовиховання.

Традиційно під самоосвітою розуміють самостійну, цілеспрямовану систематичну роботу людини над розширенням власних загальних та професійних знань і усуненням недоліків, яка здійснюється з метою максимальної самореалізації та служіння суспільним інтересам. Поширеним у сучасній науковій і методичній літературі для позначення цього виду навчальної діяльності є використання терміну «автономне навчання», яке, попри те, що семантика обох термінів має загальне понятійне ядро, відрізняється низкою ознак від самоосвіти та самостійної роботи.

Головними принципами самоосвіти і саморозвитку, на думку багатьох учених (В. О. Сухомлинський, Л. М. Гришин, В. А. Кан-Калик, Л. І. Рувинський та ін.), мають бути свідомість, активність і цілеспрямованість. Основними мотивами самоосвіти і саморозвитку, як свідчать дослідження вітчизняних учених (С. І. Голошвець, О. М. Сахань, І. В. Серeda, О. Г. Харчев, Т. В. Хілько та ін.), виступають майбутня професійна діяльність та особисте життя.

Європейські стандарти навчання в університеті передбачають, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студента: пошук, селекцію й обробку необхідної інформації, зіставлення різних точок зору на одну проблему та пошук шляхів її вирішення, критичне осмислення викладеного у джерельній базі матеріалу, вироблення власної думки щодо досліджуваної проблеми тощо. Цей принцип перебивається з європейською концепцією «навчання впродовж усього життя» (lifelong learning), оскільки лише сформувавши у студента позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, віру у власні сили оволодіти нею та озброївши його навичками самостійного набуття знань із різних джерел, можна забезпечити подальший саморозвиток та самовдосконалення випускника вищої школи.

Вивчення однієї іноземної мови має сформувати загальну іншомовну компетенцію, для цього залучаються нові педагогічні підходи та освітні технології. Р. О. Гришкова виділяє серед наявних сьогодні підходів (діяльнісно-комунікативного, компетентнісного, конструктивістського, контекстного та ін.) культурологічний підхід, зважаючи на те, що саме він останнім часом став найбільш поширеним в українських вищих навчальних закладах.

Характеризуючи цей підхід, дослідниця зазначає: «Культурологічний підхід у навчанні іноземної мови сприяє перетворенню навчального матеріалу на особистісно-значущий для студентів. Він сприяє не стільки накопиченню знань, скільки вмінню використовувати ці знання у спілкуванні з представниками інших культур і, в такий спосіб, формує компетентного користувача. Компетентний користувач повинен бути озброєним знанням полікультурного спрямування для того, щоб вміло використовувати ці знання на практиці у культурологічному контексті» [1, С. 118].

Л. Мішіна наголошує на тому, що «за певних об'єктивних умов забезпечити усіх майбутніх спеціалістів абсолютними знаннями іноземної мови виявляється неможливим, обов'язково потрібно сформувати у них навички самоосвіти, які дозволили б їм самостійно удосконалювати знання однієї іноземної мови і, у разі потреби, засвоїти другу або третю іноземну мову відповідно до рівня власних професійних потреб [2, С. 215].

Іншомовна освіта є тією сферою, де доля самостійної роботи у досягненні результату, є надзвичайно великою. Вивчення мови відбувається в аудиторії, але її засвоєння є процесом, який протікає поза навчальним процесом у традиційному розумінні цього поняття. Робота над лексикою, відпрацювання граматичних тем до набуття ознак автоматизму, засвоєння міжкультурних знань тощо – все це є результатом позааудиторного навчання, самостійного опрацювання матеріалу, що більшою мірою залежить від мотивації того, хто вчиться, від його стилю навчання, сукупності цілої низки суто суб'єктивних ознак (вік, здібності, можливості тощо). Особливо важливою складовою самостійна робота є у системі неперервної освіти, у структурах підвищення кваліфікації. Сьогодні, в умовах надзвичайно швидкого оновлення масиву знань, важливо сформувати сталу потребу у набутті нових, актуальних для сьогодення компетентностей саме через самоосвіту та самостійну роботу, адже встановлений термін підвищення кваліфікації у «раз на 5 років», є досить умовним і не відповідає динаміці розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гришкова Р. О. Імплементація європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Педагогіка: Наукові праці. Том 136. – Випуск 123. – 2010. – С. 114-118.
2. Мішіна Л. Глобалізація як фактор переосмислення важливості вивчення іноземної мови / Л. Мішіна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 32. – 2010. – С. 215-219 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Ppps/2010_32/files/215-219.pdf

Гойса Ірина,
Ролік Анатолій
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ЗАПОЗИЧЕННЯ У МОЛОДІЖНОМУ ВОКАБУЛЯРІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТА ВАЖЛИВІСТЬ ЇХ ВИВЧЕННЯ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Молодіжна мова вважається однією з гучних тем в сучасній соціолінгвістиці. Тенденцію молодіжної мови можна спостерігати в газетах, журналах, інтернеті та просто на вулиці.

Протягом кількох останніх десятиліть молодіжний сленг є об'єктом багатьох лінгвістичних досліджень, зокрема Герман Еман (Hermann Ehmann - автор таких збірок як *Endgeil, Affengeil, Oberaffengeil, Jugendsprache und Dialekt*), Гельмут Генне (Helmut Henne) та Петер Шлобінські (Peter Schlobinski).

Актуальність даної роботи зумовлена зростанням тенденції застосування молодіжної мови серед дітей та підлітків. До того ж вивчення молодіжної мови пов'язане із підвищенням мовознавчого інтересу до лінгвістичних особливостей та стрімкою зміною лексичного складу молодіжного сленгу, який на кожному етапі свого розвитку потребує нових досліджень.

Дослідження вживання сленгу молоддю привертає увагу широкої аудиторії. Багато дослідників вважають соціолект молоді найважливішою частиною сучасної німецької мови, що визначає тенденції її розвитку.

Дефініція виразу «молодіжна мова» має свої труднощі, оскільки немає остаточного і єдиного визначення цього поняття. Для прикладу універсальний словник Дуден дає таке визначення: «*Jargon und Sondersprache der Jugendlichen*» [1] (*Жаргон та особлива мова молоді*). Варто зазначити, що молодіжною мовою спілкується не лише молодь, а й люди, які переживають юнацькі часи.

Протягом останніх п'яти століть молодіжна мова виступає як лінгвістичне явище для німецькомовного світу, що має свої особливості. Однією з таких рис є вживання специфічної лексики, що диференціює особливий молодіжний стиль спілкування. Мову молоді характеризують за різними критеріями як лексика (вживання різних слів у конкретних сферах діяльності) [4, с.26], словоформи (включають в себе лексичні та морфологічні характеристики. Це неологізми, запозичення, префіксація та суфіксація, складні слова і т.д.) [6, с.87], мовлення (паузи, скорочення, темп і т.д.).

Зазвичай, при вивченні іноземної мови основний акцент робиться на літературну мову. Тобто у ЗОШ та ВНЗ недостатньо уваги приділяють розмовному варіанту, що у повсякденному житті може знадобитися набагато більше, ніж літературна мова.

Практично розглядаємо лексикон молодіжної мови Герман Еман [3]. Книга поділяється на 2 частини: молодіжна мова і оригінальна мова, оригінальна мова і молодіжна. Лексикон вміщує 457 слів у першій частині, 54 з яких - це слова англійського походження. Наприклад, *relaxen/relaxed: engl. to relax = entspannen, ruhen, gelassen sein* (переклад: відпочивати; в молодіжній мові вживається у значенні оригіналу).

Основним способом запозичення у давні часи був прямий зв'язок між носіями мови. Це було зумовлене торгівельними зв'язками між країнами, завдяки чому люди контактували один з одним. На теперішній час запозичення мають витoki із ЗМІ. Зараз це вважається основним способом запозичення іноземних слів [2]. Варто зазначити, що іноземні слова в основному взяті з англійської мови, а в літературі англіцизми вважаються одними з найважливіших джерел молодіжної мови. Проте не лише тільки англійська мова має місце серед запозичень в молодіжній німецькій мові. За 1998 рік в Інтернеті було виявлено таке розповсюдження мови: 70% - англійська, 5,4% - японська, 3,7% - німецька, 2,3% - французька, 1,8% - іспанська, 1,4% - італійська, 1,3% - китайська [5, с.25]. Але, незважаючи на масове використання, запозичені слова часто негативно оцінюються лінгвістами.

Для підтвердження великої популярності вживання слів іноземного походження варто запропонувати дослідження статті з Дойче Веле „*Jugendsprache: "Das hat richtig rasiert"*“ від 12.12.2013, де також було доведено великий вплив англійської мови серед молоді Німеччини. Насамперед це пов'язано із мігрантами зі Східної Європи (арабські регіони, Африка). До того ж у статті зазначено, що серед підлітків молодіжна мова є способом самовираження. Вони використовують слова, які використовують, наприклад, багато реперів у своїх піснях, що допомагає їм точно відобразити власні почуття, емоції [7].

Як результат, можна стверджувати, що молодіжна мова у Німеччині вважається мультикультурним явищем, оскільки молодь використовує в повсякденній мові слова різноманітного походження. Таким чином, говорячи про навчально-виховний процес, то

оволодіння німецькою мовою є невід'ємною частиною вивчення поряд із цим сучасної молодіжної мови Німеччини. Із розвитком користування молоддю соцмереж зросла потреба у безперешкодному контакті українських студентів із німецькою молоддю, що може бути забезпечено шляхом ознайомлення нашої молоді сучасною молодіжною німецькою мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. 5. Auflage. Augsburg 2003. S. 860.
2. Fleischer, Wolfgang. Stilistik der deutschen Sprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 1993. S. 341.
3. Herman Ehmann: affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache; München: Beck, 1992 (Beck'sche Reihe; 478).
4. Heinemann, Margot: Wörterbuch, 1990. S.26.
5. Kühnel Steffen, Krebs Dagmar: Statistik für die Sozialwissenschaften, Grundlagen, Methoden, Anwendungen. rowohlt's enzyklopädie Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2001. S. 25.
6. Wachau, Susanne: Einstellungen, "Laut Simones Aussage wird ein Wort oder Spruch selten älter als zwei oder drei Wochen". 1986. S.87.
7. Karsten Kaminski "Das hat richtig rasiert" <http://www.dw.com/de/jugendsprache-das-hat-richtig-rasiert/a-17268665>

Горова М.П.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ЕКОЛОГІЧНІ ПЛОЩАДКИ Й ЕКОЛОГІЧНІ СТЕЖКИ У ВИХОВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ США

У сучасних умовах комплексне погіршення стану природного довкілля в США, як і в багатьох інших економічно розвинених країнах світу, спричинило кардинальний перегляд еколого-освітньої парадигми, коли прагнення запобігти руйнуванню окремих природних ресурсів змінилося необхідністю будувати стосунки з природою на гуманістичній, діалоговій основі. Ставлення людини до навколишнього середовища залежить здебільшого від міцності фундаменту здобутих екологічних знань та сформованій на їхній основі екологічної громадянськості, яка й сьогодні залишається одним із основоположних аспектів при створенні і подальшому ефективному функціонуванні будь-якої держави.

Різні аспекти поняття «екологічна громадянськість» висвітлено в працях таких зарубіжних теоретиків екологічної освіти, як Д. Белл, Дж. Деланті, Е. Добсон, Г. Сейфанг, М. Сміт та ін. Так, Б. Ван Стінберген стверджує, що сьогодні громадянськість стає революційною концепцією. Особливо, на думку вченого, це стосується екологічної громадянськості, що передбачає відповідальність за стан навколишнього середовища [4].

На переконання М. Сміт, виховання екологічної громадянськості студентів «ґрунтується на їхньому усвідомленні своїх зобов'язань перед тваринами, деревами, горами, океанами та іншими членами біотичного співтовариства» [3, 99]. Подібну думку висловлює Г. Сейфанг, згідно з якою «екологічна громадянськість виявляється у відповідальності за свої дії щодо впливу на навколишнє середовище загалом та інших людей зокрема» [2, 297].

Екологічна громадянськість виявляється у виконанні людиною обов'язків із захисту навколишнього середовища, що виходять за межі її власних вузько-особистісних інтересів, у її відповідальності за свої дії щодо впливу на навколишнє середовище та життя інших людей, а також характеризується її здатністю до критичної оцінки довгострокових наслідків цих дій на майбутні покоління [1].

Формування відповідального ставлення до природи та відповідно виховання екологічної громадянськості студентів становить квінтесенцію сучасної екологічної освіти у

вищих навчальних закладах США. Цьому значною мірою в американській вищій школі сприяє організація подорожей до незмінених людиною природних територій, об'єктів природно-заповідного фонду з метою вивчення загальних законів функціонування екосистем, знайомства з новими регіонами, об'єктами й усвідомлення себе як складової частини природної або штучно зміненої екосистеми. Тому розповсюдженою практикою у сфері екологічної освіти американських студентів є так звані «екологічні площадки» та «екологічні стежки», спеціально обладнані у навчально-виховних цілях природна територія, на якій створюються умови для виконання системи завдань, організуючих і направляючих навчально-пізнавальну діяльність в природному оточенні.

Щодо останньої, то маршрут екологічної стежки вибирається таким чином, щоб в ньому були представлені не тільки ділянки незайманої «дикої» природи, але і антропогенний ландшафт. Це дозволяє проводити порівняльне вивчення природного і перетвореного середовища, вивчати характер природовідтворюючої діяльності людини, вчитися прогнозувати всілякі наслідки такої діяльності.

Практику розповсюдження «екологічної стежки» пов'язують з американським лісничим Бентоном Маккеєм, який на початку ХХ століття запропонував заснувати щось на кшталт «заповідника для пішоходів» – прокласти стежку по Апалачському хребту. Будівництво Апалачської стежки продовжувалось 16 років (1921-1937 рр.). Її довжина сягає 3300 км. Вона відразу стала улюбленим місцем відпочинку і спілкування з природою не лише для багатьох американців сходу США, а й студентів. Згодом подібні стежки стали виникати в національних парках Америки: складні і прості по проходженню, довгі і короткі. Найбільш відомі з великих стежок – «Континентальна стежка» в Скелястих горах і «Тихоокеанська» на західному узбережжі США.

Основною метою «стежки» є створення своєрідного природознавчого навчально-виховного процесу, який ґрунтується на здобутті студентами знань про об'єкти, процеси і явища оточуючої природи та сприяє вихованню у студентів екологічної громадянськості. При цьому задача викладачів-провідників – навчити студентів бачити, помічати різні вияви антропогенних чинників, які можна спостерігати в зоні маршруту стежки, та удосконалювати вміння комплексно оцінювати вплив людської діяльності на навколишнє середовище.

На екологічній стежці навчання й виховання зливаються в єдиний процес. Студенти засвоюють тут не лише наукові знання про природне середовище, а й етичні та правові норми, пов'язані з природокористуванням. Саме на екологічній стежці постійно створюються умови для поєднання думок, відчуттів та дій, що створює підґрунтя для виховання у студентів екологічної громадянськості.

Традиційно стежки прокладаються по буферних зонах навкруги заповідників, зонам організованого туризму національних парків, ландшафтним заповідникам. Крім того, для створення навчально-виховних стежок підходять, наприклад, міські ліси, лісопарки, зони відпочинку, зелені зони міст і навіть ліси промислового використання і нелісові площі: тундра, степ, напівпустеля, тобто території, що не відносяться до тих, що охороняються особливим чином.

Прикладом екологічної площадки Університету Вашингтона слугує Парк-дендрарій штату Вашингтон (Washington Park Arboretum) у м. Сіетлі, який створено з метою ознайомлення студентів, а також місцевих жителів і гостей міста із рослинами західного узбережжя США та країн Азійсько-Тихоокеанського регіону. Цей парк відноситься до Вашингтонського університету. Колекції й експозиції цього парку створено за трьома принципами: системному: колекції родин *Aceraceae*, *Hamamelidaceae*, *Caprifoliaceae*, *Betulaceae*, родов *Quercus*, *Ilex*, *Sorbus*, *Camellia*, *Magnolia*, *Abies*, *Prunus*, *Rhododendron*, *Pinus* тощо; еколого-географічному: сади країн Азійсько-Тихоокеанського регіону (новозеландський сад, чилійський сад, австралійський сад тощо); ландшафтно-декоративному: зимовий сад, азалиєва стежка, сад каміння тощо.

З метою підвищення навчальної і виховної функцій екологічних площадок та екологічних стежок на місцевості їхнього розташування встановлюють щити з різноманітною пізнавальною

інформацією екологічного, історичного, правового характеру. Це дозволяє пов'язати теоретичні знання з реаліями об'єктивної дійсності, розвивати на безпосередніх прикладах прагнення до активної природоохоронної діяльності, виховувати у студентів почуття відповідальності за результати і наслідки цієї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dobson A. Environmental Citizenship / Derek Bell, Andrew Dobson. – Cambridge, MA : MIT Press, 2006. – 312 p.
2. Seyfang G. Shopping for Sustainability: Can Sustainable Consumption Promote Ecological Citizenship? / G. Seyfang // Environmental Politics. – 2005. – Vol.14. – P. 290–306.
3. Smith M. J. Ecologism: towards ecological citizenship/ Mark J. Smith. – Minneapolis, MN, USA : University of Minnesota Press, 1998. – 128 p.
4. Van Steenberger B. The condition of citizenship: an introduction / Bart van Steenberger // The Condition of Citizenship. – London : Sage, 1994. – P. 141–152.

Жицька С.А.

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

На сучасному етапі розвитку високих технологій та автоматизації, глобалізації суспільства висококваліфікований фахівець потребує нових навичок та умінь. Основними навичками та вміннями 21 сторіччя, на нашу думку, стали вміння критично мислити, здатність до взаємодії і комунікації, творчого підходу до справи. Раніше система освіти була спрямована на накопичення знань учнями. Але в сучасному світі необхідно навчити учнів мислити, самостійно здобувати інформацію і критично її оцінювати, критично мислити, спілкуватися та взаємодіяти в епоху інноваційної економіки та інформаційного суспільства, знаходити нестандартні рішення задач і проблем, активно застосовувати навички колективної праці.

У зв'язку з цим потрібно змінити і підходи до навчання, змінивши традиційні на проєктний; самоосвіті, що потребує перебудови як викладачів, так і учнів. Фахівцями були розроблені три переліки: перелік грамотностей (базова, вміння рахувати, наукова і культурна), перелік компетенцій (вміння вирішувати задачі і проблеми, творчий підхід, тощо) і перелік необхідних якостей (допитливість, здатність до колективної роботи, здатність приймати ризики, підприємницькі здібності та мислення).

Навички колективного вирішення складних задач включають навички критичного мислення, вирішення складних задач і взаємодію. Роль викладача повинна змінитися з носія знань та фахівця з їх передачі на фахівця, який допомагає людям вчитися. Зразком є модель перевернутого класу, де студенти самостійно слухають лекції, вивчають теоретичний матеріал, а на практичних заняттях систематизують та опрацьовують їх у взаємодії з іншими студентами і викладачем. Таким чином розвиваються базові навички, змінюються ролі викладача та студентів, акцент робиться на самоосвіті, саморозвитку та самостійному навчанні.

Сфера професійної діяльності має визначальну роль у формуванні компетентної моделі підготовки сучасного фахівця, тобто у визначенні набору компетенцій, якими випускник вищого навчального закладу повинен володіти для виконання відповідних його спеціальності функцій та ступені його готовності до виконання службових обов'язків. Компетентність формується в процесі діяльності і заради майбутньої професійної діяльності. У цих умовах процес навчання перетворюється на процес набуття знань, умінь, навичок і досвіду діяльності з метою досягнення професійно і соціально значущих компетентностей.

Компетентісний підхід, як і інші інноваційні підходи в навчанні, потребує поетапного впровадження. Завдання початкового етапу полягає в освоєнні процедури формування алгоритмів дій у процесі вирішення типових завдань. На наступному етапі компетентність формується в побудові і реалізації діяльності, пов'язаної з виконанням деяких узагальнених алгоритмів діяльності. На цьому етапі студент повинен навчитися складати алгоритм вирішення поставленого завдання з раніше засвоєних елементів. На кінцевому етапі формується компетентність вирішення завдань в умовах, що відрізняються від знайомих із попереднього досвіду. Вони передбачають аналіз ситуації, підбір як основи вивчених раніше стандартних методів і прийомів та, із застосуванням творчого рішення, побудову алгоритму, який забезпечить вирішення завдання.

Згідно з компетентісним підходом, у структуризації змісту вищої освіти необхідно дотримуватися головного принципу: зміст і методика викладання навчальної дисципліни мають бути зорієнтовані на кінцевий результат – професійну підготовку фахівців, які володіли б компетентностями, тобто на те, що вони можуть робити, якими способами діяльності оволоділи, до чого вони готові.

Для подальших досліджень актуальною стає проблема розвитку самоосвітньої діяльності студентів, що є основою формування їх професійних компетентностей, а провідним напрямом при цьому – побудова професійної освіти не як академічного, орієнтованого на передачу готових знань, а контекстного, який вчить здобувати знання і застосовувати їх у ситуаціях, що імітують професійні. Основним методом навчання впродовж життя людини стає самостійна пізнавальна діяльність. Але можливості підвищення якості цієї підготовки на основі традиційного змісту навчання дуже обмежені, якщо студент не вбачає особистого сенсу в навчальній інформації, яка в цьому випадку перетворюється на знання формальні, поверхові й неміцні.

Завдання викладача ми бачимо у тому, щоб створити в аудиторії таку атмосферу креативу, свободи і співпраці, яка підвищить впевненість студентів у собі, розвиватиме їх творчий потенціал, креативність. Навчити студентів бачити суттєве в матеріалі, виділяти конкретні навчальні цілі і засоби їх досягнення, вчасно і вміло контролювати результати своєї роботи – завдання нелегке, але саме від успішного його вирішення залежить формування навичок самоосвіти, що є однією з головних задач сучасної освіти. Попереду нас очікують розробка нових методів та оцінка навичок, пошук нових завдань, нових сфер застосування базових навичок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Іванов Д.А. Компетенції і компетентісний підхід в сучасній освіті. Теорія і практика освіти. – 2008. – №1.
2. Кремень В.Г. Нові вимоги до якісної освіти // Освіта України. – 2006. – № 45. – С. 6-7.
3. Топалова В.М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): Дис... канд. пед. наук. – К., 1998. – 168 с.

Зайченко Н.І.
ПВНЗ “Інститут екології, економіки і права”

ЗАВДАННЯ СУЧАСНОГО МІЖКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ІСПАНОМОВНИХ ДЖЕРЕЛ)

Сучасне людство в пошуках відповідей на виклики ХХІ століття зіткнулося з проблемою цивілізаційної самоідентифікації. Етнічно поліморфний світ – дуже складний субстрат універсуму, а історична соціальна нерівність – це значуща передумова до поділу держав і народів на “високо розвинених” й “мало розвинених”, “прогресивних” і “відсталих”.

Соціальна еволюція людства і піднесення його на вищий рівень буття здійснюється завдяки взаєморозумінню людей, пошуку ними взаємозбагачувальних джерел узгодження меж і свобод співіснування на планеті. Культурне різноманіття світу – це прояв цивілізаційного співбуття народів і безумовний фактор самозбереження людства як унікального життя в космічній реальності. Саме тому суцільна глобалізація в новому столітті дедалі швидше обертається відцентровими процесами, зокрема глокалізацією, самоізоляцією окремих народів від штучно створюваних умов “універсального” розвитку. В такому контексті проблеми міжкультурного виховання набувають актуального звучання.

В іспаномовній науково-педагогічній літературі 1990 – 2000-х років знайшли відображення ідеї громадянського виховання, проблеми розуміння можливих конфліктних форм національної, регіональної, етнічної, релігійної ідентичності і виховання почуття ідентичності (Х. Туріньян (J. Touriñan Lopez), М. Сантос Рего (M. Santos Rego), П. Ортега Руїс (P. Ortega Ruiz), Р. Мінгес (R. Minguez) та ін.); міжкультурної взаємодії і виховання особистості в дусі толерантності, поваги до інших культур, співпраці (Х. Хордан (J. Jordan), А. Муньос Седано (A. Muñoz Sedano), Х. Ескамес (J. Escamez), Р. Гарсія (R. Garcia), Р. Саес Алонсо (R. Saez Alonso), Р. Їтарте (R. Ytarte), Е. Соріано (E. Soriano Ayala) та ін.); формування активної громадянської позиції і прагнення до соціальної участі в суспільно-політичних процесах, особистісної відповідальності (П. Аснар (P. Aznar Minguet), К. Бель Адель (C. Bel Adell), Ф. Гіль (F. Gil) та ін.) тощо.

Іспанський педагог Х. Туріньян стверджує, що ціннісна освіта, виховання міжкультурної взаємодії і підготовка людини до мирного співіснування з іншими людьми в суспільстві – провідні ідеї у теорії соціального виховання сучасності. Цінності розуміння іншого, поваги до відмінностей, демократизації суспільств є засадничими у розбудові відкритих, багатоскладових суспільств [6, с. 3]. На думку Х. Туріньяна, виховання вже становить цінність і сприяє розвитку цінностей у суспільстві; виховання – це фундаментальний елемент інтеграції людини у світ, один з найважливіших інструментів становлення культурної ідентичності людини й соціуму та її визнання людством [6, с. 8].

Процес виховання як процес соціального навчання людини і становлення її соціальної істотності, спрямований на розвиток розуму, почуттів, волі особистості, передбачає конструювання ціннісного досвіду задля здійснення людиною проекту власного життя. Родина, школа, громада виступають первинними суб'єктами соціалізації, вони ж формують ставлення людини до змін. Простір (середовище), час (зміна) і людина (особистість) є три остови, на яких вибудовується соціально-виховне втручання як комплексна діяльність, зорієнтована на особистісну свободу, на збереження колективної родової організації, на соціальний розвиток людини та суспільства. В сучасному світі, розмірковує Х. Туріньян, соціальне виховання набуло нового характеру – міжкультурного, неперервного, глокального (глобального й локального одночасно) [7, с. 11–13].

Іспанський науковець А. Муньос Седано зазначає, що поняття “міжкультурне виховання”, “мультикультурна освіта” використовуються з 1960 – 1970-х років для означення завдань соціального виховання людини в умовах мультикультурного суспільства. В Іспанії, зазначає дослідник, проблема міжкультурного виховання є однією з ключових у соціальному контексті інтеграції країни до Європейського Союзу, регіонально-етнічних особливостей Автономних Співтовариств, імміграції до Іспанії населення з країн Азії, Африки, Латинської Америки. А. Муньос Седано здійснює аналіз програм у галузі освітньої політики з міжкультурного виховання і класифікує їх за трьома групами: 1) програми консервативної політики (асиміляції, генетичної диференціації); 2) програми неоліберальної і соціал-демократичної політики (програми компенсаторної освіти, білінгвізму, культурного плюралізму); 3) програми, розроблені у соціо-критичній парадигмі (програми антирасистського виховання) [3, с. 121–122].

Вироблені моделі освітньої політики в галузі міжкультурного виховання мають спільні ознаки: по-перше, в усіх моделях взято за основу критерій співвідношення культур; по-друге, в межах більшості з моделей констатовано важливість означення суб'єктів міжкультурного

виховання; нарешті, кінцевою метою у кожній з них вбачається виховання поваги до різноманіття культур (права на відмінності й рівності можливостей). Основними завданнями міжкультурного виховання є передовсім формування уявлення людини про культурно-різноманітний світ й розуміння нею феномену культурного різноманіття; розвиток здібностей вихованців до комунікації з представниками інших культур; виховання поваги до інших культур і культурного різноманіття; створення умов для розширення соціальної взаємодії з представниками та групами різних культур [8, с. 91].

Іспанський науковець Р. Саес Алонсо наголошує, що виховання в діалозі культур сприяє соціальному розвитку, здоланню непорозуміння, збайдужіння в суспільстві й досягненню солідарності. Діалог між культурами має бути відкритий, двосторонній, такий, що починається із знання іншої культури та розуміння альтернативних цінностей. На думку науковця, виховувати в міжкультурних відносинах означає конструювати реальність всезагального співжиття, в якій ніхто не володіє абсолютною істиною; виховання дає можливість модифікувати ставлення до світу з повагою до інших культур, переосмислювати власну культуру [4, с. 869–870].

Досліджуючи теоретичні аспекти соціально-педагогічного втручання у групах мігрантів, іспанський науковець К. Бель Адель робить висновок, що виховання культури солідарності в сучасному мультикультурному просторі являє нову парадигму “культури соціальних змін”. Етика солідарності в суспільних відносинах закладає нові можливості соціальної взаємодії, як-от: форми інтегрованого управління, інклюзивну освіту [1, с. 139].

У наукових публікаціях іспанського дослідника М. Сантоса Рего розглянуто й піддано аналізу окремі аспекти міжкультурного виховання, зокрема зв'язок міжкультурного виховання і сталого розвитку сучасної спільноти, виховання громадянськості і поваги до інших культур в умовах суспільства знань. М. Сантос Рего обґрунтовує провідне значення “педагогіки діалогу” в формуванні позитивних ставлень дітей та молоді стосовно культурного різноманіття. Пізнавальна допитливість вихованців – це той фактор, який дозволяє розширювати діапазон вивчення культур і закладати підвалини “плюралістичного” мислення, – наголошує педагог [5, с. 26].

Міжкультурна комунікація в сучасному суспільстві – це новий виклик для освіти як засади співжиття людей. Розвивати компетенції міжкультурної комунікації вихованців – то одна з найвагоміших потреб, яка має реалізуватися в рамках актуального освітнього простору, й вона не може забезпечуватися простим вивченням іноземної мови. За твердженням іспанського науковця Е. Соріано, пріоритетним освітнім завданням міжкультурного виховання має бути виховання особистості, спроможної включитися у міжкультурну взаємодію (медіацію). У цій міжкультурній взаємодії вона повинна вміти щонайменше три речі – спілкуватися, радитися і творчо долати конфліктні ситуації [2, с. 10–11].

Отже, в іспаномовній науково-педагогічній літературі 1990 – 2000-х років набули свого ґрунтового осмислення проблеми сутності і завдань міжкультурного виховання. Більшістю дослідників акцентовано увагу на тому, що міжкультурне виховання – це невід’ємний елемент соціального виховання, оскільки соціальні виклики теперішньої реальності не можуть бути подолані в межах замкненої етнічної громади. Міжкультурне виховання особистості засновано на розумінні закономірностей неперервного ускладнення соціальної дійсності, визнанні ціннісного ставлення до культурного різноманіття світу й підтриманні особистісного прагнення людини змінювати світ (а також самозмінюватися) на духовно-гуманних засадах буття. Звідси виходить, що провідні завдання сучасного міжкультурного виховання мають формулюватися в площині ціннісній, тобто відображати аксіологічний зміст формування соціально-особистісних якостей людини в планетарному культурному різноманітті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bel Adell, C. Nuevo paradigma para la intervencion socioeducativa con el colectivo inmigrante : la cultura de la solidaridad / C. Bel Adell // *Anales de Historia Contemporanea*. – 1999. – № 15. – P. 135–154.
2. Educacion para la convivencia intercultural / E. Soriano Ayala (coord.). – Madrid : Editorial La Muralla, 2007. – 336 p.
3. Muñoz Sedano, A. Hacia una educacion multicultural : enfoques y modelos / A. Muñoz Sedano // *Revista Complutense de Educacion*. – 1998. – № 2. – Vol. 9. – P. 101–135.
4. Saez Alonso, R. La educacion intercultural / R. Saez Alonso // *Revista de Educacion*. – 2006. – № 339. – P. 859–881.
5. Santos Rego, M. A. La educacion intercultural y el pluralismo religioso : propuestas pedagogicas para el dialogo / M. A. Santos Rego // *Educacion XXI*. – 2017. – № 20 (1). – P. 17–35.
6. Touriñan Lopez, J. M. Educacion en valores, educacion intercultural y formacion para la convivencia pacifica / J. M. Touriñan Lopez. – La Coruña : Netbiblo, 2008. – 260 p.
7. Touriñan Lopez, J. M. Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educacion intercultural / J. M. Touriñan Lopez // *Revista de Investigacion en Educacion*. – 2010. – № 7. – P. 7–36.
8. Ytarte, R. M. Pluralidad y educacion. La intercultura como modelo educativa / R. M. Ytarte // *Multiculturalidad y educacion : teorias, ambitos y practicas* / T. Fernandez, J. Garcia (coords.). – Madrid : Alianza, 2005. – P. 66–95.

Каракевич Р.О.

Дрогобицький державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ЗІСТАВНОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Ми неодноразово вже зазначали, що вивчення пізнання та культури в семантиці ФО повинно проводитися на тлі зіставлення споріднених, віддаленоспоріднених або неспоріднених мов (для зіставного дослідження потрібно мінімум дві мови, без огляду ні на генетичні чи ареальні зв'язки, ні на типологічну спорідненість чи віддаленість цих мов [2, с. 4]). Важливим є те, що зіставлення ФО різних мов передбачає комплексний підхід до дослідження структурних компонентів їх значення (образний складник, емотивний, культурний, конотативний компоненти), оскільки зіставний аналіз розкриває як подібності, так і глибокі відмінності процесів фразеологізації в тих чи інших мовах. Такий аналіз дозволяє виявити національну специфіку ФО різних мов разом з універсальними шляхами концептуалізації на ґрунті фразеологічної образності, бо при однакових базових лексемах, які входять до чуттєвого образу і мають однакове значення на денотативному рівні, можуть простежуватися суттєві розбіжності на конотативному рівні ФО. Конотативний рівень ФО значною мірою формується культурою певного етносу, тому кожна ФО – це симбіоз мовних і позамовних (культурних) чинників. У такий спосіб ми підтримуємо відому тезу Р. Ладо про те, що зіставний опис мов обов'язково приводить дослідника до зіставлення етнокультур [9, с. 51], спрямовуючи це дослідження у русло лінгвокультури як частини етнокультури.

Актуальність статті зумовлена антропоцентричним спрямуванням сучасних лінгвістичних досліджень на розкриття становлення теоретичних засад зіставної лінгвокультурології як самостійного напрямку дослідження, який утворився на межі лінгвістики та культурології.

Аналіз останніх джерел. Національна специфіка мислення і національна культура відображаються в етнічній мові на основі формування МКС – особливого утворення, яке постійно бере участь у пізнанні світу й задає зразки інтерпретації того, що сприймається, тобто своєрідна сітка, яка накладається на наше сприйняття, на його оцінку, і, яка впливає на членування досвіду та виділення ситуацій і подій крізь призму мови й досвіду, а також

засвоєння останнього разом із засвоєнням мови [16, с. 91]. “Мовна картина світу формує тип відношення людини до світу (природи, тварин, самої себе як елемента світу). Вона задає норми поведінки людини у світі, визначає її відношення до світу. Кожна природна мова відображає певний спосіб сприйняття та організації (“концептуалізації”) світу. Значення, що виражаються в ній, складаються в певну єдину систему поглядів, свого роду колективну філософію, яка нав’язується як обов’язкова всім носіям мови” [12, с. 35].

На думку М. Ф. Алефіренка, лінгвокультурологічне вивчення одиниць мови обов’язково стикається з проблемою визначення МКС, під якою він розуміє “відображення в мові за допомогою засобів мови предметів і явищ навколишньої дійсності” [1, с. 178]. Така дефініція є достатньо прозорою і цілком прийнятною для нашого дослідження.

Метою даної розвідки є пізнання та вивчення взаємодії мови й культури зосереджене на зіставному дослідженні розумінні духовних культур двох (або більше) народів, що знаходить відображення у свідомості людей, які виражають ці культури, транслюючи культурну інформацію.

Об’єкт: уточнення ключових понять і термінів: “мова” та “культура”, комплексний підхід при уточненні цих понять.

Слід зауважити, що МКС не лише сприяє доступу до пізнання особливостей національного світосприйняття певної лінгвокультурної спільноти, але й акумулює її культурну спадщину. Реконструкція та вивчення МКС відбувається шляхом дослідження її структурних одиниць – концептів, які є ментальними утвореннями або мисленнєвими одиницями, що вміщують сукупність знань про світ на певну тему. Позначення теми є іменем концепту.

Саме теза авторитетних науковців про те, що зіставний підхід вважається “найефективнішим способом дослідження своєрідності концептуалізації світу в різних мовах” [8, с. 12]. Становлення останньої пов’язане також із визнанням мовознавцями того факту, що лінгвокультурологічні дослідження значно втрачають свою верифікаційну цінність через мономовність фактичного матеріалу, оскільки саме зіставлення рідної мови і “своєї” культури з іншою мовою та з “чужою” культурою допомагає звернути увагу на їх несхожість із “власною” культурою, пропонуючи нове осмислення світу, що оточує, – усувається ілюзія єдино можливого бачення світу, збагачуючи й розширюючи власне світобачення та світовідчуття.

Важливою теоретичною проблемою зіставної лінгвокультурології є уточнення її об’єкта й предмета дослідження. Першочерговим завданням тут є більш чітке розмежування об’єкта й предмета дослідження в колі суміжних наукових дисциплін, які вивчають взаємодію мови і культури, тобто лінгвокультурології, лінгвокраїнознавства, етнолінгвістики, культурної антропології та ін. Це передбачає детальні розробки й дискусії, які все ще знаходяться, на наше глибоке переконання, на початковому етапі. Хоча ми вже зазначали, що вивчення взаємодії мови й культури доцільно було б зосередити:

- 1) в етнолінгвістиці в межах матеріальної культури, побуту, звичаїв тощо народу, творця та носія відповідної мови й культури;
- 2) у культурній антропології в межах біологічної, психічної, пізнавальної сутності людини, народу, його менталітету та мовленнєвої поведінки;
- 3) у лінгвокраїнознавстві в межах природи, географії, економіки, державного устрою, історії відповідної країни та її народу;
- 4) у лінгвокультурології у сферах духовної культури певного народу, його літератури, мистецтва, освіти, науки та релігії, тобто вивчення взаємодії мови й культури доцільно було б зосередити у зіставній лінгвокультурології у сферах духовної культури близько- та віддаленоспоріднених етносів, а також у сфері їх літературного, мистецького, освітянського, наукового та релігійного надбання.

Ще одна важлива проблема зіставної лінгвокультурології – це уточнення таких ключових понять і термінів, як “мова” та “культура”, які досі тлумачаться неоднозначно. Нині існує потреба в комплексному підході при уточненні цих понять, який передбачає

зосередження уваги на всіх їх характерних рисах і функціях у сукупності. Такий підхід є необхідним, бо як культура, так і мова – це виключно складні й багатоаспектні феномени [15, с. 33].

Отже, культура – це:

1) результати діяльності людського суспільства в матеріальній і духовній сферах [13, с. 12];

2) знання, освіченість [14, с. 18];

3) цінності, “те, що людська свідомість, у силу властивій їй розумності, продукує з даного їй матеріалу”, усвідомленість [5, с. 62];

4) “все те, що крім виконання біологічних функцій надає людському життю і діяльності форму, смисл, зміст” [3, с. 30];

5) складна семіотична система, знакова система; “форма спілкування між людьми”, вид комунікації [11, с. 6];

6) історична пам’ять, кумулятивність [11, с. 8];

7) “форма колективного негенетичного досвіду, певним чином систематизоване та структуроване, структурно-системне утворення” [7, с. 12]. Натомість мова – це: 1) суспільне явище, система, яка існує для людей, для певного соціуму та окремих індивідів [10]; 2) матеріальна основа мислення в його словесно-логічному вигляді;

3) знакова (семіотична) система, яка має природний характер, закономірно розвивається та виявляє внутрішню цілісність і єдність [6]; 4) сховище колективного досвіду, сполучна ланка між поколіннями [4]; 5) поліфункціональна система, призначена бути найважливішим засобом людського спілкування (комунікативна функція), засобом вираження думок, пізнання (когнітивна функція), засобом вираження емоцій, оцінок (емоційно-оцінна функція), засобом впливу (волюнтативна функція), засобом передачі інформації (інформативна функція), засобом збереження традицій культур, історії народу тощо.

Висновки. Лінгвокультурологічний підхід базується на системному вивченні проблеми *мова – культура*, тому тут збігаються інтереси всіх наук про людину, адже ідея *мова – культура* інтегрує дисципліни, що вивчають людину поза її мовою. Мова є головною формою вираження та існування національної культури, виступає засобом реалізації внутрішньої форми вираження культури. Для вивчення мови чи навчання мови необхідно знати ті знаки, які приведуть до розуміння певного спільного концептуального смислу, значною мірою обумовленого культурою. Проблема *мова – культура* дозволяє одночасно здійснити опис культури через факти її відображення в мові та інтерпретацію мовних фактів через позамовний компонент.

Перспективи подальших досліджень. Однією з найактуальніших проблем зіставної лінгвокультурології є ідентифікація *tertium comparationis* (основи / еталона порівняння), пошук оптимальної одиниці (категорії, моделі, поля тощо) як основи порівняння мов і культур різних етносів. Тому далі ми спробуємо довести адекватність одиниці лінгвокультурології – лінгвокультуреми – як *tertium comparationis* при зіставному дослідженні фразеологій віддаленоспоріднених мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм : Монография / Николай Фёдорович Алефиренко. – М. : ООО Изд-во «Элпис», 2008а. – 271 с.
2. Баранов А. Н., Добровольский Д.О. Лео Вайсгербер в когнитивной перспективе // Изв. АН СССР. Сер. Литература и язык. Т. 49. – М.: 1990. – № 5. – С. 451-458.
3. Бенвенист Э. Общя лингвистика / Под ред., с вступ. статьей и комм. Ю. С. Степанова. – М. : Прогресс, 1974. – 448 с.
4. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 247 с.

5. Видельбанд В. Философия культуры и трансцендентальный анализ / В. Видельбанд // Культурология. XX век : Антология. – М. : Юрист, 1995. – С. 42–84.
6. Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация : проблемы обучения / Димитрий Борисович Гудков. – М. : МГУ, 2000. – 120 с.
7. Кибрик А. Е. Язык // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 623.
8. Кочерган М. П. Зіставне мовознавство і проблема мовних картин світу // Мовознавство. – 2004. – № 5-6 (226-227). – С. 12–22.
9. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1989. – Вып. XXV: Контрастивная лингвистика. – С. 32–62.
10. Крысин Л.П. Язык в современном обществе. – М. : Просвещение, 1977. – 264 с.
11. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре : Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб. : Искусство – СПб, 1994. – 758 с.
12. Попко Л. П. Неологизация в языке как трансляция культурно-лингвистической национальной ментальности: Монография. – Днепропетровск: ГАРККиИ, 2007. – 360 с.
13. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова ; [учебн. пособ.]. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
14. Тэйлор Э. Б. Первобытная культура / Эдуар Тэйлор. – М. : Издательство политической литературы, 1989. – 576 с.
15. Филкова П. Диахронический аспект лингвокультурологии / П. Филкова // VIII Международный симпозиум МАПРЯЛ 2002. Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного в начале XXI века. – Велико Тырново, 2002. – С. 32–40.
16. КСКТ Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.

Католик Т.О.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ЩОДЕННА НІМЕЦЬКА ГАЗЕТА ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У зв'язку із стрімким зростанням інформаційно-комунікаційних технологій, створенням глобальної мережі ЗМІ, формуванням та розвитком єдиного інформаційного простору невпинно підвищується інтерес до вивчення функціонування мови в ЗМІ, а саме мови у газеті, яка відіграє важливу роль серед засобів масової інформації.

Головною функцією газети є подання актуальної та об'єктивної інформації та надання можливості реципієнту сприймати матеріал у встановлених для нього зручних умовах [8].

Газетний текст як різновид публіцистичного стилю спрямований на широке коло читачів. Такий соціальний характер газети передбачає, що реципієнт повинен бути ознайомлений з певним екстралінгвістичним контекстом. За умови відсутності у читача такого контексту виникає можливість недостатнього розуміння тексту. Щоб не допустити цього, зміст газетного тексту базується переважно на знаннях загального характеру.

Отже, *газетний текст* – це тип тексту, що ґрунтується на об'єктивності, характеризується використанням специфічних мовних одиниць та передбачає двосторонню взаємодію: з одного боку від читача вимагається мати фонові знання, а з іншого – від газети очікується використання загальнозрозумілих сценаріїв та загальнодоступних засобів для вираження цих сценаріїв.

Прикметна ознака газетного тексту – органічність засобів образності, хоч кількісні та якісні параметри їх у різних жанрах газети неоднакові. Вони, зокрема, внутрішньо притаманні публіцистичним і художньо-публіцистичним формам (стаття, кореспонденція, нарис, фейлетон тощо), але їх уживання досить обмежене в замітці, повідомленні й інших коротких формах.

У великій кількості статей поєднують інтелектуальне й емоційно-оцінне, тобто інформацію подають з позицій суб'єктивного сприйняття, хоч і обмеженого прагненням не спотворювати реальну інформацію. Чергування елементів експресивного та стандартизованого планів має привернути й підтримати увагу читача [2].

Оскільки метою навчання іноземних мов є розвиток комунікативної компетентності студентів, інформацію, отриману із автентичних джерел потрібно застосовувати для організації мовленнєвої діяльності, розвитку усного мовлення в різних ситуаціях спілкування: інтерв'ю, опитування, бесіда тощо. Викладач повинен користуватися прагматичним матеріалом, а саме газетним текстом для семантизації мовних одиниць і розвитку значеннєвої та лінгвістичної здогадки; для розвитку оцінних суджень; для прищеплювання допитливості, пізнавальної активності, інтересу [7].

Використання газетних матеріалів на практичних заняттях з німецької мови підвищує мотивацію студентів, поглиблює їх лінгвокраїнознавчі та лінгвістичні знання, оскільки вони:

- знайомляться зі структурними й тематичними особливостями преси;
- дізнаються про види газет та їх функції в політичному, соціальному й культурному житті суспільства;
- поглиблюють знання про історію, державний устрій, освіту, стиль життя народу країни, мова якого вивчається.

Цікавим є той факт, що іноземні ЗМІ висвітлюють події нашої країни. Зокрема статті про Україну ми знаходимо у рубриках, що стосуються політики та культурного життя, оскільки події на сході держави, а разом з тим досягнення земляків у спорті, музиці та інших сферах культури дають поштовх до обговорення в усьому світі.

У роботі з газетною публікацією першим кроком є ознайомлення із заголовком статті. Саме за допомогою заголовку відбувається вплив на читача, привертається увага. Правильне формулювання заголовку сприяє зацікавленню реципієнта та спонукає його до прочитання всього тексту. З одного боку, заголовок – це самостійний текст, з іншого, – він є його елементом. Самостійність заголовка підкреслена його графічним виділенням. Проте видається, що ця самостійність має лише зовнішній характер. Насправді і заголовок, і текст, іменовані ним, можна вважати елементами однієї структури, що має загальний контекст, який і визначає їхню семантику [4].

Що стосується інтернет-видань, то в цьому випадку заголовок теж є одним із прийомів привернення уваги споживачів інформації у віртуальному світі. Цей обов'язковий компонент тексту дає перше уявлення про написане, формує настрій перед прочитанням, стає першим кроком до аналізу [6].

На основі класифікації І. Р. Гальперіна [1, с. 134] у ряді наукових робіт (А. М. Коваленко [3], Ю. Г. Федорова [5]) було запропоновано семантичну типологію заголовків, яка формується навколо таких опорних елементів: ХТО? ЩО? ЧОМУ? ЯК? ДЕ? КОЛИ? Вибір зазначених елементів у заголовку, що співвідносяться зі змістом тексту, зумовлює семантичні типи заголовків, а саме: 1) заголовок-резюме, який коротко викладає зміст статті (*Ukraine versetzt Truppen nahe Krim in Kampfbereitschaft* (Süd. Z. - 11.08.2016)); 2) заголовок-індикатор, де інформація максимально скомпресована (*Poroschenkos Kampfansage* (Süd. Z. - 19.12.2016)); 3) заголовок-інтрига, який виражається протиставленням та метою якого є підкреслити контрастність поданої інформації й заінтригувати читача (*Herzlich Willkommen, Mister President* (Süd. Z. - 04.01.2017)); 4) заголовок-локалізатор, що вказує на місце або час події (*Kämpfe im Donbass* (Süd. Z. - 29.04.2016)); 5) заголовок-хроніка, який фактично дублює закладену у повідомленні статті новину (*Poroschenko bittet Trump um Beistand gegen Russland* (Süd. Z. - 16.11.2016)).

За допомогою газетних текстів студенти також вивчають нові лексичні одиниці, що належать до різних тематичних груп. Досліджуючи статті про Україну з газети «Süddeutsche Zeitung», помічаємо частотність вживання вербальних засобів у таких тематичних групах, як політика, війна та економіка. До підгрупи політичних вербальних засобів належать слова: *das Referendum* (референдум), *die Sanktionen* (санкції), *die Regierung* (уряд), *die Integration*

(інтеграція), die Partei (партія), der Frieden (мир), die Öffentlichkeit (громадськість), der Terrorismus (тероризм), die Solidarität (солідарність), der Boykott (бойкот).

Наступною категорією вербальних засобів, яка застосовується у статтях про Україну, є воєнна лексика (der Krieg (війна), die Armee (армія), die Waffenruhe (стан припинення вогню), der Konflikt (конфлікт), die Aggression (агресія), die Annexion (анексія)).

Прикладами економічних слів у статтях про Україну є: der Kunde (клієнт), die Steuer (податок), der Kredit (кредит), der Kreditnehmer (позичальник), die Anleihe (позика).

Наведені приклади тематичної лексики демонструють, як опрацювання актуальних іншомовних газетних статей збагачує словниковий запас студентів.

Отже, використання газетних текстів на заняттях з іноземної мови посилює комунікативно-пізнавальну мотивацію студентів, сприяє адекватності мовленнєвої та соціальної поведінки в іншомовному середовищі, а також розширює загальнокультурний кругозір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
2. Зайцева В. В. Про жанрову своєрідність газетної мови / В. В. Зайцева // Український смисл, 2015. – с. 39-48.
3. Коваленко А. М. Заголовок англomовного журнального мікротексту-повідомлення : структура, семантика, прагматика [Електронний ресурс] / А. М. Коваленко. – Режим доступу : <http://dissert.com.ua/contents/3696.html>
4. Мала Ю. В. Газетний заголовок як засіб експресивізації в політичному дискурсі / Ю. В. Мала // Вісник Донецького національного університету. - Серія Б. Гуманітарні науки. – 2015. - № 1-2. - с. 155-159.
5. Федорова Ю. Г. Типи англomовних газетних заголовків / Ю. Г. Федорова // Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. – Маріуполь, 2010. – № 3. – С. 133-138.
6. Шевченко С. П. Заголовок у сучасних інтернет-виданнях / С. П. Шевченко // Український інформаційний простір: Науковий журнал Інституту журналістики і міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв / Гол. редактор М. С. Тимошик. – Число 2. – К.: КНУКіМ, 2014. – 380 с.
7. Шаурман О. А. Використання автентичних матеріалів на заняттях з іноземної мови в немовному ВНЗ / О. А. Шаурман // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2013. – № 5 (31). – С. 343-349.
8. http://studopedia.su/6_42380_osnovni-vidi-informatsii-zml.html [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://studopedia.su/6_42380_osnovni-vidi-informatsii-zml.html – Назва з екрану (від 25.12.2016)

Кірик Т.В.

ПВНЗ Київський медичний університет

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ НООЛЕКСИКОНУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Діяльність кафедри іноземних мов і соціально-гуманітарних дисциплін в сучасному медичному університеті з великою кількістю студентів-іноземців утруднена вищим від середнього для ВНЗ України багатством робочої лексики. У сфері медичних наук інформація поповнюється й оновлюється майже так само швидко, як в ІТ-технологіях. Викладачі не можуть відставати від сьогодення, мають бути обізнаними в інноваціях і давати поради студентам.

Тому наша індивідуальна науково-дослідна діяльність останнім часом була спрямована на пошуки і вивчення найновіших термінів і понять, які ми вважали корисними для

прогнозування майбутнього. Імпульсом для інтенсифікації цієї роботи для нас стали численні публікації в українських видання Р.Б. Шиндаулової з Казахстану, де центральне місце займав особливо потрібний для нас термін – *ноогуманізм*. Зауважимо, що у своїх дослідженнях ми публікували праці про увесь ланцюжок "гуманізм – неогуманізм – новий гуманізм – ноогуманізм". Логічним наслідком стало зацікавлення усіма термінами з літерами "ноо-", які використовуються у наші дні.

Своїм завданням ми вважали насамперед аналіз ситуації з винайденням, поширенням і використанням термінів, що можна вважати похідними від кореневого поняття "ноосфера". Спершу нами була опрацьована стаття про нооглосарій (К.В. Корсак, Ю.К. Корсак, 2014 [1]). Її загальне скерування – ноофутурологія й доведення того, що у людства в цілому є надія на порятунок, на усунення екологічних та інших загроз тільки у тому разі, коли всі індустріальні й інші шкідливі для біосфери і людини аграрні, промислові та інші технології будуть замінені на екологічно чисті і безпечні *ноотехнології* (мудротехнології), які мають подібні чудові властивості тому, що являють собою *природні процеси*, мудро скеровані науковцями на благо людини.

Хоч у тексті вказаної статті основний наголос зроблений на практичне застосування перших чотирьох екобезпечних виробництв, ми звернули увагу на те, що поняття "ноотехнології" охоплює будь-які "мудрі" дії людей у своїй соціальній і культурній діяльності. Тому у нооглосарії, що містить понад 70 відомих і цілком нових ноотермінів, значний відсоток стосується невиробничих сфер – *ноофілософія, ноогуманізм, ноомислення, ноопсихологія, ноопедагогіка, нооісторія, нооальтруїзм* і багато інших. Не наводячи їх визначень, відзначимо, що відміна "ноотермінів" від класичних полягає у виході людей на рівень ноотехнологій, гарантуванні ноорозвитку, формуванні ноомислення, досягненні ноосамозабезпечення, побудові ноосупільства та ін.

Загалом стаття "Нооглосарій як засіб позитивізації майбутнього й нових цілей вищої освіти" сприйнята нами як довідково-інформаційна, як перелік частини усіх можливих термінів з літерами "ноо-". Термін "нооглосарій" виглядає штучним, адже він має історичне походження і раніше використовувався переважно істориками, філологами і філософами. А у цитованій статті ядром викладу є майбутнє – близьке і віддалене (ноотехнології, ноорозвиток, нооекономіка, ноосупільство та ін.).

У пошуках інших випадків пропозицій і використання ноотермінів на просторах Інтернету ми звернули увагу на статті кандидата технічних наук з Донецького національного технічного університету О.Я. Анопрієнка з аналізом великої кількості ноотермінів [2], що стосуються високих і надвисоких комп'ютерних та усіх інших подібних технологій (загалом – техносфери). Саме техносферу він розглядає засобом втілення уявлень В.І. Вернадського про ноосферу, а загалом пропонує використовувати поняття «*ноологізм*» для виділення і позначення всієї сукупності нових словотворів, що відображають різні аспекти становлення та розвитку ноосфери [2, с.11].

На наш погляд, мають право на існування три терміни для позначення подібних ноословотворів – ноологізми, нооглосарій і нооенциклопедія. У подальшому викладі будемо використовувати перший з них.

У цитованій статті О.Я. Анопрієнка для компактного відтворення власних ноотермінів (ноологізмів – *ноографіка, ноомодельовання, ноокомп'ютинг*) і виявлених ним у працях сучасних українських і зарубіжних авторів застосував своєрідну схему, наведену на рис. 1.



Рис. 1. Найбільш поширені ноологізми у 2011 році, відтворені у вигляді «хмари тегів»,

У ній О.Я. Анопрієнко зверненням до шрифту різних розмірів намагався – хоча б приблизно – вказати популярність відповідного терміну, поширеність і рівень визнання у науковому світі. Вибір слів і шрифтів достатньо суб'єктивний. Автор рис. 1 більше зацікавлений у пропаганді майбутніх досягнень інформаційно-комунікаційних технологій, помітно менше – у розширенні світогляду студентів вищих інженерно-технічних закладів у гуманітарних аспектах.

Однак, нас у житті набагато більше цікавлять загальнофілософські питання, адже студенти живуть повноцінним життям і зазнають найрізноманітніших впливів. На наш погляд, вони мають потребу в засвоєнні значення якомога більшої кількості ноологізмів та у формуванні компетентності в їх правильному застосуванні.

Скорочуючи виклад, відмовимося від назви кожного терміну, вказівки на його застосування у якійсь з публікацій з більш або менш детальними поясненнями. Звернемо головну увагу на те, що загалом у світі та Україні сфера наук достатньо глибоко поділена на дві частини – природничо-математичних знань, які на англійській мові охоплюються поняттям Sciences, та гуманітарних (у широкому сенсі) наук, для яких на Заході найчастіше використовують слово Arts. Загалом утворилися дві царини знань, перша з яких керується раціональним підходом з мінімумом суб'єктивності, друга – ірраціональним, який не надто високо цінує факти та інструментальні виміри, надаючи перевагу мисленню, міркуванням, умовиводам.

Закінчимо наше звернення до публікацій О.Я. Анопрієнко таким зауваженням: у світоглядному аспекті він не тільки притримується ідей і засад гуманітарних наук, але йде значно далі, наближаючись до невиразної межі псевдо- і антинаук. Це ми вважаємо помилкою, а тому відмовляємося покласти подібні погляди в основу ноогуманізму і запропонувати їх студентам для формування необхідного у ХХІ ноосвітогляду.

А от використати ідею створення і поширення безпечних для людини ноотехнологій, реформувати медичні та інші інституції у ноозаклади, розширити можливості виховного впливу на студентів завдяки використанню ноопедагогіки і ноопсихології ми вважаємо перспективним і необхідним. Компактно висловити ці наші твердження ми спробуємо через значну модифікацію рис. 1, пропонуючи власний варіант найбільш перспективних понять для вищої школи ХХІ ст. (рис.2).

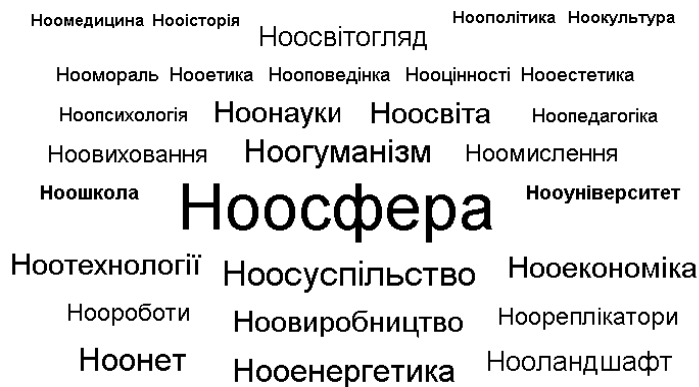


Рис. 2. «Хмара тегів-XXI» – перспективний варіант ноологізмів для використання у вищій школі майбутнього суспільства

Словом "ноосфера", що лишається лідером в усьому сучасному українському ноолексиконі, ми поділили схему на дві частини. Менша за лексичним обсягом нижня містить терміни зі світу раціональності, виробництва, матеріального та іншого забезпечення. Центральним серед них ми вважаємо поняття "ноотехнології", адже без їх перемоги над індустріальними виробництвами неможливо реалізувати узгоджену з потребами біосфери економіку і побудувати ноосупільство – основу ноосфери.

Вельми важливим буде **ноонет** – багатошарова і комбінована інформаційно-комунікаційна система, що, сподіваємося, не досягне стадії глобального штучного інтелекту і не позбавить людей потреби мати власні мізки. Через ноонет люди підвищать рівень зручності спілкування і зможуть мати доступ до усього інформаційного надбання людства, а підвладні людям матеріальні помічники (ноороботи, ноотранспорт, ноореплікатори тощо) зможуть взаємодіяти для успішного виконання наказів людей, їх різноманітного захисту і запобігання небезпечним і нерозумним діям.

Значна відміна між рис. 2 і рис. 1 полягає в кількості і значенні ноотермінів зі світу ірраціональності. Ми вважаємо особливо важливим для вищої освіти, культури і суспільної діяльності поняття "**ноогуманізм**", що узагалі відсутнє на рис. 2. **Цим словом ми пропонуємо охоплювати притаманну для ноосупільства систему ідей, поглядів, оцінок, передбачень і дій стосовно людини, яка є фундаментальною основою всіх суспільних систем, у першу чергу – сфери освіти, простору наук і досліджень, культури, моралі й усього, що стосується послуг і обслуговування, зокрема, медицини, охорони і забезпечення здоров'я.**

З нашого аналізу розвитку ноолексикону випливає, що ноогуманізм, як і слід було сподіватися, став об'єктом зацікавлення не інженера О.Я. Анопрієнко чи фізика А.Г. Асєєва, а педагогів і представників філософії освіти. Ще у 1999 р. на Уралі була захищена докторська дисертація з педагогіки на тему "Ноогуманістична модель еколого-педагогічної освіти і практики її реалізації" [3]. Новітні публікації свідчать про те, що близьке за тематикою докторське дослідження з філософських наук виконує доцент з Казахстану Р.Б. Шиндаулова, яка має праці з використанням термін "ноогуманізм" ([4] та ін.).

ВИСНОВКИ: Наша пропозиція полягає у тому, що в освітньо-філософському гуманізмі, з яким треба буде звертатися до молоді і студентів, необхідно віддавати перевагу комплексу ноологізмів, який спиратиметься на термін "ноотехнології". Очевидним завданням сучасної вищої школи України є не стільки механічне використання запропонованих вище та інших ноотегів, а створення нових профілів підготовки ноофахівців для діяльності у межах економіки ноосупільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корсак К., Корсак Ю. Нооглосарій як засіб позитивізації майбутнього й нових цілей вищої освіти // Вища освіта України. – 2014. – №2. – С. 42-48 (Url: http://wou.npu.edu.ua/images/arhiv/2014/WOU_2_2014.pdf)

2. Аноприенко А.Я. Ноокомпьютинг // Информатика и компьютерные технологии. – 2011. – №1. – С. 10-23
3. Сикорская Г. П. Ноогуманистическая модель эколого–педагогического образования и практика ее реализации: Дис. ... д–ра пед. наук / Г. П. Сикорская. – Екатеринбург, 1999. – 446 с.
4. Шиндаулова Р. Б. Эвристичность ноогуманизма в контексте модернизации современного высшего образования // Гілея. – 2016. – Випуск 114 (№11). – С. 260-263.

Ковчина І.М.
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ»

У зв'язку з новими реаліями в сучасній Україні, зокрема введенням безвізового режиму з країнами Європейського Союзу, з'явилися нові можливості актуалізації професійної підготовки студентів. Зокрема, з 2017 року у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова проліцензовано спеціальність «міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» і пройшов перший набір студентів на перший курс.

Дослідженнями проблеми професійної підготовки студентів в Україні займаються Т.В.Андрущенко (освіта молоді як політичний чинник) [4], І.М.Ковчина (професійна підготовка студентів до майбутньої діяльності) [5], В.Т.Лозовецька (підготовка фахівців у системі професійного навчання) [6], Н.Г.Ничкало (національна та зарубіжна система професійної підготовки) [3], О.В.Холоденко (підготовка кризової молоді для подальшого входження у життєве середовище) [7] та інші учені.

Сучасна національна професійна підготовка студентів ведеться згідно європейської системи на ступінь «бакалавр» та відповідає вимогам Болонського процесу. Зупинимось на окремих позиціях. Як відомо, підготовка студентів згідно Болонського процесу полягає у головному завданні – гармонізації систем освіти країн Європи з метою створення єдиного європейського простору з вищої освіти.

Це був інноваційний крок уперед у 70-х роках ХХ ст., оскільки держави мали свої програми з підготовки студентів і дипломи потрібно було порівнювати та прирівнювати один до одного з метою зарахування на роботу іноземних фахівців. Тому Рада Міністрів Європейського Союзу прийняла резолюція про співпрацю у сфері освіти. В кінці 90-х років резолюція була підписана 29 міністрами освіти. Це була так звана Болонська угода, яка до цього часу відкрита для усіх країн [1]. Цим документом було забезпечено отримання якісної освіти на вищому рівні, що допомагало полегшити працевлаштування та конкурентоздатність фахівців з європейських країн. Саме завдяки цьому документу були визначені ступінь «бакалавр», «магістр», «аспірант», «докторант».

На сьогодні, можна зазначити, що системи освіти різних країн Європи мають консолідованість та єдині вимоги до професійної підготовки фахівців.

Саме за такими умовами готуються і студенти спеціальності «міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» перший ступінь «бакалавр» і другий ступінь «магістр».

Поряд з обов'язковими дисциплінами на першому курсі студенти вивчають такі предмети, як «Міжнародний освітній простір», «Міжнародні відносини та світова політика», «Міжнародний захист прав людини», «Основи наукових досліджень» та інші. Перші два місця показали жвавий інтерес українських студентів до міжнародної освіти, хоча статистика вступної кампанії 2017 року свідчить, що 25 відсотків випускників шкіл з балами 180 та вище не вступали до національних ВНЗ, вони виїхали вчитися за кордон [2].

Розкриємо тезово викладання дисципліни «Міжнародний освітній простір». Вступна лекція починається із актуалізації проблеми для української молоді: чому молодь виїжджає за кордон, яка молодь залишається в Україні, чому випускники шкіл не мають рівних соціальних можливостей для отримання вищої освіти. Такі питання піднімаються викладачем і за допомогою студентів розкриваються під час діалогу. Виявляється, що студенти, які вступають на спеціальність «міжнародні відносини» всі добре (хоча б на побутовому рівні) володіють іноземною мовою тому, що закінчували гімназію з поглибленим вивченням іноземної мови або батьки наймали репетиторів. Це, по-перше, студенти із сімей із середнім або високим рівнем достатку. Вони були вмотивовані батьками на отримання високих балів у загальноосвітньому навчальному закладі та на цікаву і комфортну роботу. По-друге, майже всі, на дев'яносто відсотків, уже відпочивали за кордоном і бачили інший стиль міжособистісного спілкування та високий соціальний розвиток життя. Усі відзначають культуру у взаємовідносинах між людьми, а також чистоту та порядок на вулицях.

Тому ми вважаємо, що на сьогодні першим завданням є зберегти інтелектуальний потенціал нації, удосконалити викладання дисциплін у системі вищої освіти, обробити досвід європейських країн та відтворити його у національній системі вищої освіти.

Нагадаємо, що за оцінками світового банку індекс економічних знань у провідних європейських країнах становить 8,21 (Велика Британія, Франція, Німеччина та інші), тоді як в Україні він зупинився на 5,55. Це указує, насамперед, на невисоку взаємодію освіти та науки, відсутність інновацій.

Держава, до структури якої входить і Міністерство освіти, і НАПН України підтримує нові технології у напрямку викладання, але недостатнє фінансування цієї сфери уповільнює інноваційні процеси.

Подальшими розвідками наукових досліджень можуть бути: підготовка студентів другого курсу спеціальності «міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» до практичної роботи; особливості практичної діяльності студентів в рамках європейського процесу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. <http://vnz.org.ua/bolonskyj-protses>
2. <http://vnz.org.ua/novyny/vstup/10276-chetverta-chastyna-tsogorichnyh-vidminnykiv-obrala-zakordonni-vyshi-cedos>
3. Nichkalo N.G.: Reformowanie kształcenia zawodowego a zagadnienia modernizacji przygotowania kadry pedagogicznej – w kontekście europejskim // Edukacja nauczycielska: Praca zbiorowa z cyklu: „Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli” / Politechnika Radomska; Pod red. F. Szloska. – Radom, 1998. – S. 106-111.
4. Андрущенко Т.В. Політична освіта як чинник формування демократичних політичних цінностей у молодіжному середовищі сучасної України / Т. В. Андрущенко // Гілея: науковий вісник. - 2015. - Вип. 92. - С. 318-319. - Режим доступу 08.09.2017: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2015_92_79.
5. Ковчина, Ірина Михайлівна. [33](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_all/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLOR_TERMS=0&S21STR=Реформування загальної середньої і педагогічної освіти в Польщі у 80-90-х роках ХХ ст. [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ковчина Ірина Михайлівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - К., 1997. - 168 с.6. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму [Текст] : навч.-метод. посіб. / [В. Т. Лозовецька та ін. ; за заг. ред. Лозовецької В. Т.] ; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. - К. : Педагогічна думка, 2010. - 132 с. : рис., табл. - Бібліогр.: с. 128-132. - 300 экз. - ISBN 978-966-644-169-3.7. Холоденко, Олена Віталіївна. Педагогічні умови соціальної адаптації випускників</div><div data-bbox=)

шкіл-інтернатів у соціокультурному середовищі [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Холоденко Олена Віталіївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2011. - 21 с. :

Когут О.В.

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

ВПЛИВ ПОСТМОДЕРНІЗМУ НА СУЧАСНУ ОСВІТНЮ ПОЛІТИКУ УКРАЇНИ

У сучасному суспільстві постмодернізм презентується як цілісна світоглядна система. Певною мірою вона може претендувати на всеохопність і домінування у теперішньому світі нанотехнологій та інформаційного огрому. Якщо наприкінці минулого століття найбільше поціновувались знання, то сьогодні стоїть питання про способи вирізнення/диференціації в зростаючому потоці повідомлень/новин/ідеології/пліток/дискурсів і власне наукових теорій, котрі перетворюють гру слів у мережі на кодові для людської цивілізації.

Освіта власне стає чи не єдиним фільтром, який здатен допомогти відшукати сучаснику ціннісні орієнтири посеред симулякрів ідей. Певна «клаптиковість» та «цитатність» постмодернізму як вияву філософії та мистецтва дозволяє вільно пересуватися рівнями її концептів, інтегруючи щоразу нові елементи в ілюзорну сталість означеної системи. Власне таким новітнім деконструктом постмодернізму і є сучасна освітня політика України.

Демократичність/експериментальність/творчість/ тісно сплетені з бюрократичною заангажованістю та постколоніальний синдром - основні риси які визначають освіту в нашій країні. Вкотре інтереси людської особистості оголошено головною цінністю, а родину – провідним інститутом виховання. Відкинувши право на абсолютну істину, вітчизняна педагогіка чи не вперше в історії зреагувала на вимогу часу та соціально-економічні умови, змінивши вектори дослідження та зосередившись на змісті та побудові навчально-виховного процесу, формах і принципах взаємодії його учасників.

Головними пріоритетами стало впровадження мультикультурної практики в навчально-виховний процес, трансформація традиційних форм і методів навчання, впровадження науково-освітніх інновацій.

Постмодернізм акцентує на гуманітарній складовій освіти («світ як Текст», теорія симулякрів і архетипів, «смерть Автора», «шизоаналіз», децентралізація/маргіналізація, декодифікація великих наративів), апелюючи до теорії хаосу як основи творчості та презентуючи інтелект як його визначальний чинник.

Індивідуальна цінність кожної людини – пріоритет постмодерного виховання, коли засвоєно здатність до самоосвіти, саморозвитку з одночасним толеруванням Інакшості. Інтегральність у навчально-виховному процесі є засадничою: нові джерела знань (синкретизм нанотехнологій і первинного процесу пізнання), деконструкт ціннісних орієнтирів, пов'язаних із соціальними інститутами, що сформувалися; трансформацію етичних принципів як реакцію на глобалізаційні процеси.

Відтак, українська філософія освіти акцентує на таких виявах постмодерних впливів як : «конструювання знань» (уміння та навички отримувати потрібну інформацію, формувати базу даних і здатність засвоювати її в необхідному обсязі), побудова демократичних взаємини вчитель-учень (навчання і виховання стає обопільним процесом), індивідуальність (становлення особистості та національна самосвідомість) і творчість (діалог, полікультурність, критичний аналіз).

Сьогодні в національній освіті відбувається зміна пріоритетів у визначенні якості освіти, суголосно концептам постмодернізму, коли визначальними стають не запитання «Де Ви вчилися?» та «Що Ви знаєте?» а «Що Ви вмієте?» і «Ким Ви є і що Ви можете?»

Kuzmenko O.V.
Kyiv Academic University
Kholodenko O.V.
Dragomanov NPU

THE INTEGRATION OF MACHINE LEARNING INTO MODERN EDUCATION

Nowadays Machine learning - is an important and integral part of the technological progress of science and social life. It can “facilitate a person's life” [1, p.2] in different branches of science and remove part of the routine and monotonous work with a person, thereby freeing up his time, resources and brain activity to solve more complex tasks and needs in human life. From the beginning of the term artificial intelligence has passed more than 60ty years, namely since 1956, when this term was first pronounced among the masses. In recent years, machine learning, which is an integral part of artificial intelligence, is associated with the development of technology, computer machines. But we can not abuse the term artificial intelligence, because it can scare people, they will feel that they want to replace more accessible analogs, leave without work, out of work. In our case, it's about the possibility of using a computer to speed up routine, monotonous work that hinders the development of a person as a person.

The idea of Machine learning is to bring this technology to students, people who are still comprehending the laws of life, that in the future it would be easier and more pleasant for them to work. The task is to teach them how to save their time, allocate their resources correctly and how machine learning can help them in this. Unfortunately, most of the higher educational institutions of Ukraine work on the old curriculum, and many teachers are adherents of the old school of science, and therefore modern achievements in science are not strongly advertised, and they are not encouraged, instead they use old methods that undoubtedly have their own plus, but do not promote technological progress. Machine learning systems automatically learn programs from data. This is often a very attractive alternative to manually constructing them, and in the last decade the use of machine learning has spread rapidly throughout computer science and beyond.

Machine learning is used in Web search, spam filters, recommender systems, ad placement, credit scoring, fraud detection, stock trading, drug design, and many other applications. A recent report from the McKinsey Global Institute asserts that machine learning (a.k.a. data mining or predictive analytics) will be the driver of the next big wave of innovation [3, p.47].

So, machine learning allows to collect and process statistical data, in the process of their processing, to learn and apply new techniques when processing new data, these machine learning properties can be applied in different branches of science, which makes machine learning quite a universal tool.

LITERATURE

1. D. Kibler and P. Langley. Machine learning as an experimental science. In Proceedings of the Third European Working Session on Learning, London, UK, 1988. Pitman.
2. V. N. Vapnik. The Nature of Statistical Learning Theory. Springer, New York, NY, 1995.
3. J. Manyika, M. Chui, B. Brown, J. Bughin, R. Dobbs, C. Roxburgh, and A. Byers. Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity. Technical report, McKinsey Global Institute, 2011.

Кузьменко Р.І.
Національний Педагогічний Університет імені М.П. Драгоманова

ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Людство вступило в нову епоху, яка супроводжується великими змінами в усіх сферах його життя: політичній, економічній, культурній, духовній, освітній. Розширюється міжнародне співробітництво в області науки та техніки, розвиток інформаційних технологій досягає ще вищого рівня. Сучасний світ стає різноманітним, мультикультурним,

глобалізованим, напруженим. На основі цього відбувається трансформація та переосмислення відношення до людських цінностей, норм, правил, переконань, поглядів та людського буття в цілому. Специфіка даного трансформаційного періоду полягає в необхідності корекції принципів, норм поведінки, відношенні один до одного. Саме сучасна система освіти покликана створювати умови для формування толерантної, розуміючої Іншого, гототої до активної життєдіяльності у багатокультурному середовищі, особистості. Толерантні стосунки мають стати стратегією майбутнього. Толерантність стає, як вказує український вчений П. Саух, «найважливішим принципом співіснування світового товариства та є необхідною умовою миру і соціально-економічного розвитку усіх народів» [1, 3].

Видатний український науковець В. Г. Кремень говорить, що толерантність є необхідною складовою розвитку сучасного суспільства, відводячи освіті головну роль в її формуванні. Який би смисл не вкладався у поняття толерантності – діалог культур чи толерантність свідомості – воно стверджується через виховання особистості, а отже через освіту як сферу, яка «олюднює знання».

Дослідженням проблеми толерантності в освітньому процесі займалось велика кількість вчених. Зокрема, науковці І. Крутова, О. Ладикова, М. Мириманова, А. Нікольський, А. Погодіна, М. Перепелицина, Ю. Тодорцева приділили увагу вивченню феномена толерантності в навчальних закладах, необхідності імплементації, вихованню та розвитку. Особливої значимості надали необхідності формування толерантності під час навчання в вузі дослідження, якими займалися такі вчені як Г. Безюлева, Т.Єрахтін, Г.Кожухарь, В. Комаров, Н. Кудзиева, Е. Рибак. Слід відмітити, що вчені І. Бех, Л. Завірюха, Е. Зеєр, Б.Вульф, В. Калошин, А. Погодіна В. Шалін досліджували толерантність в педагогічній практиці, акцентуючи увагу на толерантності як значущій якості педагога.

Освіта є фундаментом, на якому базується розвиток суспільства. Звернемось до визначення слова «освіта», яке дає вчений В. Огнев'юк. Академік стверджує, що воно походить від латинських слів «os» — основа, хребет і «vita» — життя [2, с. 3]. Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що сучасне технологічне суспільство не може існувати та розвиватись без сфери освіти. Адже, вона дійсно стала «хребтом», на якому тримається суспільний «організм». Від рівня освіченості людей і їх вихованості залежить, в якому світі ми будемо жити завтра, наскільки він буде толерантним. Освіта як особливий соціальний інститут не може не реагувати на інтеграційні та глобалізаційні процеси, які відбуваються в сучасному світі. У сучасному світі толерантність стає категорією, що синтезує в собі настанову «любові до іншого» або право «бути іншим». Ч.Тейлор писав так про моральні явлення сучасної людини: « Вони настільки глибокі, що ми схильні вважати їх укоріненими у нашому природному чутті , на протигагу іншим моральним реакціям, що великою мірою видаються наслідком виховання і освіти» [3, с.15].

Толерантність в освітньому процесі, передусім - це повага та розуміння до навчаючого, це рівність в висловенні думок, ідей та поглядів. Виховання толерантності повинно починатися ще з дошкільних закладів і продовжуватись в вищих навчальних закладах, де необхідно приділяти особливу увагу. Адже, саме від студентства залежить майбутнє як держави, так і всієї планети. Вища освіта повинна сприяти тому, щоб молоді люди усвідомили й перейняли ті моральні цінності, які дозволили б їм діяти максимально корисно для людства, які вони пронесли б крізь усе своє життя, а згодом змогли передати наступним поколінням. Перед ВНЗ постає важливе завдання – підготувати не тільки кваліфікованого в тій чи іншій галузі спеціалізації фахівця, але й толерантну особистість. Основною метою виховання толерантності є отримання особистості, у якій присутній дух партнерства, повага і шанобливе, доброзичливе, ставлення до людської гідності .

Отже, феномен толерантності є засобом та метою в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Саух П.Ю. Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності// Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності суспільства.- Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції.- Житромир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2009.-С.3-55.
2. Огнев'юк О. В. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : [моногр.] / В. О. Огнев'юк. — К. : Знання України, 2003. — 450 с.
3. Тейлор Ч. Джерела себе.Творення новочасної ідентичності/Чальз Тейлор/ Заг.ред.пер. з англ. А.Васильченка.- К.: Дух і літера, 2005.- 696 с.

Куликовська Н.І.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ПОШУК ПОМИЛКИ І / ЧИ ПОМИЛКА ПОШУКУ

*Хто не помилявся, той не жив /Wer nicht gefehlt, hat nicht gelebt
або у кожного свої помилки/oder jeder Mensch hat seine Fehler.*

Із скарбниці народних мудроців [10, с. 34; 1, с. 83]

Багатоголоссям лунає сьогоднішня Європа, яка об'єднала біля 28 країн світу і стала домівкою для півмільярда жителів планети. Серед даних Вікіпедії - одного з сучасних інформаційних джерел про Європейський Союз - примітними є (1) факт щодо 24 офіційних мов геополітичного об'єднання, які наращують свій кількісний показник в рамках розширення своїх кордонів, (2) факт щодо найпоширеніших мов, серед яких німецька суттєво конкурує з англійською на теренах Європи через більший відсоток носіїв мови як рідної, порів. німецькою говорять 18%, англійською 13%, французькою 14% [7]. Відмінність у впливовості трьох мов на території континенту пояснюється, як слушно зауважує К.Ло, історичними процесами, в результаті яких німецька трансформується до Denglisch, Engleutsch, Neudeutsch [18, с. 67, 80]. Тенденції розвитку самої мовної системи набувають актуального значення в контексті дидактики та методики ефективного її викладання, занепокоюють всіх, хто викладає та вивчає зокрема саме німецьку мову, процес опанування якої оцінюється запропонованими Євросоюзом стандартами. У ході представленого дослідження спробуємо сфокусувати увагу на феномені мовної девіації, що є невід'ємним аспектом оцінювання знань німецької мови у сучасній мовній ситуації.

Слід визнати, що характеристика сьогоденного субстрату німецької мови вимагає певних уточнень. Так, К.Фьольдес пропонує розглядати німецьку мову прототипом внутрішньомовної гетерогенності [9]. Розмежування понять варіації (Variation) як методологічно конструйованого аспекта існуючої наявності діатопічних, діастратичних, діахронічних мовних форм та варіантності/варіативності (Varietät) як одного з параметрів варіації, що формується перемінними величинами та позначає кореляцію між розповсюдженням мовних елементів/моделей й позамовних чинників дозволяє науковцеві впорядкувати класичні і новітні діалекти у загальному кон'юнктурному полі нормативної стандартної мови (Standart-/Gemeinsprache/Einheitssprache/Hochsprache/Literatursprache), архітектура якої вибудовується за принципом контрастивного полюсу відносно її (суб)варіативностей у формі (а) великих/малих локальних базових діалектів, (б) регіональних (типологічних) розмовних мов, (в) національних модифікацій німецької мови, (г) мов меншин з позицій діалектичної контактної варіативності. Така позиція дозволяє досягнути стандартну мову у вигляді континууму, до складу якого входять еволюційно конвергентні та комплементарні, функціонально диференційні різновиди мови. При цьому ознака плюроцентричності як типологічної характеристики німецької мови торкається трьох рівнів: регіонального, національного та ареального, завдяки чому мова делокалізується та розвиває свою гетерогенність [див. вище].

Ситуація діатопічної чисельності національних, регіональних та інших соціалектних форм в архітектурі мови ускладнюється „комунікативною хвилею“ дидактики іноземної мови, яка взяла свої витoki у прагматичному напрямку лінгвістичної теорії минулого століття та винесла на першу позицію у процесі вивчення мови опанування компетенцією дії під час інтерактивного заняття [див. концепцію комунікативного уроку 15]. Здатність продуктивно діяти за допомогою іноземної мови залучає до свого кваліметричного інструментарію поняття „комунікативна компетенція“ [3], семантичне наповнення якого виявляє завдяки критичним зауваженням Б.Шменк істотні відмінності: якщо його основоположник Д.Хаймс вважає, що комунікація є антропологічною передумовою для утворення соціалізацій, тобто свого значення набувають чотири аспекти: регулярні мовні засоби вираження думки; (нейро)фізіологічна специфіка продукування вербального висловлювання; ситуативна доречність висловлювань; фактична конструйованість мовних виразів, тож до понятійного поля увійшли як формальна коректність мовного висловлювання, так і його культурний, контекстуальний параметри, то Ю.Хабермас розставляє акценти на універсалізації прагматики, в умовах якої повсякденна комунікація з її когнітивним, інтеракціональним та експресивним аспектами співвідноситься щодо істини, нормативної коректності, правдивості, тобто модель емпіричного мовлення змінюється ідеєю ідеальних ідеологічно необумовлених, вільних від політичного засилля мовленнєвих ситуацій, в яких мовці досягають консенсусу [19].

Блище знайомство з концепціями вище представлених науковців [4; 14] дозволяє зрозуміти, що (1) введене у дидактику іноземної мови поняття „комунікативної компетенції“ відкриває широкий простір для етнографічних досліджень комунікації, спрага до яких вгамовується поки що лише скудними краплинами представлених у сучасних підручниках поодиноких мовних одиниць, мовленнєвих кліше та чанків задля прискорення запам'ятовування, раціоналізації та формування стійких навичок мовленнєвої поведінки; (2) модель комунікації заради соціального демократичного спів-існування знайшла своє застосування на уроці іноземної мови, в результаті чого комунікативна компетенція як мета навчання ідеалізувалася, втрачаючи життєприродний зв'язок з політичними намірами її дійсних учасників; (3) спрощення поняття комунікативної компетенції спостерігається і в курикулярно релевантних комунікативних ситуаціях та навчальних вправах, що передбачають збір окремих функцій мовних одиниць/явищ, опис понять, запис необхідних мовних ресурсів тощо. Однією із ілюстрацій неповноти комунікативної кон'юнктури мови є дослідження дотриманості регіональних варіативностей німецької у підручниках для занять з німецької як іноземної [5]. Результати аналізу показують суттєве звуження представленості палітри діалектів, високий рівень недостатності аутентичності розмовних текстів, дефіцит як фонетично-фонологічних, так і морфосинтаксичних й лексичних особливостей регіональних форм мови [див. вище].

Сценічно вибудовувати повсякденну драматургію допомагає нам за рекомендацією Е.Кретчера підручник Б.Зіберга „Sprechen lehren, lernen und verstehen: Stufenübergreifendes Studien- und Übungsbuch für den DaF-Bereich“ [17], в якому (а) робиться спроба покроково, від теорії до практики опанувати ази комунікації, (б) умотивовується позиція вчителя як учасника комунікативного процесу, проте (с) питання про мовну варіацію залишається відкритим. С.Гюнтнер критично розширює поставлену проблематику, зауважує, що представлені на занятті з німецької як іноземної мовні структури та норми виявляють, як правило, чітку спрямованість на правила писемної форми мови, тож ті, хто вивчають німецьку, часто розмовляють писемною мовою, оскільки переносять норми писемної мови на розмовну [12, с. 67]. Така методична помилка спостерігається в щоденній практиці вчителя доволі часто: коли у комунікативних продуктах виправляється порядок слів, наприклад після *dass, obwohl, wobei* [див. 12] або акцентується лексична відмінність між *Apotheke* і *Drogerie*, коригується вживання особових займенників *du-ihr-Sie* тощо. Постають питання: Хіба не відбулася комунікація попри мовні неточності? Що слід вважати комунікативною помилкою? А може дидактично та методично доцільніше говорити про

категорію темпорально і локально ситуативної/стабільної комунікативної успішності у конкретному відрізку обміну інформації та реалізації комунікативних намірів мовців?

Зрозуміло, що комунікація є комплексним процесом, тож відхилення від норми мають різнитися своїм рівнем, узгоджуватися із видом комунікативного продукту тощо. Ф.І.Бацевіч пропонує покласти в основу типології комунікативних девіацій джерела їх причини, тобто розрізняти ті, що спричинені і пов'язані з (1) адресантом, (2) адресатом, (3) комунікативним контактом, (4) мовним кодом, які у подальшому детальніше членуються на підвиди [2, с. 213-250]. З іншої сторони різні перспективи оцінювання для вчителя розкриває модуль 7 „Testen, Prüfen, Evaluieren“ програмного комплексу „Вчимося навчати німецької/Deutsch lehren lernen“ [11]. Попри розмаїття як девіацій, так і самих ракурсів оцінювання вихідну позицію для аналізу комунікативного продукту посідає принцип кооперації, сформульований в рамках комунікативного кодексу П.Грайсом. Тож, якщо виходити з цього положення, чи не є шляхи досягнення взаємопорозуміння ключовими під час оцінювання успішності комунікативної події, адже тільки її „розмир“ може виступати контрастивним полюсом щодо успішної реалізації.

Залучення даних статей етимологічних словників [16, с. 97-98, 102, 177, 374; 8, с. 292, 160, 703] допомагають зрозуміти картину, оскільки з'ясовується (далі виділено нами): (1) за історичним віком найдавнішими є **прикметник irre** <got. *airzeis* „verirrt, verführt“, ahd. *irri* „umherschweifend, verirrt, unwissend, zügellos, erzürnt“ (9 стл.), asächs. *irri* „zornig“, aengl. *ierre* „umherschweifend, verdorben, schlecht, zornig, wild“> mhd. *irre, erre* „vom rechten Wege abgekommen, verirrt, wankelmütig, erzürnt, aufgebracht, uneinig“, **дієслово ahd. irrōn** „irregehen, umherirren, in Ungewißheit sein, abtrünnig werden“ (8 стл), *irren* „verwirren“ (9 стл.)> mhd. *irren* „in Verwirrung bringen, stören, auf Abwege, zum Unglauben bringen, ungewiß, unsicher sein“, які сходять до іє. *er-, *or- „sich in Bewegung setzen, erregen“, тож germ. *erzja- розвиває значення подовженого на -s кореня частково як „unruhig umherschweifend“, частково як „heftig bewegt, zornig“, тобто „sich (schnell, heftig oder ziellos) bewegen“ (порів. іє. *er-, *or-, *r- „sich in Bewegung setzen, erregen, in die Höhe bringen (auch von Bewegungen nach abwärts)“> *rasen* (лат. *rōrārī* (Plur.) „junge, leicht (mit Schleudern) bewaffnete Soldaten“; ahd. *ūrhanō* (10 стл.) „Auerhahn“>іє. *r̥sen- „männlich, männliches Tier, Männchen“ („benetzend, Samen ergießend“); *Reise; rinnen; rennen; rieseln*; **іменник ahd. irrituom** „Irrlehre Irrglaube“ (9 стл.)> mhd. *irretuom* „Irrung, Ketzerei“, отже, спостерігаємо розширення семантичного значення: (1) (а) від фізичного стану розлюченості/гніву як помилкової поведінки: зрушення та блукання до розумового стану коливання, інакоміслення (думка/віра), зародженого, як показують дані, у чоловічому середовищі, що було секуляризоване та переосмислене як „Zwistigkeit, Hindernis, Streit, Schaden, Versehen“, тож поняття помилковості та духовного збудження базувалися на уявленні жвавого або безцільного руху (Клуге ставить під знак питання зв'язок цього кореня із skr. *irasy* „sich gewalttätig benehmen, zürnen“, хоча ремарка чітко вказує на стратегію поведінки!), при цьому (б) чергування дієслів у тлумачній частині лексем розвивають два напрямки: стан↔ власна (внутрішньо обрана) дія; зовнішня дія→стан, останній з яких вказує на спричиненість помилкової поведінки, тобто помилка інтерпретується як реакційна форма поведінки (див. далі підкреслено); (2) „fehlen“< afrz. *falir, faillir* „verfehlen, im Stich lassen, versagen, fehlschlagen, sich irren“> frz. *faillir* „einen Fehler begehen, sich irren, versagen“→“jmdm. entgehen, mangeln, nötig sein“ (часто безособове afrz. frz. *il faut* „es ist nötig“)< лат. *fallere* „betrügen, täuschen, irreführen“, яке у середньовіччі залунало як турнірний вираз „beim Stoß mit der Lanze das Ziel verfehlen, vorbeischießen“, а недосягнута мета стояла спочатку в генітиві, потім у дативі із an, звідки безособове „es fehlt (mir) an...“; „Fehler“з'явилося лише у 16 стл. із значенням „Fehlschuß“→ з 18 стл. „Versehen (Schreib- und Rechenfehler)“, порів. *Versehen* n. „Irrtum, unbeabsichtigter (mit dem Gesichtssinn nicht wahrgenommener) Fehler“ (17 стл.), подібно до цих новоутворень з'явилося і **mhd. tuischen** „Spaß, Gespött, Schelmerei treiben, unwahr reden, betrügen, lügnerisch versichern, anführen“ паралельно до перехідного **mnd tuischen** „anführen, betrügen; sein Spiel mit jmdm. haben, mit Würfeln spielen, wechseln, tauschen“, слово було невластиве верхньонімецькій,

проте мало варіант niederdl. tuisen „betrügen, übervorteilen, schachern“, прийшовши зі східної центральної Німеччини лексема стала відомою завдяки лютеровському teuschen ((be)triegen, (ver)vorteilen); (3) на початку новонавісхіднонімецького періоду значення помилкової поведінки (та великої швидкості, як зауважують етимологічні джерела) повністю сформовано: nhd. irre „geistig verwirrt, geisteskrank“ (17 стл.) від „verwirrt, geistig vom rechten Weg abgekommen“ > Irrlehre f. „falsche Lehre“ (17 стл.), Irrer m. „Geistesgestörter“ (19 стл.).

Отже, процес генерування помилки звучить в історії як двосторонній, інгерентний соціальному спілкуванню. Рекурсивність комунікативного процесу дозволяє редукувати комунікативні невпевненості, проте піднімає гостро питання щодо видів комунікативного продукту і детальної прозорості вимог в освітніх стандартах відносно його комунікативної успішності. Імплицитна орієнтація на комунікативну демократію вимагає суспільної готовності до толерантності в гетерогенному суспільстві, коректної дидактичної концепції комунікативної девіації з урахуванням узуалізації писемних форм комунікації та первісності усної традиції мовлення, відкриває множинні творчі шляхи організації навчального процесу з огляду на потреби його учасників як споживачів [13]. Подальшого пошуку вимагає поле інструментів діагностики лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної складових комунікативної компетенції [6] учасників процесу навчання, адже в ситуації мовленнєвої множинності саме від них очікуватиметься комунікативна пластичність та адаптація, задієність усього комплексу власного мовного і мовленнєвого потенціалу в умовах мультикультурного, мультигрупового, мультиособистісного суспільства¹, де помилка як девіація від усталеного спроможна дати паростки нового життя.

ЛІТЕРАТУРА

- Байер Х., Байкр А. *Немецкие пословицы и поговорки: Сборник.* – М.: Высш. шк., 1989. – 392 с.
2. Бацевич Ф.І. *Основи комунікативної лінгвістики: Підручник.* – К.: Вид. Центр «Академія», 2004. – 344 с.
3. Кобзева Н. А. *Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый.* — 2011. — №3. Т.2. — С. 118-121.
4. Хабермас Ю. *Теория коммуникативного действия (Фрагменты) / Пер. А. Б. Рахманова // Личность. Культура. Общество, 2004.* – № 1 (21). – С. 303—312.
5. Baßler, H., Spikermann, H. *Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Fremdsprache, 2001.* – Heft 4. – S. 205-213.
6. *Communicative Competence // Teaching Goals and Methods // The essentials of language teaching – the National Capital Language Resource Center (NCLRC) [online] [Електронний ресурс].* – Режим доступу: <http://www.nclrc.org/essentials/goalsmethods/goal.htm> 7
7. *Die Europäische Union [online] [Електронний ресурс].* – Режим доступу: https://de.wikipedia.org/wiki/Europäische_Union. 8.
8. *Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Band – Mannheim/Wien/Zürich, Dudenverlag, 1963.* – 816 S.
9. Földes C. *Deutsch als Sprache mit mehrfacher Regionalität: die diatopische Variationsbreite // Muttersprache, 2002.* – №3. – S. 225-239.
10. Fritsch, B.H. *Vom Umgang mit der Zeit: 99 spirituelle Anregungen – Norderstedt: Verlag BoD, 2015.* – 60 S.
11. Grotjahn, R., Kleppin, K. *DLL 07: Prüfen, Testen, Evaluieren, München: Klett-Langenscheidt, 2015.* – 176 S.

¹ Див. також „плюроцентричний конфлікт“ [9], „мультиетнолект/новий діалект“, запропонований Хайке Візе відносно Kiezdeutsch, сленгу підлітків в урбаністичних областях з високим відсотком мігрантів [20].

12. Günthner, S. Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung? // *Deutsch als Fremdsprache*, 2002. – Heft 2. – S. 67-74.
13. Hess, H.W. Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz // *Deutsch als Fremdsprache*, 2003. – Heft 1. – S. 14 – 23.
14. Hymes, D. On Communicative Competence. // J.B.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. – pp. 269-293.
15. Kaiser, A. Kommunikativer Sachunterricht // Astrid Kaiser, Detlef Pech *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht*. Basiswissen Sachunterricht Band 2. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2004. – S. 48-57.
16. Kluge F. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* – Straßburg, 5. verbesserte Auflage, Karl F. Trübner, 1894. – 491 S.
17. Kretschmer, E. „Sprechen lehren, lernen und verstehen. Grammatik und Übungen zu Ausdrucksweisen und Strukturen mündlicher Kommunikation. Stufenübergreifendes Studien- und Übungsbuch für den DaF-Bereich // *Deutsch als Fremdsprache*, 2014. – Heft 2. – S. 109-113.
18. Law C. Das sprachliche Ringen um die nationale und kulturelle Identität Deutschlands // *Muttersprache*, 2002. – №1. – S. 67-83.
19. Schmenk, B. Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht // *Deutsch als Fremdsprache*, 2007. – Heft 3. – S. 131-139.
20. Wie-gut-sprechen-Sie-Kiezdeutsch? // *Welt digital* № 24 [online] [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа: <https://www.welt.de/kultur/article12541304/Wie-gut-sprechen-Sie-Kiezdeutsch.html>

Lange, Anja
Lehrstuhl für Theorie, Praxis und Übersetzung der Deutschen Sprache

INTEGRATIVE UND DISKURSIVE LANDESKUNDE – MODELLE FÜR DIE ZUKUNFT?

Landeskunde ist ein dankbarer Unterricht – man kann alles und nichts behandeln. Theoretisch hat der Lehrende viele Freiheiten, praktisch sieht das anders aus: Stundenpläne, didaktische Überlegungen, heterogene Gruppen und Zeitknappheit lassen den Unterricht schnell zu einem mühsamen Zusammenspiel vieler Faktoren werden. Zeit, Vorkenntnisse, Ziel und Konzeption stehen im Gegensatz zu Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten.

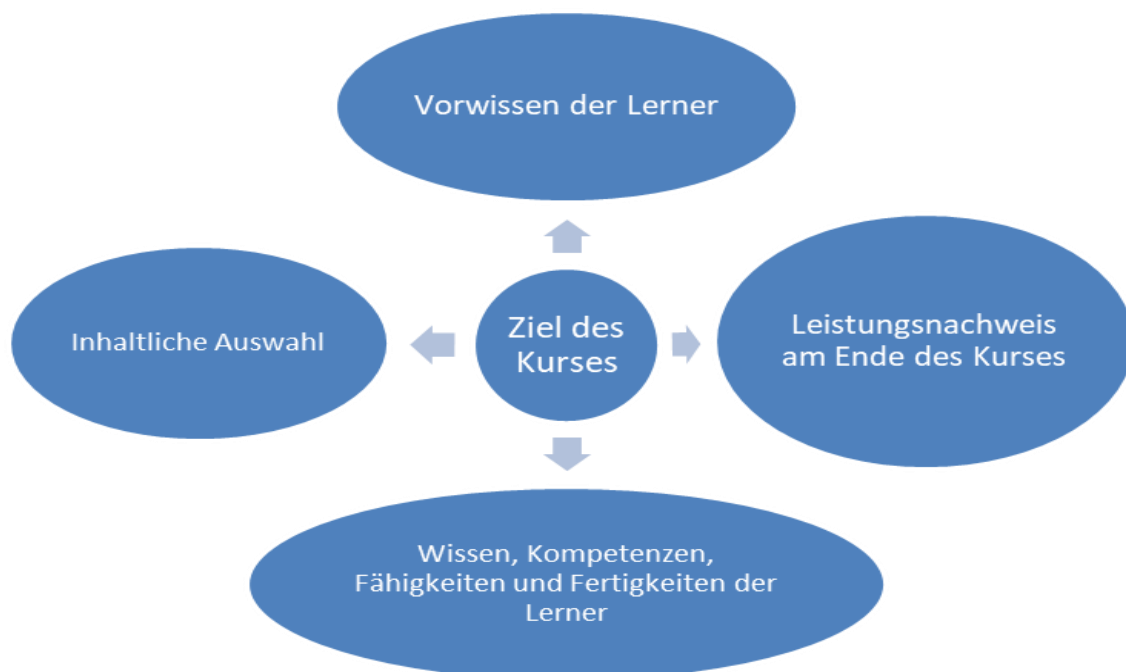
Dieser Artikel möchte zwei Landeskundemodelle, vor allem die integrative und die diskursive Landeskunde, vorstellen und analysieren. Dabei sollen bestimmte Überlegungen zum Landeskundeunterricht (integriert oder studienbegleitend) an Universitäten im Vordergrund stehen.

1. Was ist Landeskunde?

Zunächst soll eine Definition von Landeskunde gegeben werden. „Unter dem Begriff Landeskunde werden Kenntnisse, Wissen über und Verständnis für geografische, politische, wirtschaftliche und soziale sowie kulturelle Gegebenheiten eines Landes, seine Menschen und deren Verhaltensweisen zusammengefasst.“ [1] Landeskunde umfasst folglich ein weites Feld und jeder Lehrende, der einen Kurs in Landeskunde leitet, steht früher oder später vor der Aufgabe: Was soll ich auswählen? Die wichtigere Frage, nach der eine Auswahl getroffen werden kann, ist sicher: Was will ich erreichen?

2. Was soll mit Landeskunde erreicht werden?

Landeskunde braucht immer ein Ziel. „Etwas von Deutschland erzählen“, eine Aufgabe, die ich als DAAD-Lektorin und Muttersprachlerin schon oft gehört habe, ist sicher auch ein Ziel. Dennoch braucht es kleinschrittigere Zielbestimmungen. Was soll mit dem Kurs erreicht werden? Was wissen die Lerner schon? Wie sieht eine Prüfung aus? Kann man alles, was im Kurs behandelt wird, wirklich objektiv prüfen? Das sind nur einige Fragen, die sich ein Lehrender stellen sollte, der Landeskunde unterrichtet. Schematisch dargestellt könnte das folgendermaßen aussehen:



Damit wurde deutlich, dass es keinen Landeskundeunterricht geben kann, der für alle gleich ist. Der Kurs muss sich deutlich am Vorwissen der Lerner orientieren und zielgerichtet ausgerichtet sein. Dabei muss immer eine Auswahl getroffen werden. Außerdem ist es wichtig, sich verschiedene Modelle für landeskundlichen Unterricht zu vergegenwärtigen.

3. Landeskundemodelle

Der „klassische“ Landeskundeansatz ist die kognitive Landeskunde. Dabei geht es um Wissen zu Geographie, Politik, Geschichte, Kultur und Wirtschaft des Zielsprachenlandes. Dieser Ansatz ist umstritten. „Ein solcher Ansatz vermittelt Sachkenntnisse, bietet Möglichkeiten zur Darstellung und Beschreibung von Tatsachen, aber kaum Anlässe zu Gesprächen und Diskussionen.“ [1] Diese Kritik ist sicher berechtigt wenn es darum geht, nur Fakten darzustellen. Im Laufe des Artikels wird auf die Kritik zurückgegriffen, nämlich wenn es darum geht, die beiden Ansätze der integrativen und der diskursiven Landeskunde zu diskutieren.

3.1. Die integrative Landeskunde

Eine Landeskundemethode ist die so genannte „integrative Landeskunde“. „Integrativ kann Landeskunde sein, wenn sie in einen bestimmten Teil des Unterrichts eingebunden ist.“ [2, c.75] Christ und Rang bezeichneten als integrierte Landeskunde „die nicht als Gegenstandsbereich aufgefasst, in die Sprach- und Literaturvermittlung integrierten landeskundlichen Inhalte.“ [3, c.69] Das Konzept der integralen Landeskunde geht davon aus, dass Landeskunde kein spezieller Kurs sein muss, sondern eigentlich alles sprachliche Lernen mit Landeskunde verbunden ist. Das wird beispielsweise bei Begrüßungsformeln sichtbar. Im Polnischen gibt es kein „Guten Morgen“, dort wird dieselbe Form für „Guten Tag“ und „Guten Morgen“ (Dzieńdobry) verwendet. Sagt das

etwas über das Land aus? Stehen Polen immer so spät auf, dass es sich nicht lohnt, die Formel „Guten Morgen“ zu verwenden? Auch Dialoge zum Thema „Essen“ können landeskundlich erschlossen werden. Was bestellen Deutsche? Welche Speisen gibt es? Dort ist Landeskunde intuitiv eingebunden. „Sie ist insofern spontan, da weder inhaltliche noch konzeptionelle Vorgaben gestellt werden.“ [3, c.77] Dieser Ansatz ist problematisch, weil keine Systematisierung stattfindet. Landeskunde wird so zum Zufall des Sprachunterrichts, als eingebundener Nebensatz und Randnotiz wahrgenommen. Wichtig kann dieses Konzept jedoch in der Auslandsgermanistik sein. „Gerade [hier] besteht ein wesentlicher Teil der Ausbildung in Übersetzungsübungen, durch die ein komplexes Textverständnis überprüft wird.“ [2, c.81] Hier könnte die integrative Landeskunde helfen, Schlüsselwörter, Sprichwörter und komplizierte sprachliche Formulierungen zu erklären.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei der integrativen Landeskunde nicht das kognitive Wissen im Vordergrund steht, sondern der gesamte Sprachunterricht im Dienste der Sprache steht. [3, c.85] Auch Videos oder Tonband können zum Präsentieren der sprachlichen Texte benutzt werden, jedoch ist und bleibt diese Methode unsystematisch. Sie führt jedoch Sprache und Landeskunde zusammen und stellt Landeskunde als einen integrierten Teil der Sprachausbildung vor.

3.2. Diskursive Landeskunde

Ein anderer Landeskundeansatz ist die diskursive Landeskunde. Diese Methode will ein Teil der „interkulturellen Landeskunde“, der es mehr um ein Verständnis der ‚fremden Kultur‘ geht und die den Deutschlernenden Kompetenzen vermitteln möchte, mit deren Hilfe sie sich in der ‚Kultur‘ des deutschsprachigen Raumes zurechtfinden können?“ [4, c.7] Altmayer plädiert für diese Methode, da sie „aktueller und spannender ist und dem modernen Leben mehr entspricht als die vielen Daten, Zahlen und Fakten [...]“ [4, c.7] Diskursiv bedeutet, dass bestimmte Diskurse, Diskussionen und Themen betrachtet werden sollen, an denen exemplarisch landeskundliche Kompetenzen erworben werden sollen. Auch diese Methode ist der Meinung, dass „Landeskunde nicht unabhängig vom sprachlichen Lernen stattfindet“ [4, c.7], sondern dass Landeskunde ein integrativer Bestandteil des Fremdsprachenlernens sein sollte. Die Methode verlangt sehr viel von den Lernenden, da der Umgang mit Diskursen sehr anspruchsvoll sein kann. „Diskurse basieren auch auf ‚Wissensordnungen‘, d.h. auf einem (thematischen) Vorwissen, an das wir als Teilnehmende an Diskursen anknüpfen und das uns mit Vordeutungen zu bestimmten Themen und Situationen versieht.“ [4, c.8-9] Deutungsmuster werden im Lehrbuch von Altmayer zu den Themen „Mitmenschen“, „Typisch Mann, typisch Frau“, „Unternehmen“, „Schilderwelten“, „Nationale Identitäten“, „Personenpuzzle“, „Wir bauen einen Menschen“ und „Selbstbilder“ angeboten. Ausgehend vom Lerner selbst wird versucht, zur Spiegelung und Reflexion der Mitmenschen anzuregen. Das Konzept an sich ist sehr spannend, vor allem für fortgeschrittene Lerner (angegeben sind die Sprachniveaus A2-B2), bergen jedoch auch eine Gefahr: Das Vorwissen muss da sein. Die Aufgabe zur nationalen Identität beispielsweise verlangt sehr viel Hintergrundwissen. Ausgehend von den „Spiegel“-Covern nach der WM 2014 mit dem Titel „Wir sind wieder – wer?“ wird angeregt, das deutsche Nationalverständnis zu reflektieren. Eine Aufgabe ist dabei zum Beispiel „Was könnte Ihrer Meinung nach ‚wieder‘ in der Aussage ‚Wir sind wieder – wer?‘ bedeuten? Recherchieren Sie im Internet und machen Sie Notizen.“ [4, c.KV15] Als Stichworte wurden „Wunder von Bern“, „Drittes Reich“, Wiedervereinigung“ und

„Sommermärchen“ angegeben. Es ist zweifelhaft, ob sich die Lerner mit einer bloßen Rechercheaufgabe so gründlich mit der deutschen Geschichte befassen, dass sie die Aussage „Wir sind wieder – wer?“ deuten könnten. Im Unterricht habe ich die Erfahrung gemacht, dass selbst bei Philologen wenig Fakten und Hintergrundwissen zur deutschen Geschichte und Politik vorhanden ist. Um die Aussage zu verstehen, müsste man auf ein umfangreiches Wissen zur deutschen Nachkriegsgeschichte sowie dem Zustandekommen des Zweiten Weltkriegs aufbauen können, das die Lerner sich kaum mit vier Schlagworten selbst erarbeiten können.

4. Fazit

Integrierte und diskursive Landeskunde sind spannende Ansätze, Landeskunde nicht als eigenes Fach, sondern als integrierten Teil des Sprachunterrichts zu begreifen. Jedoch, wie ich versucht habe zu zeigen, ist gerade die diskursive Landeskunde sehr schwierig und könnte die Lerner überfordern. Sie könnte jedoch als Wiederholung dienen, aufbauend auf Fakten und Wissen. Wenn die Lerner sich in der deutschen Geschichte gut orientieren und Grundbegriffe und Grundzüge der Geschichte kennen und rezipieren können, kann die diskursive Landeskunde als Zusammenfassung bzw. Anwendung benutzt werden. Warum haben die Deutschen ein Problem mit Nationalstolz? Warum ist es in Deutschland problematisch, stolz auf sein Land zu sein (was im Gegenzug in der Ukraine selbstverständlich ist).

Somit ist meiner Meinung nach eine Doppelung der Inhalte notwendig: Die Fakten und das Wissen müssen vorhanden sein, um darauf aufbauend Kompetenzen zu entwickeln. Jedoch sollte das Ziel des Kurses klar sein. Nicht mit allen Gruppen eignet sich die diskursive Landeskunde. Außerdem sollte die Lernermotivation klar sein. Nach meiner Erfahrung verlangen die Lerner ein gewisses Faktenwissen, damit sie sich orientieren können. Gerade die ukrainischen Studierenden haben ein so großes Stundenpensum, dass es unrealistisch erscheint, dass sie sich die Fakten über Deutschland aus dem Internet zusammensuchen. Deshalb sollten Fakten in der Landeskunde ganz klar unterrichtet und daran anknüpfend Kompetenzen und Diskurse behandelt werden.

QUELLEN

1: Hueber Wiki – 99 Stichworte für den Fremdsprachenunterricht, eingesehen unter: <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Landeskunde>

2: Silke Holzäpfel: Integrative Landeskunde. Ein verstehensorientiertes Konzept. Verlag Dr. Kovač, Hamburg, 1999. 261 c.

3: Herbert Christ und Hans J. Rang: Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700-1945. Band 1: Einleitung und Orientierung. Tübingen, 1985. 133c.

4: Claus Altmayer [Hrsg.]: Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Klett Verlag, Stuttgart, 2016. 136 c.

Ляшенко Л.М., Соловей Н.В.
Ін-т іноземних мов КНУ імені Тараса Шевченка

АНАЛІЗ НОВІТНІХ ДАНИХ ПРО МИНУЛЕ І МАЙБУТНЄ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Для прискорення інтеграції України в Європейський Союз і забезпечення її успіху в нерівному протистоянні з гігантською Росією першість серед іноземних мов в усій національній системі освіти України має якомога швидше перейти від російської до

англійської мови. Це полегшить використання всебічної допомоги, яку ми отримуємо від десятків дружніх держав світу, прискорить науковий і технологічний поступ разом з перетворенням України в повноправного члена європейського і світового співтовариства.

Філософи, філологи і представники інших гуманітарних наук створили немало праць про значення мовлення для виділення людини зі світу менш розвинених живих істот, для формування і розвитку суспільства, для накопичення і збереження колективних знань та умінь. Цей процес настільки складний, що дуже детермінує розвиток людини у перші роки після народження, даючи змогу нормальної діяльності довготривалої пам'яті лише після завершення формування свідомого мовлення.

Як представників світу викладачів іноземних мов нас завжди інтригувало питання можливого походження мов європейських народів, аналіз причин головних труднощів досягнення випускниками українських середніх і вищих шкіл високої англомовної компетентності та ін. Ознайомлення з працями лінгвістів Німеччини ХІХ ст. створило упевненість у тому, що наші пращури могли бути причетними до появи протоіндоєвропейської мови і подальшого її впливу на походження великої сім'ї індоєвропейських мов. Нові докази цього ми зустріли у книзі Дж.Даймонда "Третій шимпанзе" [1], де у гл.15 вказано факт різкої відміни звучання числівників на мовах Фінляндії та решти країн Європи і висловлена переконаність у тому, що мови «решти країн» народилися в українському лісостепу і пізніше поширилися на половину світу.

Нове бачення цієї ситуації ми отримали з публічної лекції проф. К.Корсака у Товаристві «Знання України» про появу, існування і вимушений через природні катаклізми розпад великої економічної зони між Карпатами і Уралом з назвою «Велике Трипілля» [4]. У цій лекції були використані найновіші дані про датування археологічних знахідок і, що особливо важливо, про дешифрування ДНК решток людей, чиє життя закінчилося тисячі років тому. Лектор пояснив, що творці загальновідомої Трипільської культури на Правобережжі України не обмежилися ділянкою від Карпат до Дніпра, а після одомашнення коней і створення гужового транспорту розгорнули активні пошуки надзвичайно цінної у ті часи мідної руди. Він відзначив, що трипільці знайшли і використали невеликі родовища на Луганщині і Донеччині, але доленосним виявилось відкриття майже необмеженого родовища багатих мідних руд на захід від сучасного Оренбурга. Воно має назву «Каргали» і у даний момент являє собою заплутану систему багатьох тисяч шахт, шурфів, коридорів, печер та ін., що чудово були описані радянським геологом і палеонтологом І. Єфремовим [2].

К. Корсак не звертався до його праць, а концентрувався на найновіших даних про точне датування знахідок у мідних рудниках Каргали, у рештках кільцевого трипільського поселення Аркаїм та інших подібних [3], що забезпечували гірників їжею. Там плавили руду і розвозили продукцію на далекі відстані – на Захід, Схід і на Південь.

Найбільше нас вразило те, що Велике Трипілля як зона активних обмінів, торгівлі, співпраці, мовних та інших контактів існувало досить довго – майже дві тисячі років. Відтак, ми вважаємо слушним і достатньо добре підтвердженим відкриттями останніх кількох років припущення К. Корсака про «достатність» цього часу для появи *універсальної мови* для забезпечення успішності торгівлі – тієї мови, яку ще у ХІХ ст. відкрили німецькі й інші європейські філологи і назвали «протоіндоєвропейською мовою». Очевидно, що з нею були ознайомлені всі племена на просторах Великого Трипілля, які приймали участь в поживлених економічних стосунках.

Для філологів України корисно знати і про Велике Трипілля, і про його вимушене зникнення, що сталося не під ударами кінних кочівників, а з природних причин. Науковці світу мають багато доказів того, що приблизно в інтервалі між 1600-1500 років до нашої ери сталося виверження вулкану Санторін в Егейському морі. Пилові хмари на кілька місяців вкрили небо і знизили температуру на теренах Великого Трипілля. Мешканці його східної частини покинули копальні, спалили поселення і рушили на далекий Південь у Персію та Індію (славнозвісний «похід аріїв»), несучи з собою свою мову і найвищі тогочасні технології.

А от для населення західної частини Великого Трипілья шлях на Південь був закритий через існування Чорного моря, Кавказьких та інших гір. Тому вони, можливо, були вимушені обрати шлях на Захід, який довелося торувати силою зброї. Як свідчать новітні дані європейських археологів, це зумовило серію битв (приклад – Толлензе між Берліном і морем). Генетики засвідчили доволі швидке і значне зменшення генів землеробів і заміщення їх генами трипільців з гаплогрупою R1a1a разом з поширенням клонів їхньої мови на більшу частину континентальної Західної Європи (виняток – баски і фіни).

Кращим серед «старих» творів про формування української мови, її високу спорідненість з групою всіх слов'янських мов, серед яких з історичних причин «білою вороною» виявляється тільки російська, ми вважаємо досягнення київського професора-філолога К. Тищенка. Новітні відкриття підтверджують та уточнюють його висловлювання, зокрема, щодо феноменального внеску пра-українців в мовну картину сучасного світу, адже і англійська мова, і десятки мов половини населення Землі мають витоком протоіндоєвропейську мову [10]. З власного досвіду ми переконалися у позитивності впливу цієї нової інформації на підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови як «спорідненої до нашої».

Вказана інформація дала нам змогу створити і опублікувати у часописі "Вища школа" статтю про можливу участь великотрипільців у походженні сім'ї індоєвропейських мов [8]. Однак, як і інші автори, ми не змогли пояснити механізм поширення первинної мови з "колиски" її походження на території ворожих народів, адже Велике Трипілья не було аналогом Римської чи Російської імперії, а тому в ньому не існувало механізму нав'язування мови центру (метрополії).

Цю загадку на початку 2017 р. пояснив К.Корсак, використовуючи запозичене зі світу інформаційних технологій поняття "хмара тегів" (cloud tags). Наші пращури упродовж тривалого періоду винаходили і використовували кращі технології бронзової ери у землеробстві, конярстві, колісному транспорті, видобутку руд, металургії бронзи, ковальстві та ін. Службові слова для позначення цих технологій (теги) були потрібні усім народам і племенам, тому "великотрипільська хмара тегів" поширилася від Атлантики аж до пустель Китаю ([5] та ін.). Поєднавши наші знання про поширення мов у Нові часи, ми у співавторстві з К.Корсаком, оприлюднили кілька наукових праць з деталізацією "хмарнотегового" механізму формування сім'ї індоєвропейських мов і прикладами того, як відбувалися зміни мов-лідерів у XIX і XX ст., використовуючи приклад успіху німецької мови ([6; 7] та ін.).

У розвиток цих досліджень автори даних тез скерували свої зусилля на вивчення ймовірної еволюції ролі англійської мови в майбутньому. Ми виявили, що у відкритих джерелах інформації з глобалістики, соціології, філології та інших наук загалом надмірно позитивно оцінюється перспектива формування уніфікованого стандарту англійської мови й подальшого завоювання ним усієї планети як універсальної мови всієї популяції Homo Sapiens ([9] та ін.). Підставою для цього прогнозу є перетворення англійської мови в засіб спілкування і взаємодії все більшого відсотка науковців світу, зростання кількості статей з інтернаціональними авторськими колективами, поширення економічного та іншого впливу переважно англомовних транснаціональних компаній, домінування англійської мови в Інтернеті й багато інших явищ вужчого плану.

Ми вважаємо головним недоліком цих міркувань і висновків ігнорування новітніх досягнень науковців і технологів, які не тільки обов'язково зроблять Інтернет багатомовним (за рамки тез виходить виклад досягнень у створенні "штучного мозку" і зростання його можливостей для миттєвих перекладів), а й ліквідують індустріальні засади організації виробництва, логістики і торгівлі. Основою для припинення концентрації виробництва і населення у надмірно грандіозних мегаполісах стане поєднання нової сонячної енергетики з удосконаленням 3D-принтерів аж до рівня їх спроможності на основі простих природних речовин і матеріалів у межах кожної родини чи територіальної громади виготовляти їжу, одяг, взуття, житло, предмети побуту, засоби транспорту, комп'ютерне та інші обладнання.

Немає сумнівів у тому, що сучасна модель глобальної торгівлі і взаємозв'язку стане зайвою, тенденція локалізації неминуче переможе тенденцію глобалізації, а тому національні мови не тільки збережуть свій вплив, а й можуть посилити його.

Ми не бачимо доказів того, що у віддаленому майбутньому кожна особа на Землі знатиме краще англійську мову, як материнську, хоча й не заперечуємо того, що для сучасного населення України оволодіння англійською мовою певний час залишатиметься безперечним пріоритетом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даймонд Дж. Третий шимпанзе. – М. АСТ; 2013. – 242 с.
2. Ефремов И. Путиами старых горняков / Тень минувшего. Рассказы-и-повести. Москва. – Издательство «Наука» – 1991.
3. Зданович Г. Б. Аркаим - Страна городов: Пространство и образы (Аркаим: горизонты исследований) / Г. Б. Зданович, И. М. Батанина. - Челябинск: Изд-во Крокус; Юж.-Урал. кн. изд-во, 2007, - 260 с: ил.
4. Корсак К.В. Лекція-дискусія «Велике Трипілля: існування і наслідки» 4 лютого 2016 р. / Товариство «Знання» України. Лекторій «Трибуна вченого» (URL: <http://znannya.org.ua/index.php/9-blog/1271-lektsiya-diskusiya-velike-tripillya-isnuvannya-i-naslidki-4-lyutogo-2016-r>).
5. Корсак К.В. Нова наукова теорія походження протоіндоєвропейської мови та її глобального поширення / *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов*: Матеріали XII міжн. н.-пр.конф., 28 лютого 2017, м.Київ. - К.: Вид-во НТУ "КПІ імені Ігоря Сікорського", 2017. - с. 71-74
6. Корсак К.В., Ляшенко Л.М. Нове хмарнотегове (cloudtags) пояснення походження індоєвропейських мов та його застосування у вищій школі / Новітні чинники впливу на формування особистості студента – майбутнього лікаря: Матеріали XVII міжн. наук.-практ. конференції, Київ, 22 березня 2017 р. – К.: КМУ УАНМ, 2017. – С. 14-16 (0.4)
7. Корсак К.В., Ляшенко Л.Н. Гипотеза феномена происхождения и распространения на планете индоевропейской семьи языков // РЭЛГА. - 2017. - №3 [321] 15.03 (Url: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=4921&level1=main&level2=articles>) (1,0)
8. Ляшенко Л.М. Нова спроба пояснення появи і еволюції протоіндоєвропейської мови на основі нооісторії України // *Вища школа*. - 2017. - №2. - С. 43-52.
9. Николаевская Р.Р. Английский язык и глобализация // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. – 2010. – Выпуск № 9 (588). – С. 81-90
10. Тищенко К.М. Правда про походження української мови // Спецвипуск „Українського тижня”, №2, 4.X.2012 (Url: http://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2012/10_12/04/tyshenko/tyshenko.pdf)

Левіт Д.А.

Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

СПЕЦИФІКА ЕСТРАДНОГО ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Вивчення естрадного вокалу в професійній мистецькій освіті сьогодні займає одне з чільних місць. Це пов'язано перш за все з бажанням виконавців перейти з мінливих сфер розважальної спрямованості до реальних концертних виступів на відповідних сценах та створенні якісно нового типу вокаліста-естрадника здатного повністю зображати сучасні тенденції соціокультурного простору. Концерти естрадної музики постають важливою складовою загального суспільно-історичного контексту. Їх репертуар відображає всі сторони людського життя та втілює всі основні проблеми сьогодення. Навідміну від концертів

академічної музики, які частіше мають загальнолюдське, понад історичне значення, концерти естрадної музики більш наближені до непідготовленого, звичайного «слухача з народу».

Слід зазначити, що в індустрії естрадного мистецтва спостерігається тяжіння до більш постійних, високого рівня «зірок», ніж до безкінечної плеяди однакового примітивного типу. А внесення в естрадну музику елементів народної, сприяє втіленню провідних настроїв, потреб та сподівань соціуму[1].

Також, відповідаючи на запити суспільства, кожен виступ повинен нести смислове навантаження, що розкривається всіма доступними засобами. При цьому, слід зазначити, що специфіка естрадної пісні полягає в тому, що протягом виконання пісні (а це 3-5 хвилин), співак повинен зобразити характер, який закладено в творів; створити власний образ та імідж; продемонструвати вокальні здібності. Тобто весь номер складається з драматургічної, образно-сценічної та хореографічної компоненти тощо. Це накладає обов'язки на педагога.

При цьому, педагог естрадного вокалу не може володіти всіма спеціальностями (хореографа, актора), хоча навчити поведінці на сцені, комунікації з глядачами під час виконання, вибору костюму для виступу відповідно до репертуару повинен саме він.

Звісно, що навчити загальній інформації щодо зазначеного не викликає особливої проблеми, але головним завданням стає пошук пошуку та формування того унікального, образу вокаліста, який дозволить зробити його доступним для впізнання та виокремлення серед загальної маси. Формування образу персонажа спрямоване на створення творчої індивідуальності, яка складається з різних елементів, а саме таких, які більш повноцінно з позицій інформативності відображають творчий процес та акцентують увагу на аналітичній роботі з музичним, драматичним, поетичним текстом вокального твору.

Тобто результатом стає народження персонажа, який живе відповідно до концепції твору і інтерпретації режисера, але який зберігає можливості та досвід безпосередньо виконавця. Цей сценічний образ, персонаж є носієм суспільних вимог як однієї людини так й соціуму в цілому. Крім цього, в соціальному аспекті ми можемо спостерігати взаємовплив суспільства і сценічного образу, пов'язане з тим, що не тільки сценічний образ може впливати на особистість, схилиючи її до певних паттернів поведінки, диктуючи норми моралі і моральності, а й суспільство, у міру свого розвитку в різних сферах, впливає на форму втілення сценічного образу і його сприйняття глядачем [2, с.42].

Все вищезазначене формує для викладача дві сфери - одна спрямована на розвиток вокальних здібностей учня, друга - на розвиток образного мислення співака.Щодо першої слід зазначити наступні складові, яким викладачу необхідно навчити учня та розвинути їх в учня: технічна сила й сила звуку, вміння чути мелодію, яку виконуєш та вміти виділити логічні центри фраз. Саме відповідно до інтонацій, закладених в пісні: підвищення або пониження голосу, збільшенню або зменшенню сили звуку, виникненню і характеру пауз, зміні темпу ритму і тембрального забарвлення голосу глядач вгадує почуття вокаліста. Відповідно до образного мислення при роботі над вокальним твором, треба відразу фіксувати увагу на розумінні і усвідомленні власного місця в творі та місця дії у творі. Відповідно до власного місця слід враховувати стать, вік (відповідно вік виконавця до пісні й відповідно задуму автора пісні). Важливим є усвідомлення середовище того, де відбуваються події (місце дії, епоха і так далі). Для правильного розгортання та емоційного настрою пісні корисним є роздуми на тему, що передувало цій події; які можуть бути дії і переживання у виконавця на той або інший момент того, що відбувається в творі. Цей підхід дуже ефективно спрацьовує при залученні студентів в процес створення (режисури) своєрідного міні спектаклю на їх пісні. Спираючись на такий підхід у формуванні власного сценічного образу учень виходить на новий рівень виконавської майстерності, що сприяє його спроможності та лідерству в естрадно-концертній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каблова Т., Тетеря В. Народна пісня як інтенціональна складова у творчості М. Лисенка // електроний ресурс [http://elibrary.kubg.edu.ua/17241/1/T_Kablova_V.Teterya_AP_n37_2016%20\(1\).PDF](http://elibrary.kubg.edu.ua/17241/1/T_Kablova_V.Teterya_AP_n37_2016%20(1).PDF)
2. Цилинко А.П., Красовицкий Л.С. // Сценический образ как выражение внутреннего мира актера – вокалиста // Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы Сборник научных трудов. Факультет искусств и социокультурной деятельности РГСУ. М.: Буки-веди, 2015.

Малик Ю.І.

Національний університет харчових технологій

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ

На сучасному етапі розвитку України, який характеризується подальшим утвердженням ринкових відносин та становленням основ громадянського суспільства, суттєво актуалізується потреба професійної освіти у підготовці висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців для різних галузей. Одним з важливих пріоритетів державного розвитку сьогодні в Україні залишається підвищення рівня професіоналізму фахівців у сфері публічного управління та адміністрування, залучення до управління державою кваліфікованих фахівців, які володіють на високому рівні управлінськими навичками, необхідними для надання адміністративних послуг, здатні організувати та очолити громадську діяльність, спрямовану на реалізацію соціально значущих проєктів. 55 українських вищих навчальних закладів вже здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування». Із впевненістю можна сказати, що формується нова генерація професійно-компетентних управлінців.

Управління у будь-якій сфері, а особливо у державній, безпосередньо пов'язане з комунікативною діяльністю. Тому сьогодні на ринку праці є потреба у фахівцях, здатних ефективно та швидко долати різні комунікативні бар'єри, налагоджувати ділові стосунки як з представниками вищих органів державної влади, так і з громадянами – основними споживачами адміністративних послуг. Комунікативні процеси стають провідною соціальною силою творення, осмислення, утвердження нових відносин у всіх сферах життя. Комунікативні знання та вміння все більше визнаються обов'язковими компонентами професіоналізму сучасного управлінця. Розвиток останніх – це запорука високого рівня професійної майстерності майбутніх управлінців.

Комунікація стає об'єктом досліджень на різних рівнях і в різних галузях. У Великому тлумачному словнику української мови термін «комунікація» визначається як обмін інформацією, те саме, що спілкування [1, с.446]. За визначенням С.Єрмоленко, комунікація – це спілкування, повідомлення, передавання інформації, думок, почуттів, волевиявлень людини мовними засобами [5, с.79].

Спілкуючись, управлінці передають один одному ту чи іншу інформацію засобами усного або писемного мовлення [4, с.26]. Мовленнєва діяльність фахівців публічного управління та адміністрування характеризується специфічною для їх професійної діяльності інтенсивною мовленнєвою комунікацією і передбачає високий рівень культури спілкування. Мова йде про бездоганне володіння державною мовою (відповідно до сучасних норм), вміння використовувати мовленнєві одиниці та мовні засоби для побудови висловлювань відповідно до ситуації та цілей спілкування, вміння використовувати мовлення як інструмент не лише впливу, а й взаємодії.

Як показують дослідження, управлінці витрачають майже вісімдесят відсотків свого робочого часу на комунікативні процеси, але далеко не всі володіють необхідними знаннями

та вміннями. Отже, не викликає сумніву необхідність навчання майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування грамотній комунікації. Тому комунікативна підготовка повинна стати ключовою складовою професійного навчання і передбачати освоєння таких знань та вмінь, як:

- володіти різноманітними видами мовленнєвої діяльності, вміти кваліфіковано вести бесіду, переговори, почувати себе впевнено як у повсякденно-побутовій, так і в професійній сферах спілкування;

- виражати думки не лише правильно (відповідно до норм літературної мови), але й знаходити для них найбільш вдалі, доцільні мовні засоби;

- досконало володіти мовленнєвим етикетом;

- володіти системою аргументації, правилами переконання, робити коректні узагальнення та висновки;

- правильно і грамотно створювати будь-який діловий документ, вести ділову переписку;

- бути готовим до публічних виступів.

Зазначені комунікативні вміння та навички впливають на комунікативно-виконавську майстерність фахівців публічного управління та адміністрування. Особливо це актуально для державних службовців, які займають керівні посади. Для них уміння реалізувати комунікативний задум безпосередньо у спілкуванні, продемонструвавши комунікативно-виконавську техніку щодо продукування та реалізації усних і письмових текстів державного управління [2, с. 268], а також досконале володіння навичками ділової комунікації, яка включає в себе знання основ риторики, ведення дискусії, проведення різноманітних публічних заходів, повинно стати обов'язковою умовою подальшого успішного кар'єрного зростання. При цьому великого значення у цьому контексті набуває культура мови та спілкування, яка виступає критерієм комунікабельності та комунікативної компетентності державного службовця-керівника [3, с. 108].

Отже, практична діяльність фахівців у сфері публічного управління та адміністрування щоденно пов'язана із спілкуванням, у процесі якого відбуваються міжособистісні контакти. Успішна комунікативна діяльність неможлива без глибоких знань, досвіду та компетентності.

Для ефективного здійснення управління у будь-якій галузі особливо важливі та необхідні комунікації, які допомагають визначити, наскільки суспільство підтримує управлінські рішення. Лише фахівці, які мають належну професійну підготовку, спроможні ефективно реалізовувати поставлені перед ними завдання. Досягнення високого рівня володіння комунікативними вміннями та навичками дозволяє здійснювати ефективно професійне спілкування, і відповідно є запорукою ефективності управлінської професійної діяльності загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440с.

2. Демедишина Н. Специфіка комунікативної діяльності державних службовців / Н. Демедишина // Проблеми трансформації системи державного управління в умовах політичної реформи в Україні: Матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю, Київ, 31 травня 2006 р. : У 2 т. / За заг. ред. О. Ю. Оболенського, В. М. Князева. – К. : Вид-во НАДУ, 2006. – Т. 1. – 464 с. – С. 267 – 268.

3. Дубенко С. Д. Державна служба і державні службовці в Україні: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. д-ра юрид. наук, проф. Н. Р. Нижник. – К. : Ін Юре, 1999. – 244 с.

4. Плотницька І.М. Українська мова в державному управлінні: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2006. – 232с.

5. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224с.

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

В епоху бурхливого розвитку науки й техніки та ринкових відносин методи неформальної освіти швидко набувають популярності, особливо серед дорослих. Оволодіння знаннями, як теоретичними так і практичними, є необхідною умовою самореалізації та саморозвитку особи протягом життя. Хоча розвиток новітніх технологій та міжнародної співпраці вносять корективи у поняття «неформальна освіта», але головною її ознакою та сутністю залишається зацікавленість дорослого учня в навчанні та предметі вивчення. Слід зазначити, що такий процес є добровільним. Набуття знань відбувається поступово з моменту народження та вивчається лише те, що є цікавим та необхідним без будь якого стороннього примусу. На нашу думку, отримуючи знання в системі неформальної освіти, учень особисто несе відповідальність за результати власної успішності, планує особистий розвиток та свій власний життєвий успіх.

Освіта, яка була отримана в школах, коледжах, університетах або в інших державних навчальних структурах не завжди забезпечує учнів конкурентоспроможними знаннями яких потребує ринок праці. Виникає запитання чи слід отримувати знання в рамках національної освіти та чи є альтернатива формальній освіті. На відміну від неформальної освіти, яка створює сприятливі умови, в яких запускаються механізми саморозвитку, самомотивації та бажання подальшого вдосконалення, формальна освіта забезпечує необхідним та гарантованим обсягом основних знань, але не мотивує учня для подальшого саморозвитку.

Неформальна освіта передбачає постійний саморозвиток та самовдосконалення, окреслення інтересів, формування особистих намірів, розвиток професійної перспективи та покликана допомогти дорослим адаптуватися до суспільних, політичних та економічних змін. В умовах сучасного ринку, фахівець не може чекати лише тих пропозицій від роботодавців, які б повністю відповідали його здібностям та навичкам, кваліфікаціям та вмінням, він має скоріше пристосовуватися до існуючих пропозицій [3].

Однією із невирішених проблем стратегії неформальної освіти дорослих залишається питання визнання результатів учасників неформальної освіти дорослих, коли результати зараховуються на рівні формальних кваліфікацій. Фінляндія одна з перших та небагатьох країн розробила систему нормативно-правового забезпечення змісту неформальної освіти, яка дозволяє визнавати результати неформальної освіти дорослих, забезпечує зв'язок між державними кваліфікаційними системами та процесом визнання результатів неформальної освіти дорослих.

Науковці своїх працях виділяють основні навчальні центри неформальної освіти, які складають інституційну основу для реалізації неформальної освіти дорослих та надають їм загальну характеристику відповідно до їх функцій:

1. вивчення здібностей та інтересів дорослих учнів з метою подальшого вдосконалення відповідно застосування їх на ринку праці;
2. професійно орієнтоване навчання, яке спрямоване безпосередньо на допомогу дорослим знайти роботу відповідно до набутих чи удосконалених вмінням та навичкам;
3. загальна підготовка дорослих з метою адаптації до подальшого суспільного та професійного життя;
4. навчання та виховання громадянина – всебічна підготовка дорослого учня до життя у суспільстві, яке не обмежується лише професійною діяльністю [1].

Проявом неформальної освіти можуть бути різноманітні гуртки за інтересами, майстер класи та спортивні секції, табори та тренінги, а також добровільна волонтерська діяльність. Такі форми неформальної освіти створюють середовище мотивуючого клімату, що дозволяє учневі побачити ту мету до якої він прагне та прикладає зусиль без стороннього примусу для її здійснення [2],[3].

Науковець та експерт системи неформальної освіти дорослих О. Огієнко комплексно дослідила Скандинавську систему освіти дорослих та характеризує останню як концепцію, яка бере початок від ідей датського філософа та освітянина М. Ф. С. Грундтвіга про освіту для життя, що стали ключовими та лягли в основу концепції неформальної освіти дорослих – теорія фолкеоплюсінгу, має свої інваріантні компоненти та організаційні форми та орієнтована на задоволення освітніх, соціальних, культурних та економічних потреб окремо взятого дорослого учня та дорослого населення в цілому для розвитку демократії. О.Огієнко стверджує, що основною відмінністю неформальної освіти Скандинавських країн є направленість на освітні потреби дорослого населення [3].

Неформальна освіта, як складова національної системи освіти, допомагає сформувати активну громадянську позицію дорослої особистості; сприяє соціалізації дорослого населення; формує важливі життєві цілі; вдосконалює та розширює професійні та соціальні компетенції; вирішує соціальні проблеми [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазаренко О. Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми пожиттєвого навчання: європейський приклад для України / О. Лазаренко // Філософія освіти. – 2011. – № 1–2 (10). – С. 255–265.
2. Ляшенко Л.М. Роль вищої освіти у забезпеченні стійкого економічно-соціального розвитку Фінляндії // Наука і сучасність. Зб. наук. праць НДПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2001. – Т. XXV. – С. 86-95.
3. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна. – К. : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009. – 44 с.

Мокляк В.М.
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВИШУ КРИЗЬ ПРИЗМУ ЛЕГІТИМІЗАЦІЇ ВИСОКОГО РІВНЯ АВТОНОМІЇ ТА АКАДЕМІЧНИХ СВОБОД

Сучасні глобалізаційні процеси виступають факторами переосмислення ролі різних суспільних інститутів, зокрема вищих навчальних закладів та університетів як історично першого типу вишу з притаманними йому привілеями – автономією та академічними свободами. У зв'язку з цим відбувається переосмислення його ідеї, місії, мети, завдань, функцій та місця в соціумі. Постійно в суспільстві спостерігається процес “вирівнювання”: виклики суспільства ⇒ нормативне регулювання вищої освіти ⇒ діяльність університетів. Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців переконують, що відбувається пошук нової, актуальної парадигми вищої освіти та переорієнтація діяльності університетів як центрів освітньої, просвітницької та наукової роботи регіону відповідно до вимог часу. Зокрема, Б. Рідінгс розглядає університет як “інститут культури” [11, с. 7] та переконаний, що наразі існує “неопределённость в отношении роли Университета и сущности стандартов, в соответствии с которыми его следует оценивать как институт” [11, с. 9]. Пошуку сучасної ефективної ідеї та місії університету присвячено праці й інших дослідників [5, 8, 9, 10, 13] та ін.

Після II-ої світової війни відбувся перехід від елітарної до масової, а в багатьох країнах і до загальної університетської освіти. Після студентських заворушень у 60-х рр. ХХ ст. право вирішення багатьох академічних питань надали студентам, відбулася професіоналізація вищої освіти в університетах [12, с. 106–109].

Закономірний розвиток вищої освіти у світі зумовив збільшення кількості вищих навчальних закладів. Так, у процесі наукового пошуку з'ясовано, що першими вищими

навчальними закладами на території України, землі якої входили в ХІХ ст. до Російської імперії, були Харківський імператорський, Київський Св. Володимира та Новоросійський імператорський університети. Станом на жовтень 1917 р. в Російській імперії налічувалося 11 університетів. Усього в країні було 105 вищих навчальних закладів, у яких навчалися 127000 студентів[2, с. 8] (у 1914 р. населення імперії складало 166,65 млн. чол., 1 студент на 1300 чоловік). Станом на 1991 р. в Україні було 742 професійно-технічних навчальних заклади і 149 закладів ІІІ-ІV рівнів акредитації (всього 891, 881 тис. студентів, населення 52 млн. чол., 1 студент на 59 чоловік), у 2014 р. співвідношення змінилися до 478 на 325 (всього 803, населення 45,27 млн. чол., 1,676 млн. студентів, 1 студент на 27 чоловік) [1]. У 2016-2017 н.р., за даними Державної служби статистики України, кількість ВНЗ І-ІV рівнів акредитації становила 657 одиниць[6] (населення 42,45 млн. чол., 1,587 млн. студентів, 1 студент на 26 чоловік). Статистичні дані свідчать про те, що в Україні за часів незалежності кількість вишів більша в 6,5-9 разів у порівнянні з кількістю вишів у Російській імперії станом на 1917 р. Країна з таким потужним освітнім потенціалом повинна бути на перших місцях усіх існуючих міжнародних рейтингів за всіма показниками! Проте, в умовах імплементації Закону України “Про вищу освіту” (2014) вітчизняні вищі навчальні заклади мають багато проблем, які заважають нормальному їх розвитку та підвищенню конкурентоздатності випускників на світовому ринку праці.

Закон України визначає управління, організацію та діяльність вищих навчальних закладів на принципах автономії та академічних свобод. Останні є головними ознаками демократичного суспільства. Але реальність переконує в тому, що не всі вищі навчальні заклади та їх керівники готові до упровадження автономії та академічних свобод у практику діяльності вищих навчальних закладів. Так, на зустрічі викладачів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка з першим заступником міністра освіти і науки України І. Совсун (захід відбувся в дні святкування 100-літнього ювілею від дня заснування вишу) прозвучало питання: “Наскільки ВНЗ можуть бути автономними?”. Запам’яталася відповідь Інни Романівни: “Вищі навчальні заклади будуть автономними настільки, наскільки ви зможете цю автономію взяти, діючи у правовому полі Закону України “Про вищу освіту”.

Сьогодні автономія вищого навчального закладу визначає його стосунки з державою та громадою, якість підготовки випускника та відповідальність за надану освіту. У ході наукового пошуку з’ясовано, що необхідними умовами ефективної діяльності вищого навчального закладу є його автономія та академічні свободи як її основний компонент.

У мережі Internet, на шпальтах періодичних засобах масової інформації, у наукових працях, фахових виданнях з часу прийняття Закону України “Про вищу освіту” з’явилося чимало статей, присвячених темі автономії вищих навчальних закладів та академічних свобод. Спробуємо узагальнити інформацію та представити її структуровано, представивши основні новації та специфіку їх імплементації[4]:

1. Якість освіти контролюватиме незалежний орган – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Замінило ВАК (пізніше – ДАК), взяло на себе певні регуляторні та контролюючі функції Міністерства освіти і науки.

2. Академічна автономія. Кожен виш отримав право впроваджувати власні освітні та наукові програми. Студенти стануть більш мотивованими і будуть відповідальніше ставитися до освіти. Академічна свобода сприятиме вибору студентами предметів, підвищенню їх мобільності та стимулюванню викладачів самовдосконалюватися та підвищувати свій професійний рівень, адже вибір студентами їх предметів буде прозорим показником ефективно і викладацької діяльності.

3. Фінансова та господарська автономія. Вищі можуть відкривати власні рахунки, отримувати кредити, розпоряджатися майном та землею. Вони зможуть засновувати наукові парки та підприємства, що займаються наукою чи інноваціями. Проте тут існують певні нюанси: фінансова автономія не повинна стати самоціллю для розпорядників бюджетів, адже

це призводить до марнотратства та нераціонального розподілу коштів. Має бути постійний контроль над коштами з боку органів державної влади та ЗМІ.

4. Сильне студентське самоврядування. На потреби органів студентського самоврядування виділяється не менше 0,5 відсотка фінансових надходжень навчального закладу. Також студенти мають право брати участь в управлінні вищим навчальним закладом.

5. Прозорість. Кожен вищий навчальний заклад зобов'язаний публікувати на власному сайті документи про свої фінанси, майно, у тому числі кошториси, звіти про їх виконання, розподіл зарплат тощо.

6. Ректори, декани, завідувачі кафедр будуть обиратися на свої посади на 5 років і не зможуть їх обіймати більше ніж двічі. Тобто тепер не буде вічних ректорів та деканів.

7. П'ять освітньо-кваліфікаційних рівнів: молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук. Ступінь "спеціаліста" скасовано.

8. Не буде рівнів акредитації вищих навчальних закладів. Будуть 4 типи вишів: університети (універсальні навчальні заклади); інститути та академії (галузеві навчальні заклади) і коледжі (де готують спеціалістів до рівня молодшого бакалавра чи бакалавра).

9. Проти плагіату: наукові роботи та відгуки опонентів перед захистом будуть розміщуватися на сайтах вишів. Передбачено відповідальність за плагіат керівника вищого навчального закладу, здобувача, наукового керівника (консультанта) та вищого навчального закладу.

10. Зменшення навантаження на викладачів (з 900 до 600 годин на ставку) та студентів (30 годин замість 36 на кредит). Передбачає збільшення часу: викладачам – на заняття науковою діяльністю, студентам – на опанування дисциплін.

11. Академічна мобільність. Запроваджується передбачена Болонською системою кредитно-модульна система вимірювання навчального навантаження.

12. Вступ – тільки через зовнішнє оцінювання. Уважаємо, що ЗНО є однією з найефективніших освітніх реформ.

13. Конкурентна система держзамовлення. Механізм електронного вступу до вишів і автоматичного розміщення держзамовлення.

14. Стипендії на рівні прожиткового мінімуму.

15. Гарантоване цільове фінансування наукових розробок в університетах, які отримують статус національного або дослідницького.

16. Мовою викладання є державна мова. Для підвищення міжнародної академічної мобільності виш має право частину дисциплін викладати англійською чи іншими іноземними мовами, але забезпечивши при цьому знання здобувачами відповідної дисципліни й українською[4].

На жаль, у працях сучасних дослідників знаходимо ствердження думки про те, що українські університети не відповідають ідеї сучасного університету, оскільки "державна боялася і продовжує боятися відпускати університети з міських центральних площ у вільні університетські містечка, не довіряє їм, утримуючи на них тотальних контролерів" [7, с. 42]. Уже традиційною стає практика контролю держави фінансових видатків. В умовах багатофункціональних змін сучасного суспільства саме універсальність і міждисциплінарність освіти стають фундаментальними передумовами розвитку інтелектуального капіталу [7, с. 42–43].

У сучасних умовах реформування системи вищої освіти прослідковуються дві тенденції: позитивна та негативна. Перша – позитивна, оптимізація вузівської освіти – забезпечується потребою в кваліфікованих спеціалістах, гуманізації наукового прогресу, застосуванням результатів наукових досліджень на благо суспільства. Друга – негативна, індустріалізація вищої школи – перетворює університет у комплексний заклад, який і надає освітні послуги, і проводить наукові дослідження. Факторами, які стримують успішний розвиток вищої освіти, є надмірна опіка науково-педагогічних кадрів, зумовлена низьким рівнем університетського самоуправління, залежність наукових досліджень від джерел

фінансування, а також слабкі зв'язки між кафедрою – факультетом – університетом – підприємством [3].

Вітчизняна система вищої освіти наразі перебуває у стані кардинального реформування. Україна проходить шлях, який інші країни пройшли раніше та мають визнані світовою спільнотою здобутки. Сподіваємося на позитивну динаміку та таке майбутнє вітчизняних вишів, коли всі випускники пишатимуться своєю Alma Mater та будуть затребуваними на світовому ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вицінавчальнізаклади та кількість студентів в Україні, 1991–2014 рр. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://uafrontier.com/vyshi-navchalni-zaklady-ta-kilkist-studentiv-v-ukrajini-1991-2014-2/> (дата звернення: 03.10.2017). – Назва з екрана.
2. Высшая школа СССР за 50 лет : 1917–1967 / ред. В. П. Елютин. – М. : Высшая школа, 1967. – 272 с.
3. Гоптарева И. Б. Академические свободы и современный университет [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/986/1/1666-1672.pdf> (дата звернення: 12.08.2017). – Назва з екрана.
4. Закон України “Про вищу освіту” (2014) [Електронний ресурс]. Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Закон_України_«Про_вищу_освіту»_\(2014\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Закон_України_«Про_вищу_освіту»_(2014)) (дата звернення: 03.10.2017). – Назва з екрана.
5. Ідеяуніверситету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.
6. Кількістьвузів в Україні за роки незалежності скоротилася на третину [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://ukr.segodayna.ua/life/education/kolichestvo-vuzov-v-ukraine-za-gody-nezavisimosti-sokratilos-na-tret-1006743.html> (дата звернення: 03.10.2017). – Назва з екрана.
7. Клепко С. Ф. Автономіяуніверситету і міждисциплінарнаінтеграція / С. Ф. Клепко // Магістратура : історіястановлення, перспективирозвитку : матеріалирегіональної наук.-практ. конф., 21 квітня 2004 р. / Полтавськийдержавнийпедагогічнийуніверситетімені В. Г. Короленка, Полтавськийобласнийінститутпіслядипломноїпедагогічноїосвітиімені М. В. Остроградського. – Полтава : АСМІ, 2004. – С. 40–44.
8. Ньюмен Дж. Г. Ідея університета / Дж. Г. Ньюмен. – Минск : БГУ, 2006. – 208 с.
9. Пелікан Я. ІдеяУніверситету. Переосмислення / Я. Пелікан. – Пер. з англ. – К. : Дух і літера, 2009. – 360 с.
10. Пелікан Я. ІдеяУніверситету. Переосмислення / Я. Пелікан. – Пер. з англ. – К. : Дух і літера, 2009. – 360 с.
11. Ридингс Б. Університет в руїнах / Б. Ридингс. – М. : Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.
12. Садовничий В. А. Университетское образование: приглашение к размышлению / В. А. Садовничий, В. В. Белокуров, В. Г. Сушко, Е. В. Шикин. – М. : Издательство Московского университета, 1995. – 352 с.
13. Ясперс К. Ідея університета / К. Ясперс. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

Naidiuk O.V.

Universitdt für den staatlichen fiskalischen Dienst der Ukraine

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION ALS EINE BILDUNGSTENDENZ

Globalisierung und Modernisierung schaffen eine immer vielfältigere und zunehmend vernetzte Welt. Um die Welt zu verstehen und sich gut in ihr zurechtzufinden, sollten sich die Menschen beispielsweise mit technologischen Veränderungen auseinandersetzen, eine Vielzahl an verfügbaren Informationen interpretieren und sinnvoll umsetzen können. Als Gesellschaft stehen sie kollektiven Herausforderungen gegenüber – wie z.B. Herstellen eines Ausgleiches zwischen

Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich. Die Kompetenzen, die wir heute benötigen, um unsere Ziele zu erreichen, sind komplexer geworden und erfordern mehr als nur die Beherrschung einiger eng definierter Fähigkeiten und Fertigkeiten [3].

Der Bildungsbereich der Sprache und Sprachkommunikation nimmt die wichtigste Stellung in Bildungsprozess ein. Ein gutes Niveau der Sprachkultur, die dabei auch Ergebnis und Spiegel der Sprachkultivierung ist, d.h. der Maßnahmen und Aktivitäten (politischer, medialer, gesellschaftlicher oder privater Art in sprachkritischer, sprachreflektierender oder sprachnormierender Absicht, die die Kodifizierung des Sprachsystems und die sprecherseitige Kompetenz im Sprachgebrauch stärken oder stärken sollen [2, 8].

Interkulturelle Kompetenz ist ein wesentlicher Aspekt von sozialer Kompetenz. Es geht darum, sich der Situation entsprechend zu verhalten und sich mit seinen Mitmenschen zu verständigen. Thomas definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, „den interkulturellen Handlungsprozess so (mit)gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von den beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können“ [5, 139].

Dialog ist die Grundform menschlicher Kommunikation auf der Basis der Reziprozität zwischen Sender und Empfänger, die gleichzeitig Subjekt und Objekt der Kommunikation sind. Damit ein Dialog zustande kommt, müssen die Dialogpartner in ihrer Kommunikation den gleichen Kode beherrschen. Ein derartiges System beinhaltet nicht nur linguistische Elemente (Worte oder Phoneme), sondern auch Beziehungsaspekte (gemeinsame Gefühle, Einstellungen, Ideen, Wissen, Kenntnisse usw.). Hinzu kommen natürlich auch die Vorurteile, Antipathien, Voreingenommenheiten usw. der Partner. Obwohl das gemeinsame Codesystem Voraussetzung für einen Dialog ist, sind die Konturen der Codes am Anfang noch unscharf. Ein Dialog findet nicht nur als verbale, sondern auch nonverbale Kommunikation statt [1].

Voraussetzung einer einfachen, interkulturellen Kommunikation ist das Beherrschen einer gemeinsamen Sprache. Dies allein reicht jedoch nicht aus, die auftauchenden Frustrationen und Missverständnisse zu umgehen, da man sich schnell durch das mittlerweile beinahe einheitliche Äußere von Mitgliedern verschiedener Kulturen täuschen lässt. Begegnen sich Menschen aus z. B. Tokio und New York, so sind sie meist westlich gekleidet, sprechen Englisch und benutzen oberflächlich ähnliche Begrüßungsrituale. Dennoch sind die Gemeinsamkeiten im Verhalten beinahe auf die biologischen Gemeinsamkeiten wie die Bedürfnisse nach Essen, Zuwendung und Sicherheit beschränkt. Schon bei den einfachen Rollen als Autofahrer und Fußgänger kann man in den unterschiedlichen Kulturen böse Überraschungen erleben. Die positive Erkenntnis, dass tief innen alle Menschen gleich sind, dass also die Aussage ‚people are people‘ ihre Richtigkeit besitzt, mündet bei der Anwendung und Überprüfung auf die Kommunikation und Verständigung zwischen den Menschen leider in einer grossen Enttäuschung.

Es ist also nötig, sich auch innerkulturelle Rituale, Terminologien und Grammatiken anzueignen um interkulturell erfolgreich zu kommunizieren, da schon allein die unterschiedlichen Formulierungen von Kritik oder Bitten und differierende Gesprächsstrategien zu Missverständnissen führen können und die Verständigung erschweren. Die funktionierende sprachliche Kooperation setzt die Kenntnis der generellen Unterschiede im kommunikativen Verhalten voraus!

Der erste Stolperstein, die angenommene Gemeinsamkeit, ist nicht nur auf den Fremden in kulturell anders geprägter Umgebung beschränkt, sondern trifft auch den Einwohner des Gastgeberlandes. Man ist schnell versucht, die Reaktionen, die Mimik und Eigenart des jeweils Fremden mit den eigenen, mental programmierten Maßstäben zu messen und meint, Ähnlichkeiten, bekanntes Verhalten zu entdecken. Besonders die nonverbale Kommunikation wird intuitiv als universale Verständigung angenommen, was jedoch leider eine Fehleinschätzung ist, da auch sie stark von der jeweiligen Kultur abhängt.

Der zweite Stolperstein, der der Sprachunterschiede, lässt sich am besten mit der Unkenntnis der Feinheiten einer jeden Sprache umschreiben. Interne Metaphern, Umgangssprache und auch

nonverbale Kommunikation werden in unterschiedlichen Kulturen verschieden definiert und angewandt. Dialektik und Slang grenzen die Verständlichkeit noch weiter ein. Dieser Stolperstein lässt sich meist nur mit einem langen Aufenthalt im Zielkulturkreis überwinden. Dieser Stolperstein ist jedoch bei einer interkulturellen Konfrontation verständlich und Missverständnisse lassen sich meist aufklären.

Problematischer ist der dritte Stolperstein, die nonverbale Missinterpretation. Da man, wie erwähnt, hier weitaus intuitiver agiert und auch wahrnimmt, sind abweichende Aussagen scheinbar vertrauter Gesten sehr irritierend. Das Individuum abstrahiert solange, bis es in die eigene, kulturell erworbene Wahrnehmung passt. Aufgrund dieses Stolpersteins kann man vom Körper als definitive Kommunikationsbarriere sprechen. Die Nachrichten, die in nonverbaler Kommunikation übermittelt werden, lassen sich besser informell als formell erlernen, das Erlernen ist jedoch weitaus schwieriger als das bloße Lernen

Der vierte Stolperstein beschreibt die Angewohnheit, das Fremde mithilfe von Vorurteilen bzw. vorgefertigten Meinungen und Stereotypen zu kategorisieren. Dies erfüllt wohl eine wichtige Aufgabe innerhalb jeder Kultur, nämlich die Welt an sich für das Individuum orientierbar und vorhersagbar zu machen, damit sich das einzelne Individuum gut zurechtfindet. Stereotypen geben dem Einzelnen das Gefühl, sich auch in unbekannter Umgebung vertraut zu fühlen, sie stellen jedoch auch eine grosse Barriere im interkulturellen Verstehen dar; sie besitzen die Eigenschaft, der objektiven Wahrnehmung einen Riegel vorzuschieben. Diesem Stolperstein ist nur schwer beizukommen, er ist meist tief in der persönlichen und wertenden kulturellen Programmierung verankert.

Der fünfte Stolperstein, die Tendenz zu Bewerten resultiert auch stark aus dem Vorangehenden und steht dem Begriff Ethnozentrismus sehr nahe. Das Verhalten des Fremden wird mit den bekannten und erlernten Maßstäben gemessen, es ist als würde man das Gewicht in Litern zu ermitteln versuchen. Aufgrund der Neigung, seine eigenen Wertevorstellungen als richtig anzunehmen, kann es zu schweren, besonders persönlichen Missverständnissen kommen

Die hohe Unsicherheit/Ängstlichkeit in interkultureller Kommunikation wird von Laray M. Barna als sechster Stolperstein definiert, sie beschreibt damit den Zustand der Hilflosigkeit innerhalb einer fremden Kultur, die Einschränkung, sich in den Ausdrucksweisen der Fremden nicht wiederzufinden und die Unsicherheit, die aus den Verständigungsproblemen resultiert. Das Kommunizieren in einer fremden Sprache oder Umgebung ist sehr anstrengend, doch anstatt sich Pausen zu gönnen, leiden Viele unter nervöser Anspannung. Die Angst, falsche Reaktionen zu erzeugen und Missverständnisse auszulösen, gekoppelt mit einem Kulturschock führen meist zu einer Verminderung des Selbstwertgefühls und ausgeprägter Hilflosigkeit. Meist fühlt man sich sogar gezwungen, z. B. Lachen vorzutäuschen, etc. weil man den Grund, warum die Gesprächspartner zu Lachen begonnen haben, nicht Verstanden hat. Solche Erfahrungen schüchtern stark ein und verbreiten inneres Unwohlsein [4].

Der kulturelle Wandel und die Entstehung neuer Kulturen setzen voraus, dass Menschen in der Lage sind, die gegebenen Wirklichkeiten zu reflektieren und sie in der Interaktion mit anderen zu verändern. Für das Verständnis von Kultur bedeutet das: Kultur ist ein Wissensvorrat, der sich aus unserem sozialen Umfeld ableitet und aus dem wir uns mit Interpretationen versorgen. Zunächst stellt sich die Frage nach dem Praxisbezug der Theorie der transkulturellen Kommunikation.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Dialog: http://www.idm-diversity.org/files/Working_paper3-Matoba-Scheible.pdf
2. Janich, Nina, Greulich, Albrecht. Sprachkulturen in Europa: Ein internationales Handbuch. / 1. Auflage. Tübingen, 2002. – 354 s
3. Rychen, Salganik, Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung [online]. 2003 [cit. 2007-03-06]. // www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf.
4. Souris Nina, Hunscha Sonja, Interkulturelle Kommunikation // https://www.techfak.uni-bielefeld.de/ags/wbski/lehre/digiSA/KommIntelligenz/hunscha_souris.pdf

Нікітіна Н.С.
НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського»

ПРО ТРЕНУВАННЯ НАВИЧОК НАВЧАННЯ СТУДЕНТАМ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сьогодні студенти не хочуть знати як писати ділові листи, натомість вони хочуть вміти їх писати. Це стосується і всіх інших видів знань, без виключення: їм не цікаво, не потрібно і не ефективно знати як утворюються граматичні конструкції, будуються лексичні одиниці, або komponується наукова стаття. Студенти прагнуть досягнути це все з практичної точки зору. Мова йде про те, що вже недоцільно диктувати студентам правило та змушувати їх вивчити його. Побачивши конструкцію (наприклад граматичну), студенти одразу повинні використовувати її на практиці – на письмі, якщо тренується письмо, усно, якщо тренується говоріння і т.д.

На сучасному етапі вищі навчальні заклади перейшли на кредитно-модульну систему організації навчального процесу. Це означає, що поступово зникає ступінь спеціаліста. Після отримання ступеня «бакалавр» студенти можуть обирати між вступом на магістра науковця та магістра професіонала. В будь-якому випадку, іноземна мова є обов'язковим предметом до вивчення та у вигляді різних кредитних модулів супроводжує навчальних процес протягом всього освітнього процесу. Оскільки система освіти повинна реагувати на соціально-економічні потреби суспільства, то всі сучасні зміни та нововведення спрямовані лише на покращення та вдосконалення підготовки майбутніх професіоналів. “Використання іноземної (англійської) мови в професійних цілях стало необхідністю для фахівців інженерних спеціальностей, чия діяльність безпосередньо пов'язана зі світовим ринком”. [2, 123-128]

Основною специфікою викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів немовних спеціальностей є, безумовно, те, що іноземна мова не є профільним предметом в самому університеті, та не була основним предметом, котрому майбутні студенти приділяли б особливу увагу в школі. Все це веде до проблеми підготовки студентів, оскільки вже на самому початку університет отримує студентів з недостатнім рівнем володіння іноземною мовою. На перших курсах викладачам часто доводиться долати розрив між необхідним рівнем іноземної мови для засвоєння програми початкового кредитного модуля та дійсно наявним – абсолютно недостатнім для подальшого ефективного навчання в вищому навчальному закладі з іноземної мови.

Основним видом викладання іноземної мови в вищому навчальному закладі є практичне заняття. Воно в свою чергу повинно відповідати навчальному плану дисципліни, бути чітко структурованим, охоплювати всі види мовленнєвої діяльності та містити практичний аспект. Отже, говорячи про практичне заняття іноземної мови у технічному вищому навчальному закладі, викладач повинен створити такі умови, щоб студент мав змогу одразу по закінченню заняття застосувати набутті знання на практиці, а крім того по практикувати їх на самому занятті. Це говорить про те, що студент вже на парі одразу має отримувати практичні навички та мати певний досвід застосування цих знань.

Читання та переклад текстів на сьогоднішній день вже навіть не повинно бути у вигляді домашнього завдання. Натомість, для більшої ефективності навчання, такі завдання треба модифікувати у пошук необхідної інформації іноземною мовою, реферування наукових статей по темі, підготовка презентації і т.д. Коли студент сам шукає необхідну інформацію він стає більш мотивованим та цілеспрямованим на здобуття тієї інформації, котра, на його думку, є найбільш важливою та необхідною для його подальшої роботи по спеціальності. Слід нагадати, що сьогодні з доступом до веб-ресурсів стало можливо знаходити необхідну

інформацію по темі, яка стосується саме професійного навчання. Зрозуміло, що більшість інформації в інтернеті викладається англійською мовою: наукові статті, журнали, періодичні видання, посібники, підручники і т.д.

Викладання ESP (English for specific purpose) вимагає максимальної спрямованості на спеціалізацію студентів. Матеріал повинен бути підібраним, розробленим чи підготовленим таким чином, щоб студенти отримали практичні навички застосування іноземної мови у сфері свого професійного спілкування.

Відповідно, говоріння має бути спрямовано на ведення переговорів з можливими колегами, партнерами чи однодумцями. Письмо необхідно подавати в такому вигляді, щоб майбутні професіонали могли застосувати його на практиці не тільки в майбутньому, але й під час навчання. Тобто, написання наукових статей чи тез, підготовка доповіді на конференцію, правильне листування з колегами, партнерами, керівництвом і т.д. Читання повинно використовуватись, як ефективний інструмент пошуку сучасної, необхідної інформації по темі спеціалізації. Крім того, це повинно бути завдання не «прочитай-переклади», а робити акцент на швидкому перегляді тексту для отримання основної інформації (speed reading, skimming, scanning).

Оскільки читання, як вид мовленнєвої діяльності має бути представлено в процесі вивчення іноземної мови в вищому навчальному закладі, то, по-перше, повинно подаватись тільки практично (не просто прочитати “якийсь” текст, а спеціально підібраний, або навіть перед читанням треба знайти цей самий текст). По-друге, читання, як вид відтворення лексичних одиниць тут вже не актуальне.

З точки зору розуміння тексту при розвитку навичок читання, воно поділяється на ознайомлювальне читання – студенти повинні зрозуміти тему та основну думку тексту, не вдаючись в подробиці, але і не викривляючи подані факти. Наступне – вивчальне читання. Тут студенти повинні зрозуміти повністю всю інформацію в тексті, включаючи нові факти та незнайомі слова. Оглядове читання – необхідність мати доволі великий словниковий запас, для розуміння всього тексту є обов'язковою. [3, 184]

Дуже важливим видом читання для майбутніх професіоналів, особливо науковців є ознайомлювальне читання (Extensive reading). В цьому випадку студент повинен охопити великий обсяг інформації, вчитуючись в сам текст. Для тренування такого виду читання студенти самостійно підбирають цікаву та необхідну інформацію, а потім можуть обмінюватись нею. Для більшої мотивації викладач може створити бібліотеку (електронну чи фізичну), а студенти в подальшому зможуть використовувати цю інформацію для літературного огляду своєї наукової роботи – студенти самі створюють і самі користуються бібліотекою, поповнюючи її новою інформацією.

Ще один вид читання – вивчаюче (Intensive reading). Цей різновид читання більш доцільно використовувати при викладанні іноземної мови на початкових курсах. Це обумовлено тим, що при цьому виді читання приділяється особлива увага граматичним та лексичним конструкціям. Йде ретельне вчитування не тільки в інформацію, а й в кожні окремі лексеми. Такий вид читання спрямований і розрахований на вивчення іноземної мови та поглиблення і розширення словникового запасу, а не пошук і отримання інформації.

Пошукове читання, або scanning reading, використовується для пошуку конкретної інформації, дат, даних у вирі та різноманітні інформації. Це дуже важливий вид читання, оскільки студенти старших курсів ведуть наукову роботу і часто потребують отримати точні данні з якогось конкретного питання. Тому, в цих випадках студенти мають конкретну мету читання і тому не витрачають зайвий час на причитування всього тексту повністю.

На противагу до пошукового читання існує інший вид читання – проглядове читання, або skimming reading. Цей вид читання використовується з метою отримання загального уявлення про інформацію в тексті. Найчастіше при такому виді читання від студентів вимагається приділити максимальну увагу першому та останньому, заключному абзацу.

Тренуючи навички читання іноземною мовою на старших курсах, студенти повинні вже розуміти та сприймати інформацію з тексту, а не перекладати її рідною мовою. Саме

тому викладаючи англійську мову професійного спрямування, викладач повинен генерувати такі завдання на читання, котрі будуть спрямовані на пошук корисної необхідної інформації іноземною мовою по спеціальності. Тут читання виступає в якості інструмента отримання знань, а не інструмента тренування навичок читання.

Контроль засвоєння навичок читання на старших курсах повинен теж носити практичний характер. Для цього викладачем розробляються різні види завдань (якщо це не готові комплексні завдання в підручниках). Перед текстові завдання повинні носити розвиваючий характер та стимулювати студентів до аналітичної роботи (“Look at the title of the text and try to guess or predict what is the text about”, “What do you know about “text’s name”, etc.). зрозуміло, що основне завдання не повинно подаватись як стандартне «прочитайте текст» (read the text). Якщо ж ставиться завдання прочитати текст, то для студентів-магістрів воно повинно мати мету самого читання: «Продивіться текст та визначте його основну думку», «Прогляньте текст, щоб визначити головні переваги/недоліки чогось» і т.д. Після текстові завдання на читання розраховані більше на збільшення лексичного запасу студента. А саме – «Прочитайте текст та визначте чи наступні положенні вірні?» (true/false statements), «Прочитайте текст та знайдіть англійські еквіваленти наступних слів та словосполучень» (matching) і т.д.

Тренування та навчання читанню, як основному виду мовленнєвої діяльності є і буде актуально на будь якому етапі вивчення іноземної мови. По-перше, це збільшує словниковий запас студента, оскільки зустрічаючи незнайомі слова в тексті при більшості видів читання, студент повинен їх перекласти (і звісно запам’ятати). По-друге, тренується граматику – студенти звертають увагу на граматичні конструкції кожного речення. Безумовною і основною перевагою розвитку цього виду мовленнєвої діяльності є отриманні нової, корисної інформації, а також навички її пошуку.

Основна задача тренування читанню, як виду мовленнєвої діяльності студентів вищих навчальних закладів немовних спеціальностей – навчити, довести до автоматизму здатність отримувати нову корисну інформацію та сприймати, розуміти її саме іноземною мовою, а не перекладаючи для засвоєння. Студенти повинні використовувати навички читання іноземною мовою в своїй професійній діяльності – для пошуку нової інформації для своєї наукової роботи, написання тез, наукових статей, підготовки до виступу на конференції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенова Н. В., Шепетовский Д. В. Организация внеаудиторной работы студентов как мотивация к изучению английского языка в техническом ВУЗе // Молодой ученый. — 2014. — №7. — С. 481-483.
2. Батунова И.В. процесс обучения иностранному (английскому) языку в неязыковых вузах //LVIII Научная конференция International Research Journal – Екатеринбург, 2017 - № 1(55) – 206 с.
3. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. — 263с.

Осадча Н.В.
КНЛУ

ORGANIZATION PROCESS OF ENGLISH SPEAKING ELECTIVE COURSE “COUNTRY STUDY” FOR HIGH SCHOOL STUDENTS OF UKRAINE

Profiling of high school in Ukraine corresponds to the general context of the development of high school abroad. The number of profiles can range from 3 (Germany, France) to 17 (Sweden). The duration of profile education is on average 2-4 years. There are two basic approaches to organization of profile education both in Ukraine and abroad: profiling within a single institution, or - within certain types of educational institutions (academic, technical, professional, etc.).

Regardless of national specificity, in all countries, profile education is based on the list of educational subjects or educational fields, content, skills and competences which aim is to prepare students for adulthood. In addition to general subjects, that are compulsory for all students, and profile subjects that correspond to the chosen profile, there are elective courses (general or profile-based) that give students the opportunity to improve their knowledge of the chosen field.

Today, the profile education is a kind of differentiation and individualization of learning, which makes it possible, through changes in the structure, content and organization of the educational process, to take full account of the interests, inclinations and abilities of students, their opportunities, to create conditions for the training of high school students in accordance with their educational and professional interests, and intentions about social and professional self-determination. Country study elective course for high school students is a realization of the profile approach in Ukrainian schools.

According to the New Ukrainian School Concept Project (Document from 08/2016) [1], the development of the New Ukrainian School is a long-term reform that is already underway. The implementation plan foresees gradual changes that will lead to major transformations in profile education. Within the framework of profile education, a senior pupil will be able to choose one of two directions of study:

- academic, with a deep study of individual subjects oriented to continuing education at the university (academic lyceums.);
- professional, which, along with obtaining a complete general secondary education, provides the first profession (does not limit the possibility of continuing education) (professional lyceums and specialized colleges).

Consequently, it is planned:

- to update curricula and programs;
- to develop standards for specialized secondary education on a competency basis - up to 2023;
- to form the network of institutions of the III-level (specialized school) - no later than 2025;
- to form a national platform for electronic courses and textbooks: the creation of electronic textbooks; development of courses [2].

Taking into consideration all the above mentioned, the organization of elective courses teaching in profile Ukrainian school is a topical methodological dilemma. Elective courses are compulsory courses, which are independently selected by students from two or more alternatives proposed by the school. Such courses facilitate the choice of the student for his further educational profile and the development of relevant subject competences through the formation of values and attitudes, deepening and extending the theoretical and accumulation of applied knowledge, the formation of skills and development of skills, gaining experience of cognitive and creative activity, the disclosure and development of abilities. Country study is a basic elective course (The program of profile education includes basic elective courses and additional elective courses) [3].

The aim of the country study elective course is forming ability and willingness to intercultural communication as part of socio-cultural competence of students, including observation, sensibilization, comparison of native and other cultures, analysis of their differences, reflection, empathy, tolerance, fairness and goodwill, which the student of high school should possess.

Culture study elective course is based on cultural approach. Culture approach to teaching foreign languages and cultures at high school provides close interaction between language and culture of its speakers, implemented in education process of schools through a variable part of the training content, such as elective course "Country study". Introducing the cultural characteristics of the people, whose language they learn at the lessons of country study based on the concept of "dialogue of cultures" allows creating socio-cultural awareness of high school students.

Country study text containing cultural potential is a mean of country study teaching. For effective selection of educational material country study text description as a reflection of world view (text-speech), as socio-cultural component of foreign language education (text-culture), as the communicative nature of reading (text-person) is provided. The peculiarity of country study texts in

elective course of country study is their stylistic variety. Any cognitive and informational text, text-polylogue, an extract of science fiction, prose, poetry or a song, any pragmatic and journalistic text is considered to be country study text if it has socio-cultural value. Therefore, the texts of high socio-cultural value are considered to be relevant to our research. The criteria for selecting texts for country study elective course to high school students for effective cross-cultural interaction are established. By qualitative criteria of texts selection, we mean authenticity, subject matter, sociocultural and country study value, informative value, looking attractiveness, lexical, grammatical and stylistic difficulties of the text. The quantitative criterion of texts selection includes its readability.

Elective course "Country study " is a mandatory school subject, which is included in the number of basic elective courses, and offers background knowledge about the country, the language of which is studied, provides insight into the socio-economic condition of the way of life, its history, geography, ethnography, spiritual values, traditions, rituals that are characteristic to the nation, and its features language speech behavior of the speakers that is a valuable socio-cultural material.

The course has the module structure, by module we mean the autonomous part of the course, which has a target program of action, the necessary software and teaching and methodological support, sufficient for the construction of various educational schedule within its boundaries, which is easy to combine with other modular courses, and for the need for its content, organizational form and volume can be changed due to the flexibility of its structure. The use of the modular system provides an opportunity to respond quickly to changes in the objectives of education or requirements for the training of graduates of the profile school by adding or removing individual modules, expanding or narrowing their content, establishing a flexible sequence of modules within the course of the choice.

Consequently, modular studies within the course of the choice "Country Study" should be organized in accordance with the modules, which we consider as completed and independent units of study cycles on the one hand, and on the other - as a bank of country study information. Each section is considered to be an autonomous mini-course, which can be studied in a different sequence, which gives the educational process a certain degree of democracy and flexibility, on the side of both the teacher and the student.

The modular organization of study within the course of the choice "Country Study" provides flexibility and non-linearity in modeling the content of country study material. The nonlinearity of constructing an elective course allows to vary the structure of learning organization within each individual module. Each theme and sub-theme is a kind of bank of country study information, which is concentrated in country study texts of different styles and genres. Each block of information is a self-sufficient element, which allows to vary the order of its study, allowing to make the course teaching flexible. Concerning the definition of the subject blocks of information on each of the individual English-speaking countries, we consider it advisable to rely on the methodology for creating and working with cultural charts proposed [1]. The elective course "Country Study" consists of 4 modules devoted to the study of Ireland, Canada, Australia and New Zealand. The modular structure of the course allows to study blocks of information in any sequence. Each module, in its turn, also has a dynamic organization, which makes it possible to study topics in any sequence, but each module has a targeted cultural organization (see Table 1.).

Table 1.

Module Structure of Country Study Blocks of Information

Name	Contents
background	land and climate, history
people	population, language, religion, general attitudes, personal appearance
customs	greetings, gestures, visiting, eating
lifestyle	family, dating, marriage, diet, recreation, holidays, commerce

society	government, economy, education, health, transport, communication
social interaction	space distancing, attitude to time, display of emotions
communication	communicative support, safe and dangerous topics, contact organization, conversational Do's and Taboo's

The elective course "Country Study" is characterized by modularity, flexibility and nonlinearity, culture diagram material organization. The elective course "Country Study" is a course which aim is to use English as an essential tool for communication between cultures and for knowledge of the present world and socio cultural development of students through the study of diversity of the global world.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьменкова Ю. Английский язык для международного общения / Ю. Кузьменкова, А. Кузьменкова. – М. : Издательство Московского университета, 2013. – 276 с.
2. Проект Концепції “Нова українська школа” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>.
3. Проект Концепції профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : old.mon.gov.ua/.../Проект...профільного навчання.docx

Остапчук О.Є.

Криворізький державний педагогічний університет

КОНЦЕПТ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧИТЕЛЯ У СВІТЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТНЬОЇ СТРАТЕГІЇ

Актуальність дослідження. Мінливість і суперечливість соціальних змін, які відбуваються у сучасному суспільстві, актуалізували необхідність перевизначення освітніх орієнтирів, внутрішніх і зовнішніх функцій школи, її ролі та форм присутності у сферах життєдіяльності суспільства і кожного окремого вихованця. Це зрушило гуманістично-зорієнтовану модель освіти на більш високий, гуманітарний рівень досягнення людського потенціалу і його представленості на духовному, ціннісно-смысловому, діяльнісному, суб'єктному і суб'єктивному рівнях. Гуманітарна парадигма звернена до духовного світу людини, її особистісних цінностей і смислів життя, внутрішньої свободи, суб'єктивної реальності, захищає автономність і творчість особистості. Методологічний апарат гуманітарної парадигми дозволяє розробляти дієві методи особистісного розвитку, самовиховання і самореалізації. На відміну від номотетичної, генералізуючої тенденції тут утверджується ідеографічний принцип, який визнає пріоритет одиничного, унікального, самобутнього [3]. Головна стратегія – подолання технократичності мислення.

Гуманітарний дискурс виводить на передній план готовність особистості не лише до самопізнання, саморозвитку і самовдосконалення, але й до конструктивного використання внутрішніх резервів у продуктивній діяльності шляхом самопроекування і розробки стратегії власної діяльності, відповідального вибору і відповідальних рішень. Принцип прагматизму набуває чіткої гуманітаристської актуальності і спрямованості в освітньому процесі, що є свідомством укріплення стратегії самореалізації особистості. З цього приводу Ю. Габермас (1971) наголошує, що прагматична модель, на відміну від технократичної, передбачає співпрацю та взаємний вплив діячів освіти й дослідників у демократичному суспільстві. Для порівняння, технократична модель базується на визнанні нормативності і об'єктивності [8, 39].

У зв'язку з цим концептуально пересmisлюються освітні моделі. В першу чергу ставиться питання про модернізацію системи педагогічної освіти, адже нова якість людини висуває, в першу чергу, принципово інші вимоги до учителя, його компетентності, особистісної досконалості. У «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» прямо зазначається, що «метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує підготовку педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику, як пріоритетну функцію держави, спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці» [6].

Огляд наукових праць. На сучасному етапі проблема самореалізації особистості залишається одним із провідних завдань української освіти. Її теоретичні аспекти базуються на працях В. Радула, С. Михайлова, В. Муляра, О. Селезньова, Н. Комісаренко, І. Краснощок, Н. Ситникової, І. Бега, Н. Волкової, В. Демиденко, О. Киричука, А. Ковалевої, Н. Лосєвої, Н. Кривди, С. Сисєвої та ін.

Більшість авторів пропонують власну позицію у розумінні феномену самореалізації особистості. Наявність різних точок зору вказують на складність і багатогранність даної проблеми, яка потребує на подальшу детальну розробку.

Виклад основного змісту. В. Радул визначає самореалізацію як процес «здійснення індивідуальних і особистісних можливостей людини у її творчій діяльності. Людина реалізує власний потенціал, сукупність знань, умінь, навичок, евристичні можливості, інтуїцію, здібності, оскільки усвідомлює свою цінність, має мету діяльності й плани її реалізації» [10, 29].

Н. Лосєва визначає самореалізацію як «свідомий, з власної ініціативи, з визначеними цілями та цінностями творчий процес утілення в професійній діяльності своїх індивідуальних, професійно-особистісних якостей і властивостей з метою відтворення себе у своїй сутності як особистості та професіонала, знаходження свого місця в суспільстві й надання студентам зразка успішного «життя в професії» та можливостей для їх самореалізації» [7, 71 - 74].

К. Абульханова-Славська вважає, самореалізація є активність, зреалізована в дієвому плані життя; вона стає можливою лише тоді, коли самопізнання своїх здібностей вже завершено, повністю сформований «образ Я» і має місце особистісна готовність забезпечити усю сукупність зовнішніх умов самореалізації. Рівень самореалізації залежить від внутрішнього потенціалу, який визначає сама людина у власних суб'єктивних відчуттях. Однак прагнення до самореалізації, якщо воно є провідним мотивом, не лише проявляється у відчуттях, але й формує деякі властивості особистості [1].

Сучасна наука в один ряд з концептом самореалізації ставить концепти: автономія, критичне мислення, свобода, Я, моральність, воля. З них постійну пару пов'язаних концептів становить «самореалізація, автономія».

У філософії автономія – це базовий принцип самостійності буття, що направляється власним розумом і совістю (І. Кант); здатність особистості як морального суб'єкта до самовизначення на основі власного законодавства [4, 43 - 47].

І. Кон з опорою на психологічні дослідження зазначає, що індивідуальна автономія людини проявляється в активній соціальній позиції, яка усвідомлюється нею як власна причетність, глибока особистісна включеність у соціальне ціле, що посилює в особистості почуття власної відповідальності та наголошує на можливості здійснення автономного вибору [5].

З точки зору кібернетики, коли йдеться про автономію в людському організмі або системі, мається на увазі, що та чи інша її частина або певна функція сама відповідає за своє регулювання [11].

У програмі ЮНЕСКО автономність характеризується як соціальна компетенція: здатність суб'єкта захищати і стверджувати свої права, інтереси, обмеження (можливості, здібності), потреби, брати відповідальність на себе; здатність створювати та реалізовувати життєві плани та особисті проекти; здатність діяти в межах широкого контексту. Автономність як соціальна компетентність пов'язує дві ідеї: розвитку самобутності особистості (самототожності, автентичності, визнання права на самоздійснення); реалізація відносної автономності у прийнятті рішень, життєвому виборі, діяльності в певному контексті [2, 3 – 15].

Загалом сучасні вчені сходяться на думці, що професійна самореалізація особистості – це процес усвідомленого розкриття і практичного втілення нею свого внутрішнього (інтелектуального, креативного, духовно-морального) потенціалу в конкретних ситуаціях життєдіяльності і творчості; здатність вирішувати професійні стратегічні і тактичні завдання, опановувати технологіями і володіти певною системою компетенцій. Продуктивність самореалізації особистості дослідники вбачають у якісних внутрішніх перетвореннях, які опосередковано впливають на її професійну діяльність.

В наукових педагогічних дослідженнях професійна самореалізація учителя тлумачиться, переважно, як прояв індивідуальних професійно-значимих якостей і властивостей педагога, як процес розвитку його індивідуально-творчих можливостей, завдяки яким він відтворює себе, свою сутність в професійній діяльності. Таке змістове наповнення конструкту «професійна самореалізація учителя» являється переважно психологічним, а отже, не формує чіткого розуміння, якими є конкретні педагогічні дії учителя та їх зв'язок з педагогічним процесом і освітньою політикою (метою, завданнями, стратегіями, які висувуються на різних управлінських рівнях до школи і учителя).

Опора на таке трактування, коли мова йде про педагогічну реальність, ускладнює вивчення зв'язку педагогічного процесу з процесом професійної самореалізації учителя через зверненість останнього виключно до внутрішніх резервів особистості. Очевидно, що це різні процеси, кожен з яких має свою мету, особливий об'єкт вивчення, специфічний інструментарій, логіку перебігу і результат (продукт). Бракує прагматизму, націленості на реальні потреби, проблеми, педагогічні ситуації у розумінні змісту, форми і продукту професійної самореалізації учителя, який необхідний щоби проектувати педагогічні системи навчання і виховання з урахуванням суб'єктивного фактору.

Поряд з цим, має місце ототожнення самореалізації з іншими самопроцесами, заміщення одних понять іншими, що є науково некоректним. Задля усунення категоріальної невизначеності, варто уточнити, що метою самоідентифікації являється саморозуміння, самототожність, самоприйняття, усвідомлення власної цілісності, унікальності, значимості, «вияв» себе у світі згідно сформованого ціннісного ставлення до нього. Саморозвиток спрямований на позитивні самозміни особистості у напрямку свого «ідеального Я». Метою самоактуалізації являється виявлення потенційних можливостей, справжніх потреб, життєвих смислів, уявлень про власне призначення у світі. Метою самореалізації слугує втілення свого призначення, яке суб'єктивно проживається людиною. У такому разі, продукт самореалізації завжди очевидний для оточуючих, існує не у формі підвищеної уваги до себе, болісної рефлексії і самовдосконалення, а у формі прагнення щось створити, залишити слід у чомусь, або в комусь. Таке розуміння співпадає з думкою С.Л. Рубінштейна про те, що саморозвиток і самовиховання особистості полягають не в якійсь ізольованій медитативній «роботі над собою», а в активній реальній зовнішній діяльності [9]. Самореалізація - це не лише рефлексивне переживання, а, передусім, результат.

Самореалізація в педагогічному контексті передбачає практичне втілення людиною своїх задатків і здібностей, свідоме і цілеспрямоване опредмечування сутнісних сил в конкретній життєдіяльності. Тому науково продуктивним є вивчення професійної самореалізації учителя через зв'язок з педагогічною реальністю. У такому разі професійна самореалізація учителя не буде розглядатися лише як сприятливий фактор по відношенню до педагогічного процесу, а переходить у розряд самостійної, повноцінної за усіма ознаками

і компонентами, професійної діяльності. Отже, в педагогічних реаліях професійна самореалізація учителя осмислюється через категорії автономія, самопроекування і особистісно-сміслове проектування.

Процес, який виводить професійну самореалізацію учителя в практичну площину, - педагогічне проектування. Завдяки проектувальним ресурсам, внутрішній потенціал особистості отримує можливість реалізуватися в реальному педагогічному процесі шляхом вироблення авторських ідей, їх втілення у конкретному задумі і напрацюванні стратегії його практичної реалізації. Саме у такий спосіб внутрішньо-особистісні можливості педагога здатні зрушити якісні зміни як у окремого вихованця, так і в освітньому процесі загалом.

Вище викладене підтверджує необхідність формування принципово нової освітньої практики підготовки майбутніх учителів, яка базується на знаннях про способи продуктивної самореалізації у професії. Завдяки цьому початкові етапи професіоналізації не будуть зводитися лише до опанування студентами системою теоретичних знань, прикладних умінь і навичок, особистісна цінність яких почне усвідомлюватися ними лише у самостійній професійній діяльності. Готовність до творення власного педагогічного продукту (концепції професійної діяльності, авторської педагогічної системи, методичної системи навчання тощо) стає ключовою професійною компетенцією майбутнього учителя. *Перспектива подальших досліджень* полягатиме у висвітленні методологічних аспектів наукового пошуку, що сприяє обґрунтуванню концепції формування готовності майбутніх учителів до продуктивної професійно-творчої самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991, - 299 с.
2. Браславски С. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из мирового опыта / Сильвия Браславски // Определение и отбор компетенций: теоретические и концептуальные основания / DeSeCo. - М.: Изд-во ЮНЕСКО, 2002. - С. 3 - 15.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: Методическое пособие /С.Л. Братченко. - СПб.: СПбГУПМ, 2003.
4. Ковалева А. В. Проблема самореалізації особистості в системі наук про людину / А. В. Ковалева // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. - Вип. 17. - Х., 2002. - С. 43 - 47.
5. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание / И.С. Кон. - М.: Политиздат, 1984. - 225с.
6. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] // Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc 6.07.2014.
7. Лосева Н.М. Розвиток ідеї самореалізації особистості (філософський аспект) / Наталія Миколаївна Лосева // Рідна школа. - 2004. - № 5. - С. 71-74.
8. Раймерз Ф., Мак-Гінн Н. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики / Фернандо Раймерз, Ноел Мак-Гінн. - Львів: Літопис, 2004. - 219с.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Изд-во Питер-Юг, 2003. - С.281 - 426.
10. Соціально-професійне становлення особистості : монографія / В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір ; за ред. В. В. Радула. - Кіровоград : Полігр.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. - 263
11. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики : Словник. -Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2014. - 416с.

HISTORICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE OF UKRAINE IN THE INTERNATIONAL SPACE

The analysis of history, present and future in modernizing the system of higher education of Ukraine in the context of the Bologna process, on the basis of a return to European traditions, has led to further consideration of the problem of developing a national system of education, adapting it to the conditions of a socially oriented economy, transforming and integrating the education system into European and world the community, the combination of it with practical activities.

The problem of studying the issue of the sequence of development of educational space of higher school in Ukraine and abroad Andrushchenko V.P, Kovchyna I. M., Avshenyuk N.M., Kudin V.O., Ogienko O.I., Zablotskaya Y.V., Bailey AA, Yablonsky V.A., Klyuy A.I. etc. But the question remains about the interaction and contradictions of the national and European education systems, their historical roots of coexistence.

Since ancient times, the Ukrainian society was characterized by an orientation towards the European education system. Causal and consequential factors can be considered as the fundamental ties of the Ukrainian people with all European communities, as well as the internal vision, the mentality in which the historic desire for education and education has been laid.

Society has long believed that every person from birth is intended to perform a certain type of activity: prayer, military affairs or physical labor. Therefore, it is not surprising that even during the period of the Eastern Slavs were laid the foundations of education in the form of upbringing. As noted by V.A. Yablonsky, higher education of Ukraine comes to its roots in 988 when Prince Volodymyr the Great, Prince of Kiev, baptized Russia and opened the school teaching book, and his successor, Jaroslav the Wise, built the famous Sofia with the library and arranged with it the artillery of scribes and translators of foreign books, joined such way to the European civilization [5, p. 248].

The oldest domestic literary monument, in which pedagogical questions are raised, is the philosophical and pedagogical treatise "The Word of Law and Grace," written by the Kiev Metropolitan Hilarion. The highest achievement of the pedagogical thought of Kievan Rus is "Instruction to Children" by Vladimir Monomakh, created by analogy with the "Instruction to the Children of Xenophon". This first medieval European pedagogical work pointed to the relationship of education with the needs of life and personality activities. Educational institutions became the historical foundations of educational space in Ukraine as well as abroad. The first national institutions of higher type were the Ostroh School-Academy and the Kyiv-Mohyla Academy. Lviv University is one of the oldest scientific and cultural centers in Ukraine. The centers of scientific thought were Kharkiv, Kiev, Novorossiysk (Odessa) universities, Nizhyn Institute of History and Philology and other educational institutions.

The facts make it possible to argue that, due to the historical development trend, the educational process of higher education in Ukraine was long associated with European traditions, its founders, and prominent scholars have acquired education in the best European universities. Europe is traditionally considered the cradle of higher education, which was born even in ancient times. Here are the most famous universities - Bologna, Cambridge, Oxford, which offer unprecedented opportunities for education and research. It so happened that during the period of the Ukrainian state being part of the USSR, the education system changed its method of teaching somewhat, but remained at the same high level. With the achievement of independence, the course of Europeanization, including in the high school, was restored. Ukraine along with Italy, France, Germany, Denmark, Spain and others. took part in the reform of the academic structure of universities on the basis of the Bologna Declaration (1999). This process was aimed at creating a single educational space in Europe. Such a tradition of creating a single educational space arose in

the Middle Ages, when higher schools established close international ties. Prestigious and fashionable was to get education not in one, but in several recognized European universities.

According to Bailey A. A., since its inception, and to this day, the university plays a leading role in the process of acquiring and transferring experience from the older generation to the younger, and improving its activities at the present stage of reforming higher education is directly dependent on the use of the traditions of university education, accumulated during its historical development. The main principles inherent in the university, regardless of the historical period and the nature of its development, are: the completeness of the scientific knowledge offered at the university; the spirit of freedom of creativity in the process of teaching and learning; the ability of the university to self-renewal through the training of teachers and scientists [1, p.131]. Every direction of improvement of national educational systems, as Bilozerova M. V. observes, can be chosen by each country, based on its own priorities of socio-economic development and social requirements and needs [2, p.3]. Today's prospects for development and changes in education, its orientation to the European space, will give an opportunity and prospects for Ukrainian and foreign students obtaining higher education in Ukraine.

Therefore, as Ukraine's accession to the Bologna process was perceived in society by politicians and educational officials and the public both in politics and in society, as noted by associate professor Kljuy A.I., studying the convergence of higher education of Ukraine with those standards, rules developed in the process of convergence of educational systems of the countries-the participants in the Bologna process, it is necessary to emphasize that it is a question of their harmonization, the harmonization of those that are already mutually tangible, and not the literal unification. It is about achieving maximum compatibility of national systems of higher education, which is important in the era of globalization [4, c. 440].

It is also worth mentioning about the decision and problems of the bachelor's degree. So, Zablotskaya Y.V., identifies a bachelor's degree in Ukraine with other countries in the context of basic higher education, but notes that in Ukraine many consider that baccalaureate is not an independent level of education and employers are not interested in such specialists [3, p. 12]. In the process of reforming the educational system, the importance of a bachelor's degree has increased, which in the near future will give a positive impetus to the work of young professionals.

Somewhat indirectly, the combination of educational theory and practice in Ukraine is conducted indirectly. For example, in Austria, practice takes 75% of the educational process. Ukrainian society needs to address this issue in the near future with a benchmark for European countries. The importance of higher education in Europe and America is not yet sufficiently developed in our country for distance education and the process of assisting in the selection of professions by professionals at the student level. In Norway, for example, it is possible after the end of the traditional high school admission to the public school, where there are subjects, which will be associated with university studies and work. In Germany, Denmark, Belgium practiced an independent choice of disciplines. Not everything is so smooth in the reformist sector of Ukraine, there is something to work on and it is necessary to reach such a level that the diplomas of Ukrainian higher educational institutions testify to the high degree of education of the graduate and the quality assurance of the university's knowledge and skills.

Based on the foregoing, one can come to the conclusion that the current European system of education lays out the contours of the 21st century global situation and, of course, provides invaluable experience in communicating with people of different mentality, nationalities and religions. This is a prerequisite for the development of the individual in the international labor market. The most diverse combinations of subjects, taking into account the interests of students, the ability of a higher educational institution to determine the amount of knowledge itself in accordance with the requirements of society and market demands regarding the content of skilled labor, all of them are practitioners at an early stage in Ukraine

and have long been systematized in Europe.

Therefore, in the process of developing the educational space of Ukrainians, it is wider to direct their efforts towards international cooperation, but taking into account national peculiarities and preferences not on their own interests, but on the knowledge of the fullness of knowledge and comprehension of truth through rational thinking, the combination of learning and research.

REFERENCES

1. Bailey, Alice A. Education of the New Age [Text] = Education in the new age / Alice A. Bailey; [per. from english the language of Bogdan Drobenka]; Interdisciplinary center of psychologist.-innovator. culture - Lviv: Raster-7, 2016. - 155 p.
2. Bilozerova M.V. Analysis of European Higher Education Systems in the Context of Integration into the European Educational Space // Theory and Practice of Public Administration. - 2013. - Issue 2 (41) - P. 1-9.
3. Zablotskaya, Julia Vitalievna. Higher education in the life strategies of modern Ukrainian students [Text]: author's abstract. dis ... Candidate Philosophy Sciences: 09.00.10 / Zablotskaya Yuliya Vitalievna; National ped Un-t them. MP Drahomanov. - Kyiv, 2017. - 20 p.
4. Kljuy A.I. Higher education of Ukraine in the conditions of European integration / A.I. Kljuy // Gilea: scientific bulletin. - 2016. - Voice over 115. - pp. 439-442.
5. Yablonsky V.A. Higher education in the context of new challenges / VA Yablonsky, O. V. Yablonsky // Scientific Bulletin of Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnology named after S.Z.Gzhytsky. Series: Economic Sciences. - 2016. - Vol. 18, No. 2. - P. 248-251.

Рокіцька Н.В.
Тернопільський національний педагогічний університет
імені В. Гнатюка

ZUR FRAGE DER DIDAKTISCHEN GRÜNDE DER LEHRERAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

(Mitte des 18. Jh-ts - Ende des 20. Jh-ts)

Die Wirksamkeit des Systems der Lehrerausbildung in Deutschland innerhalb der wissenschaftlichen Abhandlung wurde durch zielgerichtete staatliche Unterstützung und konsequente Bildungspolitik sowie durch wohlbedachte, auf demokratischer Basis gegründete Reformen gesichert. Das moderne System der Lehrerausbildung in Deutschland ist ein sorgfältig durchdachter und geplanter Bildungszweig. In der Bundesrepublik Deutschland wird - so wie auch in der Ukraine - eine gewisse Vielseitigkeit in der Lehrerausbildung gepflegt. Lehrer aus allen Schulbereichen werden an Universitäten, Technischen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen sowie Kunst - und Musikhochschulen ausgebildet; das Fachpersonal für Schuladministration und Inspektion wird in speziellen Instituten und Zentren vorbereitet.

Bei der Ausbildung unterscheidet man die folgenden Phasen:

1. Das Studium, d.h. die wissenschaftliche Ausbildung und das gesellschaftliches Studium; das Studium in mindestens zwei Unterrichtsfächern (Unterrichtsbereichen) einschließlich dem fachdidaktischen Studium und den Schulpraktika. Das Studium schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab.
2. Das Referendariat (Vorbereitungsdienst). Es wurde mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.12.1986 in allen Bundesländern einheitlich auf zwei Jahre festgelegt. Diese Phase umfasst eine schulpraktische pädagogische Tätigkeit an Ausbildungsschulen sowie eine ergänzende Ausbildung im Studienseminar. Die Ausbildung wird in allen Bundesländern mit der Zweiten Staatsprüfung abgeschlossen.

Die Zeitdauer der Lehrerausbildung in Deutschland ist insgesamt länger als in der Ukraine. Diese Situation spiegelt die Bildungsdauer an einer deutschen Hochschule wieder. So dauert das

Studium an einer Universität 14 Semester und an einer Fachhochschule mehr als 9 Semester. In der Ukraine dagegen erreichen die Studenten den Hochschulabschluss mit durchschnittlich 22 Jahren, in der BRD jedoch erst mit 28,5 Jahren. Das Durchschnittsalter in der Entwicklungsstufe liegt bei den Absolventen der pädagogischen Hochschulen bei 26,9 Jahren. Die Kultusministerien der Bundesländer leisten beim Absolvieren solcher Bildungsstufen sowie beim Erlangen der entsprechenden Diplome wirksame Hilfe. Die Diplome der Absolventen sollen aufeinander abgestimmt werden und nicht nur in den jeweiligen Bundesländern, sondern auch in allen Ländern Westeuropas anerkannt werden.

Tief verwurzelte historische Traditionen bei den Universitäten trugen zu einer Spitzenqualität in der Lehrerausbildung durch Konzentration hochqualifizierter Lehrer auf vorhandener materieller Basis und durch die Auswahl besonders begabter Abiturienten zum Studium bei.

Das Schaffen günstiger Bedingungen für das Studium an den Hochschulen, die sich in Trägerschaft verschiedener Konfessionen befinden, stellt eine sehr wichtige Erfahrung Deutschlands für andere Länder dar.

Das hohe Berufsniveau des Kaderbestandes wird durch das wissenschaftlich begründete System der Berufsauswahl, die Individualisierung der Ausbildungszeit, die Entwicklung von besonderer Begabung bei Studenten innerhalb der wissenschaftlichen Forschungsarbeit bedingt.

Während des 19. Jahrhunderts wurde in Deutschland eine theoretische Basis für das Ausbildungswesen geschaffen, welche in ganz Europa ihres Gleichen sucht. Die pädagogischen Lehrbücher und die philosophischen Begründung didaktischer Fragen stellen ein einzigartiges Vorbild für viele Länder dar, so auch für die Ukraine.

Die pädagogischen Kongresse, welche regelmäßig seit 1848 abgehalten werden, tragen zu einem Austausch auf pädagogischer Ebene bei. Gleiches gilt für die Diskussionen aktueller Organisationsfragen bei Lehrprozessen. Bei den Erfahrungen aus der praktischen Lehrerausbildung in Deutschland zieht man auch eine seit 1843 allseits bekannte Devise in Betracht: "Nichts in der Wissenschaft, was sich nicht auf die Praxis bezieht; nichts in der Praxis, was nicht durch die Wissenschaft begründet ist". Diese Devise wird erfolgreich bei den pädagogischen Lehranstalten Deutschlands verwirklicht. In diesem Zusammenhang ist auch eine Perspektive der Ausbildungszeit sowie der sozialen und ökologischen Praxis sehr aktuell.

Eine gegenüberstellende Analyse der Lehrerausbildung in der ehemaligen DDR und in der BRD gibt uns die Möglichkeit, gewisse Konsequenzen hinsichtlich einer Zweckmäßigkeit der erweiterten Zeit für das Hauptfach, bezüglich einer Unterrichtsmethodik und auch bezüglich einer ständigen Aufmerksamkeit für Fragen der psychologisch- pädagogischen Vorbereitung (allgemeine Erziehungswissenschaft, die Erziehungstheorie, Didaktik, die Schulpädagogik, Psychologie der Entwicklung einer Persönlichkeit, die Schuldiagnostik usw.) zu ziehen.

Die Vorbereitung der Studenten zur wissenschaftlichen Forschungsarbeit ist das wichtigste Merkmal der Bildung und Persönlichkeitserziehung des Absolventen einer Pädagogischen Hochschule.

Priorität im Aufgabenbereich wissenschaftlichen Forschungstätigkeit der zukünftigen Lehrer an deutschen Hochschulen nimmt die Vorbereitung der Studenten zur professionellen Tätigkeit, zur Analyse wissenschaftlicher Informationen und zur individuellen auf die Erhaltung neuen Wissen gerichteten Forschung ein. Diese Forschungstätigkeit umfasst Fach - und Fundamentalforschungen.

Während unserer Forschungsperiode wurden auch einige Negativpunkte in der Lehrerausbildung Deutschlands festgestellt, welche anderen Ländern als historische Erkenntnisse zu eigenen Entwicklung dienen könnten. Es geht u.a. um die Vernichtung der demokratischen Traditionen während der faschistischen Diktatur, um Lehrermangel und Lehrerarbeitslosigkeit in den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts sowie um das sinkende Ansehen der Lehrtätigkeit.

Durch die Beobachtung bestimmter Entwicklungen aktualisiert man ständig die Prioritäten in der Bildungspolitik. Gemeint sind hier die Verantwortlichkeit für das demokratische System, die Entscheidungshilfe bei Bildungsfragen in den neuen Bundesländern, die Orientierung auf zukünftige Arbeitsmärkte und die Vorbereitung der Jugend zu europäischer Konkurrenz.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.): дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Козак. – Тернопіль, 2000. – 211 с.

Сімкова І.О.

НТУУ "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського"

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УСНОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ З АРКУША

Сучасні підходи до навчання відображають загальну тенденцію в удосконаленні освіти – її гуманізацію, орієнтацію на особистість майбутніх фахівців. Розвиваюче і особистісно-орієнтоване навчання, особистісний і діяльнісний підходи утримують міцні позиції в методиці навчання. За таких умов питання розвитку особистості майбутніх бакалаврів-філологів тісно переплітаються із питаннями діяльності.

Прагнення підвищити конкурентоспроможність майбутніх перекладачів на ринку праці та рівень їх підготовки згідно з міжнародними стандартами вимагає зміщення освітніх пріоритетів від досягнення певного рівня знань, умінь і навичок до здатності майбутніх бакалаврів-філологів використовувати їх вміння у відповідних професійних ситуаціях, готовності взаємодіяти у стресових ситуаціях і працювати в команді [4].

Відповідно до вимог сучасної економіки і суспільства, компетентнісний підхід зміщує вектор освіти в напрямку накопичення особистісного досвіду вирішення пізнавальних, науково-технічних, практичних, соціально-етичних проблем, активного включення до роботи в команді й адаптації до мінливих вимог суспільства.

Сьогодні, науковці [1; 2; 3; 5] говорячи про модель ефективного фахівця виділяють дві головні складові: професійні знання і особистісні якості. Саме тому, щоб бути на рівні сучасних вимог майбутнім перекладачам окрім глибоких і міцних фахових знань, необхідно володіти здатністю вільно і самостійно мислити та діяти творчо. До "особистісної" складової відносять такі якості, як креативність, контактність, самоконтроль, самостійність, стресостійкість, які сприяють розкриттю творчих здібностей і їх реалізації, формуванню інтересів та підвищенню мотивації фахівців [1; 3].

В останні роки метою інноваційного навчання у ВНЗ є не засвоєння знань як таких, а сприяння процесам інтелектуального розвитку професійної особистості майбутніх бакалаврів-філологів, тобто змінюються пріоритети у діяльності викладача. Знання більше не є метою освіти, воно перетворюється на засіб розвитку пізнавальних і особистісних якостей майбутніх перекладачів. Діяльнісний підхід до навчання визначає шлях розвитку майбутніх бакалаврів-філологів в процесі навчання і є альтернативою методу передачі готових знань та їх пасивного засвоєння. Відповідно, акцент у розроблених системах вправ, з навчальної діяльності викладача переноситься на пізнавальну діяльність майбутніх бакалаврів-філологів.

В рамках діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, під час створення системи вправ для навчання усного двостороннього перекладу з аркуша (УДПА), необхідно брати до уваги теорію навчальної діяльності (В. В. Давидов (1996); І. І. Ільєсов (1986); А. Н. Леонтьєв (1977); А. К. Маркова (1990); Д. Б. Ельконін (1989); У. Engeström (2008) тощо), теорію поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін (1999); Н. Ф. Талізїна (1985); Н. Woolfolk (2006) тощо), концепцію проблемного навчання (В. В. Давидов (1996); И. Я. Лернер (1980); А. М. Матюшкин (1972); В. Оконь (1990); М. Н. Скоткін (1986) тощо), концепцію інноваційної активності суб'єктів у вищій школі (А. А. Вербицький (1991); І. О. Зимня (2005); Г. Л. Ільїн (1999); В. Я. Ляудіс (1994); І. І. Ільєсов

(1986); В. А. Якунін (2000) тощо), концепції професійної освіти (Е. Ф. Зеєр (2000); І. О. Зимня (2005); М. В. Кларін (1994); А.К. Маркова (1990) тощо).

Отже, реалізація методики навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу з аркуша передбачає розроблення системи і комплексів вправ для навчання такого виду усного перекладу, а також системну організацію навчання, що є передумовою успішнішого засвоєння знань і отримання навичок та вмій.

Таким чином, під час створення системи вправ для навчання УДПА, необхідно керуватися компетентністним підходом, що означає формування навичок і вмій відповідно до компетентностей, необхідних майбутнім перекладачам; діяльністним підходом, який передбачає паралельне формування навичок і вмій, і опору на систему вправ, де розроблено вправи для формування кожної навички і уміння; а також особистісно-орієнтованим підходом, що дозволяє розглядати підготовку майбутніх перекладачів в аспекті всебічного розвитку мовної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеєр Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие / Э. Ф. Зеєр. – Екатеринбург : Изд. урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 397 с.
2. Зимня И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимня. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 223 с.
4. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1985. – 112 с.
5. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во "Эйдос", Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).

Svyrydenko Denys
National Pedagogical Dragomanov University

HYBRIDITY AT UKRAINIAN HIGHER EDUCATION: THE REVIEW OF PRACTICAL CASES

The article aims to perform the approbation of the series of theoretical issues formulated at the research “*Hybridity in the Higher Education of Ukraine: Global Logic or Local Idiosyncrasy?*” [3]. This research is an attempt to initiate scientific discussion around the problem of *post-colonial (post-Soviet, post-totalitarian)* “heritage” at Ukrainian higher education. The authors wanted to show the potential of post-colonial studies as well as hybridity theory for understanding the nature of higher education modernization fails at Ukraine.

Starting the explication of practical cases when hybridity demonstrates its potential at higher education sphere, we have to explain what contexts of hybridity used at research. It is true that hybridity term is extremely popular now, but the specific nature of researched subject needs to provide the clearness in understanding of hybridity by distancing form everyday discourse. Focusing on the hybridity in Ukrainian higher education, it looks fruitful to demonstrate the feasibilities and impediments of the modernization through the optic of mixing the features of post-colonial (imperial — Russian, Austro-Hungarian), post-totalitarian (Soviet), national (Ukrainian), modern (European / Western) and global (world high standards) paradigms of higher education [3, p. 178]. Hybridity concept let us define the features of co-existing in Ukrainian higher education of the *modern, pre-modern and non-modern educational elements*. Mentioned concept let explain the logic of interaction and mixing of different/or adverse ontological entities within the framework of the globalization discourse.

Post-totalitarian and post-Soviet mentality of the Ukrainian society makes actual a wide range of *discriminatory manifestations, dogmatic thinking, prejudice and stereotypes* in all spheres of life of society. However, the specific nature is acquired by these trends in Ukrainian higher education. Without claiming the explication to be complete, we will try to diagnose the key ones of them.

We would like to note that hybridization in education is also focused largely on the idea of the Ukrainian people (including members of the academic community) of the local national uniqueness, which acquires the character of *provincialism*. On the one hand, we recognize the need to preserve the achievements of Ukrainian education (and the whole culture) in the 21-st century. Excessive dominance of the local over the global, which is not the result of self-reflection and critical evaluation, but is a manifestation of rigidity, and gives grounds for materialization of negative scenarios for further development of both the Ukrainian society as a whole, and higher education in particular. Globalization has long had the status of objective and inevitable phenomenon, therefore, Ukraine should choose either a productive way of integration into the global society, or choose the path of unproductive isolation, showing the reluctance to reform on the background of *overuse of the narrative "unique Ukraine"*. Indeed, in the higher education the transmission of finished forms of culture still remains a widespread phenomenon in teaching, while experience of working "on the edge" of cultural forms is practically absent in universities. H. Giroux, one of the founders of the border (transgressive) pedagogy, suggests that it is necessary to overcome the emphasis on the own culture, attracting numerous references that make up the different cultural codes, languages and experiences in order to discard the existing boundaries and create new ones [2].

One of the key manifestations of discrimination prevalent in Ukrainian universities is *sexism*. Indeed, just as in the Soviet times so today the gender inequality remains widespread: students face discriminatory harassment from teachers; and in the educational environment the career path is determined by the level of perception of the idea of gender equality by the managers of universities. These trends signal about the need to revise the Ukrainian culture experience, individual self-reflection aimed at purification of the academic environment from uncivilized tendencies that are contrary to the global trend of seeking productive tolerant coexistence in the human community. In this matter it is difficult to disagree with P. Freire, who claimed that an inherent feature of correct thinking is strong denial of each and all forms of discrimination, because racial, class or gender bias threatens the very essence of human dignity and pose a radical negation on democracy [1].

Another destructive phenomenon of the Ukrainian higher education is discriminatory phenomenon of *ageism*, which acquires specific features as result of hybridization of education. At the entry level for access to higher education the institutions create unfavorable conditions for the elderly, violating inalienable human right to education. There are occurrences of disrespect to older teachers, who through partiality of students are given the peremptory status of carriers of outdated ideas and experience oppression. At the level of organizational management the power in universities remains mostly in the hands of older generation, thus acquiring feudal character, while the young people are discriminated. Ukraine has a difficult path ahead both for the normative embodiment of the concept of overcoming ageism and the way of its implementation, which is impossible without rethinking by the Ukrainians a number of counter-productive approaches in the educational tradition.

We also consider it appropriate to draw the attention to the manifestations of this type of discrimination in Ukrainian higher education, as *speciesism*. Environmental awareness, noospheric values, protection of rights of animals are appearing as an imperative for the development of human civilization, but in Ukrainian universities the norm is still to wear furs, which shows the rejection by teachers of the mentioned values of the society at the present stage of its development. To ensure accuracy, we would note that wearing furs plays as a demonstration of social status of the academic environment, but at the same time, it is a demonstration of the life philosophy, degree of perception of values of the new quality of society. It is true that hypertrophied consumer outlook, misconceptions that luxuriating and demonstration of tangible achievements can show others the personal success is inherited by Ukrainians as the legacy of the totalitarian regime. The West has turned away long ago from that.

The outlined above “isms” of Ukrainian higher education (*provincialism, sexism, ageism, speciesism*) indicate deep civilizational backwardness of the Ukrainian society, which was resulted from “conservation” of the way of life and thinking of *homo soveticus*, who is the product of the totalitarian ideology implementation. This backlog has gained its specific form through strengthening totalitarian social order by inferiority complex against the backdrop of Russia's imperial ambitions, which historically accompanied Ukraine for several centuries. We do not claim to come up with a complete list of “isms” at Ukrainian universities, but we tried to show heredity of these unproductive educational practices, their determination by anthropological factors of the Ukrainian post-totalitarian society, to demonstrate prospectivity of moving away from them in a more civilized direction.

REFERENCES

1. Freire P., 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield.
2. Giroux H.A., 1991. *Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism*, *Social Text* 28, pp. 51-67.
3. Gomilko O., Svyrydenko D., Terepyshchyi S., 2016. *Hybridity in the Higher Education of Ukraine: Global Logic or Local Idiosyncrasy?* *Philosophy and Cosmology*. Vol.17. pp. 177-199.

Соломаха С.О.
Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України

ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НОВОЇ ФОРМАЦІЇ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Одним з основних напрямів розробки питань неперервної післядипломної педагогічної освіти є система професійної підготовки і становлення педагогічних кадрів нової формації, де сьогодні спостерігається протиріччя між потребами для педагога «вчитися усе життя» і моделюванням педагогічної системи, яка забезпечувала б оптимальні умови для реалізації особистості.

У сучасній художній культурі і мистецтві відбувались і набирають обертів процеси, котрі призвели до карколомних структурних трансформацій в усіх художніх жанрах і видах, що виявились у бурхливому розростанні масової культуринашкодусправжньому класичному танародному мистецтву, фольклору. Мистецтво майже повністю дегуманізувалося. Границі і критерії мистецтва (а головним його *критерієм завжди був естетичний*) сьогодні повністю розмиті.

Специфіка педагогічної діяльності викладачів мистецьких дисциплін полягає у роботі з художнім текстом, який має потужний освітній й світоглядний потенціал, що виявляється у пошуках смислу художнього твору, коли не тільки здобуваються певні мистецькі знання і навички, а здійснюється переосмислення особистісної позиції щодо художньо-естетичних та етичних цінностей, ідеалів, переконань, тому розвиток художньо-естетичного світогляду як інтегральної складової фахової діяльності викладачів мистецьких дисциплін є важливим завданням мистецької й неперервної освіти в цілому. З цією метою нами була розроблена, експериментально перевірена й впроваджена концептуальна модель організаційно-методичної системи й педагогічна технологія навчання викладачів мистецьких дисциплін на курсах підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти, яка реалізується в таких аспектах: культурологічний, теоретичний (з урахуванням спеціальності: вчитель музики, вчитель образотворчого мистецтва, вчитель художньої культури тощо), дидактичний (традиційні та інноваційні методики), психологічний, педагогічний,

практичний, саморозвивальний, кожен із яких передбачає здійснення самоосвітньої діяльності.

У ході формувального експерименту здійснювалась перевірка гіпотези дослідження, шляхом експериментального впровадження змісту, ефективних форм і методів розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін у процес підвищення кваліфікації навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти» (м. Біла Церква) в межах курсового періоду навчання фахівців.

З метою перетворення вчителів на зацікавлених суб'єктів розвитку власного художньо-естетичного світогляду, вироблення у них усвідомленого і активного ставлення до цього процесу нами був проведений другий – **організаційно-процесуальний** етап дослідно-експериментальної роботи, який спрямовувався на:

- розвиток художньо-естетичної освіченості, професійної компетентності фахівців у галузі світової та національної художньої культури;

- поглиблення мистецького та культурологічного тезаурусу;

- осмислення закономірностей та особливостей організації художньо-естетичного процесу в контексті розвитку світоглядної сфери особистості;

- залучення вчителів до творчої мистецько-педагогічної діяльності з метою збагачення їхнього художньо-естетичного досвіду, стимулювання художнього мислення, активізації творчої уяви, формування художнього смаку, естетичної потреби у спілкуванні з високохудожніми творами мистецтва;

- з'ясування психолого-педагогічних механізмів сприйняття творів мистецтва та формування уміння адекватного естетичного сприйняття і художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва;

- знайомство з сучасними технологіями діалогічного (полілогічного) спілкування у мистецько-педагогічному просторі, методами входження у контекст художнього твору;

- становлення у вчителів цілісної художньо-естетичної картини світу;

- активізацію самостійного пізнання, що стане підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителів мистецьких дисциплін.

Ці завдання реалізувались у ході опанування слухачами авторського курсу: **«Специфіка розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін»**(64 годин, з них лекційних – 10, семінарських – 12, практичних – 20, самостійна робота – 32 години); інтегрованого курсу: **«Методологічна культура викладачів мистецьких дисциплін» (для вчителів музичного, образотворчого мистецтва та художньої культури)**(32 години: лекційних – 8 годин, семінарських – 4 години; практичних – 8 годин, 12 – самостійна робота).

У викладанні матеріалів курсів і практикуму перевага надавалась формам і методам багатосторонньої комунікації, коли викладач чітко структурує матеріал для більш ефективного засвоєння, з іншого боку приймає і включає до обговорення думку тих, хто навчається, що можливо не співпадає з його власною думкою. Діалогічна стратегія побудови педагогічної дії допомагала здійснити переорієнтацію навчального процесу: від декларативної трансляції знань викладачем й пасивного їх сприйняття слухачами, до формування здатності суб'єктів навчання самостійно осмислювати і діяти, дозволив засвоювати величезний об'єм інформації, доповнюючи знання власним ціннісним смислом у процесі особистісного саморозвитку художньо-естетичного світогляду тощо. Обов'язковими умовами проведення занять були: використання особистого педагогічного досвіду слухачів, включення у навчальний процес яскравих образів, прикладів, фактів; мобільність форм і методів подання інформації; довірливі, позитивні відносини між викладачем і слухачами; демократичний стиль спілкування, співробітництво. Викладач виступав в ролі помічника – консультанта, який забезпечував рівень інформаційних можливостей самостійного пошуку слухачів, підтримував атмосферу творчості, стимулював рівень мотивації, активну позицію, свободу самовираження, здійснював корекцію і контроль за міцністю набутих знань, умінь, навичок.

До кожного заняття добирались матеріали для практичних і самостійних занять (приклади інтерпретацій художніх творів; фрагменти мистецтвознавчих праць; уривки з літературних творів, вірші, письмові свідчення видатних творців мистецтва про їх саморефлексії, гіпотези щодо природи художньої творчості, у тому числі, такі, що виражені у художній формі). При використанні такого дидактичного матеріалу викладачі мали можливість розвитку навиків самостійного художньо-педагогічного аналізу та інтерпретації мистецтва з метою розвитку художньо-естетичного світогляду учнів (студентів).

Значущим у вивченні матеріалу *організаційно-процесуального* етапу дослідно-експериментальної роботи з розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін в процесі підвищення кваліфікації є висновок про те, що інтерпретуючи мистецький твір, або вивчаючи художнє явище людина формує власний художньо-естетичний світогляд – міфологію людської особистості: виявлення, вираження людини, його енергійно-особистісного начала або духу, що по суті і є культурою.

Ознайомлення слухачів із специфічними методами сприйняття мистецтва сприяло формуванню у викладачів спроможності бачити не тільки самі художні факти, але й їхню глибинну сутність вираження у мистецьких явищах, стимулювали становлення художнього мислення, ефективно впливали на розвиток художньо-естетичного світогляду. Слухачі усвідомили, що художня культура, мистецтво зокрема стає подією у житті людини тільки тоді, коли її діяльність у художньому полі є актуальною для неї особисто й під час цієї діяльності особистість через естетичне переживання отримує насолоду від виявленого смислу, закодованого у художній формі.

Слухачі усвідомили, що специфікою високохудожнього мистецтва є її символічна природа, що зумовлює невичерпаність смислу досконалої як у матеріальному вираженні (слові, фарбах, малюнку, мелодії, ритмі, гармонії, пластиці) так і ідейному змісті художньої форми. Справжнє мистецтво викликає катарсичність сприйняття, чим якісно відрізняється від малохудожніх творів, володіючи одухотвореністю і магічною силою перетворення смислового світу особистості і світових явищ в цілому.

Таким чином, проведення формувального експерименту виявило ефективність упровадження до навчально-виховного процесу підвищення кваліфікації моделі і технології розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін. Використання інтерактивних мистецько-педагогічних форм, методів і технологій дало змогу слухачам з'ясувати природу художньо-естетичного світогляду як специфічної форми свідомості людини, що визначає естетичне відношення її до життєдіяльності на різноманітних рівнях – індивідуальному, груповому, професійному, державному, національному, загальнолюдському тощо. Вчителі усвідомили важливість розуміння сутності естетичних категорій, які фіксують закономірності творчо-формуючої діяльності людини, а також відчули, що естетичне у природі й у мистецтві є не простою видимістю або прикрасою, а вираженням внутрішнього, глибоко особистісного світогляду.

Степаненко Л.М.

Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв

НАУКОВА РОБОТА ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Важливою структурно-логічною ланкою у теорії і методиці професійної підготовки студентів-психологів є цілеспрямована, спеціально організована науково-дослідна робота. Вона забезпечує можливість активної співпраці між викладачами і студентами, що посилює інтерес до майбутньої фахової діяльності.

Проблему професійної підготовки фахівців у вищій школі розглядали А.М. Алексюк, В.І. Бондар, Н.М. Дем'яненко, В.І. Євдокимов, І.М.Ковчина, В.А. Козаков, Т.В. Крилова, В.Г. Кузь, Л.І. Нічуговська, В.В. Олійник, П.І. Підкасистий, О.О. Романовський, М.І. Шкіль, О.Г.

Ярошенко та ін.; методичні основи професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах розглядали Бондар В.І., Смолюк І.О., Чепелева Н.В., Чобітько М.Г., Щербан І.Д. та ін.

Завдання, що висуваються сучасним українським суспільством для психологів, дуже важливі, їх вирішення потребує творчого пошуку, дослідницьких навичок. У зв'язку з цим сучасний фахівець повинен володіти не тільки необхідними знаннями базових та спеціальних дисциплін, але й визначеними навиками творчого вирішення практичних завдань, постійно підвищувати свою кваліфікацію, швидко адаптуватися до змінних умов, пов'язаних із розвитком нових технологій. Всі ці якості необхідно формувати у вищому навчальному закладі [6, с. 277-279]. Формуються вони завдяки активній участі майбутніх психологів у науково-дослідній роботі.

Активна наукова робота студентів можлива тільки за наявності серйозної і стійкої мотивації [5, с.333-334]. Найсильніший мотивуючий чинник – підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності. Розглянемо *внутрішні чинники*, які сприяють мотивації наукової роботи студента-психолога:

а) сильним мотивуючим чинником є усвідомлення студентом, що результати його дослідження будуть використані в лекційному курсі, у методичних розробках, при публікації або іншим чином. Відношення до виконуваної роботи змінюється у найкращу сторону і якість її виконання зростає. При цьому важливо психологічно налаштувати студента, показати, наскільки необхідна виконувана робота для майбутніх поколінь студентів (мотиваційний показник);

б) наступним чинником є активне застосування результатів наукової роботи в професійній підготовці, які низкою проходять від написання реферату до дипломної роботи (когнітивно-навчальний показник);

в) реальна участь у науково-дослідній роботі шляхом залучення до наукового гуртку або проблемної групи. При професійній підготовці за науковим напрямком кафедри студент починає „стажуватися” у спеціальності або спеціалізації за профілем тематики, яка йому найбільше подобається, а може перейти з однієї тематики до іншої, якщо не бачить сенсу у минулій, або його вона не зацікавила (процесуальний показник);

г) участь студентів у тренінгових гуртках, де майбутній фахівець відчуває діяльність тренера-професіонала на власному досвіді, цьому сприяють більш індивідуальні стосунки викладача і студента, йде неформальний обмін знаннями, більш розкуто можна змоделювати професійні ситуації, не отримуючи при цьому зауваження, всі учасники мають рівні права і обов'язки, а також у будь-яку хвилину можуть перестати брати участь у роботі гуртка (комунікативний показник);

д) участь в олімпіадах, конкурсах науково-дослідних робіт, у студентських наукових семінарах, круглих столах та конференціях (соціально-професійний показник) [1, с.34-37; 8, с. 67-69].

Під час науково-дослідної діяльності особлива увага майбутніх психологів спрямовується на способи поповнення знань. Принципово змінюється характер мотивації, а також когнітивно-навчальної, процесуальної та соціально-професійної діяльності: замість відтворення та закріплення знань йде самостійний пошук нового матеріалу [2, с.134-135, 199-201]. Таким чином стимулюються зростаюча мотивація та соціально-професійна спрямованість.

Процес руху людської думки від незнання до знання називають пізнанням, в основі якого лежить віддзеркалення об'єктивної дійсності у свідомості людини у процесі її суспільної, виробничої і наукової діяльності, яка називається практикою. Потреби практики виступають основною і рушійною силою розвитку пізнання, його метою. Від практики до теорії, від дії до думки і від думки до дійсності – така загальна закономірність стосунків людини в навколишній дійсності. Діалектика процесу пізнання виражається в суперечності між обмеженістю наших знань і безмежною складністю об'єктивної діяльності, в необхідності боротьби думок, що дозволяють шляхом логічних доказів і практичної

перевірки встановити істину. Вся наука, все людське пізнання направлені на досягнення дійсних знань, що вірно відображають реальну дійсність. Дійсні знання існують у вигляді законів науки, теоретичних положень і висновків, наукових вчень, підтверджених практикою, які існують об'єктивно, незалежно від праці і відкриттів учених [2, с. 165-167]. Тому дійсне наукове знання об'єктивне. Наукове знання може бути відносним і абсолютним. Відносне знання – неповне, абсолютне – повне. Безперервний розвиток практики виключає можливість перетворення знання в абсолютне.

Теоретичний аналіз та узагальнення досвіду керівництва студентською науковою роботою дозволили виділити наступні особистісні характеристики майбутніх психологів в їх *готовності* до наукової діяльності:

1) студенти, які добре адаптуються до нових умов професійної підготовки. Вони дослуховуються до конструктивних пропозицій керівника, готові до самостійного пошуку та організації свого позааудиторного часу, вмотивовано підвищують професійний та освітній рівень, самі шукають експериментальні майданчики як засобу розширення спектру доступних професійних ролей. Такі студенти мають високу мотивацію як до аудиторної, так і позааудиторної роботи, виявлять високий рівень у когнітивно-навчальному, процесуальному, комунікативному та соціально-професійному показниках [3, с. 8-9];

2) студенти, які схильні до екстенсивної діяльності. Такі студенти найбільш адекватними засобами долають труднощі у науковому пошуку, використовуючи всі наявні технологічні ресурси вищого навчального закладу – бібліотечні, Інтернет, скайп, прораховують найбільш мінімальні витрати свого часу для написання дослідження, дослуховуються до порад керівника, але самі не шукають експериментальні майданчики [4, с. 122-127]. Такі студенти мають середній рівень у мотиваційному, когнітивно-навчальному, процесуальному, комунікативному та соціально-професійному показниках;

3) пасивний тип особистості майбутнього психолога. Він характеризується відсутністю мотивації до наукової діяльності, має низький когнітивно-навчальний, процесуальний, комунікативний та соціально-професійний показник, як правило у нього багато пропущеного навчального часу, диплом з вищою кваліфікацією потрібен заради диплома.

Отже, основним завданням у професійній підготовці студентів-психологів є мотивація пасивних студентів до майбутньої діяльності, підвищення їх зацікавленості не тільки навчальними заняттями, але й науковою роботою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студ. психол. и пед. спец. вузов. – 2 изд., переработ. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Бондар В. І. Дидактика: Підручн. для студ. вищих пед. навч. закл. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
3. Бородулькіна Т.О. Динаміка образу професії у майбутніх практичних психологів [Текст]: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07/Бородулькіна Тетяна Олександрівна; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
4. Бурлука О. В. Самообразование личности как социокультурное явление: Дис...канд. филос. наук: 17.00.01/ Национальная юрид. академия Украины им. Ярослава Мудрого. – Х., 2005. – 183 л. Бібліогр.: л. 163–183. Затв. 15.12.2005 № 128-06/7.
5. Ткачова Н.О. Історія розвитку цінностей в освіті: Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ ім.В.Н.Каразіна, 2004. – 423 с.
- Фаренік С.А. Управления как форма связи теоретических моделей и практических решений: Дис. ...д-ра филос. наук: 09.00.03/Институт философии им. Г.С.Сковороды НАН Украины. – К., 2003. – 420 арк. – Бібліогр.: арк. 405-420., - С. 247.

ПОНЯТТЯ «ОСВІТНІЙ ЛАНДШАФТ» ЯК СПОСІБ ПІЗНАННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОСВІТИ

Протягом кількох останніх століть освіта та її рефлексія розвивалися у межах картезіанської концепції раціональності, яка базувалась на новоєвропейській метафізиці, в основі якої було розмежування природи та самосвідомого суб'єкта. Проте така одностороння інтерпретація визначила уявлення про модерний освітній ідеал інтелектуала, який здатний змінювати світ за законами розуму. Останнім часом природничі науки виявили потужну динаміку змін, які продемонструвала вихід наукового знання за межі модерної раціональності.

Останнім часом у зв'язку з глобалізацією у лексикон гуманітарних наук стали проникати такі терміни, як «ландшафт», «простір», «картографія», «довкілля», «рельєф», які набули широкої розповсюдженості незалежно від географії як наукової парадигми. Це привело до того, що у сфері освітніх досліджень з'явився новий термін «*освітній ландшафт*». Його почали вживати у цілому ряді наукових праць, в офіційних документах ЮНЕСКО, європейських структурах та публічних виступах. Але філософську концептуалізацію освітнього ландшафту досі не було здійснено.

Насамперед варто назвати ґрунтовну роботу «Зміни освітніх ландшафтів» (2010), видавництва «Springer», з якої, власне, народилась ідея цього дослідження. У ній колектив грецьких авторів розмірковує над трансформаціями, які відбуваються в національних та глобальному освітніх ландшафтах. Важливими є ідеї М. Гіббонса з праці «Нове виробництво знань. Динаміка науки і досліджень у сучасних суспільствах» (1994), де він ґрунтовно аналізує ті видозміни, до яких змушені вдаватися університети у контексті нової парадигми освіти. Також варто назвати роботу «Глобалізація та вища освіта» (С. Марґінсон та М. Ван дер Венде, 2006), в якій автори зосереджують увагу на двох аспектах впливу глобалізації на вищу освіту – економічному та явищі культурного симбіозу. Плідним для цього дослідження є матеріали онлайн-курсу «Глобалізація вищої освіти і досліджень для економіки знань» (2014) на платформі «Coursera» професора географії Університету Віконсин-Медісон (США) К. Олдса та професора соціології освіти Брістольського університету (Велика Британія) С. Робертсон.

Мета статті полягає у авторській презентації поняття «освітній ландшафт» як способу пізнання й інтерпретації освіти.

В останні десять років у міжнародних документах щодо освіти все частіше використовується поняття «освітній ландшафт». Важливо наголосити, що воно вживається не просто як метафора чи синонім освітній системі, а має власне категоріальне наповнення. Наприклад, у Комюніке ЮНЕСКО в 33-й статті зазначено: «Нова динаміка перетворює ландшафт вищої освіти і науки. Вона закликає до спільної дії і товариств на національному, регіональному і міжнародному рівні, для забезпечення якості і сталості систем вищої освіти у всьому світі - особливо у регіоні Нижньої Сахари в Африці, держав малого острова, що розвиваються, та інших найменш розвинутих країнах. Це повинно також включати Південно-південну і Північно-південно-південну співпрацю» [1]. Тут бачимо окреме вживання понять «ландшафт вищої освіти» та «система вищої освіти». До того ж поряд із ландшафтом стоїть слово «динаміка», а поряд із системою – «сталість». Цей збіг не випадковий, він показує різне значення, які мають ці поняття.

Іншим показовим прикладом є документ «Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001–2009» [7], де у різних контекстах знаходимо вживання поняття ландшафт: «changes in the knowledge landscape» [7, с. 8], «changes in the landscape of higher education» [7, с. 10], «diverse landscape» [7, с. 13], «the UK higher education landscape» [7, с. 43] та ін. Бачимо, що ландшафт, так само як і у першому прикладі часто вживається разом зі словом «зміни», а також разом із зазначенням конкретної держави – Об'єднаного Королівства

(Великої Британії). Це показує нам, що поняття освітнього ландшафту може застосовуватись не лише як загальна метафора у контексті змін, а й конкретно – на рівні державного утворення.

Третім прикладом є щорічний міжнародний звіт «Horizon Report: 2016 Higher Education Edition», що видається New Media Consortium у співпраці з проектом «Educause» [4]. У цьому документі вісім разів використовується термін «ландшафт» і два рази термін «освітній ландшафт». Основні контексти, в яких знаходиться застосування цей термін – це «the global landscape» [4, с. 8], «the higher education landscape» [4, с. 9], «today's digital landscape» [4, с. 10], «the modern educational landscape» [4, с. 11], «the Canadian Education Landscape» [4, с. 25], «the shifting landscape of higher education» [4, с. 27] «changing the landscape of learning» [4, с. 35] та ін. Знову бачимо, що поняття «ландшафт» семантично пов'язане зі змінами, до того ж глобальними. Бачимо цікаву конструкцію «цифровий ландшафт», яка опосередковано вказує на важливу рису цих змін; ландшафт характеризують як непостійний. Варто відзначити і його вживання до конкретної країни – Канади.

Окрім міжнародних документів та звітів поняття освітній ландшафт зустрічається і в академічних дослідженнях. Так, серед ключових досліджень варто назвати ґрунтовну роботу «Changing Educational Landscapes» (Editor D. Mattheou) [6]. Серед тем, які потрапляють у поле зору дослідників, зокрема такі: якість освіти, наслідки нових соціальних характеристик виробництва знань, університети та ціни на вищу освіту, освітні нерівності в Греції, Швеції і Сполученому Королівстві, народна освіта, міграції та політики інтеграції у Франції, проблеми меншин у державах-членах ЄС, тенденції в навчальних планах для дошкільнят, міжкультурна компетенція вчителів Японії та Фінляндії, інтернаціоналізація вищої освіти, перегляд ролі національної держави в освіті, роль діаспори в освіті та інші.

Таким чином, поняття «освітній ландшафт» включає не лише вищу освіту, але й середню і навіть дошкільну. Воно дозволяє аналізувати різні за масштабом освітні явища – від глобальних до локальних. Тому освітній ландшафт є продуктивною дослідницькою перспективою, завдяки якій можна побачити нестандартні відповіді на вже відомі питання.

Враховавши досвід використання поняття «освітній ландшафт» у різних авторів, можемо виокремити п'ять підходів до дослідження освітніх ландшафтів:

1. Освітній ландшафт як конкретна модель освіти регіону (індивідуальне розуміння). Згідно з цим підходом освітній ландшафт є конкретним, має біль-менш чіткі межі (культурні, ментальні, географічні, економічні), має власну назву, яка виділяє його серед інших. Як правило, ця назва повторює назву країни чи регіону, але його межі можуть не збігатися з державним чи будь-яким іншим формальним кордоном. Наприклад, у літературі можна зустріти такі поняття як «мовний ландшафт шкіл США», «ландшафт вищої освіти Великої Британії», «освітній ландшафт Гани», «освітній ландшафт Німеччини», «освітній ландшафт Індії» та інші.

2. Освітній ландшафт як тип освіти (типологічне розуміння). Згідно з цим підходом освітній ландшафт не є конкретною моделлю, а характерним культурно-історичним типом освіти. Наприклад, «східний» та «західний» освітній ландшафт [8], «постколоніальний освітній ландшафт» [9], «мобільне навчання в ландшафті вищої освіти» [3] та інші. У такому розумінні він не має чітких меж і зустрічається на різних континентах і у різних країнах.

3. Освітній ландшафт як метафора (метафоричне розуміння). Відповідно до цього підходу освітній ландшафт є загальним поняттям, яке вживається на рівні з поняттям «освіта», «система освіти», «освітній простір» та не має чітко означених власних характеристик. Наприклад, може позначати зміни в освітній сфері загалом, і стосовно гендерних питань, зокрема [5], програми доступності та розміщення [10] тощо.

4. Освітній ландшафт як дослідницький інструмент (конструктивістське розуміння). Згідно з цим підходом освітній ландшафт формує дослідник, який для своїх потреб обирає ті чи інші ознаки. Наприклад, економістам цікаві питання фінансування освіти, тому для них освітній ландшафт складається з бюджетів, доходів, видатків; а політологів цікавлять

питання влади та повноважень, тому для них освітній ландшафт складається з моделей врядування, стейкхолдерів, повноважень різних органів тощо.

5. Освітній ландшафт як міф (міфологічне розуміння). Згідно з цим підходом освітній ландшафт подібний до міфологічних систем, таким, наприклад, як міфи Стародавньої Греції, зі своїми богами, чудовиськами та героями. На практиці це означає, що в освітньому ландшафті можуть одночасно паралельно співіснувати різні динамічні пласти освітньої реальності – адміністративно-командна і ринкова, централізована і децентралізована, національна і глобальна. В освітньому ландшафті як міфі «живуть» різні персонажі.

У філософії освіти концептуальний зміст поняття «освітній ландшафт» суттєво варіює від того, як саме визначаємо освіту – як процес чи результат, як соціальний інститут чи індивідуальну якість. Очевидно, що у кожного із цих (та інших) випадків інтерпретації освітнього ландшафту відрізнятись.

Враховуючи наведені застереження, визначимо поняття освітнього ландшафту в максимально широкому значенні – як поняття філософії освіти:

освітній ландшафт – це філософський концепт для позначення сукупності просторових, соціально-економічних, політичних, культурних та антропологічних характеристик освіти, що змінюються в межах певного регіону у процесі збереження, передачі та виробництва знань.

В межах західної гуманітаристики та соціальних наук, останніми десятиліттями стала помітною цікавістю до цілого ряду географічних питань. Це демонструє лексикон таких термінів, як «ландшафт», «місце», «простір», «картографія», «населений пункт», «глобалізм», «навколишнє середовище» тощо, які набули широкої розповсюдженості незалежно від географії як наукової дисципліни. Цей новий «географічний поворот» має ряд джерел, у тому числі постколоніальну свідомість, аналіз зон культурного панування та опору, видозміну великих соціальних концепцій розвитку, децентрування людського суб'єкта, активізацію екологічної критики, повторне створення суб'єктивності та культурної ідентичності, а також пізнання (у тому числі самопізнання) з точки зору розташування суб'єкта і його руху. Тому закономірно, що у сфері досліджень освіти присутнє поняття «освітній ландшафт». Уявлення про феномен освітнього ландшафту відштовхується від конкретного «тут», місця перебування індивіда або культури, яке окреслюється горизонтом сприймання, властивого суб'єкту як живій тілесній істоті.

ЛІТЕРАТУРА

1. COMMUNIQUE World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (2009), UNESCO
2. Forum (Vol. 5, No. 1, pp. 1-38). National Council of Applied Economic Research.
3. El-Hussein, M. O. M., & Cronje, J. C. (2010). Defining mobile learning in the higher education landscape. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 12.
4. Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition*. The New Media Consortium, Austin.
5. Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum*. Psychology Press.
6. Mattheou, D. (Ed.). (2010). *Changing educational landscapes: Educational policies, schooling systems and higher education-a comparative perspective*. Springer Science & Business Media.
7. Mouton, J., & Waast, R. *Higher education, research and innovation: changing dynamics: report on the UNESCO forum on higher education, research and knowledge 2001-2009*.
8. Park, K. (2006). *Being Eastern on a Western educational landscape* (Doctoral dissertation, University of Houston).
9. Rassool, N., Heugh, K., & Mansoor, S. (2007). *Global issues in language, education and development: Perspectives from postcolonial countries* (Vol. 4). Multilingual matters.

10. Sadler, P. M. (2010). Advanced Placement in a changing educational landscape. Promise and impact of the Advanced Placement Program, 3-16.
11. Terepyshchy, S. (2016). Contemporary educational landscapes, Phenix.

Тихомірова Ф.А.
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова,
Приймак О.М.
КЗ Одеське обласне базове медичне училище

ЗМІСТОВНА ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВОГО ЗНАННЯ У КУРСІ БІОЛОГІЇ ТА ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У ВНЗ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ І- П РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ.

У сучасній філософії науки та філософії освіти відбувається актуалізація осмислення специфіки становлення новітніх стандартів наукового пізнання та освіти, які зумовлюють необхідність переосмислення традиційних та усталених процесів розвитку науки, таких як інтеграція та диференціація.

Однією з актуальних проблем залишається проблема інтеграції та диференціації навчання у вищій школі.

Світогляду випусників вищих навчальних закладів часто бракує цілісності, однією з причин фрагментарності є самостійність предметів, їх слабкий зв'язок один з одним. Навчальні предмети функціонують як автономні освітні системи і не задовольняють вимогам часу достатньою мірою.

Саме предметоцентричність існуючої системи освіти породжує серйозні труднощі у формуванні у студентів вищих навчальних закладів цілісної картини світу, перешкоджає органічному сприйняттю природи, людини та культури. Диференційоване викладання навчальних предметів не містить в собі достатніх умов для розумового осягнення школярами цілісної картини світу. Будучи причиною труднощів у встановленні учнями відносин між науковим поняттям або функцією і відповідним предметом, в практичному застосуванні теоретичних знань.

Проблема інтеграції природничо - математичних дисциплін в медичній освіті важлива і сучасна як для теорії, так і для практики. Її актуальність продиктована новими соціальними запитами, що висувуються до медичних вишів, і зумовлена змінами в сфері науки і освіти.

Оскільки в основі інтеграції можуть лежати різні фактори, то існують безлічі видів і рівнів інтеграції. Перш за все, вони залежать від характеру взаємодії і взаємозв'язку між різними сферами знань. Слід підкреслити, що далеко не кожне міждисциплінарне дослідження комплексних проблем є інтегративною взаємодією наук.

Вирішальна роль у відсутності цілісного розуміння учнями предметів і явищ належить тому науковому підходу, який традиційно склався в нашій пізнавальній культурі. Наука, яка прагнула пізнати глибинні закони і закономірності навколишнього світу, зобов'язана була диференціюватися, вичленувати окремі предмети пізнання.

Такий методологічний підхід був прямо перенесений у побудову освітнього процесу. Навчальні дисципліни однозначно відповідали конкретним наукам. При цьому будь-який предмет як цілісне утворення розривається на окремі, не узгоджені та ізольовані фрагменти, що вивчаються в різних навчальних курсах.

Інтегрувати ж самостійно ці розрізнені знання в самостійну систему студент об'єктивно не може, тому й говорити про якість цілісного наукового світогляду не доводиться.

Важливо врахувати той факт, що інтеграційні зв'язки між предметами у вищих навчальних закладах мало розроблені, викладені суперечливо, існує багато розбіжностей серед дослідників у розумінні сутності цих зв'язків.

Вітчизняний дослідник В. Ф. Моргун увів у тезаурус філософії освіти поняття, що означає єдність процесів інтеграції та диференціації в освіті, - «інтедифія» (від інтеграція і

диференціація). Автор стверджує, що інтедифія є характерною рисою в першу чергу сучасного наукового пізнання, а також освітньому феномену він дав відповідну назву - «інтедифія освіти» [2].

За В.Ф.Моргуном: «Інтедифія освіти - це пульсуючий взаимопереход між інтеграцією і диференціацією освіти, методів навчання і виховання, навчально-виховних установ, який обумовлюється як потребами і можливостями суспільства так і здібностями і інтересами особистості» [3]. Дослідник зазначає універсальність поняття інтедифії для різних галузей знання: філософії, логіки, соціології, психології, педагогіки.

Дана проблема може бути успішно вирішена лише на основі формування сучасної природничонаукової картини світу, побудованої в рамках самоорганізаційної пізнавальної моделі з урахуванням інформаційно-семантичних властивостей матеріальних об'єктів.

Для вдосконалення природничо-наукової підготовки в рамках професійної освіти необхідна, як відзначають педагоги вищої школи, не рання спеціалізація через включення фрагментів відомостей з фахових предметів, а перенесення особливостей професійної діяльності в процесі навчання на формування умінь при аналізі ситуації виконувати комплекс розумових операцій, аналогі яких, в тій чи іншій мірі, будуть застосовувати фахівці у своїй професійній діяльності.

Питання розвитку філософських і педагогічних ідей про цінності інтегрованого навчання, інтегрованого навчання природничо - математичних дисциплін в медичній освіті не знайшли належного відображення в наукових пошуках і дослідженнях.

На основі всебічного аналізу міжпредметних зв'язків і інтеграційних тенденцій виявлені можливі варіанти інтеграції. Вибір того чи іншого варіанту залежить від умов інтеграції, які є загальнодидактичними, так як дозволяють забезпечити інтеграцію всіх споріднених навчальних предметів.

До них відносяться - наявність загальних цілей і завдань навчання, які впливають з генетичної спільності навчальних предметів - реалізація спільних дидактичних принципів і методів навчання - збіг чи спільності об'єктів наукового пізнання, покладених в основу інтегрованих предметів - наявність близьких за змістом понять і термінів - забезпечення єдиної логіки засвоєння навчальної інформації - наявність загальних закономірностей, на основі яких побудовані інтегровані предмети.

Аналіз науково-педагогічної літератури та вивчення низки праць з проблеми інтеграції природничих дисциплін у вищих навчальних закладах дозволяють зафіксувати стійкі протиріччя: між традиційною практикою організації, усталеними формами інтеграції природничих дисциплін та сучасними вимогами до діяльності викладача і недосконалістю його спеціальної підготовки до інтеграції наукових знань у медичній освіті.

Інтеграція навчальних і позанавчальних дисциплін багатоваріантна, вона може бути повною або частковою. На сучасному етапі розвитку науки і наукових знань спостерігаються нові форми взаємодії диференційованих та інтегрованих процесів.

Сучасна біологія являє систему наук, які досліджують живу природу від доклеточного рівня до біосфери. Вона вивчає все більш складні об'єкти та явища. Найбільше значення мають дані тенденції для рівня вищої професійної школи, а форма прояву полягає в інтеграції, зокрема, біології та спеціальних дисциплін (анатомії, фізіології, біохімії, біоетики).

Підвищення ефективності інтегрованого навчання природничих дисциплін дозволить створити умови для задоволення освітнього запиту кожного студента, вибору ним індивідуального освітнього маршруту, забезпечення якісної медичної освіти на всіх рівнях.

Процес інтеграції є формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому щаблі навчання. Ми припускаємо, що введення інтеграції предметів в систему освіти дозволить вирішити завдання, поставлені в даний час перед вищими навчальними закладами та громадськістю в цілому.

Таким чином, перед педагогікою вищої професійної освіти стоїть проблема формування відповідного цілісного світогляду в процесі підготовки фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добронравова И. С. Методологические основания междисциплинарного исследования постнеклассических практик / И.С.Добронравова // Totallogy-XXI. Постнеклассичні дослідження. – 2008. – Вип. 19. – С. 43-48.
2. Моргун В.Ф. Интедифия освіти. Курс лекцій.–Полтава: Наукова зміна, 1995. — С. 5.
3. Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С. 3-9.
4. Никулина М.А. Статус биоэтики в контексте интеграции естественно-научного и гуманитарного знания / М.А. Никулина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. — № 2. — Ч.1.— С. 144-147.
5. Тихомирова Ф. А. Логіко-системні засади інтеграції та диференціації наукового знання. – На правах рукопису // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук, спеціальність: 09.00.02 – діалектика і методологія пізнання – Одеса: Одеський національний університет імені І.І.Мечникова МОН України, 2013. – 20 с.
6. Хрусталеv Ю. М., Царегородцев Г. И. Философия науки и медицины.—М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007.— 512 с.

Тулякова К.Р.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ТЕНДЕНЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розвиток сучасної української освіти характеризується інтеграційними процесами. Україна є рівноправною частиною європейського освітнього простору. Така інтеграція потребує нових підходів до змісту освіти, забезпечення якості навчання. Реформування освітніх змін, впровадження новітніх методик.

Глобалізація в освіті веде до зростання академічної мобільності, широкого поширення дистанційного навчання. На конференції міністрів європейських країн було виокреслено п'ять основних напрямків розвитку освіти:

- взаємне визнання дипломів;
- формування європейського університету;
- кооперація вторинної і вищої освіти;
- створення європейського центру розвитку освіти;
- установа необмеженого державними кордонами інституту вищої школи[1,221]

У червні 1999 року з'являється Болонська декларація, яка стала поворотним пунктом у напрямку інтеграції. Болонський процес означає:

1. Прийняття системи чітко визначених ступенів, у тому числі шляхом використання додатків до дипломів, для забезпечення зайнятості європейських громадян і міжнародної конкурентоспроможності європейської вищої освіти. У Європі багато уваги приділяється уніфікації студентських документів за типом "транзитної заліковки", додатки до дипломів, в яких на національному та англійською мовами буде максимально повно відбиватися перелік отриманих знань.

2. Перехід на дворівневу систему навчання. Як у Європі, так і в Україні існують значні відмінності між ступенями, які отримуються в класичних університетах. Європейці вважають це можливим, важливо лише, щоб рівень освіти відповідав різноманітності запитів індивідуума, академічного співтовариства і ринку праці. У Європі в основному введена система 3 +2 роки (Європейська модель), 4 +2-Американська модель.

3. Установа кредитної системи як засобу високої мобільності студентів. Європейський диплом бакалавра вимагає накопичити від 180 до 240 годин кредитів, а ступінь магістра

додатково - 60-120 годин. У Європі, як і в США, використовується шкала з п'ятьма позитивними оцінками:

Excellent (відмінно); Good (дуже добре); Satisfactory (добре) ;
Befriedigent (задовільно); Pass (незадовільно)

4. Мобільність студентів, викладачів, адміністрації. Глобалізація життя вимагає фахівців, які зуміли б пожити і повчитися у різних країнах. У планах Європи, щоб кожен студент міг хоча б місяць прожити за кордоном. Це важливо для вміння просувати свою (у тому числі освітню продукцію) на зовнішній ринок. У той же час зарубіжні вузи заощаджують час, необхідний для навчання іноземної мови.

5. Співробітництво у забезпеченні якості освіти з метою створення порівнянних критеріїв і методології. Європа інтенсивно приступає до створення мережі агентств з контролю якості та акредитації .

6. Європеїзація вищої освіти, зокрема, у розробці навчальних планів, тренінгів, досліджень.

7. Інтеграція безперервної освіти в університетську. Концепція довічного навчання LLL (навчання через все життя) дозволить отримати протягом життя кілька дипломів і ступенів, і дасть університетам значні фінансові ресурси. Інтеграції в університетах численних галузевих інститутів поліпшить матеріальну базу університетів і зв'яже їх з життям.

8. Партнерство студентських та офіційних освітніх інститутів.

9. Підвищення привабливості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти.[2,202]

Слід зазначити, що перехід на викладання з урахуванням вимог Болонського процесу передбачає перехід на якісно новий рівень самостійної роботи студента. Таким чином, відбувається формування єдиного освітнього простору, існування якого неможливе без інформаційних технологій у поширенні знань. У зв'язку з цим багато країн звертаються до ідеї безперервної дистанційної освіти. Зауважимо, що сучасна система освіти активно реалізовує дистанційне навчання за допомогою тьюторства (йдеться про педагогічну діяльність, спрямовану на організаційно-педагогічне керівництво самостійною роботою тих, хто навчається за індивідуальним планом, або в умовах, коли на самостійне опрацювання наукових джерел відведено значний відсоток навчального часу). Програми електронної освіти розробляються більш ніж в 30 країнах [3]

Відмінними рисами освітнього процесу є гнучкість, модульність, опора на передові комунікаційні і інформаційні технології. Завдяки цьому створились умови для розвитку світового освітнього простору, експорту і імпорту освіти, об'єднання світового інтелектуального, творчого, інформаційного і науково-педагогічного потенціалів. Для подальшого розвитку інформаційних освітніх технологій необхідно вирішити наступні стратегічні проблеми:

- систематизація, тобто має бути єдина стратегічна політика в області освітнього процесу;
- комплексність (спільне використання педагогічного для психологотипу, навчально-методичного і організаційного забезпечення інформаційних освітніх технологій);
- комунікації (необхідно підняти рівень телекомунікаційних технологій при забезпеченні їх необхідним фінансуванням);
- стандартизація (існуючі інформаційні освітні системи якісно відрізняються один від одного по моделях, технологіях, формах організації);
- нормативно-правове забезпечення.

Вирішення вищезгаданих проблем сприятиме підвищенню якості освіти, всебічному розвитку особи, як високої цінності суспільства. У реформуванні освіти в Україні значною мірою враховується об'єктивний вплив загальних для сучасної цивілізації тенденцій розвитку. Перша тенденція – посилення процесу глобалізації економіки, взаємозв'язку і взаємозалежності держав світу. Друга тенденція обумовлена формуванням позитивних умов для індивідуального розвитку особи, її самореалізації в світі.

Щодо поточного стану та динаміки якості української освіти в цілому та вищої освіти зокрема, існує чимало різних, нерідко суперечливих оцінок. Ці дані часто використовуються у політичній боротьбі для критики або підтримки поточної влади. Так, в останні роки посиленнями на різні зарубіжні інституції було оприлюднено низку рейтингових оцінок якості української вищої освіти у порівнянні з іншими країнами, згідно з якими Україна посідала місця від 70-го до 25 –го в один і той самий період. Безперечно, методики оцінювання окремих країн у різних дослідженнях можуть бути різними, однак, такі великі відмінності у кінцевих результатах не можуть не викликати сумнівів. Очевидно, що по – справжньому об'єктивним безпосереднім критерієм якості вищої освіти тієї чи іншої країни є кількість студентів з інших країн, що навчаються у її вищих навчальних закладах. Проте, у світовому масштабі академічна мобільність студентів, незважаючи на високі темпи зростання, досі залишається швидше винятком, ніж правилом: 2010 року лише 4.1 млн з понад 150 млн загальносвітової кількості студентів навчалося за межами своїх країн (менше 3%). При цьому близько половини студентів, що навчаються за межами своїх країн, - це студенти з Китаю, Індії, Південної Кореї та інших країн Азії. Тобто вища освіта, на відміну від фінансових і товарних ринків, значно менше зазнає впливу глобалізації. При цьому в українських ВНЗ 2013 року навчалося близько 65 тис. іноземних студентів, що є доволі високим показником навіть порівняно з найбільш розвинутими країнами світу. За кількістю іноземних студентів Україна входить у першу десятку країн світу, демонструючи показники, близькі до зіставних за кількістю населення європейських країн-членів Організації економічного співробітництва і розвитку[4]

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи // Укл. В.П. Бех, Ю.Л. Маліновський: за ред. академіка В.П. Андрущенка. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. - 221 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали травень-грудень 2004 р.) / За редакцією Кременя В.Г. Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. - Київ-Тернопіль, Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. - Частина 2. - 202 с.
3. Яценко Л.А. Трансформации системы высшего (университетского) образования Украины в постсоветский период// http://charko.narod.ru/tekst/an18/П_6.htm
4. The Most Educated Countries in the world//Edu-Active.com,21/09/2013[Electronic resource]-Mode of access:<http://www.edu-active.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2orld.html>

Туришева О.О.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

РЕГЛАМЕНТОВАНИЙ ОБСЯГ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ БАКАЛАВРА СПЕЦІАЛЬНОСТІ 125 «КІБЕРБЕЗПЕКА»

Одним із ключових наслідків глобалізаційних процесів, які є невід'ємною частиною нашого сьогодення, є міжнародний поділ праці та зближення культур різних країн. Нам випала велика честь бути дотичними до цього унікального явища та, сумлінно виконуючи свої обов'язки, готувати конкурентоспроможних фахівців для міжнародного, зокрема українського, ринку праці.

Головне питання, якому присвячено представлену публікацію полягає в тому, чи є регламентований обсяг вивчення іноземної мови для студентів нефілологічних спеціальностей достатньою передумовою для ефективного її вивчення. З метою унаочнення представленого питання для аналізу було обрано спеціальність 125 «Кібербезпека» галузі

знань «Інформаційні технології». Актуальність інформаційних технологій для всіх сфер народного господарства будь-якої країни є беззаперечною, а останні хакерські атаки змусили ряд країн переглянути своє ставлення до кібербезпеки. Наслідком цього є висока затребуваність висококваліфікованих спеціалістів не лише на українському, а й на міжнародному ринку праці.

Моніторинг останніх 30 повідомлень про вакансії популярного порталу з пошуку роботи roboota.ua рубрики «ІТ: інформаційна / ІТ безпека» [https://rabota.ua/jobsearch/vacancy_list?rubricIds=16&parentId=1] показав такі дані:

- 15 роботодавців зазначають як обов'язкову вимогу до кандидата рівень володіння англійською мовою не нижче середнього (Intermediate);
- 5 роботодавців зазначають як обов'язкову вимогу до кандидата рівень володіння англійською мовою вище середнього (Upper-Intermediate);
- 4 повідомлення про вакансію було написано англійською мовою (!), що власне априорі передбачає високий рівень володіння кандидатом на посаду англійською мовою (про що також зазначено в тексті оголошення);
- 3 роботодавців зазначають як обов'язкову вимогу до кандидата базовий рівень володіння англійською мовою;
- 3 роботодавців у вимогах до кандидата не вимагають знання іноземної мови.

Отже, сучасний ринок праці вимагає від фахівця володіння певним набором компетентностей, однією з яких є знання іноземної мови.

Офіційне видання МОН України (2016 р.) Стандарту вищої освіти першого (бакалаврського) рівня галузі знань 12 «Інформаційні технології» спеціальності 125 «Кібербезпека» [1] чітко регламентує необхідність набуття відповідних знань, умінь і досвіду для формування загальної компетентності (КЗ 3), яка передбачає здатність спілкуватися рідною та іноземною мовою як усно, так і письмово [1, с. 4]. Як загальний результат навчання визначено застосування знань державної та однієї з іноземних мов з метою забезпечення ефективності професійної комунікації [1, с. 5-6].

Для подальшого висвітлення проблеми нами було проаналізовано навчальні плани державних вищих навчальних закладів, які пропонують освітні послуги в межах зазначеної спеціальності. Для аналізу використовувалися дані, наявні у відкритому доступі в мережі Інтернет на сайтах відповідних ВНЗ (варто зазначити, що майже половина університетів, які ми хотіли долучити до аналізу, не афішує свої нормативні документи на відповідних сайтах).

Таблиця 1

Назва ВНЗ	Назва дисципліни	Семестр вивчення дисципліни	Всього кредитів /годин	Аудиторні години	СР (години)
Фізико-технічний інститут КПІ ім. Ігоря Сікорського [http://ipt.kpi.ua/vstup-na-1-kurs]	Іноземна мова	1, 2, 3, 4	6/180	144	36
	Іноземна мова професійного спрямування	5, 6, 7	4/120	90	30
Інститут інформаційних технологій КНЕУ ім. Вадима Гетьмана [https://fisit.kneu.edu.ua/ua/specialities_fisit/info_secur/]	Іноземна мова	1, 2, 3, 4	10/300	дані відсутні	дані відсутні
	Фахова іноземна мова	5, 6, 7, 8	20/600	дані відсутні	дані відсутні
Факультет комп'ютерних	Іноземна мова	1, 2, 3, 4	8/240	127	113

інформаційних технологій THEU [http://fcit.tneu.org/files/pl2017/Kiberbezpeka_DFN_2017.pdf]					
Факультет життєдіяльності, природокористування та туризму ЧНТУ [http://stu.cn.ua/media/files/programs/p-bak-125.pdf]	Іноземна мова	1, 2, 3, 4	12/360	120	240
Інститут комп'ютерних технологій, автоматики та метрології НУ «Львівська політехніка» [http://www.lp.edu.ua/education/majors/subject/ICTA/125/2016/ua/full/1140]	Іноземна мова за професійним спрямуванням	1, 2	дані відсутні	дані відсутні	дані відсутні
Факультет комп'ютерних наук ХНУ імені В.Н. Каразіна [http://www-csd.univer.kharkov.ua/resources/20]	Іноземна мова	1, 2	244	128	116
	Іноземна мова за фахом	3, 4	144	64	80
Навчально-науковий інститут комп'ютерних інформаційних технологій НАУ [http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/22572]	Іноземна мова	1, 2	3/120	68	52
Факультет комп'ютерно-інтегрованих технологій, автоматизації, електроінженерії та радіоелектроніки ДВНЗ «ДНТУ» [http://fkitaer.donntu.edu.ua/навчальні-плани/]	Іноземна мова	1, 2, 3, 4	12/360	192	168

Моніторинг виявив, що лише в небагатьох ВНЗ викладання іноземної мови здійснюється протягом усіх чотирьох років бакалаврату (КПІ ім. Ігоря Сікорського, КНЕУ) обсягом 2 години на тиждень. Більшість університетів пропонують своїм студентам вивчення іноземної мови протягом перших двох років навчання (ТНЕУ, ЧНТУ, ХНУ ім. В.Н. Каразіна, ДВНЗ «ДНТУ») або лише на першому курсі (НУ «Львівська політехніка», НАУ). Щоправда в таких випадках вдвічі збільшується кількість годин на тиждень (до 4 годин), тобто якщо зазвичай іноземна мова викладається раз на тиждень, то тут передбачено її вивчення двічі на тиждень. Але і тут виникають певні ускладнення, адже навіть якщо студент сумлінно вивчав іноземну мову протягом перших двох років навчання, існує ймовірність часткової втрати набутих знань протягом останніх двох років навчання.

Очевидно, що цього недостатньо для набуття відповідного рівня знань. Так, наприклад, слухач курсів Гете-Інститут для здобуття знань певного рівня (A1, A2, B1, B2 тощо) потребує 198 аудиторних годин часу, а слухач курсів Британської ради – 190. Тільки якщо припустити, що абітурієнт вступив на перший курс з рівнем B1, що на сьогоднішній день для нефілологічних спеціальностей є більше виключенням, аніж правилом, і стає можливим виключно за умови навчання у спеціалізованій школі / гімназії тощо або додаткових позашкільних занять, тоді викладачі іноземної мови здатні забезпечити студентів той рівень підготовки, який суттєво розширить його перспективи на ринку праці. В іншому разі цей процес унеможлиблюється недостатньою кількістю аудиторних годин і свідомі студенти змушені шукати допомоги поза межами Alma mater.

В останні роки ВНЗ дістали автономії щодо прийняття важливих рішень, зокрема щодо розробки навчальних планів. Ми закликаємо керівництво університетів звернути увагу на цю нагальну проблему та переглянути обсяг аудиторних годин для вивчення іноземної мови з метою збільшити шанси своїх випускників на успішну професійну реалізацію і дозволити їм ефективно працювати, ідучи в ногу з прогресом і забезпечуючи надійний захист кібернетичної безпеки рідної країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня. Галузь знань: 12 Інформаційні технології. Спеціальність: 125 Кібербезпека / розробн. Юдін О.К., Оксіюк О.Г., Бабенко Т.В., та ін. – МОН України: Київ, 2016. – 14 с.

Федоренко С.В.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

СОКРАТИВСЬКИЙ СЕМІНАР НА ОСНОВІ КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ КЛАСИЧНИХ ТВОРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Сократівський семінар на основі критичного читання є «формою структурованого дискурсу морально-етичних дилем, вирішення яких відбувається під час конструктивної дискусії і забезпечує розвиток інтелектуальної, морально-етичної та емоційної сфер студентів» [8, 26]. Готуючись до заняття, студенти за завданням викладача мають заздалегідь ознайомитися з певним текстом – друкованим (поетичний, прозовий, публіцистичний, науковий тощо) або недрукованим (фотографії, репродукції картин у тому числі, скульптури, мапи, відеозапис). Текст для аудиторного обговорення має характеризуватися: ідейно-ціннісним змістом; імпліцитною складністю та провокативністю ідейного наповнення; відповідністю цілям навчального куррікулума; різноаспектністю авторського замислу [2]. Саме через текст, як зазначає американський антрополог культури Б. Шор, відбувається процес вироблення понять та уявлень, якими керуються студенти в повсякденному житті [7, 9-10].

Сократівський семінар на основі критичного читання як метод навчання розвинувся на підґрунті концепції «Величких книг», розробленої в 1909 р. освітянами Гарварду як системи загальноосвітньої підготовки студентів бакалаврату. Згідно з У. Кейсментом, у США налічується 168 закладів вищої освіти, у яких навчально-виховний процес тією чи іншою мірою реалізується на підґрунті концепції «Величких книг». Зазнавши трансформаційних перетворень з огляду на застосування, ця концепція використовується як: метод навчання; окремий навчальний курс семінарського типу з однойменною назвою; загальноосвітня підготовка студентів бакалаврату (general education) (у дев'ятнадцяти університетах і коледжах: Бенедиктенський коледж, Університет Чикаго, Техаський університет в Остіні та ін.); комплексна бакалаврська програма протягом чотирьох років навчання (існує в десяти

вищих навчальних закладах, серед яких Коледж Томаса Мора, Коледж Шаймера, Коледж Сент Джона та ін.) [1].

Щодо побудови на основі сократівського семінару всієї загальноосвітньої підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США, то як приклад розглянемо Коледж Сент Джона (з філіалами в Аннаполісі, штат Меріленд, і в Санта-Фе, штат Нью-Мексіко), у якому, до того ж, уся бакалаврська програма ґрунтується на означеному методі. В цьому коледжі лекційна форма занять майже відсутня, за винятком поодиноких лекцій запрошених професорів. Так, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії у коледжі освіти Університету Джорджії У. Рул у своєму дисертаційному дослідженні з вивчення особливостей загальноосвітньої підготовки у Коледжі Сент Джона називає теми лекцій, які читали запрошені фахівці у період з 2004-2008 рр.: «Читання, писання, слухання і говоріння в житті людини», «Квантові феномени», «Читаючи Конституцію США», «Тональна музика й опери Моцарта», «Метафізика «Божественної комедії» Данте», «Цицерон та створення римської філософії», «Невидима краса: захоплююча формула Ейлера», «Діалектика, добродійність і спогади в «Меноні» Платона», «Щасливчик: Пошуки К'єркегором моралі в розповідях», «Дружба, слава і честь в «Іліаді» Гомера й «Етиці» Арістотеля», «Есе Мішеля де Монтеня: людина, книга і спадщина», «Нормальна і ненормальна міграція нейронів, або чому наш мозок зморщений», «Багатство, добродійність та корупція: моральна філософія Адама Сміта» [6].

Уже понад вісімдесят років поспіль усі заняття в Коледжі Сент Джона (з 1937 р.), у тому числі із загальноосвітньої підготовки, проводяться у формі дискусій на основі прочитаних студентами класичних творів: студенти разом з викладачами досліджують прочитані твори, тематика яких охоплює майже весь період розвитку західної культури. Як зазначалося раніше в роботі, перелік книг, на яких базується навчально-виховний процес у коледжі, було сформовано у 1937 р. під керівництвом М. Адлера і Р. Гатчинса. Більш ніж 2000 років інтелектуальної історії людства становлять основу для двох перших років навчання та принаймні у два рази більша кількість авторів у період близько 300 років становить основу для вивчення в останні два роки.

Перший рік присвячено грецьким авторам (Гомер, Есхіл, Софокл, Еврипід, Арістофан, Платон, Арістотель, Лукрецій, Геродот, Фулідід, Плутарх); другий рік починається з вивчення й обговорення Біблії, а закінчується читанням творів XVI століття – перших паростків сучасності; протягом третього року студенти вивчають класичні твори XVII-XVIII століть; четвертій рік базується на ознайомленні з класиками XIX-XX століть. Цей хронологічний порядок читання книг у більшості випадків не ґрунтується на історичному підході, а є питанням розуміння студентами «вічних проблем людства» [6].

Акцентуємо особливу увагу, що єдиний культурний канон створює сприятливий простір комунікації, де студенти навчаються працювати над власними відкриттями шляхом обмірковування та дискусії щодо фундаментальних питань існування людства. Вивчення й аналіз значущої для західної цивілізації класичної літератури розвиває критичне мислення студентів, збагачує їхній світогляд, виховує їх гідними громадянами своєї країни і світу в цілому, що певним чином сприяє формуванню гуманітарної культури студентів.

Приєднуються до цієї позиції й педагоги Гарварда Г. Дрейфус і Ш. Келлі, які переконані, що читання класиків спонукає особистість до реалізації власного потенціалу [3].

Семінарські заняття-дискусії в Коледжі Сент Джона частіше за все присвячені інтерпретації прочитаного; в інших випадках розмова може поширюватися на теми, імпліцитно запропоновані в тексті того чи іншого твору. Так, вивчення «Історії Пелопоннеської війни» Фулідіда, наприклад, майже напевно може призвести до обговорення теми війни й агресії та відповідно дій урядів різних країн, США в тому числі, щодо ведення війн у наш час. У свою чергу, Гомер і Данте викликають обдумування людських чеснот і недоліків та долі людства в цілому [6].

У такий спосіб пізнання культури студентами відбувається шляхом діалогу в різних сферах знань, які потім об'єднуються в цілісну картину світу на рівні розуміння, оцінювання та відповідно поведінки. До того ж, існує тісний взаємозв'язок навчально-виховного процесу

як соціокультурної комунікації на основі вивчення класичних творів із діалогом особистісних культур як засобом духовного єднання, самовираження студентів, який розкриває сутність кожного як «...виняткового світу культури, що вступає у взаємодію з іншими особистостями-культурами, створює себе у процесі цієї взаємодії та впливає на інших».

На переконання американської дослідниці літературної освіти Л. Розблатт, «на противагу аналітичному підходу до пізнання в суспільних науках, досвід пізнання засобом літератури забезпечує миттєвий емоційний відгук, ...суттєво впливаючи на формування у студентів образу світу та себе в цьому світі» [5, 7].

Когнітивні процеси та чуттєвий досвід, задіяні в процесі вивчення класичних творів із різних сфер знань, дають змогу об'єднати в одне ціле різноманітні контексти і, на цій основі, створити культурні уявлення, які в цілому, гармонізуючи морально-духовні здатності студентів, забезпечують формування в них гуманітарної культури.

Попри позитивні здобутки окресленої моделі загальноосвітньої підготовки студентів бакалаврату у США, її критикують за відсутність уваги до актуальних знань та з приводу того, які критерії розмежовують західну і незахідну культури, а також ігнорування надбаннями сучасної культурної спадщини. Крім того, критиці піддають і відсутність на регулярній основі такої форми навчання, як лекція. Адже вона надає можливість студентам зосередитися на найскладніших питаннях, у яких важко розібратися самостійно, а викладачам у максимально короткий проміжок часу – класифікувати і прокоментувати тенденції за наявності значної кількості різних, іноді протилежних, поглядів на певну проблему й ефективно окреслити напрями подальшої самостійної роботи студентів. Лекція також передбачає розвиток у студентів умінь слухати й усвідомлювати побачене і почуте, здійснювати такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння тощо. Слід зазначити, що в американській вищій школі лекційна форма занять використовується не як джерело інформації, а задля спрямування навчально-пізнавальної діяльності студентів. З огляду на те, що на аудиторні заняття виділяється менше часу, ніж на самостійну роботу (75 %) під час лекцій висвітлюються найскладніші й найважливіші питання того чи іншого навчального курсу, надаються методичні вказівки для самостійної роботи. Як правило, до лекції кожному студенту видається скорочений конспект необхідного навчального матеріалу. З огляду на той факт, що американські педагоги переконані, що максимальне зосередження уваги студентів не перевищує 15 хв., кожні 15 хв. демонструються відео уривки різного пізнавального й ігрового характеру, проводяться короткі обговорення того чи іншого матеріалу з метою обміну думками, а також викладач у цей час відповідає на запитання студентів стосовно матеріалу вивчення.

Інша лінія в сучасних дискусіях, пов'язаних із цією моделлю загальноосвітньої підготовки, ставить під сумнів не тільки необхідність читання класичних текстів, а й самі критерії, за якими можна було б стверджувати, чи є той чи інший текст «класичним і величним». Загалом виглядає сумнівною сама можливість існування універсально значущих текстів та ідей. Крім того, на думку професора іспанської і португальської мов і літератури Нью-Йоркського університету М. Претт, список «Величних книг» не тільки встановлює парадигму євроцентризму, а й створює дуже обмежене уявлення про Європу [4, 16-17].

Отже, ми вважаємо, що загальноосвітня підготовка студентів бакалаврату у вищій школі США на основі критичного читання «Величних книг», залучаючи навчально-виховні ресурси духовно-моральних надбань і кращих досягнень людської цивілізації, покликана ознайомити студентів із накопиченими людством соціокультурними знаннями; допомогти студентам зрозуміти себе, визначити своє місце і роль у суспільстві, адекватно оцінити можливості для своєї самореалізації; навчити їх мислити, а також цивілізовано й ефективно спілкуватися з іншими людьми і навколишнім світом загалом, що забезпечує формування гуманітарної культури студентів.

ЖИТЕПАТҮПА

1. Casement W. The great canon controversy: The battle of the books in higher education / W. Casement. – Somerset, NJ :Transaction Publishers, 1997. – 187p
2. Chorzempa B. To Find Yourself, Think For Yourself / Barbara Chorzempa, Laurie Lapidus // Teaching Exceptional Children. – 2009. – Vol. 41. – № 3. – P. 54-59.
3. Dreyfus H. L. All Things Shining : Reading the Western Classics to Find Meaning in a Secular / Hubert L. Dreyfus, Sean Dorrance Kelly. – New York : Free Press, 2011. – 272 p.
4. Pratt M. L. Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford / M. L. Pratt // The Politics of Liberal Education [D. J. Gless, B. Herrnstein Smith (Eds.)]. –Durham : Duke University, 1992. – P. 13-31.
5. Rothblatt S. Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education / Sheldon Rothblatt. – Washington : Association of American Colleges and Universities, 2003. – 72 p.
6. Rule W. S. Seventy Years of Changing Great Books at St. John’s College : Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy in the College of Education, Georgia State University [Electronic resource] / William Scott Rule. – Georgia State University, 2009. – 166 p. – Mode of access : http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=eps_diss.
7. Shore B. Twice-Born, Once Conceived: Meaning Construction and Cultural Cognition / Bradd Shore // American Anthropologist. – 1991. –Vol.93. – № 1. – P. 9-27.
8. Tredway L. Socratic Seminars: Engaging Students in Intellectual Discourse / Lynda Tredway // Educational Leadership. – 1995. – Vol. 53. –№ 1. – P. 26-29.

Khalymon I.

Nizhyn Mykola Gogol State University

LEARNING STRATEGIES AS A PART OF TEACHER-TRAINING

Traditionally, curricula have tended to concentrate on teaching knowledge and skills, but have neglected the teaching of *how* to learn the language. In the XXI century, when education is a lifelong, often autonomous, process language learners need appropriate skills and strategies to learn a language more effectively in a self-directed way. The teacher’s task is to help people become such autonomous language learners.

R. Oxford [2, p. 8] defines learning strategies as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, and more transferable to new situations.” She suggests that language learning strategies have the following features [ibid., p. 9]:

- They contribute to the main goal, communicative competence.
- They allow learners to become more self-directed.
- They expand the role of teachers.
- They are problem-oriented.
- They are specific actions taken by the learner.
- They involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
- They support learning both directly and indirectly.
- They are not always observable.
- They are often conscious.
- They can be taught.
- They are flexible.
- They are influenced by a variety of factors.

J. Rubin [4], one of the pioneers of work in this field, points out that through better understanding and managing their learning strategies, learners can expect to:

- Gain insights into their own approach to learning.
- Learn to choose strategies appropriate to a task and learning purpose.
- Learn to use these strategies in a classroom, self-study, or job situation.
- Learn to use strategies specific to reading, listening, and conversation.

- Be able to define strategies for improving memory for language learning.
- Learn how to effectively transfer knowledge about language and communication from one language to another.

- Learn to use resources wisely.
- Be able to deal more effectively with errors.

There is a great amount of ongoing research into the nature of learning strategies and into identifying learning strategies that are effective for different purposes. There is no single opinion concerning the classification of learning strategies. Thus, J. Rubin [3] suggests that there are three major types of strategies used by learners which can contribute directly or indirectly to language learning: 1) learning strategies (which include both cognitive and metacognitive strategies); 2) communication strategies, and 3) social strategies. In her classification J. Rubin identifies six main cognitive strategies that contribute directly to language learning:

1. Clarification/verification refers to strategies used by learners to check whether their understanding of a rule or language item is correct.
2. Guessing/inductive inferencing refers to various strategies concerned with making hypotheses about how the language works.
3. Deductive reasoning is a strategy where the learner uses a knowledge of general rules to produce or understand language.
4. Practice is concerned with storage and retrieval of language (e.g. such strategies as repetition or rehearsal).
5. Memorisation is concerned with storage and retrieval of information, and ways of organizing the information for storage (e.g. mnemonic strategies and using lexical groupings).
6. Monitoring refers to learners' checking their own performance, including noticing errors and observing how a message is received.

R. Oxford [2, p.17] provides us with a detailed taxonomy of learning strategies which includes two classes, six groups and 19 sets (see Table 1). In her system, *memory strategies* help students to store and retrieve information. *Cognitive strategies* enable learners to understand and produce new language. *Compensation strategies* allow learners to communicate despite deficiencies in their language knowledge. *Metacognitive strategies* allow learners to control their own learning through organizing, planning, and evaluating. *Affective strategies* help learners gain control over their emotions, attitudes, motivations, and values. *Social strategies* help learners interact with other people.

Table 1

Classification of learning strategies after R. Oxford

Direct	Indirect
<p><i>Memory strategies:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - creating mental linkages - applying images and sounds - reviewing well - employing action 	<p><i>Metacognitive strategies:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - centring your learning - arranging and planning your learning - evaluating your learning
<p><i>Cognitive strategies:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - practicing - receiving and sending messages - analyzing and reasoning - creating structure for input and output 	<p><i>Affective strategies:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - lowering your anxiety - encouraging yourself - taking your emotional temperature
<p><i>Compensation strategies:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - guessing intelligently - overcoming limitations in speaking and writing 	<p><i>Social strategies:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - asking questions - co-operating with others - empathizing with others

Though different, both classifications provide us with an insight of language learning nature and imply that learning a language is a very complicated process. Teachers' task is to make this process easier for a student.

While teaching a strategy a teacher is expected to become actively involved in assessing, planning and decision making about what their learners already know, what they need to know and exactly how they can be helped to become independent learners. J. O'Malley and A. Chamot [1, p.190–204] devised a strategy training procedure which suggests guidelines for teachers concerning the steps they should make in teaching a learning strategy:

1. Preparation: develop student awareness of different strategies through:
 - small group retrospective interviews about school tasks
 - modelling think-aloud, then having students think aloud in small groups
 - discussion of interviews and think-alouds
2. Presentation: develop student knowledge about strategies by:
 - providing rationale for strategy use
 - describing and naming strategy
 - modelling strategy
3. Practice: develop student skills in using strategies for academic learning through:
 - co-operative learning tasks
 - think-alouds while problem solving
 - peer tutoring in academic tasks
 - group discussions
4. Evaluation: develop student ability to evaluate own strategy use through:
 - writing strategies used immediately after task
 - discussing strategy use in class
 - keeping dialogue journals (with teacher) on strategy use
5. Expansion: develop transfer of strategies to new tasks by:
 - discussions on metacognitive and motivational aspects of strategy use
 - additional practice on similar academic tasks
 - assignments to use learning strategies on tasks related to cultural backgrounds of students.

The issue of strategy teaching is far from simple because, as researchers indicate, strategy use is affected by context, culture and differences between individuals. Moreover, M. Williams and R. Burden [5, p. 164–165] emphasize that adding learner training tasks to the language syllabus has little value without considering the implications for teachers. They think that, first of all, teachers themselves should be aware of the value of learning strategies. Besides, it is suggested that teachers should become effective mediators and need to be able to take on such roles as advisors, facilitators, consultants, co-communicators, partners and joint problem-solvers. The researchers point out that successful teachers are aware of the strategy implications of every language learning task that they give and habitually draw the attention of their learners to the processes they are going through in language learning, help them to develop an awareness of how they go about their learning, and seek, through the process of mediation, to gradually give control to their learners.

In conclusion, it should be noted that teacher training institutions in Ukraine have made some headway in this direction: teaching learning strategies has become a part of the ELT Methodology Curriculum developed in the frames of the “New Generation School Teacher” – a joint project of the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine. So, quite soon Ukrainian schools will welcome a new generation of teachers who are aware of the importance of strategy-based ELT and are able to put it into practice.

REFERENCES

1. O'Malley, J. *Language Learning Strategies* / J. O'Malley and A. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
2. Oxford, R.L. *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know* / R.L. Oxford. – New York: Newbury House, 1990 – 342 p.

3. Rubin, J. The study of cognitive processes in second language learning / J. Rubin // Applied Linguistics. – 1981. – № 1. – P. 117–131.
4. Rubin, J. The Language Learning Disc. Descriptive pamphlet / J. Rubin. – Berkeley, California: Joan Rubin Associates, 1985.
5. Williams, M. Psychology for Language Teachers / M. Williams and R. Burden. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 240 p.

Холоденко О.В.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

КОМУНІКАТИВНИЙ І КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розкриттю найбільш популярних підходів до навчання англійської мови, а саме комунікативного та компетентісного, присвячені роботи науковців (М. Ковбанюк, Л. Личко, О. Чаплик, Л. Максименко, М. Мінакова, Т. Юсопова). Основою впровадження комунікативного підходу є застосування п'яти макростратегій:

1. Створення сприятливих умов для навчання. Перша стратегія ґрунтується на загальновідомій теорії про те, що реально навчити мові не можливо, можна лише створити умови, за яких буде відбуватись навчальний процес. Забезпечення цих умов не обмежується навчальними програмами чи підручниками, адже процес навчання є двостороннім. Сприятливі для навчання умови можуть створюватись як викладачем, так і студентами.

2. Використання мовних ситуацій створених студентами. Згідно другої стратегії, викладач і студент є співучасниками обговорення різних ситуацій. Викладач не повинен ігнорувати ініціативу студента.

3. Налагодження взаємодії між учасниками. Третя макростратегія передбачає усвідомлену взаємодію студент-студент і викладач-студент в процесі комунікації. Налагоджена взаємодія дозволяє залучити різні види мовленнєвої діяльності студентів. Така стратегія передбачає можливість студента свідомо породжувати розмову із усіма учасниками процесу спілкування (на англійській мові).

4. Активізація евристичних здібностей студентів. Суть цієї стратегії полягає у тому, що володіючи певними евристичними здібностями, студент, зробивши ряд порівнянь та узагальнень, переносить шаблонні конструкції в інші мовленнєві ситуації.

5. Вивчення лінгвістичного стимулу, що ґрунтується на психолінгвістичних здібностях щодо мовного сприйняття та створення звуків мови, які включають швидку та схожу інтеграцію синтаксичного, семантичного та мовленнєвого феномену [3, с. 241].

У сучасному освітньому просторі одним із найбільш популярних підходів до навчання стає компетентісний. Під компетенціями розуміють сукупність знань, навичок і здатність застосовувати їх у конкретних умовах реальної життєдіяльності. Компетентісний підхід у навчанні іноземної мови (у тому числі англійської) – це спрямованість освітнього процесу на формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції з одночасним формуванням ключових компетенцій, до складу яких зазвичай відносять соціально-особистісні, загальнонаукові й інструментальні компетенції [2, с.183].

Компетентісний підхід протистоїть поширеній думці про те, що вивчене або запам'ятоване і є знанням. Людське знання розвивається, передається і зберігається в соціальних ситуаціях; відображає взаємозв'язок людського мислення і соціального контексту, в якому воно виникає; відображає реальність повсякденного спілкування [2]. Таке розуміння є однією з істотних відмінностей сучасного підходу до навчання від традиційних, у яких мета полягає у ретрансляції знань, а не надбанні їх у процесі активної пізнавальної діяльності. Тобто такий підхід у навчанні англійській мові базується не на накопиченні обсягу знань, навичок і умінь, а на здатності використовувати їх в іншомовній діяльності.

Під поняттям „іншомовна комунікативна компетенція” розуміють здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів. Основними характерними рисами іншомовної комунікативної компетенції є: динамічність, імпліцитність, комплексність, культурна зв'язність і релятивність. Мета формування іншомовної комунікативної компетенції полягає у тому, щоб навчити студентів вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, що вивчається, у відповідності до норм і традицій культури цієї мови в умовах прямого й опосередкованого контактів [1].

Важливою особливістю є і те, що компетентнісний підхід визначає результати навчання, ставить перед викладачем конкретні завдання формування того комплексу компетенцій, при оволодінні яким студент стає не лише фахівцем, але й конкурентоспроможним на ринку праці. При компетентнісному підході до навчання англійської мови студентів головна увага звертається на професійну спрямованість освітнього процесу, результатом якого буде формування у студентів здатності і готовності вирішувати комунікативні завдання у сфері професійної діяльності, володіти стратегіями реалізації іншомовного професійного спілкування. Крім того, такий підхід дозволяє розвивати навички пошуку та аналізу потрібної інформації, роботи з документацією на англійській мові в професійній сфері. Якість навчання англійській мові за таким підходом визначається наступними факторами: задоволення пізнавальних запитів, підвищення предметної компетенції, забезпечення конкурентоспроможності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам [б-ка учителя иностр. яз.] /И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Минакова Л.Ю. Компетентностный подход в реализации профессионально-ориентированных проектов при обучении иностранному языку / Л.Ю. Минакова, О.А. Обдалова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №365. – С.143–148.
3. Oxford University Press. Power, Pedagogy & Practice. 1997. – 400 p.

Хорошилова Н.В.

Криворізький державний педагогічний університет

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК СУЧАСНА ПРОБЛЕМА

Головними проблемами сучасності є стрімкий розвиток суспільства та високий темп розвитку навколишнього світу на тлі відставання розвитку людини від цих змін. Саме освіта та неперервна професійна підготовка дорослих може вирішити цю нагальну проблему і стати інструментом, за допомогою якого можна знизити рівень негативних наслідків глобальної кризи.

Освіта дорослих це – комплексний процес, який відбувається все життя. Український дослідниця Л. Лук'янова визначає освіту дорослих як «продовжений процес і результат розвитку людини (особливості громадянина, індивідуальність фахівця), що відбувається у продовж усього життя, завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію [5].

Наука, яка займається освітою дорослих – андрагогіка, вивчає діяльність тих, хто навчається, и тих, хто навчає. Завданням андрагогіки є визначення змісту, форм, методів і засобів навчання дорослих. До системи освіти дорослих належать ті інституції, де дорослі мають можливість навчатися. Важливою складовою навчання дорослих є і відповідно

підготовлені до роботи з цією цільовою групою педагогічні кадри, а саме педагоги-андрагоги.

Головним завданням андрагогіки, як зазначає А. Старєва, є формування у дорослих суб'єктів навчання актуальних компетенцій прикладного характеру за досить обмеженої проміжок часу, що є дуже важливим для людей даної категорії [7].

Найважливішими принципами освіти дорослих А. Старєва називає такі: гуманістична спрямованість, особистісна орієнтація, інтеграція з іншими психолого-педагогічними науками, забезпечення послідовності в освіті, забезпечення неперервності розвитку особистості протягом всього життя з урахуванням попередньої освіти та професійного досвіду людини, диференціація та індивідуалізація освітніх програм, а також варіативність процесу навчання [7]. Т. Браже вважає, що головним принципом освіти дорослих є гарантована результативність (обов'язковість задоволення потреб людини у підвищенні рівня життя шляхом отримання певних освітніх послуг) [1, 18-20].

Зміст системи освіти дорослих, як зазначає І. Левченко, передбачає створення передумов для теоретико-практичного оволодіння методикою навчання дорослих тими, хто постійно з ними працює: викладачі системи після дипломної освіти, методисти дошкільних навчальних закладів та інші. Становлення андрагогіки як самостійної науки відбулося в 1950-1970-х роках. Ця наука тісно пов'язана з іменами відомих дослідників: Т. Браже, М. Громкової, С. Вершловського, С. Змійова, Р. Каффарелла, Ю. Калиновського, М. Ноулза, Ф. Пеггелера, Р. Сміта.

Кожен з дослідників погоджується з тезою про те, що андрагогіка – наука освіти дорослих, але кожен з них має власну думку щодо методологічних основ цієї проблематики. А. Старєва провела аналіз досліджень і дійшла таких висновків. Авторський колектив навчального посібника за редакцією С. Вершловського розглядає андрагогіку як науку, що пізнає й узагальнює практику освіти дорослих, створює теоретичні й методичні основи діяльності дорослої людини та допомагає їй набути загальних і професійних знань, засвоїти досягнення культури і сформувані або переглянуті життєві принципи. Ми вважаємо, що все вищевикладене має особливе значення у тому сенсі, що безпосередньо впливає на подальше життя людини, її стосунки в мікро- і макросередовищі, визначає перспективи суспільного розвитку.

С. Змійова об'єктом андрагогіки називає процес навчання дорослих, що насамперед значно звужує межі даної науки, виключаючи зміни у свідомості, у житті та професійній діяльності, зміни пріоритетів дорослої людини, які відбуваються внаслідок навчання, підвищення кваліфікації тощо.

Ю. Калиновський визначає андрагогіку як науку, яка допомагає дорослим під час навчання розвинути здібності та набути певних навичок, що допомагає тому, хто вчиться, самостійно й відповідально мислити і досягати вершин професійної майстерності. Але дослідник торкається лише професійної діяльності, не беручи до уваги такі можливості розвитку особистості, як пізнання світу, засвоєння культури, розширення власних уявлень про світ.

М. Громкова, зі свого боку, пропонує андрагогічну концепцію освіти, суб'єктом якої є доросла людина, яка під час навчання набуває не тільки професійних навичок, але й гармонізує власне відношення до оточуючого середовища.

Таким чином, ґрунтуючись на наявних визначеннях поняття «освіта дорослих», пропонуємо розуміти під освітою дорослих тривалий процес, який продовжується все життя, коли людина прагне удосконалення набутих навичок та вмій або має бажання отримати нові, а саме оволодіти іноземними мовами або освоїти нову професію, знайти свій тільки їй притаманний шлях до самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Браже Т. Г. Принципы оценки деятельности андрагога / Т. Г. Браже // Педагогіка. – 2000. – № 6. – С. 18-20

2. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / учеб. пособ. / М. Т. Громкова. // – М. Юнити-Дана, 2005. – 495 с.
3. Змеев С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых // С. И. Змеев // – М. ПЕР СЭ, 2007. - 272 с.
4. Левченко І. Освіта дорослих як наукова проблема : Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи / І. Левченко // збірник наукових праць / Київ -2012 Випуск 5- 45-53 с.
5. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих [Електронний ресурс] /Л. Б. Лук'янова // Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – 2009 – Режим доступу до ресурсу: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm.
6. Панченко С. М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання /С. М. Панченко//вісник Національної академії Державної прикордонної служби України ,2013.
7. Старєва А. М. Освіта дорослих : теоретичні та практичні орієнтири розвитку /А. М. Старєва// - [Електронний ресурс] – Режим доступу :<ftp://193.23.122.226/as/005.pdf>.

Чувакова Т.Г.
 Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
 Абрамович А.М.
 Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ: ОСОБЛИВОСТІ, ЦІЛІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Стрімкий розвиток сучасних інформаційних технологій ставить нові вимоги до модернізації системи освіти. Розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізація системи безперервної освіти «протягом життя», індивідуалізація навчання сприяють розвитку і поширенню дистанційної освіти.

Дистанційна освіта – це форма організації навчального процесу, що за рахунок використання інформаційно-технічних технологій може бути реалізована як в умовах географічної віддаленості студентів, так і безпосередньо у самому вищому навчальному закладі для формування навичок студентів працювати самостійно.

Для дистанційної освіти притаманні такі риси:

- гнучкість – можливість студента працювати у будь-якому місці та у зручний для нього час;
- паралельність – навчання, як правило, здійснюється без відриву від свого основного виду діяльності;
- соціальна рівність – студенти отримують можливість навчатися незалежно від місця проживання, стану здоров'я, соціального статусу;
- велика аудиторія – одночасне залучення до роботи великої кількості студентів, надання їм можливості спілкування;
- економічність – ефективне та збалансоване використання у навчальному процесі сучасних технічних засобів;
- інтерактивність – можливість здобувати вищу освіту у різних країнах світу, не покидаючи свого місця проживання.

Завдяки використанню розгалуженої системи дидактичних та інформаційно-комунікативних технологій, дистанційна освіта поєднує потрібні форми, методи і засоби навчання, що дозволяє досягти високого рівня підготовки спеціаліста та підвищити творчий і інтелектуальний потенціал людини, що здобуває освіту.

Серед технологій, що використовуються, слід виділити аудіо конференції, інтерактивні технології телефонного зв'язку, відеозаписи та відео конференції у режимі реального часу, надсилання та обмін інформацією через електронні системи.

Для організації та технічного забезпечення дистанційної освіти використовується освітня платформа Moodle. Навчальні курси мають модульну структуру, що складається з викладення теоретичного матеріалу (текст лекцій), розроблених практичних завдань (задачі, запитання, тести для самоперевірки), відеолекцій, завдань для контролю (тести, лабораторні роботи).

Крім голосових та відеотехнік навчання широко використовуються такі технології як вихід у скайп, участь у чаті тощо.

Система дистанційного навчання сприяє формуванню у студентів самодисципліни, самоорганізації, відповідальності, вміння планувати свій робочий графік.

Існує невірне уявлення про те, що дистанційна освіта веде до неминучої ізоляції студента, його самотності і існуванню сам на сам зі своєю проблемою. Сучасна система дистанційного навчання передбачає постійний контакт викладача та студента, формування атмосфери співпраці та інформаційного сприяння.

В Україні створено систему дистанційного навчання – UDL System. Це партнерська організація, яка об'єднує вищі навчальні заклади, науково-дослідні установи, банки, прибуткові та неприбуткові організації з метою створення нової якісної форми навчальної діяльності за допомогою застосування новітніх інформаційно-технічних технологій.

Водночас слід зазначити, що система дистанційної освіти має певні недоліки. У ній все ще обмежені можливості прямого зв'язку студента з викладачем, є певний ризик фальсифікації результатів роботи студента. Ці недоліки можна частково усунути із використанням відео консультацій із викладачами.

На сьогодні більшість ВНЗ України позиціонують не дистанційну освіту у чистому вигляді, а перехідний етап, заочно-дистанційну форму. Вітчизняна дистанційна освіта перебуває поки що на початковому етапі свого становлення. Так лише 19 ВНЗ країни практикують дистанційну освіту, до того ж не на всіх спеціальностях. На деяких факультетах використовуються лише певні елементи дистанційної освіти [1, с. 23].

Необхідність впровадження дистанційної форми навчання не викликає сумнівів, але водночас ставить перед вищими закладами не лише впроваджувати напрацьовані зарубіжними фахівцями технології, а й розробляти власні моделі та знаходити шляхи їх фінансування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заблоцький А.Ю. Сучасний стан дистанційного навчання у ВНЗ України / А.Ю.Заблоцький // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2016. - № 2. – С.19-23.

Школяр Н.В.
Хмельницький національний університет

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Використання термінології у професійній діяльності майбутніми графічними дизайнерами є важливим показником їхнього професіоналізму та є цілеспрямованим процесом, для здійснення якого у майбутнього графічного дизайнера повинна бути сформована готовність до цього виду діяльності, адже готовність до діяльності є необхідною умовою успішної діяльності.

У педагогічній науці наявні дослідження проблеми готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців різних галузей, однак проблема готовності графічних

дизайнерів до використання термінів у професійній діяльності залишається поки що недостатньо розробленою.

У психолого-педагогічних дослідженнях немає однозначної думки щодо визначення структури і змісту готовності до певного виду діяльності. Аналіз теоретичної літератури дозволяє виявити, що проблема готовності до різноманітних видів діяльності, визначення шляхів її формування є предметом розгляду багатьох дослідників у сучасній педагогіці. Проблема готовності до професійної діяльності розглядається у педагогічному, психологічному, фізіологічному, акмеологічному наукових напрямках такими ученими як О. Абдуліна, В. Алаторцев, Б. Ананьєв, Л. Гайсина, О. Ганюшкін, М. Дьяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандилович, О. Ковальова, В. Крутецький, А. Линенко, В. Мясичев, Л. Нерсеян, В. Сластьонін, А. Серих, Д. Узнадзе та ін. Загальнотеоретичні основи цієї проблеми розроблено у працях А. Леонтьєва, В. Мясичева, Б. Ананьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та ін.

Різні тлумачення поняття готовності обумовлені специфікою її предметного змісту у конкретному випадку, теоретичними підходами дослідників. Готовність визначається як наявність здібностей (Л. Рубінштейн, Н. Левітов, Б. Ананьєв), якості особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установки (Д. Узнадзе, І. Бжалава), психологічна умова успішності здійснення діяльності (І. Ладанов), цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способів поведінки, знань про професію і практичних умінь та навичок (Р. Романенко, В. Серіков).

Підходи до визначення змісту поняття «готовність» також різняться, однак, розкриваючи різні аспекти складного поняття, існуючі погляди доповнюють один одного. Зміст даного поняття розглядається як єдність трьох компонентів: когнітивного, емоційного, пов'язаного з поведінкою (Д. Катц, М. Смит); сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості (Ю. Кулюткін); передумову цілеспрямованої діяльності, її реалізації, стійкості та ефективності (К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко); новоутворення (Л. Виготський); психічний стан (А. Капська, А. Мороз, В. Сластьонін).

Л. Кондрашова вважає, що готовність до діяльності передбачає утворення таких необхідних відносин, настанов, властивостей і якостей особистості, які забезпечують майбутньому фахівцю можливість свідомо і сумлінно, зі знанням справи приступити і творчо виконувати свої професійні функції та обов'язки [5, с. 25].

На думку І. Дичковської професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання. Дослідниця розглядає це поняття як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість та систему інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність [3].

За усього різноманіття характеристик «готовності» виокремлюються два основних теоретичних підходи до її розгляду.

Прихильники першого підходу (Н. Левітов, Л. Нерсеян, В. Пушкін, Б. Новіков, Ф. Генев, А. Ганюшкін, Г. Залеський, Ю. Бабанський, В. Краєвський та ін.) розглядають готовність на функціональному рівні та визначають її як особливий психологічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне становище між психологічними процесами і властивостями особистості [1; 6]. Н. Левітов наголошує на тому, що психічний стан утворює той загальний функціональний рівень, на фоні якого розвиваються процеси.

Інший підхід характеризує готовність як складне багаторівневе утворення, динамічну систему, що вміщує у себе пізнавальні, вольові, мотиваційні, емоційні характеристики (В. Крутецький, Є. Козлов, А. Пуні, М. Дьяченко, Л. Кандилович та ін.). В. Крутецький, А. Деркач, В. Закикін розглядають готовність як синтез властивостей особистості, що визначають її придатність до діяльності [2].

М. Дьяченко, Л. Кандилович тлумачать «готовність» як стан і як інтегративну якість особистості, що містить у собі знання, уміння, навички, налаштування на конкретні дії. Автори розкривають різні сторони психологічної готовності до різних видів діяльності:

усвідомлення своїх потреб, цілей і завдань, рішення яких призводить до задоволення потреб; усвідомлення та оцінка умов, у яких будуть здійснюватися дії; визначення на базі досвіду найбільш ймовірних способів вирішення завдання; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; оцінка співвідношення своїх можливостей; мобілізація сил відповідно умовам та завданням; самонавіювання відносно досягнення цілей [4].

В основу поняття «психологічної готовності до професійної діяльності» покладено ідеї В. Шадрикова, згідно яких при формуванні готовності до професійної діяльності у студентів розвиваються мотиваційна основа майбутньої діяльності, мета, уявлення про програму та інформаційна основа діяльності, блок прийняття рішень і підсистема професійно важливих якостей [10].

Розкриваючи різні сторони «готовності» у своїх психолого-педагогічних дослідженнях, Н. Кузьміна зазначає, що готовність виступає суттєвою передумовою успішної діяльності і належить до стійкої готовності маючи певну структуру: позитивне ставлення до діяльності, включно з професійною; риси характеру, адекватні вимогам професійної діяльності; здібності, темперамент, мотивацію, а також необхідні знання, навички, уміння [7].

В. Прусак розглядає готовність як комплексний прояв особи, що відображає стан людини перед початком діяльності, залежний від особистісних властивостей і якостей (індивідуальний аспект), її налаштованості на подолання труднощів у вирішенні проблеми (мотиваційний аспект) і практичної підготовленості до майбутньої діяльності (когнітивно-операційний аспект) [9].

Не дивлячись на розходження думок, дослідників об'єднує думка, що готовність – це необхідна умова успішної діяльності особистості, у тому числі і професійної. Різноманітні підходи до тлумачення поняття «готовність» дозволяють розуміти її як результат підготовки або як усвідомлену необхідність, прагнення до здійснення певної діяльності, а також розглядати готовність як стійку характеристику особистості. Як психічний стан готовність включає у себе різноманітні установки на моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у плані вирішення майбутніх ускладнень.

Ми поділяємо позицію вчених Ю. Бабанського, В. Беспалько, В. Краєвського, М. Скаткіна, В. Сластьоніна та ін., які розглядають професійну підготовку як процес, що веде до стану готовності до професійної діяльності. Професійна готовність фахівця визначається як результат професійної підготовки у ВНЗ.

Враховуючи різні погляди науковців і ґрунтуючись на теоретичних положеннях і підходах до проблеми розвитку професійної готовності до різних видів діяльності, визначимо готовність майбутніх графічних дизайнерів до використання термінів у професійній діяльності як стан та інтегративну якість фахівця, що передбачають наявність знань фахової термінології, умінь і навичок використання термінів у процесі здійснення професійної діяльності, позитивне ставлення до такого використання і налаштованість на вживання термінів у відповідь на виникнення актуальної проблеми.

Готовність до діяльності є цілісним особистісним явищем, і для її розуміння необхідно виділити ті структурні компоненти, з яких вона складається. Аналіз, що був проведений нами, показав, що за різного компонентного складу у зміст готовності включаються мотиви здійснення діяльності, знання та уміння, рефлексія діяльності, оцінка і корекція діяльності, а також професійно важливі якості особистості і професійну самоусвідомленість, ставлення суб'єкта до цієї діяльності. У структурі готовності виділяють наступні компоненти: організаційний (О. Сафоненко), ціннісно-мотиваційний (Т. Таскаєва), поведінковий (М. Рябова), міжособистісний (Л. Мілованова), когнітивний (І. Шеханіна), методологічний (А. Капаєва) та ін. Розглянемо деякі структурні компоненти готовності.

У педагогічній науці поняття «готовність» визначається як складне особистісне утворення, яке містить у собі мотиваційний, змістово-діяльнісний, інтелектуальний, технологічний, результативний і прогностичний компоненти. У зв'язку з цим формування

готовності до професійно-орієнтованого спілкування необхідно розглядати як процес прояву, утворення і розвитку тих необхідних якостей особистості, мотиваційних установок і навичок, які б забезпечували їй можливість свідомо та обґрунтовано бути успішною у професійній діяльності.

І. Кучерявенко розглядає психологічну готовність у нерозривному зв'язку з діяльністю. Автор зазначає, що вона є «особливим особистісним станом, який припускає наявність у суб'єкта характеру структури дії та постійної скерованості свідомості на її виконання [8, с. 62]. Тому психологічна готовність містить усі складові елементи дії, що є необхідними для успішного виконання завдання. Як один з елементів психологічної готовності І. Кучерявенко називає усвідомлену потребу. «Психологічна готовність до діяльності починається з визначення мети на основі потреб і мотивів. Далі йдуть розробка плану, моделей, схем майбутніх дій. Після цього особистість переходить до реалізації готовності, що з'явилася у неї, у предметних діях, застосовує певні засоби і способи діяльності, порівнює хід та отримані результати з поставленою метою, здійснює необхідні зміни. Аналіз ситуації, рішення, розвиток замислу, емоцій, прояв і зміна готовності є домінуючим мотивом, що забезпечує необхідну тривалість і скерованість активності» [8, с. 62]. При цьому структура психологічної готовності має динамічний характер і функціональну залежність між компонентами. Серед компонентів готовності автор виокремлює мотиваційно-ціннісний, емоційний та когнітивний.

Більшість дослідників розглядають готовність особистості до певного виду діяльності в єдності трьох складових її компонентів: змістового, процесуального та мотиваційно-цільового (В. Серіков, О. Дмитрієва, Н. Комарова та ін.). При цьому останній компонент містить особистісні якості, які визначають спрямованість майбутньої діяльності та забезпечують її дієвість та інтенсивність на основі функціонування механізмів волі.

Ми також виділяємо три компонента у структурі готовності майбутніх графічних дизайнерів до використання термінів у професійній діяльності:

- теоретичну готовність, що характеризується наявністю у майбутніх фахівців-дизайнерів необхідної системи знань у сфері термінології, розумінням її значущості, усвідомленням неможливості або ускладнення здійснення професійної комунікації за умови відсутності знань у сфері термінології;
- практичну готовність, яка забезпечується формуванням у майбутніх фахівців-дизайнерів ряду умінь, що включають вміння набувати знання у галузі фахової термінології, в тому числі і самостійно, вміння використовувати набуті знання у практичній діяльності, вміння користуватися фаховою лексикою при здійсненні професійного спілкування;
- мотиваційну готовність як усвідомлення потреби у використанні термінології, наполегливість у формуванні термінологічних знань, умінь та якостей, зацікавленість і схильність до використання термінології, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку.

Таким чином, ми бачимо, що готовність до використання термінології у професійній діяльності як складне новоутворення особистості містить у собі когнітивний, операційний і мотиваційний компоненти, що забезпечує стійке прагнення до ефективного виконання діяльності. Результатом комплексної професійної підготовки є сформованість теоретичної, практичної і мотиваційної готовності, а також сформованість професійно важливих якостей майбутнього фахівця.

За умови наявності усіх трьох компонентів готовності до використання термінології у професійній діяльності, викладена структура може розглядатися у якості мети, досягнення якої повинні прагнути майбутні фахівці.

Під час професійної підготовки майбутній фахівець не лише здобуває знання про майбутню діяльність, але й опановує способи дій. Використання фахових знань у процесі оперування ними, тобто у діяльності, сприяє їх кращому засвоєнню. Таким чином, діяльнісний підхід передбачає зв'язок змісту професійної освіти майбутніх графічних дизайнерів з їхньою майбутньою професійно-трудовою діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Деркач, А. А. Акмеология: учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 256 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд – во Белорусского ун – та, 1997. – 175 с.
5. Кондрашова Л. В. Формуючий потенціал навчання в сучасній вищій педагогічній школі // Рідна школа. – 2005. - №8. – С. 12-15.
6. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: [учеб. Пос. Для студентов высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва: Академия, 2006. – 400с.
7. Кузьмина, Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель: ГГУ, 1976. – 145с.
8. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И. А. Кучерявенко // Молодой учёный. – 2011. - № 12. – Т. 2. – С. 60 – 62.
9. Прусак, В. Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ф. Прусак – Вінниця, 2006. – 23 с.
10. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 163 с.

Шугалій Н.Є.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ДАНІЇ

Система освіти Данії є однією з найбільш демократичних у світі, поряд зі Швецією та Нідерландами. При цьому, серед дорослого населення Данії доля неграмотних не перевищує 1%, тому Данія – це ще й країна всезагальної грамотності.

Упродовж останніх півтора століття освіта Данії будувалась на концептуальних засадах, принципово відмінних від традиційних. Так, на відміну від представників багатьох інших держав (включаючи й Україну), данчани були вільні у виборі школи і за якою програмою будуть навчатись їх діти, при цьому держава гарантує фінансову підтримку будь-яких освітніх установ (якщо на їх існування існує запит у суспільстві і їх діяльність здійснюється у межах правил чинного законодавства Данії) [2]

Важливо відзначити, що данське суспільство характеризується досить високим рівнем освіти. Специфічність данської системи освіти пов'язана з впливом ідей зарубіжних філософів і педагогів Коменського, Руссо, Дьюї, Піаже. Цей закордонний досвід дав дивовижний результат на данській ґрунті, і найважливішим є створення неавторитарного системи виховання і викладання, орієнтованої на кожного окремого учня.

Неавторитарний, орієнтований на особистість підхід до освіти зумовив необхідність надати кожному данчанину широку свободу при виборі напряму навчального процесу, визначення його змісту і методики.

Розвиток трьох основних досягнень данської системи викладання – неавторитарної методики, права брати участь у прийнятті рішення і рівності – призвело до того, що загальноосвітні дисципліни набули ж значення, як і спеціальні. Провідний принцип теорії розвитку освітньої системи Данії полягає в тому, що процес так само важливий, як і

остаточний результат, а інтересами окремої особистості не можна нехтувати заради вимог системи. Результат роботи в класі залежить від того, наскільки вчитель міг би спертися на наявний в його учнів досвід і вибрати оптимальні методи досягнення поставлених цілей. [1]

У цьому сенсі цілком виваженим є твердження О. Огієнко з приводу того, що «тенденції розвитку теорії освіти реалізуються в суперечливій взаємодії детермінуючої сили законів внутрішньої будови, функціонування, розвитку освітньої сфери, з одного боку, та зовнішніх факторів внаслідок впливу на освітню цілісність інших культурних підсистем - з іншого» [3]. Відтак відмінною ознакою данської системи освіти є її укоріненість на ідеях Н.Ф.С. Грунтвіга, ідеях народності (а саме використання знань рідної мови, історії, фольклору), демократії (свободи вибору, рівності всіх членів суспільства).

Характерними для данського суспільства є такі тенденції: тенденція конвергенції (еволюційний процес, що приводить до формування комплексу схожих ознак у представників неспоріднених груп), властива для розвитку систем освіти дорослих у Данії, дозволяє «пом'якшувати» вплив світових традицій та розробляти механізми збереження національної складової, національної специфічності систем освіти дорослих [3]. У цьому контексті актуальною стає тенденція глокалізації (глобального світогляду, пристосованого до локальних умов), яка дозволяє оптимально гармонізувати глобальні та національні потреби для забезпечення конкурентоспроможності національної економіки та освіти, і тенденція культурної гібридизації, тобто культурної співпраці та взаємозбагачення в межах всього скандинавського регіону.

Тенденція динаміки та змін, зумовлена швидкоплинними процесами в економіці та суспільстві Данії, висуває нові вимоги до освіченості людини, до адекватності знань, умінь і навичок дорослої людини і тісна пов'язана з тенденцією неперервного реформування, що забезпечує випереджальний характер розвитку освіти дорослих. Особливістю данського контексту є історична детермінованість розвитку освіти дорослих, яка дозволяє виділити тенденцію визначального впливу ідей Н.Ф.С. Грунтвіга, тенденцію демократичного характеру освітньої політики в галузі освіти дорослих, головними орієнтирами якої є громадянськість, соціальна пристосованість та активна участь у житті суспільства.

Тенденції соціокультурного виміру теорії розвитку системи освіти дорослих Данії є: тенденції гуманізації, та демократизації пронизують усі структури данської системи освіти дорослих, визначаючи її гуманоцентричну сутність та провідний напрямок розвитку, спрямування на розвиток дорослої людини впродовж усього життя, максимально адаптуючи її до потреб людини, створюючи сприятливі умови для самореалізації, соціалізації, життєвої активності та участі в розбудові громадянського демократичного суспільства, їй відповідають, тенденція народності, яка відображує зорієнтованість освіти дорослих на національні цінності, традиції.

Тенденції функціонального виміру - тенденції гнучкості та диверсифікації передбачають як різноманітність освітніх закладів, навчальних програм, рівнів, видів та форм освіти, так і різноманітні форми управління (децентралізований централізм, суспільно-державний характер) і фінансування (пряме, за допомогою субсидій тощо).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учебное пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
2. Лагутина Е. Скандинавские страны / Е. Лагутина, Н. Николаева, В. Сергеев. – М., 1967. – с. 112
3. Поточни Єжи. Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867-1918 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Єжи Поточни; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1999. – 422 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА ПІДГОТОВКА МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ШВЕЙЦАРІЇ

Відповідно до даних Міністерства соціальної політики України сьогодні на українському ринку праці значний відсоток вакансій становлять робітничі професії. А це вказує на те, що сьогодні суспільство не забезпечене кваліфікованою робочою силою в більшості виробничих галузей. Тому надзвичайно актуально постало питання підготовки фахівців з виробничих спеціальностей, що в свою чергу, викликає потребу професійної підготовки педагогічних кадрів відповідного профілю. Університети повинні забезпечити педагогічними працівниками коледжі, професійні ліцеї, професійно-технічні училища в металургійному, деревообробному, житлово-комунальному секторі.

Вивченням методичних положень підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання займаються Н.Г. Ничкало, М.А. Пригодій, І.Є. Сілаєва, В.О. Радкевич, Н. Гоффман, Р. Шварц та інші дослідники.

Розширення професійного міжнародного спілкування, взаємодія з партнерами зі всього світу, аналіз закордонного досвіду в сфері освіти та сучасні освітні реформи сприяють зростанню рівню професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання в університетах України. Запозичуючи закордонний досвід та впроваджуючи певні ідеї у власну систему освіти, ми зможемо допомогти студентам набути тих професійних та особистісних навичок, що знадобляться їм у майбутній професійній діяльності.

Для поліпшення умов професійної підготовки в Україні варто спробувати проаналізувати досвід лідерів у цій галузі.

Професійна освіта має широку популярність в Швейцарії, а навчальні заклади, що дають можливість здобувати її відомі у всьому світі. Дві третини молодих людей обирають для продовження навчання заклади професійної освіти, щоб мати хорошу теоретичну та практичну базу для роботи чи отримання вищої освіти в майбутньому.

Федеративний уряд країни, місцеві органи в кантонах та професійні установи і організації, зацікавлені в задоволенні потреб ринку та дотриманні професійних стандартів, тому вони сприяють зростанню рівня професійної освіти, якості підготовки та прагнуть забезпечити наявність достатньої кількості вакансій для бажаючих навчатися. Професійна освіта закладає основу для навчання протягом усього життя та відкриває двері для здобуття численних професій.

Професійну освіту в Швейцарії можна здобувати за такими програмами:

– дворічна програма з отриманням федеративного сертифікату професійно-технічної освіти, що дає базові знання та навички з певної галузі.

– трирічна або чотирирічна програма професійного навчання з отриманням федеративного диплому з професійно-технічної освіти, яка забезпечує підготовку до роботи за певною спеціальністю та забезпечує можливість здобуття вищої професійної освіти.

– федеративна професійна програма підготовки бакалавра з професійно-технічної освіти [4, с. 12].

У Швейцарії більшість підлітків починають здобувати професійну освіту одразу після закінчення середньої школи. Перед ними на даний момент відкриваються програми професійного навчання з близько 230 різних професій. Швейцарська система з двосторонньої програмою професійної підготовки відрізняється від більшості закордонних систем професійно-технічної та професійної освіти. Вона базується на подвійній системі. Протягом трьох-чотирьох днів студенти займаються практичною підготовкою безпосередньо на навчальному підприємстві. Така підготовка доповнюється теоретичними заняттями з професійно-технічних та загальноосвітніх навчальних дисциплін у навчальному закладі ще протягом одного-двох днів.

Варто зауважити, що швейцарська система професійного навчання здебільшого керується ініціативами приватного сектору, хоча держава регулює весь навчальний процес. Близько 30 відсотків швейцарських компаній є учасниками швейцарської системи професійної освіти.

Чому ж компанії зацікавлені в інвестуванні в професійну освіту? Можна назвати кілька факторів:

– зростання матеріального прибутку: статистика витрат та прибутків останніх десяти років засвідчує, що продуктивний внесок учня для підприємства перевищує витрати на його навчання більше ніж на 6 000 євро за рік.

– знання останніх тенденцій: молодь приносить на виробництво нові творчі ідеї, кидає виклик старій системі виробництва.

– інвестиції в майбутнє: добре підготовлені працівники можуть швидко адаптуватися до нових умов, що є вирішальним фактором успіху. Участь у професійно-технічних програмах допоможе знайти необхідний персонал в майбутньому [3, с. 9].

Зауважимо, що майбутній майстер виробничого навчання повинен мати відповідні знання та навички, які дозволять йому максимально наблизити виробниче навчання до реального виробництва, створювати такі ситуації, щоб студенти/учні мали можливість творчо підходити до вирішення практичних завдань, самостійно знаходити їх оптимальні рішення та підготувати студентів до самостійного трудового життя, швидкої адаптації в реальних виробничих умовах, конкуренції на ринку праці [1, с. 89].

Викладачі професійно-технічної освіти мають справу з різноманітними цільовими групами. Студентські групи можуть складатися з учнів різного віку, різних навчальних процесів. У Швейцарії прийнято, що майстер виробничого навчання мав крім педагогічної освіти ще й професійно-технічну кваліфікацію. Адже основне завдання, що стоїть перед майстром виробничого навчання є підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності. Такий викладач повинен, крім викладання навчальних дисциплін, розвинути у студентів вміння аналізувати явища робочого процесу, суспільство, а також тенденції розвитку та інтегрувати їх у свої виробничі завдання [2, с. 193].

Можемо зробити висновок, що швейцарська система професійно-технічної освіти отримує широку підтримку з боку федеративного уряду та з боку роботодавців, які вважають своїм обов'язком допомогти молоді стати кваліфікованими фахівцями. Крім того, навчальні заклади також мають економічне значення для роботодавців, надаючи їм стимул продовжувати займати їх місце у системі професійної освіти. За таких умов студент отримує можливість комплексного теоретичного та практичного навчання, разом з тим відвідує велику кількість тренінгів та не втрачає підтримки досвідчених робітників. Саме з цих причин професійна освіта Швейцарії є такою привабливою для студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ничкало Н.Г. Педагогічна книга майстра виробничого навчання. К.: Вища школа. 2004. 382 с.
2. Пригодій М.А. Європейський досвід використання дуальної моделі допрофесійної і професійної освіти молоді // Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів: ЧДПУ. 2010. С. 193-195.
3. Hoffman N., Schwartz R. Gold Standard: The Swiss Vocational Education and Training System. Washington: National Center on Education and the Economy, 2015. 34 p.
4. Vocational and professional education and training in Switzerland 2014: Facts and figures / Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [Hrsg.]. Bern, 2014. 22 S. URL: http://edudoc.ch/record/106675/files/EN_FaktenZahlen_2013.pdf (28.09.2017 p).

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: АПРОБОВАНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

Процес глобалізації і стандартизації сьогодні суттєво впливає на політичний і професійний контексти і дає розуміння того, які актуальні завдання постають перед системою професійної освіти, а саме ланкою вищої освіти. Нормативно-правові імперативи викладено в державних документах найвищого рівня, зокрема: в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Законі України „Про вищу освіту” (2017), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), указах Президента України „Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні”, „Основні напрями реформування вищої освіти”, Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), Білій книзі національної освіти України (2009 р.), Tuning-SQF (Sectorial Qualification Frameworks), Празькому комюніке (2001 р.), у яких наголошено на необхідності підвищення уваги до суб’єктів педагогічних процесів, підкреслено важливість запровадження сучасних освітніх технологій, що й підтверджує актуальність нашого дослідження.

Багато вчених (С. Амеліна, В. Гаманюк, О. Мархева, Д. Мовчан, С. Кожушко, О. Павленко, О. Тарнопольський, О. Трякіна та ін.) акцентують саме на ролі іноземної мови і її засобів у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців.

А втім, проблема формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови шляхом впровадження апробованих методів навчання та інструментарію Інтернет-технологій має ще багато нерозкритих моментів, у чому й полягає мета нашої статті.

Зокрема, на основі аналізу професійних стандартів фахівців у різних галузях, ми дійшли висновку щодо значної ролі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у формуванні та вдосконаленні професійної компетентності фахівців, насамперед, її складової – професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності – шляхом впровадження електронного навчання іноземною мовою за тематичними модулями фахового спрямування. Зазвичай зазначені тематичні модулі розробляються й пропонуються міжнародними професійними організаціями / асоціаціями, а їх вивчення потребує достатнього рівня сформованості професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності фахівця як актуальної та необхідної складової професійної компетентності.

Слід брати до уваги також і полімовну політику, яка чітко просліджується у багатьох країнах. За твердженням О. Павленко, “глобалізація потребує розширення мовного спектру так само, як інших специфічних ініціатив, щоб запобігти новим розмежуванням. Ще у “Програмі розвитку полімовної концепції у Співтоваристві в інформаційному суспільстві” від 21.11.1996 р. [5], Маастрихському договорі [1] європейські держави разом поставили акцент на полімовну концепцію в рамках ЄС і зобов’язалися сприяти розвитку вивчення мов” [3, с. 19].

Отже, вимоги ринку праці до достатнього рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності фахівців, з одного боку, та стрімкий розвиток освітніх та Інтернет-технологій, з іншого боку, привели до пошуку нових технологій і методів викладання мови, нових способів презентації найважливіших лінгвістичних явищ. Ми поділяємо думку науковців Н. Ревізонської та О. Павленко, що на початковому етапі формування іншомовної комунікативної компетентності результативно застосовувати пояснювальний та ілюстративний методи, які спираються на набуті раніше лінгвістичні знання та вміння [4]. Також доцільним вважаємо використання систематизуючого методу, який шляхом викладання інтегрованих курсів об’єднує в єдину систему розрізнені знання, одержані у різний час. Систематизація може бути поурочна, тематична, предметна,

міжпредметна тощо. Наш досвід підтвердив висновки видатних учених С. Борхударова, Л. Булаховського, А. Реформатського, Б. Серебрянникової, Л. Щерби, Н. Ярцевої, що при впровадженні полімовної концепції особливого значення слід надавати порівняльному методу (методу співставлення мовних явищ у різних мовах). Завдяки методу співставлення інтенсифікується мислення, прискорюється засвоєння граматичних, фонетичних правил, форм, міцніше засвоюється весь матеріал.

Для формування й удосконалення професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності дорослих серед найефективніших методів навчання слід виділити тренувальний та імітаційний методи, що спираються на комунікативні вправи, а також трансформаційний метод (перетворення), що широко використовується у зарубіжній методиці, оскільки трансформація речень, мікротекстів дає можливість ширшого кола використання мовних засобів, розширення меж функціонування мови.

Сьогодні постає також проблема підвищення цілеспрямованості навчання, мотивації, актуалізації опорних знань, активності пізнавальної, трудової та оцінюючої діяльності. Саме тому функціонально-комунікативне навчання мови майбутніх юристів є тим основним методом, що допомагає вирішувати ряд складних теоретичних та методичних питань на сучасному етапі удосконалення їх професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.

У процесі формування й удосконалення професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності доцільним визнано використання методу створення автентичного середовища: намагання говорити на заняттях мовою, що вивчається, та технології ситуаційного навчання, головним завданням якої є вироблення навичок комунікативної поведінки залежно від ситуації шляхом осмислення реальної життєвої ситуації.

Послугування інструментарієм Інтернет-технологій також уможливує створення мовного середовища для вироблення навичок комунікативної поведінки особистості в глобальному інформаційному просторі залежно від певної ситуації. Розроблено низку вправ для роботи з іншомовними пошуковими програмами, представлено їх характеристики, описано можливі методи (стандартний, розширений/поглиблений режим) та способи пошуку іншомовної інформації (пошукові програми, спеціальні режими). Представлено переваги послугування інструментарієм Інтернет-технологій у поєднанні з важливим і цікавим професійно спрямованим або соціальним контентом, що значно підвищує мотивацію та інтерес до формування й удосконалення професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, забезпечує ефективність зазначеного процесу. Оцінено також певні загрози. В царині професійної іншомовної комунікації найбільш поширеними, безперечно, є електронна пошта та поштові реєстри, Інтернет-телефонія, Інтернет-факс, он-лайн-спілкування; використання Іструментарію глобальної освіти, як-от: Інтернет-конференція, Всесвітня павутина, дистанційне навчання.

Підсумовуючи, слід визнати: кожен метод навчання має свої сфери застосування й обмеження. Їх грамотний підбір і комбінування уможливує більш ефективне удосконалення професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх юристів як складової професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маастрихський договір. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eur-ex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>
2. Павленко О. О. Концептуальні основи розробки та упровадження міжнародних стандартів, механізмів та інструментів (на прикладі професійних стандартів Всесвітньої Митної Організації) [Електронний ресурс] / О. О. Павленко. – Режим доступу: <http://www.pravoznavec.com.ua/period/article/2858/%CE>
3. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної освіти : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Павленко. – Дніпропетровськ, 2010. – 539 с.

4. Павленко О.О., Ревізонська Н.В. Методичні вказівки для самостійної роботи “Deutsch nach Englisch” / О.О.Павленко, Н.В. Ревізонська. – Дніпропетровськ: АМСУ, 2006. – 46 с.

5. Sprachenpolitik. Kommunikationsverlust im Informationszeitalter // DaF: Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Jg.35, Nr.4, 1998. – Leipzig: Langenscheidt. – S. 18 – 22.

Ямшинська Н.В.

Національний технічний університет України «КПІ ім. І. Сікорського»

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ВОЛОДІННЯ МОВОЮ

Сьогодні ми чітко бачимо прагнення України іти впевненими кроками на шляху до повноцінного і впевненого існування України в Європі. Розпочаті реформи набули незворотного та системного характеру, європейська інтеграція у свідомості людей стала синонімом руху вперед, до демократії, свободи та високих стандартів життя.

На шляху України в Європейський Союз набирає актуальності тема іноземних мов в державі. Одна з цілей мовної політики ЄС полягає в тому, щоб кожен європейський громадянин володів двома іноземними мовами окрім їх рідної мови.

Опитування, проведене компанією TNS в Україні, з метою з'ясування у населення України значення для них іноземної мови показало, що більше половини респондентів (57%) вважають, що іноземна мова може забезпечити для них та їхніх дітей можливість вільного спілкування з іншими людьми. Водночас 43% вважають, що знання іноземної дозволяє отримати більш оплачувану роботу в Україні. Українці, у свою чергу, розуміють необхідність знання мови – 2/3 заявили про свої плани її вивчати. Найбільш популярною серед іноземних мов є англійська – її планує вивчати половина опитаних, а 97% хотіли б щоб її вивчали діти.

Ці дані свідчать про те, що свідомість людей змінюється і є чітке розуміння, що знання іноземних мов відкриває нові і широкі перспективи для спілкування, подальшого просування по кар'єрних сходах.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них зорієнтовані навчальні посібники з будь-якої європейської мови, довідники, словники, тести [2].

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця (табл. 1) вступники до вищих немовних закладів мають володіти іноземною мовою на рівні A2-B1 і бути готовими до опанування професійно орієнтованого курсу іноземної мови рівня B1.

Навчання продуктивному володінню іноземної мови професійного спрямування перешкоджає дефіцит аудиторних годин, що відводяться на вивчення іноземної мови в немовному вузі і дуже часто програмою не враховується, що студенти, які вступають до технічного вузу, мають різний рівень мовної підготовки.

Таблиця 1. Професійно орієнтовані рівні володіння іноземною мовою

Рік навчання у бакалавраті	Рівень	Назва професійно орієнтованого рівня	
		в українській мові	в англійській мові
1-й рік навчання	B1	Рубіжний	Threshold Professional

2-й рік навчання	B2	Просунутий	Vantage Professional
3-й рік навчання	C1	Автономний	Effective Professional
4-й рік навчання	C2	Компетентний	Mastery Professional

На жаль, досвід показує, що значна кількість вступників не має достатнього рівня володіння міжнародним стандартом іноземної мови, що вимагає від вищих навчальних закладів за короткий термін сформувати в них потрібні компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності.

В таблиці 2 наведені дані по результатах вступного тесту серед студентів 1 курсу технічних спеціальностей університету з метою визначення рівня володіння ними іноземною мовою.

Таблиця 2. Рівень володіння студентами іноземною мовою

<i>Всього студентів 1 курсу</i>	<i>A1 (до 30 балів)</i>	<i>A2 (30-60 балів)</i>	<i>B1 (60-100 балів)</i>
160	8	59	93

Ці дані показують, що на перший рік навчання приходять студенти з різним рівнем володіння мовою і перед викладачем стоїть непроста задача працювати у різнорівневій групі і сприяти тому, щоб в кінці навчання всі студенти володіли високим рівнем знань з іноземної мови і могли вільно висловити свою думку англійською чи іншою іноземною мовою.

Для роботи в групі із студентами з різним рівнем володіння мовою викладач повинен враховувати не тільки навчальні можливості студентів, а психологічні особливості кожного. Тільки беручи до уваги ці чинники можна досягти створення сприятливого мікроклімату в групі та підвищити мотивацію студентів для вивчення іноземної мови.

Проблема організації заняття з англійської мови у різнорівневих групах (mixed groups) студентів немовних спеціальностей стала предметом багатьох досліджень у методиці викладання іноземних мов. Серед сучасних вітчизняних методистів треба згадати Ю.В. Павловську, В.Ю. Колісник, Н.В. Ломінську, К.М. Гаврилен-ко, Л.М. Нікітюк та інших, які поглиблено вивчають недоліки і переваги гетерогенних груп, складнощі викладання й вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, а також переваги застосування технології різнорівневого підходу для викладачів і позитивні аспекти навчання для студентів. Результати досліджень методів навчання англійської мови у різнорівневих групах знайшли відображення у працях зарубіжних авторів Дж. Белла, Д. Баддена, К.К. Шанка, Дж. Скрівенера та ін. [3].

До переваг гетерогенних (різнорівневий) груп відносять:

- можливість учасникам ознайомитися з різними думками з приводу запропонованої проблеми, побачити різні підходи й форми поведінки в певних ситуаціях;
- кожна дитина має можливість одержати важливий для неї зворотний зв'язок від інших учасників групи, які не схожі на неї;
- створення сприятливих умов для коригування неадекватного сприймання себе й оточення;
- прагнення до самовдосконалення в студентів низького рівня підготовки й підвищення самооцінки після виявлення міцних знань у студентів середнього й високого рівнів [2].

Оскільки не завжди існує можливість забезпечення диференційованого підходу у технічному виші шляхом розподілу студентів на групи, ефективніше у такому разі є застосування методу різнорівневого навчання шляхом розробки системи диференційованих

завдань, які б дозволили вирівняти рівень володіння іноземною мовою студентами-першокурсниками.

Спрямованість диференційованих завдань у завданнях різного рівня складності це:

- завдання на ліквідацію прогалин в знаннях учнів;
- завдання, які враховують наявні в учнів знання з даної теми.

При дозуванні учителем допомоги учням пропонуються наступні завдання:

- розбивка тексту або вправи на самостійні частини;
- завдання з письмовою інструкцією;
- робота з підготовчими вправами, з наочним матеріалом [4].

Форми різнорівневого підходу залежать від різновиду навчальної діяльності. Як приклад, під час роботи з текстом можна запропонувати такі види діяльності: переказ, дискусію на тему поданої у тексті інформації (рівень А); визначення правильності й хибності твердження, відповіді на запитання, співставлення варіантів визначення (рівень В); переклад зі словником (рівень С). Перевірка засвоєння лексики передбачає: переклад з української мови (рівень А); переклад з англійської мови (рівень В); співставлення англійських слів з українськими еквівалентами або усну відповідь (рівень С). Таким ж різноманітними за рівнем можуть бути завдання при роботі з діалогом, виконанні вправ на засвоєння синонімів, омонімів, антонімів, вивченні лексичних одиниць, опису малюнків, схем і жартів.

Незважаючи на всі складності роботи в різнорівневій групі, викладач повинен прагнути досягти єдиної мети - вирівняти рівень лінгвістичної іншомовної компетенції студентів до рівня *upper-intermediate/advanced* (середній/високий). Весь процес навчання повинен бути орієнтований на практичне оволодіння студентами іноземною мовою, що дозволить використовувати її в майбутній професійній діяльності і науковій роботі, в повсякденному і діловому спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовская Н.В. Педагогика : учеб. для вузов / Бордовская Н.В., Реан А.А. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. - К.:Ленвіт, 2003.-273 с.
3. Лаптінова Ю. Процес навчання англійської мови у групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки // Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». Випуск 5/37 (2017) С. 79-88 (DOI: 10.24919/2313-2094.5/37.102613)
4. Колісник В. Ю. Методичні вказівки із застосування особистісно орієнтованого навчання іноземної мови за професійним спрямуванням на основі технології різнорівневого підходу / В. Ю. Колісник. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2015. – 32 с.

Березинська Н.О.
Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана

КОГНІТИВНІ НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ПРОЦЕСУ ЧИТАННЯ ОНЛАЙН ТЕКСТІВ

Проблема оптимізації читання письмової інформації стає в наш час однією з актуальних проблем у підготовці фахівців багатьох спеціальностей. В світі значно зростає кількість текстів, що обумовлено виникненням нових інформаційних технологій та зростанням освіченості людей. Поряд з кількісними змінами спостерігаються зміни у формі та змісті письмових текстів. За змістом з'являється все більше комбінованих текстів. В таких текстах поєднуються емоційні та логічні фактори, елементи інформації з різних галузей теорії і практики. Характерною рисою сучасної ситуації у функціонуванні понять є їхня міграція з однієї науки в іншу, з позанаукового знання (побутового, паранаукового, релігійного, наднаукового, міфологічного тощо) в науку і філософію [1, с.8].

Широкі можливості для створення письмових текстів за допомогою електронних технологій впливають і на зміни у формі багатьох текстів. Виникають так звані гіпертексти, які є основою конкретного інформаційного елемента з посиланнями на інші тексти. В умовах електронної техніки це набуває все більшого поширення. Паралельно виникають електронні тексти, для яких намагаються зберегти (іноді наближено) книжкову форму, яка є традиційною, звичною та зручною для сприйняття людиною. Однак широкі можливості для створення та для внесення змін, характерні для електронних текстів, в деякій мірі знижують відповідальність авторів (укладачів) таких текстів за їхню форму, а часом і за їх зміст. Такі тексти часто публікують без ретельного редагування, яке, як правило, є притаманним для друкованих книжкових видань, де подальші зміни можливі тільки в наступному виданні, пов'язаному із значними витратами часу та матеріальних ресурсів. Відсутність редагування багатьох електронних текстів пояснюють можливістю подальшого внесення змін до них, а також соціальними факторами: в умовах значного зростання кількості інформації і відповідно, текстів, не завжди вистачає часу для літературної обробки текстів. Тому виникає протиріччя: з одного боку, текст повинен мати добру літературну форму, що полегшує його сприйняття, є важливим в умовах великих обсягів інформації. З іншого боку, саме великі обсяги інформації не дозволяють знайти достатньо часу для літературної обробки тексту. Тим більше така ситуація ускладнює роботу з текстами іноземною мовою. Там, де при читанні рідною мовою подолання стилістичних недоліків та помилок тексту здійснюється за рахунок мовного чуття та мовної інтуїції читачів, то в іноземній мові мовні недоліки можуть являти собою значну проблему для читача. Всі ці фактори обумовлюють актуальність проблеми навчання читання електронних текстів із спеціальними цілями. Для цього розробляються спеціальні методики швидкочитання [2], ведеться робота з розвитку загальних розумових здібностей людини, зокрема розвиток за допомогою спеціальних вправ, оснований на спеціально підібраній інформації, для розвитку ділянок головного мозку людини, що сприяють, зокрема, оптимізації сприйняття письмових текстів [напр. 3], розробляються також рекомендації для ведення здорового способу життя за допомогою традиційних і нетрадиційних методів, що також сприяє, зокрема, покращенню сприйняття письмової інформації.

Такі напрямки досліджень сприйняття письмової інформації пов'язані як за розвитком загальної розумової діяльності, так і з розвитком безпосередньо вмій та навичок читання (швидкочитання). Тут можна назвати прямі (когнітивні) навчальні стратегії, а саме стратегії, пов'язані з опрацюванням мовного матеріалу, а також непрямі (метакогнітивні) навчальні стратегії, тобто стратегії додаткового регулювання власного процесу навчання (концентрація

на власній навчальній діяльності, планування навчального процесу з урахуванням індивідуальних можливостей, аналіз власних почуттів, підготовка до роботи у психологічно складних умовах тощо) [4].

З точки зору вивчення іноземної мови (в нашому випадку німецької мови) в першу чергу, поряд з загальною оптимізацією навичок та вмінь читання, для студентів, які вивчають німецьку мову як іноземну, труднощі в процесі читання німецькомовних текстів являють також особливості німецької мови, незвичні для української та російської мов. Це складні слова – в першу чергу складні іменники, але і прикметники, а також інші частини мови. Ускладнюють процес читання і незвичні синтаксичні структури. Особливо це пов'язано з усіма мовними формами, де має місце так звана рамкова конструкція, а також випадки порушення рамкової конструкції, які можуть бути у межах норми німецької мови, стилістично обгрунтованими, або являти собою порушення мовних норм і правил.

Труднощі при читанні текстів німецькою мовою можуть створювати і стійкі словосполучення, фразеологізми, особливо коли вони мають інше значення, ніж елементи з яких вони складені, наприклад, фразеологізми на зразок «з'їсти собаку» - тобто «багато пізнати в якійсь області пізнань» або «da liegt der Hase im Pfeffer!» - тобто саме у цьому сутність справи. Тому слід формувати у студентів готовність сприйняття подібних особливостей німецької мови в процесі читання.

З точки зору читання онлайн текстів німецькою мовою, поряд з підготовкою до читання текстів у звичайній формі, слід вивчати особливості таких текстів, їх найчастотніші форми. На основі таких даних можливим буде укладання спеціальних вправ, за допомогою яких студенти можуть готуватись до читання онлайн текстів. Слід також зазначити, що електронні засоби інформації інтенсивно розвиваються, з'являються нові форми та можливості представлення текстів, тому як основа для читання таких текстів все ж буде зберігатись вміння читання текстів у традиційній формі. Тому значну роль у процесі навчання читання онлайн текстів відіграють прямі (когнітивні) стратегії, тобто стратегії, які включають опрацювання мовного матеріалу, в першу чергу визначення його структури, мовних особливостей, створення на основі цього спеціальних тренувальних вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дротянко Л.Г. Феномен фундаментального і прикладного знання (постнеокласичне дослідження)/ Л.Г. Дротянко; Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – К.: Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інф. систем, менеджменту і бізнесу, 2000. – 423 с.
2. Козловський О.В. Швидкочитання/ О.В. Козловський. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2004. – 301 с.
3. Марченко Е.Д. Слова-кристаллы и слова-кораллы. – СПб: Радатс, 2004. – 86 с.
4. Щекина Н.Б., Шварп Н.В. Приемы активизации познавательной деятельности студентов// Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. № 4(11). – Новосибирск: СибАК, 2014. - С.73-80.

Білан Ю.В.
ПІБ ПВНЗ «МНТУ»

GAMIFICATION AS MEANS OF MOTIVATION FOR STUDYING ENGLISH

Gamification is an application of approaches characteristic for (computer) games for non-game processes. Gameplay transforms any process into a more enjoyable and entertaining, because the game focuses on many points of motivation - competition, prize incentives, logic to overcoming of obstacles [1, 96].

In the era of the development of new technologies, one should not underestimate the role played by games in learning English. Despite the fact that a large number of teachers consider

playing games to be an entertaining activity that takes a lot of time, the use of games in the process of learning a foreign language has many advantages: they stimulate students' interest in gaming activities and, as a result, they are motivated and have a desire to study; the use of games in a foreign language lesson reduces students' excitement. Since students often feel fear when making mistakes in speech, or are simply afraid of teacher criticism, in the game they forget about their experiences, focusing on the task, and not on the correct use of language structures. Consequently, games serve as a means of reducing the level of excitement, awakening of positive feelings and emotions, increasing self-confidence. With the help of games students are transferred to realistic situations, in which they realize the connection of language with real life and the need to learn a foreign language. The games contribute to the active participation of both students with higher and lower levels of knowledge. Games can be used in any area of language learning (reading, writing, comprehension and listening). The games allow students to widely apply and learn grammatical structures and vocabulary on the subject in practice. They encourage the creative and spontaneous use of the language and promote the activity of students, create a comfortable environment for cooperation.

The disadvantages of gaming in foreign language learning classes are: excessive use of games in the classroom which can take exactly the time that students could use for individual work or additional explanation by the teacher of obscure material. A relaxed atmosphere during the games, in the case of their too frequent use, may hinder the further adjustment of students for serious work. The abuse of games at the classroom, whether they are too easy with older students or students, can lead to a loss of interest in a game that they regard as a non-serious activity for their "senior" age, or this kind of activity simply becomes something familiar to them and uninteresting. It is therefore important for the teacher to take into account the level of game, the amount of time spent on games and not abuse them. Difficulties in ensuring the same activity of players in the execution of tasks can be another drawback of gymnastics in foreign language classes. After all, students will exhibit their individual characteristics of temperament and character, and it will be extremely difficult to achieve from all the equal level of activity.

For the effectiveness of gameplay, the teacher should follow the following steps when applying games to foreign language lessons: preliminary preparation of handouts or additional equipment; organization of the game with an accessible explanation of the tasks and rules of the game; distribution of roles and player functions; distribution of additional material (if necessary); logical completion and analysis of results and errors.

There are also a number of methods that can be used in groups and each student or student on their own can create more effective learning environments. Duolingo is a huge online community that combines the ability to learn language over the Internet with a paid translation service. The service is designed to allow students to learn a foreign language on the Internet, helping them translate websites and documents. Start-up users are translating basic, simple sentences from the Internet, while skilled ones get far more complex tasks. As a result, everyone develops, performing their part of "work". As long as students learn the language, they earn points of skill for each completed lesson or translated content. The more tasks a player performs, the faster his "level" grows. The site also contains statistics on how much time the user needed to complete the task. Incorrect answers lead to the loss of points and "lives". Since the system is adaptive, it tracks each completed lesson, translation, testing and practical classes to provide feedback for the student and plan future classes. All this leads to enormous success in the field of gaming education.

Ribbon Hero is an application that is available at the free download of the Microsoft software package to help the user learn how to use all the basic tools and tools of Office 2007 or 2010. Once installed, the game can easily be run from any basic Office program such as Word, Excel or PowerPoint. In the game itself, the user needs to solve the problem, and for its implementation, he will receive points of achievement.

ClassDojo is a tool for managing of entire students' groups. The teacher himself chooses what kinds of actions he considers "useful" and for which students receive awards. The feedback reduces

the cost of time, resulting in positive reinforcement helping students achieve their goals, which increase the motivation for further learning.

Coursera is an educational ground and a social company that collaborates with leading universities to turn some of their programs into online courses for free access to anyone. The system contains many different courses: from the humanities and art to engineering and business. Courses are presented in the form of short video lectures on various topics and tasks that are usually published weekly. The progress of tasks and tests can be measured and published on the Internet for displaying statistics and assessments [3].

It should be noted that these examples provide a far-not complete list of methods and approaches used in gaming. And they are constantly improving and new ones are appearing. Thus, the game is a teaching tool that activates the mental activity of students and students, makes it possible to make the educational process more attractive and interesting, makes students worry and achieve an additional experience, which forms a powerful incentive to mastering the language.

REFERENCES

1. Мацьків М. Ефективність гейміфікації на уроках англійської мови // Молодь і ринок. – 2014. – №6 (113). – С. – 96.
2. Трибус Л. П., Овчиннікова К. С. WARMING-UP – Важное составляющее при обучении английскому языку в неязыковых вузах / Л. П. Трибус, К. С. Овчиннікова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2011. – № 2 (9). – С. 169.
3. Топ 10 прикладів гейміфікації (перетворення у гру) в освіті, які змінять наше майбутнє // Електронний ресурс – [Режим доступу]- <https://www.ar25.org/article/top-10-prikladiv-geymifikaciyi-peretvorennya-u-gru-v-osviti-yaki-zminyayt-nashe-maybutnye>

Бондар Л.В.

Національний технічний університет України,
"Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського"

APPROCHES MODERNES DE LA FORMATION DE LA COMPÉTENCE EN LANGUE ETRANGERE DES ÉTUDIANTS DES FACULTÉS TECHNIQUES

Les particularités de l'apprentissage de la langue étrangère, du français sur objectifs spécifiques notamment, chez les étudiants des facultés techniques sont déterminées par leurs styles cognitifs, leur type d'intelligence dominant influant sur le processus de la perception, du traitement et de la production de l'information. Les sciences humaines forment la personnalité créatrice du futur spécialiste, donc la mise en œuvre des principes modernes de l'humanisation, de l'anthropocentrisme dans l'éducation prévoit des approches souples lors de l'apprentissage des langues capables d'adapter les particularités cognitives propres aux étudiants des facultés techniques à leurs caractéristiques individuelles dominantes et de développer leurs capacités de réserve [3, 49].

L'étude a montré que la plupart des étudiants des facultés mentionnées ci-dessus ont un type d'intelligence logico-mathématique et des styles analytiques, [1, 13], donc ils montrent lors de l'apprentissage des langues une tendance à structurer les idées; émettre des hypothèses, puis passer à l'expérimentation; extrapoler et justifier la réponse à un problème avant de le résoudre; puis le résoudre et évaluer les prédictions; analyser des données; subdiviser une tâche en parties successives et les mettre en ordre de priorité; structurer une tâche complexe; hiérarchiser des concepts; faire comprendre une notion par analogie ou différence; déterminer les relations de causes à effets d'un problème; recourir aux stratégies de résolutions des problèmes dans toutes les disciplines; rédiger leurs propres explications d'un concept, établir des liens à l'aide de diagrammes (pictogramme, circulaire); structurer la pensée lors de la production orale; étayer et argumenter les

réponses par une explication logique et rationnelle; créer des graphiques; relever la récurrence d'une catégorie de mots dans un texte; trouver des critères de la classification des éléments de la langue. Etant conscient des particularités liées au cheminement intellectuel technique et à la forme d'apprentissage spécifique des étudiants des facultés mentionnées, on peut adapter les méthodes de l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques à leurs styles cognitifs dominants et contribuer à l'augmentation de l'efficacité de la formation de la compétence interculturelle.

Les capacités cognitives des étudiants des facultés techniques peuvent être expliquées en se basant sur la théorie de la double organisation du cerveau préconisant une idée d'asymétrie fonctionnelle des hémisphères dans leur interaction et la complémentarité qui définit la domination chez un individu des stratégies d'apprentissage particuliers [2, 121]. Le mode d'action de l'hémisphère gauche, dominant chez des sujets du domaine technique, se manifeste dans l'analyse des catégories linguistiques, des phénomènes basés sur des connexions logiques, la classification des éléments de la langue, la perception séquentielle du langage, le traitement de l'information liée aux unités lexicales abstraites de la langue. L'hémisphère gauche est responsable de la réflexion cognitive et analytique, l'hémisphère droite contrôle des processus inconscients, associatifs, influe sur la perception holistique de l'information [4; 5].

Les particularités mentionnées des futurs spécialistes du domaine technique se manifestent lors de l'apprentissage du français dans les activités langagières perceptives et productives, à l'oral et à l'écrit, en montrant la prédominance de la perception et du traitement séquentiels, algorithmiques, sériels du texte lors de l'audition ou de la lecture, les difficultés de la compréhension du sens global de l'énoncé; les apprenants manifestent la tendance à l'analyse comparative des phénomènes linguistiques se basant sur la distinction et sur la similitude des éléments convergents et divergents aux niveaux de la sémantique, de la structure et des fonctions des unités de la langue. Lors de la production orale, les futurs ingénieurs font voir la dominance de la structuration de l'énoncé en mettant l'accent sur les rapports "prédicat-actant".

Afin de favoriser l'efficacité du processus de la formation de la compétence en langues étrangères, certains devoirs dans lesquels les particularités cognitives des apprenants sont pris en considération, sont proposés. A titre d'exemple, citons quelques conseils destinés aux apprenants dont ils doivent tenir compte lors de l'exécution des exercices: utilisez des formules, des plans, des algorithmes et des schémas quand vous reproduisez ou produisez le texte; essayez de comprendre le sens global du texte sans traduire chaque mot inconnu; lors de la lecture du texte, surlignez des mots-clés ce qui vous permettra de comprendre l'information essentielle sans rentrer dans les détails; combinez des mots donnés selon des critères différents, ceux de sens, de structure, de similitude ou de divergence.

Donc, l'étude a permis de démontrer la corrélation entre les caractéristiques cognitives des étudiants des facultés techniques et l'efficacité du processus de l'apprentissage des langues étrangères, en particulier du français à visée professionnelle. Les recherches montrent et permettent de conclure que l'approche anthropocentrique qui prévoit l'adaptation du processus de la formation de la compétence interculturelle chez des futurs ingénieurs à leurs styles d'apprentissage répond aux exigences du temps et est indispensable dans le paradigme contemporain du système éducatif de l'école supérieure.

Une piste de recherche ultérieure consistera en l'étude des moyens de la sensibilisation des étudiants à l'analyse de leurs personnalités langagières, de leurs objectifs prioritaires lors de la formation de la compétence en langue pour développer la réflexion sur le processus de l'apprentissage du français aussi bien que leur autonomie.

LITTÉRATURE

1. Бондар Л.В. Impact des particularités cognitives des étudiants des facultés techniques sur l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques /Л. В. Бондар, Т.І. Шумченко / Вісник Національного технічного університету України "КПІ". Серія : Філологія. Психологія. Педагогіка. – К. : Політехніка, 2016. – № (7). – С. 12–18.

2. Уланович О. И. Психолінгвістика / О. И. Уланович. – Минск : Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.
3. Barbot M. Les auto-apprentissages / M. Barbot. – Paris : Clé International, 2001. – 126 p.
4. Cyr P. Les stratégies d'apprentissage / P. Cyr, C. Germain. – Paris : Clé International, 1998. – 183 p.
5. Rousseau R. Psychologie cognitive: Une approche de traitement de l'information / R. Rousseau, C. Fortin. – Québec : Télé-Université, 2001. – 434 p.

Havrylenko K.M.
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

TEACHING TECHNICAL STUDENTS READING PROFESSIONAL TEXTS

In the conditions of constantly developing international communication, the fluent the English in various spheres of professional activities gains important social significance. High-grade vocational training increases the competitiveness of a specialist in the labor market. Competent qualified specialists with knowledge of English at a fairly high level are becoming more and more in demand. The conditions of social development dictate new higher requirements for professionals. Among them is practical knowledge of English that is important for graduates of technical universities. In this regard, the development of innovative methods for teaching foreign languages to students of technical specialties is of current interests.

One of the main tasks of teaching foreign languages in a technical university is to teach understanding of professional texts. Certain objective factors, such as the importance of teaching reading of special literature in English combined with teaching communication, a limited number of lessons per week, and subjective – low motivation of technical students for learning foreign languages, a lack of basic language training, require a special approach to teaching students understanding foreign language texts for their profession.

The practice of teaching English in a technical university demonstrates that in the process of reading professional English texts certain difficulties might arise in their comprehension. These difficulties are due in most cases to insufficient language training, students' ignorance of complex grammatical structures, and poor knowledge of universal and special vocabulary as well as a professional thesaurus. Thus, the practical analysis of technical universities students teaching to authentic professional texts comprehension revealed a contradiction between the need for a fluent reading of a special literature in English and the lack of adequate methods providing development of specialized reading skills.

It should be mentioned that reading is one of the most important types of language activities aimed at the extracting information from a fixed written text. It does not only serve to foreign language learning but also is a means of combined acquiring of the language and culture, and a source of students' self-education. In addition, reading facilitates the development of other types of communicative activities. The intellectual activities of the recipient in the process of reading are aimed at the extracting professionally relevant information from the text and evaluating of its further use for educational and professional purposes, further processing in order to create own informational product, reflected on the informative, critical and pragmatic levels of comprehension.

Mastering a foreign language in a technical university implies teaching language for special purposes. In studies on the language skills development, various types of reading are described: scanning, skimming, reading for detail, intensive, selective, reading for gist, etc. However, referring to the special features of teaching English in a technical university, it seems expedient to consider such types of reading as skimming, scanning, reading for detail and intensive. They are a foreground for obtaining professional reading skills. It should be noted that these types of reading differ in the degrees of text comprehension and depend on the communicative demands of the reader.

The purpose of scanning professional texts is quick viewing of the text in order to receive the necessary information. This type of reading is aimed at obtaining the most general idea of the content of the text. At the same time, the reader collects information about the content of the text and decides whether he needs this information for later use. For student is enough to get acquainted with the structure of the text reading just the headings and subtitles, as well as separate paragraphs. This type of reading involves searching for specific keywords and finding the part of the text containing the necessary information. Therefore, at teaching this type of reading, one of the most important requirements is a strict time limit for the assignments.

Next type of reading technique is skimming, which is the ability to read the text quickly for getting the general idea about the information in it. This type of reading involves extracting basic information from the text, getting a general idea about the main content, understanding the main idea of the text. For this kind of reading, comprehension of the entire text is optional. The main difficulty faced by students of technical universities in the process of this type of reading is an unfamiliar vocabulary.

At teaching this type of reading it is necessary to train students to bypass unfamiliar words, which might hinder reading. In addition, it is important to be able to guess the meaning of keywords from the context. The students' attention should be drawn to the fact that this type of reading does not involve focusing on the grammatical structures of the text and their analysis. The main task is to understand the basic information of the text and highlight the most important thoughts. As in scanning, the time of the reading should be strictly limited.

Reading for detail is aimed at a complete understanding of the text. In a technical university, this type of reading, as a rule, is the leading one. For the development of students' reading skills the texts important for the further professional needs are selected. This type of reading implies to a complete and accurate understanding of all the basic and secondary facts. The reader assumes that he will later have to reproduce the obtained information or use it in some way, which is due to the total comprehension of the text. Teaching reading for detail requires a complete understanding of not only all lexical units but also grammatical constructions critical for the text comprehension.

As professional texts for technical students are selected and used in reading skills development teaching an intensive reading is undoubtedly a priority. The results of this type of reading are reflected in writing of abstracts of the text, summaries, professional reviews and articles.

One of the means of developing reading skills can be interactive methods of teaching as they can increase students' interest in learning non-native language, and will make this process more exciting and motivating.

Interactive methods of teaching are intended to stimulate the students' cognitive activities; they are based primarily on a dialogue that involves a free exchange of opinions in order to solve a particular problem and are characterized by a high level of students' motivation. It is generally accepted to consider such training as the best teaching practice in a modern university. Studies demonstrate active participation in the learning process; they are focused on achieving specific goals and often effectively learn the material.

Summing up, it should be noted that teaching reading is one of the main tasks of mastering a foreign language in a technical university. Training various kinds of reading skills enables the future specialist to receive the latest information in the field of their professional activities.

REFERENCES

1. Calkins L. McCormick (2001). *The Art of Teaching Reading*. New York: Longman.
2. Kusko, K.F. (1996). *Linguistics of the job-related text*. In *Linguodidactic organization of educational process in foreign languages in a high school: Collective Monograph* [in Ukrainian].
3. Vetokhov, O. (2000). *To read and to read more: psychology of teaching reading of foreign texts*. *Inozemni movy* 4, 86-95 [in Ukrainian].

4. Yudys A.B. (1999). Use of the texts for testing students' skills in reading scientific and technical literature. Experience of test control in foreign language teaching at school, 28-49 [in Russian].

Гармаш Т.А.
Національний авіаційний університет

МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЛОГІСТИКИ

У сучасному світі володіння іноземними мовами стає обов'язковим компонентом професійної діяльності. Постійні зміни в різних сферах діяльності ставлять високі вимоги до підготовки спеціалістів, здатних до професійного зростання та професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства, розвитку нових технологій. Стрімкий розвиток ринкових відносин призводить до тісних і глибоких контактів вітчизняних логістичних компаній з іноземними партнерами, тому сучасний висококваліфікований фахівець із логістики повинен поєднувати глибоку фахову підготовку з високим рівнем володіння іноземною мовою, оскільки показником професіоналізму є не лише сукупність інтелектуальних та ділових здібностей спеціаліста, але й знання іноземних мов.

Сучасні уявлення про мотивацію беруть свій початок з концепцій О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе. У зарубіжній теорії та практиці навчання проблеми мотивації досліджували такі автори як Р. Гарднер, У. Ламберт, З. Дорней, Г. Крукс, Р. Шмідт, Дж. Келлер та інші. Теорія «цілеспрямованої мотивації» Р. Гарднера користується особливою популярністю. Автор виділяє дві орієнтації щодо мотивів вивчення мови: 1) інструментальну, яка пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову задля досягнення своєї мети, наприклад, складання іспиту, кар'єрне зростання і т. ін.; 2) інтегративну, яка пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову через високе позитивне особистісне ставлення до цієї мови, народу, який нею спілкується, культури тощо [5]. І. Зимньою мотивація розглядається як сукупність, система психологічно різнорідних чинників, які детермінують поведінку і діяльність людини. Навчальна діяльність мотивується насамперед внутрішніми мотивами, які ґрунтуються на пізнавальній потребі, та зовнішніми мотивами: самоствердження, престижність, необхідність, обов'язок [1, с. 84].

Отже, мотивація є тим чинником, що спонукає людину до діяльності. Джерелом мотивації в найбільш загальному розумінні стає потреба, що виникає на тлі суперечностей між тим, що людина має, чим володіє, чого досягла і тим, чого вона ще не має, чим не володіє, чого не досягла. Бажання мати, оволодіти, досягти становить зміст потреби. І якщо у сферу таких потреб потрапляє опанування іноземною мовою, вони стають мотивацією до її засвоєння.

Практичний досвід переконує, що головне у вивченні іноземної мови – це наявність мотивації у студентів. Тому важливим завданням стає досягнення такого оптимального рівня мотивації навчання у студентів, при якому отримання позитивних емоцій від самого процесу навчання буде поєднуватися з високою ефективністю засвоєння знань.

Внутрішня мотивація має сильний стимулюючий вплив на процес вивчення, оскільки вона спонукає, активізує навчальну діяльність, незалежно від наявності чи відсутності зовнішніх стимулів. А для цього необхідно будувати процес навчання таким чином, щоб ті, хто вивчають мову, на кожному етапі відчували просування до поставленої мети. Викладачеві важливо знати потреби, якими керуються студенти, він повинен постійно підтримувати мотивацію навчання на високому рівні [4, с. 161].

На основі аналізу сучасних досліджень проблеми та власного досвіду ми визначили шляхи формування та підтримання позитивної мотивації студентів до вивчення іноземних мов: урахування інтересів студентів, застосування сучасних методів і технологій; підбір цікавого, інформативного матеріалу; забезпечення творчого, проблемного характеру завдань;

забезпечення студентів можливістю вибору теми, змісту та видів завдань, а також складу групи, в якій вони працюватимуть під час виконання тих чи інших завдань; урізноманітнення форм самостійної роботи; професійна спрямованість завдань; створення ситуацій, які викликають бажання і дають студентам можливість продемонструвати свої здібності, знання та вміння; забезпечення ситуації успіху; інформування студентів про результати їхніх досягнень; надання студентам оптимальної в певній ситуації самостійності; створення та обґрунтоване використання інформаційно-комунікаційного навчального середовища. Показником зазначених процесів є орієнтування студентів на поглиблення і розширення знань у процесі навчання, активну творчу роботу, пошук оптимального вирішення поставлених завдань, самоорганізацію та самоконтроль, ініціювання навчальної діяльності згідно із самостійно визначеними, особистісно значущими цілями.

При навчанні іншомовної комунікативної діяльності індивідуальна реакція можлива лише в тому випадку, якщо завдання, яке стоїть перед студентом відповідатиме його потребам і інтересам як особистості. Тому щоб викликати адекватну реакцію необхідне врахування індивідуальних і особистісних якостей: життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, схильностей, емоційної сфери, світогляду, статусу цієї особистості в колективі. Такий підхід гарантує істинну мотивацію, а також справжню внутрішню активність студента [3].

Проте, цілі будь-якої освіти успішно досягаються лише шляхом активної самостійної роботи та самоосвіти студентів. Саме вона здатна забезпечити постійне зростання професійної кваліфікації і самовдосконалення фахівця, сприяє вдосконаленню його стилю діяльності, спонукає до творчого пошуку. Отже, завданням вищої школи є, насамперед, виховання спеціаліста, здатного постійно вдосконалювати свої професійні навички. Тому завдання викладача – не тільки передача студентам певної інформації, а насамперед навчання їх засобом самостійних дій для здобуття й осмислення нової інформації, практичного її застосування.

Сучасні дослідники вважають, що вміння вчитися – це основний продукт будь-якої навчальної діяльності. Відтак, формування вмінь самомотивації і самонавчання (тобто набуття здатності вчитися з інтересом) – це складова частина усіх цілей навчання іноземної мови, а не щось додаткове. Інакше кажучи, володіння навичками спілкування іноземною мовою передбачає розвиток інтелектуальних умінь, які не тільки дозволяють творчо і плідно здійснювати усне і письмове спілкування іноземною мовою, але й мають «самоцінність» у плані освіти і самоосвіти студентів, під час реалізації принципу безперервного навчання [2, с. 57].

Отже, в умовах навчання у ВНЗ організація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців із логістики повинна бути спрямована на формування мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, що не заперечує необхідності формування власне пізнавальної мотивації та уможлиблює підвищення інтересу до вивчення іноземної мови з метою подальшого ефективного виконання майбутніми фахівцями своєї професійної діяльності та усвідомлення перспектив професійного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: на материале русского языка как иностранного / И.А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Косарева Н.В. Психологическая мотивация изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Н.В. Косарева // Российское право в интернете. – 2008. – № 02. – С. 57–63.
3. Сердюк Н.Ю. Мотивація як складова частина професійної спрямованості навчання майбутніх учителів, які вивчають німецьку мову як другу іноземну / Н.Ю. Сердюк, Н.М. Марченко // Молодий вчений. – 2016. – № 6. – С. 462-465. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_6_116

4. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Шукин – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

5. Crookes G. Motivation: Reopening the Research Agenda / G. Crookes, R. Schmidt // Language Learning. – 1991. – № 41. – P. 469–512.

Голуб І.Ю.
Національний університет “Львівська політехніка”

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ТИХ, ХТО НАВЧАЄТЬСЯ, ШЛЯХОМ ІНДИВІДУАЛЬНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Державними стандартами середньої та вищої освіти задекларовано компетентнісний підхід у навчанні. З позицій цього підходу рівень освіти визначається здатністю особи розв'язувати завдання різної складності на основі наявних знань та досвіду, тому навчання будь-якого предмету передбачає створення вчителями компетентнісного підґрунтя змісту навчання.

Однією із *ключових компетенцій*, яка формується засобами усіх навчальних предметів, є – вміння самостійно навчатись, тобто бути *автономним у навчанні*. Автономність полягає в умінні планувати і аналізувати тими, хто навчається, своє навчання. Важливою та необхідною умовою є також оволодіння стратегіями та техніками навчання. [2]

Логічно буде зауважити, що автономність передбачає, від тих, хто навчається, усвідомлення *своїх психологічних особливостей* та здібностей, які можуть у тій чи іншій формі впливати на процес та ефективність навчання. У зарубіжній методиці іноземних мов (ІМ) для позначення індивідуальних підходів до навчання (психологічних схильностей, особливостей в отриманні та засвоєнні інформації і пріоритетного застосування тих чи інших умінь для виконання навчальних завдань) широко застосовується поняття “*стиль навчання*”(нім.: Lernstil). [1]

Важко не погодитись із думкою вченої К.Рімер про те, що коли, стиль, який застосовує учень, не є оптимальним для конкретної навчальної ситуації у нього можуть виникнути труднощі у навчанні. [3] Так, учитель-філолог, який здебільшого має лінгвістично-вербальний тип інтелекту і надає перевагу аудіовізуальному каналу отримання інформації, часто організовує навчальний процес, виходячи із своїх психологічних особливостей і без врахування особливостей учнів.

На практиці дуже часто виявляється, що учні-старшокласники чи студенти не усвідомлюють особливостей свого навчального стилю і, як наслідок, не використовують ефективно під навчання ІМ свій психологічний і пізнавальний потенціал. Особливо критичною така “психологічно-навчальна” некомпетентність є тоді, коли вони працюють над вивчення ІМ самостійно.

У такій ситуації завданням вчителя є організувати навчальний процес таким чином, щоб звернути увагу учнів та студентів на індивідуальні особливості їхнього навчального стилю. Тому найефективнішими є ті методи навчання, які *одночасно інтегрують різні підходи до предмету вивчення*. Так, наприклад, під час роботи з із граматичною темою — учні можуть утворити групи за власним бажанням відповідно до завдань (які орієнтовані на розвиток різних навчальних стилів):

1. Систематизувати вивчений граматичний матеріал у формі таблиці/схеми.
2. Створити листок-пам'ятку із найбільш поширеними прикладами вживання граматики у контексті.
3. Зробити роздатковий матеріал/настільну гру для інших учні для закріплення граматики.
4. Створити навчальних плакат із використанням малюнків та фото.
5. Зняти навчальний відео-ролик на граматичну тему.

Проте такий індивідуально-зорієнтований підхід у навчанні є лише першим кроком на шляху до розвитку автономії учнів та студентів. Наступним кроком повинне стати усвідомлення ними своїх пріоритетних навчальних стилів з метою застосування їх потім під час самостійного навчання. Для цього слід після виконання завдання проаналізувати з учнями чи студентами, який метод вони застосували для виконання завдання, які здібності допомогли їм успішно з ним справитись. Така *рефлексія* дасть змогу тим, хто навчається, усвідомити свої психологічні та пізнавальні схильності та здібності, щоб у майбутньому, при можливості, застосовувати ті стратегії, які для них є найуспішнішими, або, навпаки, працювати над подальшим розвитком слабше розвинених стратегій.

Наприклад: коли діти на уроці освоюють вживання нової лексики, вчитель спілкується з учнями про те, яким чином їм вдалось запам'ятати нові слова. Узагальнивши спільний особистий досвід, учні і вчитель разом формулюють методи запам'ятовування і вживання під час комунікації нової лексики. Наступні кроки — це випробування сформульованих методів вдома при самостійному вивченні лексики, а потім знову спільна рефлексія на уроці про те, які з методів є для кожного найефективнішими.

Отже, однією із важливих цілей індивідуально-зорієнтованого підходу у вивченні ІМ є сприяння усвідомленню, тими, хто навчається, своїх навчальних стилів, із подальшим свідомим застосуванням їх під час самостійного навчання.

Адже автономія у навчанні не можлива без розуміння власних психологічних та пізнавальних особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Schart M., Legutke M. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / Michael Schart, Michael Legutke // Deutsch Lehren Lernen. — München: Langenscheidt, Goethe-Institut, 2012. — Bd.1. — 197 S.
2. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. / Peter Bimmel, Ute Rampillon // Fernstudieneinheit. — München: Langenscheidt, 2000. — Bd. 23. — 208 S.
3. Riemer C. Lernervariablen beim Fremdsprachenlernen /Claudia Riemer // Vortrag bei der 4. Konferenz Deutsch als Fremdsprache in Pallini, Griechenland, 7./8.9.2012. — Режим доступу www.ea.gr/.../06a_Riemer_Vortrag_Lernervariablen_beim_...

Hordiienko N.M.
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING EFL

It goes without saying that teaching English as a foreign language in higher educational establishments is becoming increasingly important. Ukraine's integration into the world community and the establishment of closer economic, political and cultural ties has resulted in a tremendous increase of the necessity to master at least one foreign language.

There seems to be no compelling reason to argue that English language teachers in higher educational establishments in the overwhelming majority of cases have to tackle some difficult problems associated with psychological peculiarities of students as well as psychological barriers to language learning imposed at the early stages of acquiring language skills.

It is indisputable that the learning process is based not only on personal abilities of the learner, but also on the psychological peculiarities. It is necessary to mention that the psychological barrier to language learning is one of the obstacles that can significantly reduce the effectiveness of teaching a foreign language. Psychological barriers are such mental conditions that inhibit thinking processes and do not allow even talented students to fully use and improve their abilities, practice different types of skills acquired in the process of foreign language learning.

According to our observations, the main factor influencing the implementation of speaking in the given communicative situation is neither the lack of the necessary basic knowledge of the subject, so-called lexical and grammatical minimum, nor the lack of desire to conduct a conversation on a given topic because of a misunderstanding of the subject of conversation, nor the desire to avoid participation in the discussion, but it is the presence of psychological barriers that prevent the overcoming of fear, whether it is fear of making a mistake or fear of implementing a new kind of language activity in front of an audience and a reluctance to undergo a critical assessment by the teacher or other students. There is no doubt that the possible "inadequate" reaction of group mates is the strongest stress factor for students, who are shy and prone to underestimation of their abilities. All the factors mentioned above deteriorate the process of acquiring new language skills, make the process of overcoming psychological barriers more complicated while posing certain challenges to EFL teachers.

Overcoming psychological barriers in the process of teaching a foreign language is one of the most important problems for EFL teachers. It has become one of the most pressing problem due to the fact that, despite a number of effective methods of teaching a foreign language, the problem, nevertheless, still remains unsolved. Perhaps this is the result of a lack of understanding of the need to take into account versatile psychological aspects of learners when developing new teaching methods. Thus, there is an acute need to find ways and develop practical recommendations for possible ways to overcome the psychological barrier to learning foreign languages.

It is necessary to focus on personality traits of those students who can be affected by the above factors. In general, this is typical to learners with low self-esteem and an increased level of anxiety, i.e. people experiencing psychological discomfort in any situation associated with the assessment of their abilities.

Defining anxiety associated with foreign language learning process, i.e. the anxiety occurring while studying or using foreign language, Perevozchikova V.N., on the basis of the analysis of foreign studies, distinguishes 3 components of anxiety:

- communicative anxiety associated with the difficulties experienced by students in expressing their thoughts and goals;
- fear of negative social assessment, which results from the need of students to make a positive impression on others;
- test anxiety associated with fear for academic performance. [4]

According to Elaine M. Phillips, usually it doesn't pose any difficulties for EFL teachers to recognize students who have psychological barriers to language learning. As a rule, they "often sit in the back of the room, attempt to "hide" in their seats, neglect to turn in homework, never volunteer, and, when called upon, respond in a barely audible whisper, if at all." [3,1]

On the basis of the foregoing, it is important to help EFL teachers find the necessary solutions for organizing the educational process in such a way that they would have the opportunity to minimize the stress factors that arise in the course of their work and impede the students' communication activities.

One of the most effective methods used by EFL teachers in order to improve students' speaking skills is the modeling of a real communicative situation (e.g. role play), in which students have the opportunity to demonstrate their skills in conditions that are close to the real life situation. It was noted that performing this task students who are prone to anxiety and high level of neuroticism actively participate in the process of communication, provided that the teacher does not "listen" to their speech and does not set up an expectation for the "ideal" task performance. Otherwise, these students start to feel uncomfortable, and most of the time they do their best to steer away from talking. Thus, EFL teachers, from their position of critical evaluation, can become one of the stressful factor that is certain to affect students' verbal behavior in a negative way.

In order to avoid this, it is possible to recommend to EFL teachers to organize the learning process in such a way that the fulfillment of such tasks is carried out in the form of a play, creating a relaxed atmosphere of "non evaluation". Thus, anxious students will feel free knowing that their work is not evaluated and the number of mistakes made will not affect the academic performance,

which undoubtedly will relieve the burden of responsibility for the result and partially neutralize the psychological fear of speaking. It is essential to emphasize that the analysis of the mistakes made by students in the process of speaking activities can be carried out after the completion of the task. Undoubtedly, it would be even better, if possible, to predict the possible mistakes beforehand and prevent their appearance at the stage of preparing pre-speaking activities.

REFERENCES

1. Harmer J. (2007). *How to Teach English*. Essex: Pearson Longman.
2. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
3. Elaine M. Phillips. *Anxiety and Oral Competence: Classroom Dilemma*// *The French Review*, Vol. 65, No. 1 (Oct., 1991), pp. 1-14.
4. Perevozchikova V. N. (2005) *Psihologicheskie usloviya razvitiya motivatsii inoyazychnoy rechevoy deyatelnosti studentov*/Dis. kand. psihol. nauk: 19.00.07. - Kursk, Russia. - 163 p. [In Russian]
5. Verbitskaya T. I. (2003) *Pedagogicheskie usloviya preodoleniya psihologicheskikh barerov u studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku*./Dis. kand. ped. nauk: 13.00.08. - Kaliningrad, Russia. - 196 p. [In Russian]

Долматова М.П.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одним із завдань українських педагогів, психологів і лінгвістів є створення найефективніших методів навчання мов з чітко визначеною комунікативною спрямованістю.

Комунікація стає ефективною лише за умови знання специфіки культурних чинників носіїв і країни іноземної мови, яка вивчається. Тобто комунікація тісно пов'язана з реалізацією когнітивних дій, спрямованих на інтелектуальне самовдосконалення, з досягненням культурних цілей, спрямованих на ознайомлення зі способом життя, віросповіданням, звичаями, що складає сутність соціокультурної компетенції, яка поряд з мовленнєвою, мовною, дискурсивною та стратегічною компетенціями формує комунікативну здатність людини.

Процес формування соціокультурної компетенції з іноземної мови студентів має свої специфічні особливості і тому потребує окремих досліджень щодо методичних принципів, змісту, структури та функцій системи реалізації даного процесу. З точки зору методики, педагогіки, психології, лінгвістики та суміжних наук дана проблема вивчалась В.Біблером, Г.Томахіним, Г.Крючковим, В.Сафоновною, І.Тараненко, О.Тарнопольським, С.Тер-Мінасовою та іншими вченими. Однак, зважаючи на глобалізаційні та міграційні процеси й залучення все більшої кількості спеціалістів – випускників університетів до налагодження міжнародних зв'язків, це питання не може вважатись вичерпаним.

Під іншомовною культурою ми розуміємо все те, що здатний принести процес оволодіння іноземною мовою в навчальному, пізнавальному й розвивальному аспектах. При цьому навчання іншомовної культури є не тільки засобом міжособистісного спілкування, але й засобом збагачення духовного світу особистості на основі придбання знань про культуру країни, мова якої вивчається (історія, література, музика тощо), знань про склад мови, її систему, характер, особливості тощо).

Під соціокультурною компетенцією, як складової комунікативної компетентності, розуміють здатність студентів усвідомлювати, адекватно оцінювати й інтерпретувати соціокультурну інформацію, виражену експліцитно та імпліцитно на різних смислових рівнях автентичного іншомовного публіцистичного (газетно-журнальної статті) або

художнього тексту, в умовах опосередкованої масової міжкультурної комунікації на основі сформованої у студентів системи відповідних знань, навичок і вмінь [1]. Соціокультурна компетенція студентів співвідноситься з їхнім лінгво-когнітивним рівнем, тобто тезаурусом, “образом світу”, або системою знань про світ. Відсутність у студентів фонових знань призводить до неадекватного розуміння мовних одиниць, до численних недоліків мовлення, а також труднощів у розумінні аутентичних текстів

Аналіз наукової літератури з проблеми культурознавчої освіти (В.Біблер, В.Сафонова, П.Сисоєв) дає підстави стверджувати, що основними її принципами є: принцип дидактичної культуровідповідності; принцип діалогу культур і цивілізацій; принцип доміанти проблемних форм навчання в культурознавчій освіті.

Урахування принципу культуровідповідності особливо необхідне при відборі культурознавчого матеріалу для навчальних цілей.

На думку В.Сафонові, принцип діалогу культур і цивілізацій передбачає необхідність аналізу країнознавчого матеріалу з точки зору потенційних можливостей моделювання з його допомогою в навчальній аудиторії культурного простору, занурення в який будується за принципом кола культур і цивілізацій, що постійно розширюється.

Принцип домінування проблемних завдань у культурознавчій освіті засобами іноземної мови має бути зорієнтований на побудову такої методичної моделі, за якої, виходячи з інтелектуального потенціалу суб'єктів навчання та спираючись на рівень їх комунікативних навичок, вони вирішують певні культурознавчі завдання.

З огляду на педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів для втілення в практику навчання іноземної мови нових дидактичних та методичних принципів (інтерактивності, інтеграції, мовленнєво-мисленнєвої активності, контекстуалізації та домінуючої ролі безперекладної семантизації) і впровадження в навчально-виховний процес сучасних підходів до формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів необхідно: впроваджувати культурологічний підхід до навчання; забезпечити відповідність навчання іноземної мови європейським стандартам; дотримуватися вмотивованого характеру мовленнєвих дій викладача і студентів; здійснити зміну ролі викладача у спілкуванні зі студентами; створювати позитивну емоційну атмосферу на заняттях з іноземної мови.

Ці принципи зумовлюють визначення змісту, структури та функцій іншомовної соціокультурної компетенції студентів у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амеліна С. М. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні. – К. : Гете-Інститут / Ленвіт, 2006. – 90 с
2. Келембет Р.В., Пейчева О.О. Формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з англійської мови // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ, 2013. – № 5 (31). – С. 239 – 245.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

Єфімова О.М.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК У КУРСАНТІВ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ НА ОСНОВІ МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОФІЦЕРА

Поступальний розвиток Збройних Сил України залежить від наявності військових кадрів з високою кваліфікацією, які спроможні ефективно спілкуватися, долати психологічні

бар'єри в комунікації, знаходити вихід з будь-якої конфліктної ситуації. Іноземна мова є органічно пов'язаною передумовою для повноцінного становлення військового фахівця. Ця важлива навчальна дисципліна вносить помітний вклад у культуру інтелектуальної праці майбутніх офіцерів, позитивно впливаючи на розвиток їхнього творчого й комунікативного потенціалу. Отже, цільова установка іноземної мови як навчальної дисципліни – це формування у курсантів готовності та здатності до міжкультурної комунікації, практичного володіння іншомовною комунікативною компетентністю (ІКК). Її сутність полягає у вмінні зіставляти мовні засоби з конкретними ситуаціями, умовами та завданнями іншомовного мовленнєвого спілкування.

У дидактиці вищої військової школи виділяється така сукупність принципів навчання: 1) соціальна зумовленість і науковість у навчанні; 2) практична спрямованість; 3) цілеспрямованість, систематичність і послідовність; 4) навчання на високому рівні вимог; 5) наочність; 6) активність і самостійність курсантів; 7) міцність оволодіння знаннями, навичками і вміннями; 8) диференційований та індивідуальний підходи до навчання; 9) єдність навчання та виховання. Іноземна мова – аналогічно рідній – виконує важливі функції у житті людини і суспільства: спілкування та пізнання. Істотна відмінність міститься у тому, що іноземна мова служить засобом не тільки міжособистісного, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного спілкування [2, с. 45].

Аналіз досліджуваного матеріалу засвідчив: на початку ХХІ ст. значення іноземною мови як навчальної дисципліни неабияк зросло. І це закономірно, адже посади вищого службового статусу фактично вимагають знання іноземної мови. Звідси – усвідомлене прагнення з боку курсантів оволодіти іноземною мовою. Таку можливість вони отримують на практичних заняттях з іноземної мови у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ). Своє значення мають і позаслужбові види занять: позааудиторна робота під керівництвом викладача, самостійна робота, вікторини, олімпіади, конкурси, тематичні вечори тощо.

В основу процесу підготовки військових фахівців з вищою освітою покладено концепцію «професійної освіти», орієнтовану на формування у курсантів професійної компетентності та професійних установок. Виховний потенціал дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» дає курсантам можливість здійснювати пізнавальну комунікативну діяльність, проявити здатність до соціальної взаємодії, сформувати загальноосвітні та компенсаторні уміння, виробити спроможність самовдосконалюватися. Дотримання визначальних принципів навчання виступає елементом педагогічної культури викладача іноземної мови, істотною умовою результативності його професійної діяльності. Загальні керівні положення, в яких закладені вимоги до змісту, організації, технології та методики навчання курсантів ВВНЗ.

Отже, формування комунікативної компетентності складає предмет вивчення іноземної мови. Професійна комунікативна компетентність репрезентована комплексом умінь і навичок, що виробляються на основі набутих знань [1, с. 44]. Таким чином, мовні, лінгвістичні та соціокультурні знання, мовленнєві та комунікативні уміння творять основний зміст зазначеної дисципліни. В основі організації виробництва і суспільних відносин, сфери управління та сфери обслуговування лежить вміння спілкуватися [3, с. 86]. Навчання комунікації – безпосередня мета вивчення іноземної мови в умовах ВВНЗ.

Таким чином, комунікативне навчання передбачає забезпечення процесу навчання як моделі процесу спілкування. У такому ключі курсанти вчать техніці комунікації, опановують мовленнєвий етикет, стратегію і тактику діалогічного та групового спілкування, вирішують різноманітні комунікативні завдання, набувають вправності у налагодженні контактів із іншими людьми, виявленні ініціативи, доброзичливості, тактовності. Власне, йдеться про професійно значущі якості сучасного військового фахівця. У цьому зв'язку слід підкреслити: іноземна мова – обов'язкова дисципліна, яка вивчається курсантами у межах вищої професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сікорська Л. Проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів / Л. Сікорська, Т. Хоменко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2012. – Вип. LIX. – Ч. II. – С. 41 – 47.
2. Crystal D. English as a global language / David Crystal. – Cambridge – New York: Cambridge University Press, 2003. – 212 p.
3. Treadwell D. Public relations writing: principles in practice / Donald Treadwell, Jill B. Treadwell. – Thousand Oaks, CA. – London: SAGE, 2005. – 517 p.

Желуденко М. О., Сабітова А. П.
Національний авіаційний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Іншомовна компетентність – це мовленнєва діяльність, метою якої є передача інформації співрозмовнику та адекватне сприйняття його мовлення. Ми поділяємо погляди дослідників Т. В. Кравчиної, С. І. Куранової, Л. Ф. Соколової та інших, які вважають, що іншомовна компетентність передбачає сформованість певних аспектів: лінгвістичного, соціокультурного, психологічного та соціолінгвістичного.

Психологічна складова є, на нашу думку, базисом іншомовної компетентності, оскільки на цьому рівні у студентів пробуджується інтерес, розвивається мотивація, формується вміння партнерської та групової взаємодії. Для викладача важливими є адекватна оцінка цільової аудиторії, постановка цілей, урахування психологічних проявів та індивідуальних здібностей кожного, наявність мотивації, характер міжособистісних стосунків у студентському колективі. У практичній діяльності аналіз вищезазначених факторів є обов'язковою складовою заняття з іноземної мови. Їх реалізація відбувається через демонстрацію власної мотивації викладача, орієнтованої на студента, підбір навчального матеріалу та застосування ефективних методик навчання. Таким чином, ми орієнтуємося на алгоритм Л. Виготського та його послідовників: мотив-мета-дія-спосіб здійснення [1].

Серед психолого-педагогічних аспектів формування іншомовної компетентності студентів ми окремо хочемо виділити зміст навчального матеріалу з урахуванням психологічних та вікових особливостей цільової аудиторії.

Викладач, на нашу думку, перш за все має продемонструвати власну зацікавленість та компетентність і у такий спосіб сприяти розвитку мотивації студентів. З іншого боку, зміст навчального матеріалу, його актуальність, доступність, соціокультурна та соціолінгвістична складові мають бути спрямовані на основну мету – оволодіння іноземною мовою, забезпечення іншомовного спілкування та водночас сприяти пробудженню інтересу до вивчення мови. Окрім того, вдалий підбір навчального матеріалу саме з іноземної мови має властивість надзвичайно розширювати власні інтелектуальні кордони завдяки міждисциплінарним зв'язкам з іншими предметами та сферами життя. Іноземна мова робить безмежним доступ до інформації у сучасному суспільстві. Можна стверджувати, що мова певною мірою впливає на формування особистісних цінностей та установок – так званих «цінностей інформаційного ресурсу». У такому ракурсі нам є близькою позиція О. М. Тирон, яка у своїх дослідженнях пов'язує іншомовну компетентність зі ставленням до цінностей [2].

Географічні кордони зникають не лише завдяки інтернету, соціальним сітям, геополітичним змінам, вони зникають завдяки доступу до інформації через володіння іноземними мовами. У контексті нашої статті пропонуємо термін «індивідуальні інтелектуальні кордони», тобто можливість незалежно від зовнішніх факторів знаходити, аналізувати та використовувати інформацію відповідно до власних цілей.

На практиці реалізувати такий підхід у вивченні іноземної мови, який є спрямованим на розвиток мотиваційної та ціннісної складової навчання, можна, наприклад, шляхом

використання сучасних методик та інформаційного ресурсу, запропонованого й розробленого Німецькою Хвилею (DW).

На сучасному ринку навчальної літератури німецька мова представлена багатьма якісними підручниками різної вікової та фахової спрямованості. Проте DW є тим навчальним ресурсом, який на наш погляд, максимально забезпечує можливість всебічного оволодіння мовою від рівня A1 до C1/C2, створює ефект максимального наближення до мови, країни та культури та пробуджує інтерес до набуття та поглиблення як граматичних, так і лінгвокраїнознавчих знань.

Особливо вдалою є рубрика Deutsch XXL, яка включає в себе аудіо- та відеотексти з різноманітними завданнями для різних рівнів володіння мовою. Пояснення нових слів, дотекстові та післятекстові завдання, а також транскрипція текстів дозволяє використовувати ці матеріали як на заняттях, так і в самостійній роботі студентів. У зв'язку з переважно гетерогенним складом мовних груп та не завжди надійним підключенням навчальних закладів до мережі Інтернет особливо успішно студент може самостійно працювати над розвитком навичок аудіювання. Переваги для студентів полягають у тому, що вони можуть прослуховувати текст необхідну кількість разів відповідно до власного темпу сприйняття та рівня володіння мовою. Крім того, один і той самий матеріал пропонується у різних темпах та у режимах аудіо та відео.

Крім того, рубрика Übungsgenerator дозволяє викладачеві легко генерувати вправи, тексти з пропусками, кросворди тощо, підставляючи в програму свій матеріал. При безкоштовній передплаті Newsletter викладачі щомісяця отримують актуальну інформацію, придатну до використання на різних рівнях

Надзвичайно цінними є рубрики, що містять країнознавчу інформацію і у такий спосіб розвивають соціокультурну й соціолінгвістичну компетентність. Такими рубриками є:

Das Deutschlandlabor (A2)

Wort der Woche (B2-C1)

Das Bandtagebuch (B2)

Top-Thema (B1-2)

Alltagsdeutsch (C1-C2)

Sprachbar (C1-C2)

Stadtbilder (B1-B2) та ін.

Окрім того, навчальний курс Marktplatz є вагомим доробком з ділової німецької мови, який охоплює сферу економіки, фінансів, маркетингу.

Актуальність, постійне оновлення інформації, розроблені фахівцями комунікативні та граматичні вправи, зручний формат представлення матеріалу (аудіо, відео, PDF) сприяють реалізації необхідних на занятті основних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, письма, говоріння, читання.

Підсумовуючи можна сказати, що використання таких матеріалів сприяє автономному навчанню, яке має особливе значення в епоху глобалізації, та розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів, яка є сукупністю багатьох факторів, що відповідають соціально-ціннісним потребам особистості і забезпечують успішну комунікацію, сприяють розвитку ціннісних установок та відкривають необмежений доступ до інформаційного суспільства без кордонів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Тирон О.М. Психолого-педагогічні основи формування іншомовної компетентності майбутніх моряків / О.М. Тирон // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://inpsy.naps.gov.ua/files/pdf/avtoreferat_tiron_1477828014.pdf
3. www.dw.com

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Свідомість – 1. Процес відображення дійсності мозком людини, який охоплює всі форми психічної діяльності й зумовлює цілеспрямовану діяльність людини // Психологія, а також політичні, філософські, релігійні, мистецькі і т. ін. погляди людей як представників певних суспільних класів. 2. Сприйняття, розуміння навколишнього, властиві людині; розум // Здатність осмислено сприймати навколишнє, притомність; прот. непритомність. 3. Ясне розуміння, усвідомлення чого-небудь, // розуміння, усвідомлення суспільного життя людиною як представником певної суспільної верстви [2, с. 1107].

Мораль як соціальне явище має складну структуру. В сучасній етичній науці усталеною є думка про те, що до основних структурних компонентів моралі належать *моральна свідомість, моральна діяльність, моральні відносини*. Водночас кожен із цих структурних компонентів має свою підструктуру. Зокрема, моральна свідомість акумулює в собі моральні норми, принципи, категорії, мотиви, ціннісні орієнтації тощо.

Моральною свідомістю особистості педагога варто розуміти ідеальне віддзеркалення й регулювання власне моральних відносин у сфері педагогічної діяльності.

Структуру моральної свідомості особистості педагога розкривають на *раціонально-теоретичному і почуттєвому* рівнях.

Основними *структурними елементами моральної свідомості педагога на раціонально-теоретичному рівні* є *етичні знання, ідеали, погляди, переконання, норми, принципи, категорії* та ін. Коротко їх охарактеризуємо.

Етичні знання – це *особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу віддзеркалення моральної дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності*. Невід’ємними якостями етичних знань є науковість, систематичність, усвідомленість, осмисленість. Вони охоплюють знання моральних вимог, норм, правил поведінки, виконують роль висхідних орієнтирів у світі цінностей, є передумовою відповідального ставлення до власної поведінки і поведінки інших.

Знання моральних норм, принципів, категорій не робить автоматично людину морально вихованою. Особливістю моральних знань є те, що вони рідко утворюють “чисте” знання про мораль, оскільки найчастіше виступають знаннями про конкретні або загальні прояви життя.

Не випадково, що художня література часто віддзеркалює більш тонкі нюанси моральних явищ, ніж та чи інша аналітична праця. Отже, етичне знання формується в контекстах реальних процесів, виконуючи відповідно до них нормативну і ціннісно-орієнтуючу функцію. Етичні наукові знання активно сприяють формуванню в особистості педагога морального ідеалу.

Моральний ідеал – це *уявлення про найвищу моральну досконалість, яка як взірець, норма й найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини*.

Програмна функція морального ідеалу полягає у тому, що він відіграє у системі моральної свідомості роль вищої життєвої мети, тобто у цьому сенсі ідеал є проекцією сучасного на майбутнє, орієнтує особистість на вищі моральні цінності. Моральний ідеал необхідно розглядати як активний творчий процес, спрямований на вдосконалення існуючої моральної дійсності, прагнення і здійснення “морально вищого”, отже, гармонії у взаємовідносинах “педагог – учень”, “учень – педагог”, “педагог – суспільство” тощо.

Стрижнем індивідуальної моральної свідомості є *переконання*, у формуванні яких беруть участь усі компоненти людської психіки: розум, знання, почуття. Якщо почуття є безпосередньою дійсністю розуму, його жива плоть, то переконання – це його внутрішня основа.

Переконання – це *основна моральна настанова, яка визначає мету і напрям вчинків людини, тверда впевненість у чомусь, заснована на певній ідеї, на світогляді*.

Переконання педагога можуть опиратися на особистий і колективний досвід, логічні обґрунтування і теоретичні положення. Проте у переконання перетворюються не всі знання, а лише ті, які не суперечать одне одному.

Знання стають переконаннями тоді, коли вони пройшли через почуття і є наслідком пережитого досвіду. Переконання, не зігріті почуттями, є сухі. Водночас переконання, що ґрунтуються лише на почуттях, без опори на стійкі знання, науковий світогляд, легко руйнуються за несприятливих обставин.

Переконаннями стають ті моральні знання, які не лише засвоєні, але й творчо перероблені індивідом відповідно до власного світогляду, що несуперечливо вписуються в його ідейні прагнення і становлять його компонент. Ось чому переконання знаходять вияв у практичній діяльності та поведінці педагога, стають його керівними і спрямовуючими першоречниками, дисциплінують волю, здійснюють самоконтроль, здатні стримувати у людині бажання, які суперечать потребам інших людей, колективу, суспільству, що зафіксовані у морально-правових нормах і, навпаки, розвивати і зміцнювати ті якості, котрі забезпечують внутрішню цілеспрямованість і зібраність, владність мети над ситуативними бажаннями.

Під впливом уже сформованих переконань утворюються звички, які виявляють сенс вчинків педагога. *Звички стають ніби багаторазовими переконаннями*, вони не лише закріплюють накопичений особистістю досвід, але й роблять поведінку більш стійкою й оперативною, оскільки дозволяють негайно здійснювати моральні реакції на ті чи інші явища, процеси.

Змістовний аспект *почуттєвого рівня* моральної свідомості охоплює великий спектр моральних почуттів (чесності, обов'язку, відповідальності), емоцій і уявлень про моральне й аморальне, моральні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, спрямування тощо. Ці елементи є ніби первинною моральною свідомістю, вони формуються в аспекті генези раніше раціональних уявлень про справедливість, чесність.

У моральних почуттях педагога з більшою емоційною силою й безпосередністю, ніж на теоретичному рівні, відбувається схвалення чи осуд, симпатії або антипатії, їх зовнішній вияв буває надто інтенсивним, у формі емоцій, радості або гніву, морального задоволення або незадоволення. Отже, будь-який вияв людських почуттів супроводжується безпосередніми емоційними реакціями: відбуваються зміни у виразі обличчя (міміка), у поставі всього тіла (пантоміма), а також в особливостях поведінки. Через свій зовнішній вияв емоції й почуття допомагають педагогу налагоджувати як *інтерперсональний* (з учнями, колегами, представниками різноманітних організацій), так й *інтраперсональний* (із самим собою) зв'язок.

Моральні почуття відповідальності дозволяють педагогу відчувати значущість як своїх вчинків, так і інших, а також виконувати ті чи інші соціально значимі дії.

Емоції – це психічні процеси, які відображають особисту значущість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини у формі переживання. Почуття характеризуються як стійкі емоційні стани, які мають чітко означений предметний характер і висловлюють ставлення як до конкретних подій, так і до уявних.

Найпростіші моральні почуття виражають безпосереднє оціночне ставлення до того, що відбулося. Вони виникають у процесі діяльності педагога, його спілкування з учнями, колегами. З допомогою цих почуттів педагог чітко реагує на коливання тих багатогранних зв'язків, що мають місце у педагогічній діяльності. Ситуативні почуття надзвичайно рухомі та у своїй сукупності характеризують моральний настрій людини, своєрідний морально-психологічний стан. На його фоні реалізуються всі інші психічні процеси. Педагог несе безпосередню моральну відповідальність за створення умов, у яких учневі було б комфортно навчатися, а настрій його був би оптимістичним.

Моральна свідомість педагога в емоційній формі фіксує особливу моральну значущість почуття любові до людей. Любов характеризується вищою духовною напругою і ґрунтується на відкритті максимальної цінності конкретної людини. Вона не пов'язана навіть моральними оцінками і в цьому полягає її відмінність від дружби. Люблять “не тому що”, а “не дивлячись ні на що”. В усі часи любов до людей визнавалася необхідною моральною якістю вихователя, педагога, виразником його духовної досконалості. Любов – це ґрунт

виховання, на якому утворюються надійні взаємовідносини з вихованцями, учнями. Педагог стає не просто прикладом для наслідування, а джерелом пробудження серця свого учня.

Отже, у педагогічному аспекті “любов до людей” – це морально-емоційне почуття, яке засвідчує рівень розвитку моральної свідомості педагога. Любов до людей виявляється в рівні відносин до них. Ці відносини характеризуються такими якостями, як довіра, повага, вимогливість, почуття міри, справедливості, шляхетності, доброти. До них належать і взаємоповага, взаємна вимогливість і відповідальність.

Виділяють ще одну групу моральних почуттів, складних за своїм змістом, стійких і надзвичайно значущих для мотивації, оцінки моральної поведінки. Це почуття *суспільного переживання*, які за своїм змістом значною мірою є морально-політичними (морально-громадськими) почуттями. Почуття патріотизму, національної приналежності та єдності є складні за своєю структурою, генезою і змістом. У них виражається емоційне віддзеркалення і ставлення до моральних явищ великого педагогічного звучання.

Педагог не може стояти поза суспільно-громадськими інтересами. Важливим елементом почуттєвого рівня структури моральної свідомості особистості педагога є моральні мотиви.

У сфері педагогічної діяльності важливо зважати на дію зовнішньої і внутрішньої мотивації. До зовнішньої мотивації відносять нагороди (як гідна зарплата, здатна мотивувати педагога до ще кращої праці). До внутрішньої мотивації належать потреби, бажання досягти успіху, мрії та плани на майбутнє, а також цілі й ідеали.

Моральні потреби, як вид вищих соціальних потреб, характеризують стійкі психічні стани людини, що виражають її добровільне і некорисливе прагнення творити добро, стверджувати справедливість, викорінювати зло. Будь-яка моральна цінність, моральний принцип, норма, що розглядаються як об’єкти людських інтересів, можуть бути основою для конкретизації загального поняття “моральна потреба” – потреба педагога у спілкуванні з учнями, співпереживанні, співучасті у їх справах.

Суспільство через морально-правові акти (Конституцію, Закони, статути, накази) пред’являють до кожного педагога вимоги, у процесі реалізації яких відбувається їх постійне усвідомлення кожною особистістю в якості нагальних потреб, відбувається взаємопроникнення об’єктивного і суб’єктивного, встановлюється їх діалектична єдність. Для того, щоб забезпечити ефективний “перехід” суспільно-громадської потреби на рівень індивідуальної свідомості педагога, потрібно створити реальні можливості для участі в реалізації цієї суспільно-громадської потреби.

У психології виділяють дві протилежні позиції наявні у психіці кожної людини: *екстраверсійна* – означає зовнішню зорієнтованість особи до об’єктивного світу; *інтроверсійна позиція* – внутрішня орієнтація до суб’єктивного світу.

Педагог-екстраверт, зазвичай, значно більше подобається людям, ніж інтроверт, відкритістю почуттів, щирістю, умінням спілкування. Такий викладач добре володіє механізмом ідентифікації, тобто вміє поставити самого себе на місце студента через заглиблення, “поринання”, “перенесення” у його внутрішній світ, ототожнитись із ним морально-психологічно. Неприхованість моральної позиції педагога здатна здійснювати значний виховний вплив на учня. Водночас відвертість моральної позиції педагога не завжди позитивно сприймаються колегами, керівництвом освітньої установи.

Наявність певної системи моральних цінностей у педагога є необхідною умовою його особистісного та професійного самовизначення. Моральна цінність висвітлює те, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність. Обираючи ту чи іншу цінність, людина тим самим формує своєрідний довгостроковий план власної поведінки й діяльності, визначає смислову перспективу останньої. Педагог дивиться на світ, на своє оточення, оцінює факти і події через призму своїх ціннісних уявлень, смислових структур, стереотипів. Тому моральні ціннісні утворення визначають спрямованість, мотивацію, мету його діяльності, включаючись у структуру його самосвідомості, вони функціонально пов’язуються не лише з ідеалом, але й із таким структурним компонентом його особистості, як “Я-концепція”.

Крім того, моральна свідомість особистості виявляє себе не лише в почуттєвій та раціональній формах, але й у вольовій. Цю думку прекрасно ілюструє Г.Ващенко: “Уявімо собі учня, що розв’язує математичну задачу. Це складний психічний процес, в якому є елементи мислення, почуття і волі. Коли учень згадує, що вчитель дав йому певне завдання, коли він міркує над змістом задачі і над її розв’язанням, – це будуть процеси мислення. Коли він переживає неприємність від того, що не знаходить вірного розв’язання задачі – це є почування. Коли він робить зусилля й примушує себе до певних дій, потрібних для розв’язування задачі (переборювання нехоті до роботи, настанова на неї, писання і т. ін.) – це вияв волі” [1, с. 10].

Отже, одне із завдань підготовки майбутніх педагогів полягає в тому, щоб не допустити роз’єднання емоційно-почуттєвого, раціонального й вольового, знаходити оптимальні шляхи, методи, форми, засоби гармонійного формування інтелекту й культури почуттів, сильної волі та характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: підручник для педагогів / Ващенко Г. – К.: Вид-во “Школяр”, 1999. – 325 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – 1440 с.
3. Зайченко І.В. Етика соціальної роботи: Навчальний посібник. – Чернігів: Видавництво ЧДПСТП, 2008. – 274 с.
4. Зайченко І.В. Етика викладача вищої школи: навчальний посібник / І.В. Зайченко, А.А. Каленський, Т.Ф. Мельничук; за ред. проф. І.В.Зайченка. – К.: ЦП “Компринт”, 2013. – 320 с.
5. Зайченко І.В. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи : підручник / Зайченко І.В., Теслюк В.М., Каленський А.А. – Київ: Видавництво Ліра-К, 2017. – 484 с.

Зеліковська О.О.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНФОРМАТИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Спеціалісти-інформатики на разі є одними із найбільш *популярних* у роботодавців. У їх запитках «на перших місцях, як і раніше, залишаються професії, пов’язані з економікою, правом, інформатикою: підприємець, бізнесмен, юрист, економіст, програміст, менеджер; цей перелік іноді називають «ідеальним віялом професій» – професії, які прямо або опосередковано передбачають зіткнення з реаліями інофонних культур у діловій комунікації [2, с.103].

Ділове спілкування передбачає вміння встановлювати та розвивати ділові контакти, що набуває пріоритетного значення у міжкультурному (міжособистісному та міжнародному) співробітництві, вміння обирати адекватний поведінковий сценарій, що передбачає не тільки володіння мовою, але й вміння розшифрувати та сприймати соціокультурний контекст комунікантів.

Міжкультурна професійна комунікація є процесом безпосередньої професійної взаємодії ділових культур, яка здійснюється в рамках неспівпадаючих національних стереотипів мислення і поведінки. Співвідносити мовні засоби з нормами мовної поведінки неможливо без знань про реалії країни мови, що вивчається. Професійне спілкування у тому числі і на іноземній мові є соціопсихологічною взаємодією як мінімум двох суб’єктів, що

виконують професійні завдання за допомогою дії на інтелект, погляди, поведінку і емоції один одного [1, с.128].

Здійснення міжкультурної комунікації досягається за умови знання іноземної мови, іншомовної картини світу, зокрема комунікативної поведінки ділового партнера. Вона передбачає обов'язкове підвищення раніше всього рівня міжкультурної компетенції як обов'язкової умова досягнення позитивного результату в процесі міжкультурного спілкування в зростаючій інтеграції світової спільноти.

Раніше вважалося, що сприймати іншомовну комунікативну поведінку готові студенти з високим рівнем володіння мови. Але на сучасному етапі міжкультурні знання є невід'ємною частиною вивчення мови на всіх рівнях навчання від початкового до просунутого.

Міжкультурні знання є базою для формування професійної компетенції. Це пов'язано з тим, що в процесі міжкультурного професійного спілкування необхідно враховувати етно- і соціокультурний тип свого партнера.

Введення терміну «міжкультурна професійна компетенція» пояснюється тим, що фахівець в галузі комп'ютерних наук повинен володіти іноземною мовою як засобом комунікації з врахуванням специфіки лінгвокультурного оточення у професійній діяльності спільноти.

Термін «міжкультурна комунікація» у вузькому змісті з'явився в літературі в 1970-х роках., що стало поштовхом для розвитку цілого наукового напрямку.

У контексті дослідження міжкультурна компетенція стала розглядатися як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда у процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» [3].

Проте, аналіз наукових джерел з досліджуваного феномена показав, що серед вчених відсутня єдина думка щодо формулювання поняття «міжкультурна комунікативна компетенція». Узагальнивши поняття, під *міжкультурною комунікативною компетенцією* розуміємо систему знань, умінь і навичок, що обумовлюють здатність особистості до продуктивної комунікативної взаємодії з представниками інших культур.

Ми виділяємо чотири основні етапи оволодіння міжкультурною комунікативною компетенцією у процесі вивчення іноземної мови: мотиваційний (мотивування значущості міжкультурної компетенції), емпірично-репродуктивний (засвоєння знань про національні стилі комунікації, стратегії спілкування, особливості ведення бізнесу в різних країнах); емпірично-продуктивний (формування навичок, умінь міжкультурної компетенції та оволодіння механізмами мовно-поведінкової діяльності через вирішення міжкультурних завдань з використанням опор); творчий (самостійна інтерпретація іншомовної комунікативної поведінки у ситуаціях міжкультурного непорозуміння).

Висновок. Успішне включення випускників галузі знань «Комп'ютерні науки» в світові політико-економічні та культурні стосунки залежить від якісної професійної комунікації в діловому середовищі. Отже, одним з важливих компонентів підготовки таких фахівців необхідно визнати формування міжкультурної комунікативної компетенції впродовж всього курсу навчання іноземній мові як складової її професійної компетенції. Тільки володіючи цими знаннями, можна правильно інтерпретувати мовну і немовну поведінку носіїв мови, що позитивно позначається на вирішенні професійних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методолог.проблемы социальной психологии // Сб. ст. АН СССР. Ин-т психологии/отв. ред. Е.В.Шорохов. – М: Наука, 1975. – С. 124–135.
2. Осадчая Г.И. Заметки о социологическом образовании в России: рефлексия новых требований общества // Социол. исслед. – 2009. – № 2. – С.102–108.

3. Knapp-Pootohoff A. Strategien Intekultureller kommunikation // Translation und interkulturelle kommunikation // Hrsg.J.Albrecht, H.W. Drescher, H.Gohring, N.Salnikov. – Fr.an Main-Bern-New York-Paris: P.Lang. Verlag, 1997. – p.423–437.

Ivasiuk O.V.
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute

SELF-STUDY WORK AS MEANS OF FORMING STUDENT'S LINGUOCULTURAL COMPETENCE

All human competences contribute in one way or another to the language user's ability to communicate. Strictly speaking, knowledge of the society and culture of the community or communities in which a language is spoken is one aspect of knowledge of the world. It is, however, of sufficient importance to the language learner to merit special attention, especially since unlike many other aspects of knowledge it is likely to lie outside the learner's previous experience and may be distorted by stereotypes.

The features distinctively characteristic of a particular European society and its culture may relate, for example, to:

- everyday living
- living conditions
- interpersonal relations
- social conventions

Linguocultural competence refers to an ability interact effectively with people of different cultures. It is comprised of four components: awareness of one's own cultural worldview, attitude towards cultural differences, knowledge of different cultural practices and worldviews, and cross-cultural skills. Developing this competence results in an ability to understand, communicate with, and effectively interact with people across cultures.

Let's stop at the basic stages of self-study work with the language material. We will consider them in connection with work on the lexical part of speech. The lexical level represents the greatest difficulties as, on the one hand, lexical means provide that it is accepted to name "richness of language and speech", and on the other hand, the correctness of speech behaviour, correctness of performance of a communicative problem essentially depends on an adequate choice of lexical means, skill to transfer shades of values, exact understanding and realization of value of language means.

During self-accumulation of language means it is possible to mark out following basic stages: 1) selection of a language material in a source (an oral or written context); 2) selection and fixing of the "primary" information on language unit; 3) information processing; 4) creating notes (as result of processing collected linguistic information); 5) reorganization of help records according to the purpose of subsequent use of the information on language means and their direct use.

Formation of linguocultural competence is based on three main aspects: reading, listening and writing.

During the studying of foreign language learner uses in self-study work art, publicistic, newspaper texts which are considered as a source not only substantial, but also linguistic and philological (in a broad sense) information. The text is a material of such important kind of self-study activity on the development of language and culture, as philological reading.

Philological reading — a special kind of reading, characteristic for educational activity on language development of the culture directed for processing of philological information, containing in the text.

Based on such understanding of a role of the text and considering the text as the material of philological reading, it is obviously possible to emphasize two aspects: cultural (in modern interpretation – linguocultural) and linguistic. The difference of these two interrelated aspects of

philological reading consists in an orientation of attention of the analysis reading on various objects and interpretations of the text.

In the first case we will name this kind of reading actually philological. The object of the analysis and interpretation here is cultural information. The purpose of reading is to experience the nation's culture through studying its language presented in the text as a linguocultural product.

Linguistic reading is directed on studying actually language through the profound study of texts in this language. Object of the analysis and interpretation in this case is the text as speech product - a product of speech communication and features of using language means for the solution of the communicative problems.

Let's emphasize, that use of the text during philological reading combines in itself practical and educational aspects of language and culture development, that is mastery of language and knowledge of language and culture. In other words, processing linguistic and philological information of the text assumes mastering and use of practical language and speech skills and the skills connected to understanding the text and development of a wide layer of the background knowledge referred to studied language and its culture, and also correlation of these data with the native language and culture.

In this sense, philological reading is the means of formation of the cultural competence.

The basic object of studying linguocultural component in self-study work on language is the text in a broad sense (both heard, and printed). Philological reading is, first of all reading of the art and publicistic literature, as in the text of this genre, are shown cultural and regional geographic aspects of language. Cultural and linguocultural information contained in the text, is realized mainly at a lexical level as the basic carrier of the national-cultural information is considered the lexicon.

Philological and linguistic reading can be considered as the purpose of self-study work and simultaneously means of formation of the "deep" attitude and style of work on foreign language. Such attitude forms student's educational competence in the field of foreign language. Learner associate self-study work on language means with the organization of language means for the subsequent use, that provides their mastery.

Self-study activity in speaking. A self-study in speaking can be in such kinds of activities, as reading, listening (viewing audio-and video-materials), writing, including the use of telecommunication means. As to communicative situation, it is limited enough, therefore the self-study work in communication can mainly be realized due to preparation for the conversation in an educational audience. It is natural, that students aspire to use other opportunities for improving their communication skills, speaking to teacher, friends etc.

The role of reading in self-study work is difficult to overestimate. Reading is one of the basic spheres of foreign language communication in self-study work. It carries out various functions: the purposes of practical mastering FL, the means of language culture and studying, - means of information, educational and professionally focused activity of the student, and also means of self-education. The practice in reading allows to support and improve not only skills in reading, providing understanding and interpretation of the text, but also cognitive skills. The practice in reading in foreign language provides so-called "a language atmosphere" and the development of language feeling is created.

Reading in foreign language acts as leading means of self-study work. This function, similar to reading in the native language, assumes special attention to development of the competence of reading in foreign language.

The self-study practice in listening has mainly character entertaining activity (for rest). Thus leading really realized needs are art, information-cognitive, common cultural, connected to the knowledge expansion of the country of studied language, the general outlook, including knowledge of the literature, art, socially cultural life, etc.

Speaking about self-study work in listening actually, it is possible to draw a parallel with self-study work in reading. As well as in reading, during the self-study practice in listening development of information-cognitive and general communicative culture studying language is essential.

Listening creates language and socio-cultural atmosphere of foreign language, promotes the certain immersion of the student in this atmosphere.

The self-study practice in writing, is an obligatory component of practical mastering of foreign language. Writing is used in various fields of activity (household, socio-cultural) and includes different kinds of written products.

As a rule, the self-study work in writing is connected and adds self-study work in reading and listening.

Self-study practice in speaking another language in conditions of independent studying language and self-perfection is based on work with the text to a greater extent. Thus the basic kinds of self-study work unite the general subject. "We can see the world through the text ". In the process of learning foreign language and its culture - "all wealth of language and culture can be seen through the text.

REFERENCES

1. Gillian Brown, Kirsten Malkmajaer, John Williams. "Performance and Competence in Second Language Acquisition", 1998
2. "Novelty". A journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary, Volume 8, Number 1, 2001
3. Alice Omaggio Hadley. "Teaching Language in Context". University of Illinois at Urbana-Champaign, 1993
4. L.Robert Kohls, John M.Knight. "Developing Intercultural Awareness", 1994
5. А.Ф. Коряковцева. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей.- М.:АРКТИ, 2002.-176с.

Kalyta A.A., Taranenko L.I.
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

METHODOLOGICAL GUIDELINES ON CORRECTING TYPICAL MISTAKES IN UKRAINIAN LEARNERS' ENGLISH PRONUNCIATION

The analysis of Ukrainians learners' pronunciation difficulties encountered in both vocalic and consonantal subsystems of English, allows the authors to give some guidelines on how to avoid and correct mistakes and errors in students' mastering of English.

1) As compared with the Ukrainian /I/, the pronunciation of which does not differ much, the English /ɪ:/ is somewhat tenser. Care should be taken, however, not to make the English /ɪ:/ too long before voiceless consonants. As the examples of Ukrainian /I/ that resembles the English /ɪ:/ most of all can serve the words *іва, Ігор, ідол, ізру*. In case the student replaces the English /ɪ:/ by a distinct Ukrainian /И/, he/she should be instructed to give a shade of /i/ to the end of the sound.

Very often Ukrainian learners palatalize the English consonants before /ɪ:/ and other front vowels as well as before /φ/. They make this mistake under the influence of their native language, in which a consonant regularly becomes palatalized before the sounds /Й/ and /I/. Here care should be taken not to raise the front of the tongue towards the hard palate during the retention stage in the articulation of the consonant. Thus to prevent or eliminate palatalization the front part of the tongue must be raised towards the hard palate after the release of the preceding consonant, i.e. just after the articulation of the preceding consonant has been completed. Therefore, learners are recommended to practise the English /ɪ:/ with the continuants /μ, ν, λ, φ, ω, σ/. The substitution of the English /ɪ:/ by the Ukrainian /И/ or English /I/ causes the change of the word meaning, e.g.: *seat – sit; feel – fill; feet – fit; meal – mill*, etc.

2) As compared with the Ukrainian /И/, in the production of the English /I/ the organs of speech are a bit tenser. The Ukrainian learners often replace it by the English /ɪ:/ or the Ukrainian

/I/. Such a mistake leads either to misunderstanding or hampers understanding, compare, e.g.: *live* – *leave*, *bit* – *beat*, etc. To prevent mistakes in the production of the vowel /I/ the students are advised to move the tongue slightly backwards, the front of the tongue being kept lower as compared with its position for the English /ɪ/. In other words, the Ukrainian /И/ is more close and not checked, while English /I/ is always checked before voiceless consonants. It is similar to the corresponding Ukrainian vowel /И/ in the words *mu*, *vu*. Care should be taken not to palatalise consonants before /I/.

3) Ukrainian learners very often replace the English /ɛ/ by the Ukrainian /E/ which is less front, or by the English /{/ which is more open. This mistake leads on to the change of the word meaning or its grammatical form, for instance: *men* /μεν/ – *man* /μ{v/; *pet* /πετ/ – *Pat* /π{τ/. To avoid the substitution of /ɛ/ by the English /{/ the front of the tongue should be kept a little higher than for the production of /{/ . Besides the learners may also be advised not to open their mouths too wide, their lips should be kept spread a little.

4) As far as the vowel /{/ is concerned, Ukrainian learners tend to substitute it by the English /ε/, thus resulting in the change of the word meaning, e.g.: *sad*/s{d/ – *said* /sεd/, *dad*/d{d/ – *dead* /dεd/, etc. To correct this mistake the tongue should be kept lower for /{/ than for the English /ε/. Sometimes the Ukrainian learners replace the English /{/ by the Ukrainian /E/. To prevent this mistake, the learners are recommended to open their mouths wider than for the production of the Ukrainian /E/ and give the colouring of /A/ to the beginning of the vowel.

5) Mistakes in the production of the nucleus /ε/ of the diphthong /εI/ consist in replacing the English /ε/ by the Ukrainian /E/ which is less front, or by the English /{/ which is more open. Ukrainian learners should remember that the opening between the jaws in the production of the nucleus of the diphthong /εI/ is a bit wider than that of for the phoneme /ε/ and a bit narrower than for the production of the phoneme /{/ . Mistakes in the pronunciation of the glide /I/ lie in dropping the glide and thus replacing the diphthong by the monophthong /ε/, which is sometimes lengthened /ε:/ . This mistake may lead on to the change of word meaning, e.g.: /met/ (the Past Simple of *meet*) instead of *mate* /μεIτ/. Another mistake in the pronunciation of the glide of the diphthong /εI/ consists in replacing the glide /I/ by the Ukrainian phoneme /Й/, e.g. /hεЙ/ instead of /hεI/. To prevent or correct this mistake, the glide movement of the tongue should be stopped before the tongue reaches the position necessary for the production of the sound /Й/. The substitution of the glide /I/ in the diphthong /εI/ is also observed in the pronunciation of other I-gliding diphthongs, namely: /αI/, /OI/. Thus, the advice as for the correction of this mistake in the pronunciation of the glide /I/ in these diphthongs is the same as for the diphthong /εI/.

6) The Ukrainian learners are apt to replace the nucleus /α/ of the English diphthong /αI/ by the fully back phoneme /A:/ as in the word /lα:It/ instead of /lαIt/. To correct this mistake, the bulk of the tongue in the production of the nucleus of /αI/ should be moved to occupy the front retracted position in the mouth cavity.

7) The English /t, d/ are often substituted by the corresponding Ukrainian consonants /Т/ and /Д/ pronounced with the blade of the tongue touching the upper teeth, the tip being passive and lowered. The difference between the English /t, d/ and the Ukrainian /Т/ and /Д/ lies in the position of the tongue-tip: in the production of the English /t, d/ the tip of the tongue occupies apico-alveolar position, while in the pronunciation of the corresponding Ukrainian sounds the tip of the tongue has dorsal position. To eliminate this mistakes the learner should know where the alveolar ridge is and remember to slightly press the tip of the tongue against it.

8) The English voiceless plosive consonants /p/, /t/, /k/ may be pronounced without aspiration by Ukrainian learners. In order to pronounce a voiceless plosive with aspiration it is necessary to let a puff of breath out of the mouth immediately after a quick separation of the articulating organs and just before the beginning of the vowel that follows the plosive consonant. The air-pressure against the complete obstruction should be strong, but muscular tension at the place of articulation is weak. It is recommended not to pronounce the Ukrainian sound /X/ instead

of the puff of air, or aspiration. Very often Ukrainian learners pronounce voiceless plosives /p/, /t/, /k/ with aspiration when preceded by /s/ as in *speak, skate, splash*, etc., which should be avoided.

9) Neither /m/, nor /n/ causes much difficulty to most Ukrainian learners. In Ukrainian /H/ is made with the tongue-tip on the teeth themselves rather than on the alveolar ridge as in the production of English /n/. To achieve correctness in pronouncing these sounds dorsal articulation should be avoided in English. Besides, learners have to make /m/ and /n/ sound prolong when preceded by a short vowel, e.g.: *Tim* /tɪm/, *dim* /dɪm/, etc. When preceded by a long vowel or a voiced consonant, /m/ and /n/ don't sound prolong, e.g.: *seem* /si:m/, *seen* /si:v/, etc. The consonants /m/ and /n/ sound short when they are followed by a voiceless consonant, e.g.: *pint* /pɪnt/, *camp* /kæmp/, *lamp* /læmp/, *rent* /rent/, *can't* /kɑ:nt/, etc.

10) The consonants /T/, /Δ/ are particularly difficult for Ukrainians since there are no similar sounds in the Ukrainian phonological system. When they occur near the sounds /s/, /z/ students are recommended to practise carefully such phrases as *this is the thing; the sixth street, the eighth zone, is thin, who's that*, etc., making the previous consonant at the junctures /s, z + T, Δ/ or /T, Δ + s, z/ sound prolong. For instance, in the utterance /ΔIσIζζζΔ≡TIN/, the learner passes to the pronunciation of /Δ/ only when he/she is sure that the phoneme /ζ/ is articulated correctly. Special attention should be given not to insert a vowel between them.

Many Ukrainian learners replace the English /T/, /Δ/ by /s/, /z/, or /f/, /v/ or /t/, /d/. To correct this mistake they may learn to acquire /T/, /Δ/ by starting with an exaggerated form of it, placing the tongue-tip so that it projects out between the upper and lower teeth. When the tongue is in this position they must blow so that a stream of air passes out between the tongue-tip and the edge of the upper teeth. The lower teeth are revealed when practising these sounds. It should be observed that in making /T/, /Δ/ the teeth are separated a bit wider than in the articulation of /s/, /z/. In case /T/, /Δ/ are substituted by /f/, /v/ the learners are recommended to reveal their lower teeth. When the sounds /T/, /Δ/ are replaced by /t/, /d/ they are advised to put the tongue-tip between the teeth and not against the alveoli.

Although we have focused only on some differences between English and Ukrainian vocalic and consonantal subsystems, we do not imply that methodological guidelines outlined above are only of this kind. We rather tried to systematize typical mistakes and difficulties experienced by Ukrainian learners while working on English pronunciation as well as come up with practical recommendations and guidelines on how to correct and overcome them. We hope that these ideas will contribute to more effective pronunciation learning and teaching.

Карпенко Н.М., Смелянська В.В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ

В умовах інтеграції України до світового та загальноєвропейського освітнього простору вивчення іноземної мови стає потребою кожної особистості. У цьому контексті особливого значення набуває формування іншомовної граматичної компетентності, яка у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти визначена як «знання і здатність використовувати граматичні ресурси мови», і є необхідною умовою успішного іншомовного спілкування, оскільки саме граматичний аспект мови допомагає зрозуміти логіку мислення та допомагає оформити думку іноземною мовою.

У зв'язку з тим, що не існує єдиної універсальної стратегії викладання цього аспекту мови, яка відповідала б вимогам сьогодення, проблема навчання граматики є предметом жвавих наукових дискусій (О. В. Бондарко, В. І. Кузнєцова, Ж. А. Нуршаїхова, Г. Пальмер, Ю. І. Пассов, Л. П. Солонцева, Ю. В. Тітова та ін.).

Метою цього дослідження є розгляд особливостей реалізації функціонального підходу до формування граматичної компетентності учнів. Мета дослідження зумовила його основні завдання: визначити основні характеристики функціонального підходу до формування граматичних навичок та окреслити можливості його застосування у навчанні граматики.

Аналізуючи тлумачення терміну «педагогічний підхід» у працях науковців, Г. Строганова вказує, що це – системна організація процесу передавання та засвоєння знань, що об'єднує всіх суб'єктів навчання – викладача і студента [3, с. 173]. Проведений науковий пошук свідчить про наявність у методиці викладання іноземних мов різноманітних підходів до формування граматичних навичок: експліцитного, для якого є характерним засвоєння граматики на основі правил, та імпліцитного згідно з яким людина опановує граматику практично, не знаючи правил. Великою популярністю сьогодні користується комунікативний метод, розроблений Ю. І. Пассовим, що зорієнтований на навчання іноземних мов у спілкуванні. Метою такого методу є оволодіння граматичними засобами, спрямоване на їх практичне застосування у мовленнєвій діяльності.

Очевидно, що від вибору підходу до організації процесу навчання залежить результативність роботи викладача. Однак, спостереження за мовленням старшокласників показує, що вони часто вживають одні й ті ж самі мовні засоби для вираження різних відтінків комунікативного наміру, що свідчить про їх недостатнє володіння функціонально-граматичними особливостями мовлення. Причину такого явища Ю. В. Сердечний вбачає у тому, що у більшості випадків граматичні теми розглядаються окремо або «автономізовано», як набір мовних структур, які часто базуються на дієслівних формах, без прив'язки до конкретного дискурсу. Науковець піддає сумніву надійність такого підходу, вказуючи, що опора на граматику як самостійний аспект мови може виявитися перешкодою для іншомовної комунікації, оскільки: 1) учні будуть мати проблеми при вираженні певних комунікативних намірів до тих пір, поки вони не вивчать відповідну граматичну тему; 2) тематичне членування граматичного матеріалу веде до його фрагментарного засвоєння та гальмує зусилля тих учнів, які прагнуть отримати узагальнену картину про функціонування граматичного явища у мові; 3) деякі граматичні категорії є зручними з точки зору методики їх викладання, але безперспективними в реальному спілкуванні (на категорію «непряма мова» відводиться набагато більше часу та зусиль, аніж вона того варта); 4) традиційне зосередження на системі дієслова надає невиправданій ваги дієслівним структурам, ігноруючи можливості інших частин мови, зокрема прислівникових утворень, передавати часові та модальні значення [2].

У результаті вказаних вище недоліків учень часто знає значення граматичної структури, її форму, але не вживає її у мовленні. У пошуках причин такого парадокса звернімося до складових частин граматичного явища. Їх дві: формальна, яка відповідає за правильне оформлення граматичної конструкції згідно з нормами мови, та функціональна, яка зумовлює функціонування граматичного явища у мовленні відповідно до поставленого комунікативного завдання. У традиційному навчанні, однак, останній відводиться другорядна роль: спочатку засвоюється форма. Що стосується функціонального аспекту, то учням частіше за все розкривають тільки граматичне значення. Такий підхід до навчання іноземних мов навряд чи буде сприяти розвитку вміння особистості реалізувати свої особисті комунікативно-пізнавальні потреби та обирати відповідні комунікативні стратегії. Подолати ці недоліки можна за допомогою стратегії функціонального навчання, яка спрямована на вивчення граматики від значення до форми і функції, що дозволяє показати взаємодію мовних одиниць різних рівнів та навчає правилам вибору цих одиниць для потреб спілкування. Наприклад, запрошення до дії може бути вираженим по-різному: *Let's have lunch now. We could have lunch now. I suggest that we have lunch now. Why not have lunch now?* Знаючи цю палітру засобів вираження спонукання, учень може обрати те чи інше граматичне явище в залежності від умов спілкування: особливостей ситуації (офіційна – неофіційна); стосунків із співрозмовником (формальні – неформальні); віком співрозмовника (молодший – старший); соціальним або професійним статусом (керівник – підлеглий) [4, с. 167-168].

Доцільність використання функціонального підходу до формування граматичної компетентності можна обґрунтувати з позицій кількох споріднених наук. За даними психолінгвістики, перед тим, як висловити думку, людина відбирає з довготривалої пам'яті потрібні мовні засоби: фразовий стереотип та лексичні одиниці, які потім поступають в оперативну пам'ять. Далі відбувається мовне оформлення висловлювання спочатку у внутрішньому, а потім за допомогою голосового апарату – у зовнішньому мовленні. Згідно з методикою, вивчення рівневої структури мови спричиняє відрив від реального спілкування. Перехід до вивчення мови як активної, динамічної системи дозволить наблизитися до реальних умов її використання. Об'єднання зв'язаних по змісту одиниць різних рівнів в один блок сприяє формуванню навички пошуку семантично близьких компонентів, включає механізм вибору і забезпечує більш ефективне оволодіння багатствами мови. Відповідно до лінгвістики, не варто розривати у процесі навчання те, що зв'язано по змісту і логіці комунікації. Об'єднання зв'язаних по змісту одиниць у блоки, а потім встановлення правил їх функціонування допоможуть усвідомленому використанню цих правил у мовленні.

Звичайно, відмова від традиційних підходів, в рамках яких граматичний матеріал подрібнюється на окремі теми, що відповідають певним граматичним категоріям, є недоцільною у роботі із учнями, тому що вони повинні отримати уявлення про систему мови. Однак паралельно варто впроваджувати у практику функціональний підхід, який забезпечить створення цілісної картини мови, показавши, як окремі граматичні явища співпрацюють для створення різноманітних значень та відтінків. Не варто боятися того, що при цьому можливе «забігання наперед», розгляд ще не вивчених аспектів граматики. Їх можна вводити як окремі лексичні одиниці або звороти. Використання функціонального підходу є також доречним на етапі систематизації граматичного матеріалу у вигляді таких тем, як «Способи вираження майбутньої дії», «Мовні засоби вираження дозволу» і т. д. [1, с. 136].

Таким чином, у навчанні граматики не варто нехтувати функціональним підходом, що дозволить дати учням не лише знання граматичних правил та сформувані граматичні навички, але й розвинути у них розуміння того, як граматичні структури використовуються для спілкування, тобто сформувані граматичну компетентність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко Н. М. Концептуальні підходи до формування іншомовної граматичної компетентності студентів I курсу факультету іноземних мов / Н. М. Карпенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Серія : педагогічні науки : збірник. – Чернігів : ЧДПУ. 2013. Вип. 111. – С. 133–136.
2. Сердечний Ю. В. Цілісний підхід у викладанні граматики [Електронний ресурс] / Ю. В. Сердечний // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство». – Дніпропетровськ : Видавництво Дніпропетровського університету. – 2012. – Вип. 18. – Режим доступу до журналу : nbuv.gov.ua›portal/natural/vdpu/Movozn/2012...33.pdf
3. Строганова Г. Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами / Ганна Строганова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 173–179.
4. Титова Ю. В. Функционально-направленное обучение грамматике английского языка как эффективный способ формирования коммуникативной компетенции / Ю. В. Титова // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах : материалы Межвузовской научно-практической конф., 3 февраля 2010 г., Ульяновск / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск : УлГТУ, 2010. – С. 167–171.

КОМУНІКАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ З ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Питання формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей, необхідних для ефективної професійної взаємодії у міжнародному середовищі, є одним із актуальних викликів підготовки майбутніх фахівців з харчових технологій. Читання та аудіювання фахових англомовних текстів належать до основних компонентів комунікативної компетентності майбутніх технологів харчової промисловості.

Фаховий текст – це особливий тип тексту, що характеризується низкою лексико-семантичних, граматичних, логіко-композиційних особливостей [2, с. 165]. Важливою передумовою успішного формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій є знання та врахування особливостей будови фахових текстів та їх комунікативних характеристик.

Відтак, вважаємо за доцільне дати комунікативну характеристику англомовним фаховим текстам з харчових технологій, котрі є основою для розробки ефективної методики формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій.

В аналізі англомовних фахових текстів спираємося на положення висунуті Б. Ю. Городецького та Т. В. Шмелевою. Науковці виокремлюють наступні характеристики фахового тексту: *комуніканти, обставини спілкування, система комунікативних задумів, комунікативні процеси, комунікативна насиченість і комунікативна напруженість* [3; 5]. Перелічені характеристики фахового тексту досліджувалися нами на матеріалах фахових текстів публіцистичного та науково-ділового стилів [4].

Комунікантами професійного англомовного спілкування є адресат та адресант. Адресатом є фахівець з харчових технологій (майстер-технолог, директор підприємства, головний технолог, завідувачий виробництвом, завідувачий лабораторією, інженер-хімік, інспектор з експлуатаційних, виробничо-технічних та організаційних питань, менеджер з продажу обладнання та сировинних інгредієнтів тощо), чий інтерес і запити має брати до уваги адресант, тобто автор тексту.

Обставини спілкування визначаються декількома факторами, серед яких: час та місце, соціальна ситуація (оскільки комунікативна ситуація є актом спільної комунікативної діяльності, наприклад, інтерв'ю), специфічні умови (наприклад, ситуація у світі).

Під *комунікативним задумом* слід розуміти авторський задум, що пов'язаний із продумуванням цілого вербального комунікативного акту комунікантів в майбутньому творі. Компонентами такого твору є викладення, пояснення, аргументація. Аргументація покликана привернути увагу адресата до фактів і спонукати його до дій, наприклад, вибору певних продуктів чи технік приготування, придбання певного товару тощо.

Важливим у навчанні читання та аудіювання фахових англомовних текстів майбутніх технологів харчової промисловості є той факт, що інтерпретація комунікативного задуму тексту фахівцем відрізняється від його інтерпретації нефахівцем [1]. Перш ніж послуговуватися фаховими текстами, студент має навчитись розпізнавати особливості композиційної структури фахових текстів і правильно вживати їх номенклатуру, обмеження тощо.

Комунікативні процеси спрямовані на досягнення успішності і ефективності професійного спілкування, коли адресант має потребу висловити свою комунікативний задум.

Під *комунікативною насиченістю* розуміємо комунікативну активність комунікантів упродовж цілого тексту. Найбільша комунікативна насиченість притаманна жанрам інтерв'ю, кореспонденції, хроніки, інформаційної рекламної статті.

Найвища точка спілкування комунікантів визначається як *комунікативна напруженість*. Від комунікативної напруженості залежить все комунікативно-семантичне розгортання тексту. Якщо комунікативна напруженість виникає на початку тексту, то весь хід розгортання спілкування носить дедуктивний характер. Якщо процес спілкування розгортається індуктивним шляхом, це означає, що мовець висловив свою позицію з деяких питань, і комунікативна напруженість зростає і досягає найвищої точки до кінця тексту.

Отже, комунікативна характеристика англомовних фахових текстів з харчових технологій визначається низкою понять, а саме: комуніканти, обставини спілкування, система комунікативних задумів, комунікативні процеси, комунікативна насиченість і комунікативна напруженість. Представлений аналіз комунікативних рис англомовних фахових текстів з харчових технологій буде використано при розробці методики формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у майбутніх фахівців з харчових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Swales J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* / Swales J. M. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 260 p.
2. Вискушенко С. А. Фахова мова тваринництва: лінгвокогнітивний і комунікативно-функціональний аспекти (на матеріалі британського варіанта англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / С. А. Вискушенко ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2012. – 267 с.
3. Городецкий Б. Ю. Коммуникативные основы теории языка / Б. Ю. Городецкий // *Методы современной коммуникации* / Под ред. В. Н. Переверзева. М., 2003. Вып. 1. С. 84–95.
4. Ковальчук О. С. Лінгвометодична характеристика термінологічного апарату спеціальності харчові технології / О. С. Ковальчук // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету - Вип. 131: Серія: Педагогічні науки.* - Чернігів, 2016. – 236с.
5. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // *Жанры речи.* Саратов, Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 88–98.

Колодяжна А.В.

Київський національний університет технологій та дизайну

МОТИВАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Процес модернізації системи вищої освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку її соціально-економічної співпраці з іншими країнами зумовлює актуалізацію проблем підвищення якості освіти, що передбачає здатність майбутніх спеціалістів до виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. Мотивація навчання іноземних студентів має динамічні відмінності від мотивації навчання українських студентів тому, що пов'язана з процесом соціокультурної адаптації. У зв'язку з цим, кажучи про іноземних студентів в українських вузах, слід говорити про їх адаптацію, як в контексті міжособистісних відносин і культурних норм, так і в контексті освітнього процесу.

Процес адаптації студентів-іноземців до навчання в Україні включає в себе безліч аспектів: пристосування до нової соціокультурного середовища, пристосування до нових кліматичних умов, часу, до нової освітньої системи, до нової мови спілкування, до інтернаціонального характеру навчальних груп, пристосування до культури нової країни. Оскільки головною метою приїзду студентів-іноземців до нашої країни є отримання вищої освіти, то одним з ресурсів оптимізації навчання іноземних студентів є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації (що сприяє розвитку у студентів різноманітних спеціальностей здатності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур і

цивілізацій сучасного світу); та набуття професійно-спрямованої іншомовної компетентності. Мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного простору. Процес навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, вміннями та навичками використовувати її у різноманітних ситуаціях життєдіяльності.

Поняття іншомовної комунікативної компетентності у психолого-педагогічній літературі досліджувалось як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Біркун, Л. Брахман, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Е. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хаймс, Д. Шейлз). На формування комунікативної компетенції студента впливає низка факторів. Основними є внутрішні та зовнішні фактори. До внутрішніх факторів, що впливають на формування комунікативної компетенції студента відносяться: мотиваційна сфера; внутрішня позицію особистості; розвиток та становлення «Я» та почуття ідентичності особистості.

Важливість мотивації для навчальної діяльності, її ефективності і якості кінцевого результату, досліджувалася у роботах таких науковців, як Є. Бондаревська, Л. Виготський, О. Леонтєв, А. Маркова, А. Маслоу, С. Рубінштейн. Проблема студентської мотивації у ВНЗ ґрунтовно досліджено у Т. Ільїної, А. Реан та ін.

Зазвичай під мотивом розуміють усвідомлену потребу в дії, пов'язану із задоволенням певної потреби особистості. Так, Є. Бондаревська наголошує, що «мотиви визначають рівень активності і напруженості пізнавальної діяльності людини, впливають на результати мисленнєвої активності, на повноту, міцність, правильність і характер способу діяльності» [2, с. 11]. Більшість дослідників також вважають, що мотивація – це емоційний стан, пов'язаний з позитивом і підйомом, процес спонування себе до діяльності для досягнення особистих цілей. Пізнавальними вважають мотиви, які становлять основу навчально-пізнавальної діяльності. До позитивних пізнавальних мотивів відносять: інтерес до навчання, допитливість, зацікавленість, задоволення від розв'язування навчальних задач, прагнення розширити власний світогляд, потребу в розумовій діяльності, бажання оволодіти майбутньою професією, усвідомлення її значущості. Сукупність позитивних мотивів становить мотивацію будь-якої діяльності. Під мотивацією розуміють сукупність спонукальних потреб, що визначають спрямованість активності особистості. Науковці розрізняють внутрішню мотивацію, яка базується на пізнавальній активності, позитивних емоціях, цікавості, допитливості, і зовнішню мотивацію, підкріплену зовнішніми стимулами (гарна оцінка, повага друзів, бажання бути першим у навчанні тощо).

Першочерговим завданням реалізації результативних технологій мовної підготовки є спрямованість діяльності викладачів щодо визначення іноземними студентами, формування професійної компетентності необхідною умовою для успішної соціалізації в суспільстві.

Як зазначає О. Піралова, професійна компетентність, це сума професійних компетенцій і соціальної поведінки (використання професійних знань, уміння працювати індивідуально і в групі, уміння приймати рішення)[6]. Вона є вкрай необхідною для майбутніх фахівців. І саме тому слід формувати у іноземних студентів особисті мотиви до оволодіння майбутньою професією у процесі реалізації результативних технологій мовної підготовки. При цьому необхідно враховувати особливості зовнішніх і внутрішніх мотивів професійної підготовки.

Основою зовнішніх мотивів є стимуляція діяльності ззовні, тобто за допомогою нагород, заохочення, покарання тощо, коли фактори стимуляції поведінки знаходяться за межами особистісного «Я»: «навчаюсь, щоб потім багато заробляти». Внутрішні мотиви збуджуються пізнавальним інтересом, пов'язаним із певною діяльністю: «навчаюсь заради особистісного розвитку, пізнання нового, розуміння особистої необхідності для суспільства тощо». Слід зазначити, що рівень матеріального винагородження є однією з причин, яка впливає на трудову мотивацію людини. Для осіб із зовнішньою мотивацією даний фактор може мати визначне значення у прийнятті рішення щодо роботи у певній сфері.

Отже, завданням викладача з мовної підготовки у процесі реалізації результативних технологій є формування внутрішніх мотивів професійної спрямованості майбутніх фахівців

і знаходження способів перевтілення в позитивний негативного зовнішнього мотиву. З цієї метою серед іноземних студентів слід активно проводити роботу, що сприятиме в адаптації на ринку праці: бесід щодо роз'яснень суті та важливості майбутньої професії, опрацювання змісту професійної діяльності фахівців інженерної галузі та загальних професійних якостей людини, професіограми інженера та інформації, що розміщується на порталі молодих фахівців, аналізу видів професійних компетенцій, критеріїв професіоналізму. Результатом такої роботи стає переконання іноземного студента в тому, що завдяки спрямованості на саморозвиток та самоосвіту, він може кар'єрно зростати і в результаті одержувати не лише задоволення від професійної реалізації, а й матеріальне винагородження. Однак у процесі цієї профорієнтаційної роботи необхідно зміщувати акцент саме на самовиховання професійних якостей, що допомагають віднайти час на додаткові заняття, визначити пріоритети в особистих професійних планах тощо, а також приділяти увагу загальним якостям особистості, що заважають їй професійно реалізовуватись.

У формуванні внутрішніх мотивів оволодіння майбутньою професією студентами технічних вищих навчальних закладів викладачам слід керуватись принципами впливу на особистість з метою активізації у неї таких станів, які сприяють отримуванню задоволення від причетності до професійної спільноти: задоволення від отримання глибоких і міцних знань з одержаної фахової підготовки, вміння користуватися ними, упроваджувати у практику роботи нового, передового, знаходження шляхів удосконалення системи роботи тощо. У результаті методів та прийомів результативних технологій мовної підготовки: бесід щодо роз'яснень суті та важливості майбутньої професії, опрацювання змісту професійної діяльності фахівців інженерної галузі та загальних професійних якостей людини, аналізу видів професійних компетенцій, критеріїв професіоналізму – вдається досягти усвідомленості іноземними студентами особистих мотивів оволодіння професією, спрямування студентів на досягнення внутрішньої мотивації, самостійності, стійкого інтересу до предметної області, сформованості у них спрямованості на справу.

Отже, реалізація результативних технологій мовної підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів повинна здійснюватись за допомогою впливу на мотивацію іноземних студентів щодо оволодіння майбутньою професією з метою перетворення зовнішніх видів мотивів у студентів у внутрішні, через усвідомлення важливості майбутньої професії для соціуму та визначення студентами формування професійної компетентності необхідною умовою для успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богославец Л.П. Фундаментальна вища освіта як основа професійної підготовки майбутнього фахівця / Л. П. Богославец, Л. В. Житеньова // *Virtus / Editor-in-Chief M.A. Zhurba.* – 2015. – October # 3. – P. 58 – 60.
2. Бондаревская Е. В. Прогностическая роль концепции личностно-ориентированного образования в развитии целостной педагогической теории : Идеи личност.-ориентир. образования как прообраз пед. культуры Педагогіка вищої та середньої школи 2017 – № 1 (50) ~ 274 ~ XXI в. / Е. В. Бондаревская // *Известия Южного отделения Российской академии образования.* – Ростов–на–Дону, 1999. – Вып. 1. – С. 3–11.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації : [навч. посіб.] / С. С. Занюк. – Київ : Либідь, 2002. – 304 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт–Петербург : Питер, 2003. – 512 с.
5. Проблема індивідуалізації та диференціація у підготовці фахівців для професійної освіти / А.В. Колодяжна// *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba* – March # 12, 2017 .

6. Пиралова О.Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки [текст] : монография / О. Ф. Пиралова. – М. : Издательство «Академия Естествознания», 2009.

Корнева З.М.
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Сьогодні невід'ємним складником міжкультурної іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності (МПОКК), яка формується у студентів технічних спеціальностей, виступає соціокультурна компетентність, адже у діловій комунікації вона відрізняється від аналогічних компетентностей, які наявні у будь-якій іншій комунікації та забезпечують її соціокультурну адекватність. Відмінність ця полягає у тому, що соціокультурна компетентність ділового спілкування складається із двох компонентів: соціокультурного (вербальні стереотипи та реалії, оволодіння якими є необхідним для оформлення комунікації у відповідності до норм, які існують у даній мовній спільноті), та власне ділового соціокультурного компонента (множина стереотипів та реалій, необхідних для оформлення ділової комунікації згідно норм, які існують у даній мовній спільноті та культурному соціумі виключно задля врегулювання ділових стосунків). Подібний розподіл на два компоненти є мало характерним для інших професійних комунікативних компетентностей, оскільки сфера їхнього функціонування є набагато вужчою, а звідси, меншою є і кількість тих явищ, котрі належать до соціокультурного компонента.

Компонент «стилю ділового життя» регулює стереотипи поведінки, необхідні для нормального повсякденного ділового спілкування професіонала в певному культурному соціумі, у якому здійснюється ділова комунікація. Існують стереотипи стилю життя і в інших професійних сферах, тому на позначення цієї категорії вживатимемо термін «*стиль професійного життя*». Стереотипи професійного життя дають можливість дотримуватися норм поведінки та виконувати стандартні, прийняті членами даної спільноти процедури задоволення своїх професійних потреб. Взагалі, стереотипи стилю життя розвиваються у людей, які живуть поруч в одному соціумі із раннього дитинства, проте ці норми і стереотипи мають серйозні відмінності у порівнянні із іншими мовними та культурними спільнотами [1, 4, 7, 10].

Американець і українець по-різному діють, поведуться та спілкуються в магазинах, ресторанах, громадському транспорті і т.д. Саме тому українському фахівцеві, який приїздить у США, Великобританію або Австралію, слід знати, як саме оптимально організувати своє повсякденне існування, як поводитися, щоб успішно та безперешкодно задовольнити свої потреби. Це дрібні, але дуже необхідні речі, незнання яких нерідко викликає культурний шок, відображається на загальній ефективності діяльності. Саме дотримання всіх норм поведінки та пов'язаних із ними норм спілкування забезпечується стереотипами «стилю життя», яких слід вчити не менш ретельно, ніж мовленнєвих стереотипів.

Сьогодні вчені-лінгвісти, педагоги, методисти приділяють значну увагу розробці проблем національних особливостей процесу комунікації [5, 6, 8 та ін.]. До таких особливостей, зокрема, відносять семантику спілкування, типологію комунікативних актів текстів, що їм відповідають, типологію ситуацій спілкування. Усі ці ситуації можна об'єднати поняттям «ситуації мовленнєвого етикету» [2, с.34]. Зокрема, М.А. Огреніч наголошує на необхідності вивчення мовленнєвого етикету у межах тріади «комунікація – інтеракція – перцепція». Якщо перші два складники тріади є добре розробленими з точки

зору їхнього втілення у навчальному процесі, то перцептивний бік спілкування, який власне і забезпечує його реалізацію, ще й досі залишається малодослідженим. Перцептивні особливості спілкування – це процес сприйняття та розуміння людини, яка належить до іншої культури. Звідси фахівцеві необхідно оволодіти як вербальними (знання мовленнєвого етикету та правил його функціонування), невербальними (жести, міміка, пантоміміка представника певної культури), так і соціокультурними знаннями (норми і правила поведінки, характерні для певної культури і ситуації).

Важливим складником формування МПОКК фахівця технічного профілю є знання формул мовленнєвого етикету, типових для країни виучуваної мови, адже саме у них віддзеркалено специфіку, самобутність національної культури. Передумовою успішного оволодіння іншомовним мовленнєвим етикетом є порівняльний аналіз відповідних систем рідної та іноземної мов [2, с. 37]. Очевидно, що у системі іншомовного етикету є такі зони, які співпадають із відповідною системою рідної мови, а тому не викликають у процесі навчання жодних труднощів у студентів. Проте досить великою є кількість тих ділянок, де співпадіння є частковим або взагалі відсутнім. Саме робота над цими явищами є критичним елементом у процесі формування соціокультурного складника МПОКК взагалі і володіння стереотипами «стилю ділового/професійного життя» зокрема.

До істотних відмінностей сучасної української та англійської вербальної поведінки, зокрема, належать такі: зміст і форми реалізації категорії ввічливості; структура розмови; характер взаємодії учасників спілкування (активність у розмові, частота включення у розмову, черговість, тривалість участі), регламент процесу спілкування; вибір тематики спілкування; функції міжособистісного спілкування тощо.

Із усього викладеного вище можна зробити логічний висновок, що формування соціокультурної компетентності фактично розпадається на формування двох її складників, а саме, соціального (стереотипи та реалії, необхідні для оформлення професійної комунікації згідно норм, які існують у даній мовній спільноті та культурному соціумі виключно задля врегулювання професійних стосунків) та культурного (стереотипи «стилю професійного життя»).

Окрім того, говорячи про соціокультурну компетентність у складі МПОКК, слід наголосити на такій її особливості, як наявність формально-логічного аспекту, адже форми вираження формально-логічних зв'язків у мовленнєвих висловлюваннях до певної міри є культурно обумовленими. І усне, і письмове спілкування іноземною мовою вимагає чіткішого вибудовування мовлення у порівнянні із рідною мовою, використання ширшого та більш різноманітного набору мовних засобів, що втілюють логіку того, про що йдеться [9].

Саме тому навчання формально-логічного аспекту іншомовного професійного спілкування відбувається на перетині формування професійної лінгвістичної та професійної соціокультурної компетентностей.

Істотним є питання щодо того, у якому саме курсі слід навчати комплексу стереотипів «стилю професійного життя». З одного боку, зважаючи на те, що комплекс проблем соціокультурного характеру є доволі значним, деякі автори пропонували розглядати його в окремому курсі, який цілковито був би присвяченим вищезазначеним питанням [7]. Проте в умовах постійного скорочення аудиторних годин це виглядає малоімовірною можливістю.

Автор цієї роботи пропонує інтегрувати аспект навчання стереотипів «стилю професійного життя» у курс англійської мови професійного спрямування, у якому власне і формується МПОКК. Яскравим прикладом такого інтегрування слугує підручник «Professional Basics» («Речі першої професійної необхідності»), створений колективом авторів під керівництвом професора О.Б. Тарнопольського, у якому на відпрацювання соціокультурного складника відведено окремий «фокус» у межах інтегрованої роботи над усіма складниками МПОКК у кожному уроці підручника [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Максимець М.В. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови / Марта Василівна Максимець // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2006. – Випуск 21. – С. 211-218.
2. Огренич М.А. Мовленнєвий етикет англомовного ділового спілкування : навч. посібник / Марія Анатоліївна Огренич. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського». – Одеса : 2011. – 182 с.
3. Речі першої професійної необхідності = Professional Basics : (підручник з англійської мови для студентів 1 курсу технічних та економічних спеціальностей : книга для студента та робочий зошит) : підручник / [О.Б.Тарнопольський, З.М.Корнева, Ю.С.Авсюкевич та ін.] ; за загальною та науковою редакцією : О.Б.Тарнопольського, З.М.Корневої. – Вид.2, перероб та доп. – Вінниця : Нова Книга, 2016. – 304 с.
4. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Виктория Викторовна Сафонова. – Москва : Еврошкола, 2004. – 233с.
5. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / Виктория Викторовна Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 3. – С. 17-24.
6. Стернин И.А. Основы речевого воздействия / Иосиф Абрамович Стернин. – Воронеж : Истоки, 2012. – 180 с.
7. Тарнопольський О.Б. Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA. Друге видання, виправлене і доповнене / О.Б. Тарнопольський, Н.К. Складенко. – Київ: ІНКОС, 2003. – 208 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – Москва: Слово, 2008. – 341 с.
9. Яхонтова Т.В. Основы англомовного наукового письма: Навчальний посібник для студентів, аспірантів і науковців / Тетяна Вадимівна Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 220 с.
10. Tarnopolsky O. Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language / O Tarnopolsky. // Atlantis. – 2001. – Vol. XXIII, Num. 2. – P. 105-117.

Kostyshyna D.K
Kyiv National University of Trade and Economics
Kholodenko O.V.

THE ROLE OF EUPHEMISMS IN THE FOMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS WHO STUDY LINGUISTICS.

The article is devoted to the formation of intercultural competence of students who study linguistics and also their role in the process of teaching languages.

Nowadays there are several approaches in the practice and process of teaching professionally-oriented students who study languages. So, for example, concrete experience has already been accumulated in the engineering, medical, legal and especially in linguistic areas. However, the field of phraseological units and figurative lexical means of language is still in the shadow. And euphemisms, unfortunately, are not an exception.

With the development of our society, a fair number of words are labeled frivolous, vulgar or at least inconsiderate, and some kinds of languages are forbidden, as different religions, superstitious believes, social customs and other reasons. In communication, for better maintaining

social relationship and exchanging ideas, people have to resort to a new different kind of language, which can make distasteful ideas seem acceptable or even desirable. There are words in every language which people instinctively avoid because they are considered indecent, indelicate, rude, too direct, or impolite. As the “offensive” referents, for which these words stand, must still be alluded to, they are often described in a roundabout way, by using substitutes called euphemisms.

The need for euphemisms is both “social and emotional” [1, p.3] as it allows discussion of 'touchy' or taboo subjects (such as sex, personal appearances, or religion) without enraging, outraging, or upsetting other people and acts as a pressure valve whilst maintaining the appearance of civility.

First of all, in the process of teaching foreign languages it is important to teach students how to recognize this linguistic phenomenon – “Euphemisms”. To facilitate the process of recognition, the student has to know how to distinguish features and signs which have euphemisms.

Secondly, students need to have skills of how to form an euphemism. So, ‘the basis for the formation of euphemisms is a lexical substitution’[2, p.25], i.e. a lexeme with a negative denotation meaning is replaced by another with a positive denotation than the original token.

In conclusion we can add that the final goal of formation of intercultural competence of students who study foreign languages is successful communication with native speakers. To achieve this goal, the student must possess not only formal linguistic knowledge, but also the ability to avoid communicative conflicts, failures and communicative discomfort. This can be largely helped by the knowledge of euphemisms. With their help it is possible to establish a polite tone of communication and a neutral tone of a dialogue.

LITERATURE

1. Корнилов И.С., Здобников Д.И. Проблемы межкультурного общения и межкультурных конфликтов. Вестник ИрГТУ, №3, с.1-6
2. Holder R.W. How Not to Say You Mean/ A Dictionary of Euphemisms/ R.W.Holder/- Oxford: Oxford University Press, -2002

Кравченко Н.Г.
Центр наукових досліджень та
викладання іноземних мов НАН України

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інтеграція освітньої системи України у світовий, зокрема, європейський простір, передбачає залучення новітніх концепцій і методів у процес викладання іноземних мов. Разом з тим, глобалізація міжнародних економічних, суспільно-політичних реалій обумовлює необхідність у кваліфікованих фахівцях, здатних реалізувати свої професійні навички на європейському та світовому рівнях. У такому сенсі вивчення іноземної мови студентами у вищих навчальних закладах актуалізовано інтегральним підходом.

Слід наголосити, що формування особистісних і професійних характеристик майбутніх фахівців з іноземних мов детерміновано як лінгвальними, так екстралінгвальними чинниками. При цьому оволодіння іноземною мовою демонструє здатність студента інтегрально сприймати міжнаціональні культури і світові цивілізації. Унаслідок цього процесу студент «вбирає» специфіку іншомовної комунікативної культури. Це виявляється у його спроможності «перейнятися» фактором культури, мову якої він опановує.

Вплив національних особливостей на розвиток мови та мовлення є природним і беззаперечним. Упродовж еволюції нації утворюються цілі системи національних особливостей відображення і розуміння дійсності. Безумовно, це відбивається не тільки у мовленні, стратегіях, тактиці комунікативного акту, а також відображається і на літературному доробку певного етносу [5, с. 7].

Доцільним є також урахування специфіки невербального акту, яку найчастіше презентовано засобами-індикаторами. Серед цих засобів виокремлено паралінгвістичні (манера, тональність мовлення), екстралінгвістичні (пауза, сміх, плач, зітхання), окулесичні (погляд, контактний погляд очима), кінесичні (усмішка, вигляд обличчя, жестикуляція) [1, с. 11].

Отже, водночас із засвоєнням власне мовленнєвих навичок студент має усвідомити своєрідність комунікативної поведінки представників країни, мову якої він вивчає. За Т.В. Ларіною, комунікативна поведінка є важливим складником процесу оволодіння іноземною мовою. Водночас комунікативна поведінка корелює з такими методичними аспектами, як навчання читанню, письму, говорінню, аудіюванню, перекладу [4, с. 12]. Таким чином, національні особливості впливають на формування психотипу особи певної нації, детермінують її особистісну позицію, що у її мовленнєвій діяльності окреслюється психологічною організацією. У такий спосіб, студент повинен «відчути» усю архітектуру іншомовної компетентності, вибудованої лінгвістичною, соціокультурною, комунікативною, психологічною, естетичною складовими.

Зважаючи на інтегрованість у навчання іноземної мови, викладачеві необхідно керуватися усіма компонентами педагогічного процесу, серед яких психологічний виступає одним із домінантних. Саме створення гармонійного психологічного клімату сприяє встановленню інтерактивного контакту між викладачем і студентом, що продукує позитивну оптимізацію у навчальній діяльності.

У процесі викладання іноземної мови викладач застосовує прийоми і навички соціально-психологічної, методологічної взаємодії, представленої методичними настановами. Методичні потенції вербальної та невербальної активності наразі є дотичними та досить перспективними. Актуалізовані монологічні, діалогічні форми спілкування відіграють важливу роль у процесі навчання усного мовлення. Водночас при конструюванні різних видів монологічного і діалогічного мовлення, при обговоренні відповідної теми, проблеми, проекту, веденні дискусії викладач відчуває внутрішній стан студента. У такий спосіб, лектор виявляє особливості психофізіологічного та емоційного прояву студента, особистісну сутність, репрезентантом якої є його неповторне внутрішнє «Я». Множинність наукових розвідок виокремлює позитивні емоції як прогресивні, здатні знижувати тривожність і скутість та стимулювати у студентській аудиторії інтерес до навчання, сприймати навчальний процес змістовно й ефективно.

Не треба відкидати того факту, що позитивний образ (імідж) викладача створює позитивну атмосферу для навчання. Так, особистісні характеристики, освітній рівень та виховання визначають персоніфікований образ викладача та впливають на ефективність навчання. Імідж лектора відображається соціально-психологічним аспектом, сформованим його комунікабельністю, рефлексивністю, моральними цінностями, манерою поведінки, культурою мови та мовлення [3, с. 38].

Цікавими виявилися дослідження про викладацьку діяльність у контексті оцінювання професійно значущих навичок і вмінь, оволодіння педагогічним тактом та професійним етикетом, а також репрезентування іміджевих характеристик. Для наочної демонстрації наводимо деякі спостереження:

- викладачі продемонстрували вміння триматися перед аудиторією, здатність відчувати психологічний і емоційний стан студентів;

- одяг, зачіска пасували лектору та відповідали діловому стилю. Постава, жестикуляція, манера викладення матеріалу були дійсно вдалимими, лектор поводить себе впевнено. Він продемонстрував високий професійний рівень, а також спроможність викликати у студентів позитивні емоції. При обговоренні певних питань викладач виокремив мотиваційні чинники щодо майбутнього фаху. Професійно було застосовано психологічні прийоми задля утримання уваги студентської аудиторії;

- культура мовлення, голос, дикція, емоційний прояв, зовнішній вигляд викладача справляли позитивне враження. Водночас тактовне ставлення до студентів, переконливість, «жива» захоплива манера читання лекції та вільне володіння матеріалом стимулювали психологічний контакт із студентською аудиторією [3, с. 39].

Отже, наявність позитивного іміджу викладача обумовлює інтерактивний контакт із студентами. При цьому оптимальне поєднання методичних і психологічних аспектів інтенсифікує процес навчання іноземної мови, яке передбачає не тільки володіння мовними та мовленнєвими навичками, а й розуміння специфіки іншомовної компетентності.

Поняття іншомовної комунікативної компетентності у психолого-педагогічному ракурсі є актуалізованим у працях Л. Біркуна, Л. Брахмана, О. Волобуєвої, Р. Джонсона, Г. Китайгородської, С. Козака, С. Мельника, Е. Пассова, С. Савіньона, М. Свейна, Д. Хаймса, Д. Шейлза.

У сучасній психологічній розвідці існують різні наукові підходи щодо ідентифікації комунікативної компетентності. Попри розмаїття тлумачення, поширення набули наукові ідеї Л.С. Виготського про стратегії формування психічних процесів особистості, О.О. Леонтєва про теорію діяльності, І.О. Зимньої щодо психологічних аспектів навчання іноземної мови, О.Л. Малиновської про нейролінгвістичні особливості оволодіння іноземною мовою [2, с. 132].

Значної уваги заслуговують наукові студії про вивчення іншомовної компетентності фахівцями педагогічної освіти в європейському просторі, а також розгляд вимог щодо педагогічної діяльності на європейських теренах. Так, Т.І. Вакуленко, О.В. Глузмана, Ю.В. Кіщенко, М.П. Лещенко, С.І. Синенко, А.В. Парінова, І.В. Пентіна, Л.П. Пуховська, Р.М. Роман, Л.О. Хомич вивчають особливості навчання мовних та мовленнєвих навичок у площині європейських стандартів [6, с. 202].

У науковому обігу іншомовну компетентність ідентифіковано як здатність до засвоєння, усвідомлення мовних і мовленнєвих норм, вивчення комунікативної поведінки різних етномовних спільнот.

Іншомовна компетентність – інтегроване явище, яке є необхідною складовою у процесі оволодіння іноземною мовою, оскільки воно презентує особливості національного психотипу, детермінованого як інтралінгвальними, так і екстралінгвальними чинниками.

Отже, формування іншомовної компетентності студентів вимагає інтерактивного підходу, що передбачає застосування не тільки методичних методів і прийомів, а й психологічного аспекту, що є важливим і продуктивним у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобошко Т.М. Оцінні респонсивні висловлення в сучасній англійській мові: комунікативно-прагматичні та функціональні характеристики (на матеріалі американських і британських художніх творів початку ХХІ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Тетяна Михайлівна Бобошко. – К., 2015. 19 с.
2. Вахнован М.М. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до формування іншомовної комунікативної компетенції / Вахнован Мирослава Миколаївна // Психологія і особистість. – К., 2015. № 1 (7). – С. 131–142.
3. Донкоглова Н.А. Іміджеві характеристики викладача ВНЗ / Донкоглова Наталія Анатоліївна // Фінансово-економічний та суспільний світовий розвиток: сучасні тренди і перспективи. – К., 2017. – С. 38–39.
4. Корольова А.В. Формування стереотипів комунікативної поведінки в процесі навчання іноземних студентів ВНЗ / Корольова Алла Валер'янівна // Нові концепції викладання іноземної мови в контексті Болонського процесу: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – К., 2007. – С. 12–13.

5. Кравченко Н.Г. Афективне внутрішнє мовлення в німецькомовній художній прозі ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Наталія Григорівна Кравченко. – Запоріжжя., 2016. – 20 с.

6. Мельник Н.І. Іншомовна компетенція як пріоритетний напрям у змісті професійної підготовки педагогів у країнах Європи / Мельник Наталія Іванівна // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2015. – С. 201–207.

Медкова О.М.

НТУУ «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»

ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ НОВОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

Організація вищої освіти в Україні потребує значних змін зі зміною тих реалій життя, що відбуваються за останні роки не тільки в Україні, а й в усьому світі. Попит на якісну професійну освіту спричиняє конкуренцію між світовими вищими навчальними закладами. Виграють ті університети, які швидко реагують на потреби ринку праці, впроваджують сучасні ефективні методи навчання та залучають студентів до наукових розробок, що розраховані на перспективу, особливо у галузях, що швидко розвиваються.

Яке реальне місце у світовому освітньому просторі займають технічні університети України, та що і як треба зробити, щоб освіта в цих навчальних закладах була більш привабливою, доступною, і дійсно конкурентоспроможною вже сьогодні – питання, які потребують чіткої відповіді. Інакше, все більше студентів України будуть обирати європейські або світові університети, як більш цікаві та перспективні. З іншого боку, тенденція пристосувати національну вищу освіту до потреб європейського або світового ринку праці, тенденція до повної євроінтеграції, кроки до мобільності та намагання зробити майбутніх спеціалістів конкурентоспроможними у сучасному світі призводить до ситуації, коли майбутні фахівці виїжджають з країни. Складається враження, що вищі навчальні заклади України готують спеціалістів для Європи та всього світу. Тенденція відтоку технічної еліти з України може мати прикрі та довгострокові наслідки.

Підготовка професіоналів, спеціалістів для певної галузі – основне завдання технічних університетів. Але не менш важливою є соціальна роль вищої освіти у формуванні, так званої, технічної еліти нового покоління, яке буде формувати державу, розвивати економіку, культуру, освіту у недалекому майбутньому. Специфіка гуманітарних навчальних дисциплін, і зокрема, іноземної мови з її комплексними формами, цілями (розвиваючими, практичними, виховними, освітніми, соціокультурними), сама організація заняття дає можливість вирішувати деякі задачі, впроваджувати соціальне, моральне, естетичне виховання молоді. Звичайно, формувати соціально-успішну людину, патріота, всебічно-розвинуту культурну особистість може викладач, який володіє сучасними підходами, особистісно-орієнтованими технологіями у навчанні та вихованні, викладач, який надає студенту можливість для саморозвитку, підтримує, направляє, мотивує, а не виконує роль ментора, контролера, який, при цьому, поблажливо відноситься до тих, хто не виявляє кінцеві позитивні результати. Дуже важливо в цьому процесі перейти до нового підходу в системі оцінки знань, щоб гонитва за оцінками або тільки ціль отримання диплому не стали основною мотивацією у навчанні, які дуже заважають впроваджувати новий підхід до навчального процесу. Контроль знань є дуже важливим, але нова система накопичення балів з різних дисциплін та залежність від цього отримання стипендії в технічних університетах України призводить до гонитви за балами.

Особливу увагу звертають до світового досвіду розвитку університетів та використання цього досвіду у роботі закладів освіти України без урахування психолого-педагогічних особливостей викладачів та студентів національних університетів, як спадок минулого. Не

списувати, не використовувати “шпаргалки”, не заробляти оцінки будь-яким чином є нормою для студента за кордоном, де покарання за це дуже суттєве. Набуті ж знання, отримане вміння, розвинута здатність думати самостійно та креативно оцінюються об’єктивно, і навіть, суворо у навчальних закладах, починаючи з початкової школи більшості країн світу. Настала потреба змінити ставлення студентської молоді України до навчання. Не постійний контроль та урахування балів викладачами або керівництвом університету має стати рушійною силою в освітньому процесі, а відповідальність, самостійність, свідомість самого студента, його мотивація стати успішним професіоналом. Задача університету формувати саме такий продуктивний підхід студента до навчання.

Креативні методи навчання – дискусії, кейс-методи, ділові ігри, різноманітні тренінги, практична робота, залучання до виконання проєктів – допоможуть зацікавити студента настільки, що увагу перш за все, буде приділено не на отримання оцінки, а на цікаву роботу та наявні результати.

Movchan L.G.

Vinnitsia training and research institute of economic of
Ternopil national economic university

UNIVERSITY STUDENTS’ FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY ABROAD

Nowadays higher education undergoes various transformations and the main of them are integration and globalization. That means that learning foreign languages for professional purposes must meet the requirements of the global market and satisfy the language needs of modern professionals in cross-cultural communication in business. Moreover, the flow and volume of information in foreign languages in various professional domains is rapidly growing. This information is often written in a complicated academic language, causing certain problems with its comprehension. Reading a text means decoding it. This calls for a certain level of communicative competence in a foreign language that present students should achieve still at university. However, the issue of foreign language communicative competence of non-linguistic students remains open and requires further consideration. In this respect, it is important to study and take into account international theoretical and practical pedagogical experience. In this thesis we will refer to the foreign positive experience in foreign language education, in particular in the professional sphere (Austria, Germany and Sweden). These countries rank the top among the suppliers of qualitative educational services.

The issue of vocationally oriented language learning (VOLL) for the global labour market was put forward by the Council of Europe and therefore studied by numerous scientific researches (J. Van Ekk, V. Mackewitsch, J. Trimm, B. Spolsky, J.M. Vez and others). In the article we refer to vocationally oriented foreign language learning (VOLL) at higher educational establishments.

The research shows, that at higher levels of education in Austria, Germany and Sweden there is a strong emphasis of contemporary policies on serving economic functions by promoting employability, flexibility and enterprise. First, VOLL in Sweden is shaped by the European strategy of foreign language education for employment, mobility and life-long learning. Second, Sweden has always tried to build up a highly competitive, smart and sustainable economy due to effective education and prioritization of foreign languages in its contents. Prioritization of English resulted in a very high level of English proficiency among the population. 70,81 % of the citizens can communicate in this language in everyday life and for professional needs, which testifies to their being bilingual. Analyzing the data on the English Proficiency Index (EPI) (2016), we must say that this concerns mostly all Scandinavian countries (Denmark – 71,15 %, Norway – 68,4%). Some German speaking countries like Luxemburg, Austria, Belgium and Germany have a high level. However, shows that Ukraine belongs to the countries with low English proficiency among the population (50,72 %) [4].

The Austrian scientist U. Fritz among the tasks of master programs for universities highlights the following ones:

- diversification of professionalism as forming a specter of professional characteristics through various specializations;
- professional internationalization as borrowing and sharing world and European experience of involving highly qualified labour force, preparing for professional activity at the world standards [1, p. 25-26].

This refers to higher education in Germany as well. In order to be enrolled to the university a school leaver must pass a test in a foreign language at B2 level according to the Common European Framework of Reference. The whole paradigm of higher education in this country like in Sweden is built on the integration into the world educational context and labor market, which is impossible without sufficient foreign language proficiency. For instance, the economic faculty of the University of Mannheim offers such courses as “Cost Accounting”, “Financial Accounting”, “Strategic Management”, “Corporate Finance and Risk Management” and others in English, because nowadays countries’ economies are becoming more integrated and interrelated [5].

In 2005 the Swedish Parliament reinforced the privileged position of English in higher education [2]. With the development of international businesses the economic faculties and universities of the country introduced various courses of business English. For instance, to apply for the master’s degree program in economics at the Stockholm School of Economics a bachelor has to reach the level of Proficiency in English (equivalent to C1 as defined by the CEFR). Some bachelor programs require satisfactory grades in TOEFL. Thus, at the end of the course, the students must understand the concept of conducting negotiations, analyze each specific situation, create and apply the corresponding strategy, which incorporates the appropriate language means. In Ukraine, some school leavers take general assessment tests in a foreign language at level B1+, which is not enough to read foreign sources of professional specific information, write essays or theses by means of a foreign language. My own experience shows that most Ukrainian students have little interest in reading foreign literature either for professional purposes or for pleasure. As a result while conducting scientific research they almost do not provide effective analysis of scientific literature or make any comparisons between foreign countries and Ukraine.

Unlike Ukraine, the students of Sweden and Germany are encouraged to write master’s theses in English. The requirements for the second language are exam result of B2 (commercial equivalent) or successful completion of an accredited course at a CEMS school. The third language has an extension and exposure requirement (which can be met through a 5 ECTS course, a significant period of working in the language, or A2 results on a commercial exam) [3, p. 56].

Moreover, a lot of European universities, such as Mannheim (Germany), Stockholm School of Economics (Sweden), The University of Vienna (Austria) and many others provide content and language integrated learning (CLIL), which is the use of a foreign or a second language as the medium of instruction. This method has many advantages, but primarily it improves students’ proficiency in a foreign language, enables to attract foreign lecturers and students’ participation in exchange programs.

However, while teaching foreign languages at universities we must first of all raise students’ motivation to language learning as a key factor of their future professional success. We must stress the fact that foreign language proficiency is already an inseparable part of professionalism, that effective knowledge acquisition is impossible without accessing original foreign literature. The knowledge of foreign languages increases the individual's opportunities to participate in different social and cultural contexts, as well as in global studies and working life

REFERENCES

1. Fritz U. Bildungsstandarts in der Berufsbildung. Projecthandbuch / Ursula Fritz. – Wien : Eigendruck, 2013. – 35.

2. Ricksdag (2005). Båsta språket – en samlad svensk sprepolitik [Best language – a concerted language policy for Sweden:] a concerted language policy for Sweden Regerines Prop. 2005/06:2. (In Swedish).

3. SSE (2012) Student Handbook for the Master of Science Programs in: International Business. Stockholm School of Economics. – 70 p.

4. The English Proficiency Index, 2016. – [e-source]. – Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2016/11/which-countries-are-best-at-english-as-a-second-language-4d24c8c8-6cf6-4067-a753-4c82b4bc865b/> Universität Mannheim: Modulkatalog „Betriebswirtschaftslehre“. - Stand:10.01.2017. – 87 S.

Павленко О.О.
Університет митної справи та фінансів

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сьогоднішній день мовна професійно спрямована освіта все ще знаходиться в явному протиріччі з вимогами, які висуваються сучасним суспільством до фахівців нефілологічних спеціальностей, зокрема тих, чия робота пов'язана зі сферою зовнішньоекономічної діяльності. Традиційна методика навчання іноземної мови, яка забезпечувала на достатньо високому рівні володіння навичками читання і перекладу, а також глибоке знання граматики, виявилася нездатною виконати вимоги соціального замовлення – формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) фахівця, що й обумовлює актуальність обраного дослідження.

Розробці та впровадженню комунікативних методів навчання й освітніх технологій займаються багато науковців (О. Пометун, Н. Бориско, Є. Пассов, А. Пекун, М. Перець, О. Тарнопольський, О. Трякіна та ін.). Проте час потребує актуалізації відомого, урахування можливостей ІКТ, розробки нового.

А відтак метою статті є обґрунтування технології інтегрованого навчання для розвитку ІКК студентів нефілологічних спеціальностей (на прикладі майбутніх фахівців митної служби та сфери зовнішньоекономічної діяльності).

Для ефективного розвитку ІКК необхідні нові підходи до формулювання концепції неперервної професійної освіти з урахуванням актуального значення комунікативного аспекту, нові технології і нова система мовної підготовки. Можна припустити, що для сьогодення актуальними є інтегровані та інтерактивні технології навчання, їх комунікативні методи.

Слід констатувати широкий спектр завдань щодо розвитку ІКК, а саме: поглибити взаємозв'язок мовного і фахового навчання (іноземна мова як мова професії, мовні практичні заняття, іноземна мова для послуговування в навчальній і практичній діяльності міжнародними, зокрема й навчальними, інструментами та електронними ЗМІ тощо); удосконалити програми навчання і підвищення кваліфікації з іноземних мов для професійної діяльності; досліджувати європейські стандартні мови і підходи до їх навчання; адаптувати міжнародні професійні стандарти під національні потреби; навчити вільного спілкування на всіх рівнях, розвинути вміння оцінювати й аналізувати мовні факти з метою їх активного й успішного використання в процесі професійного спілкування. Все це означає, що необхідно забезпечити оволодіння нормою усної і писемної мови. Хоча кожен з аспектів навчання комунікації має свою специфіку, свою методика, у викладанні ми спираємося, насамперед, на три основні завдання: а) практичне використання; б) загальноосвітній рівень; в) виховне значення. Ці завдання ще в 30-х роках були сформульовані Л. Щербою [5], який першим

обґрунтував диференціацію мети навчання залежно від соціального замовлення суспільства й умов навчання.

Так, наприклад, для митна служба питанням забезпеченості митних органів фахівцями, що володіють мовами, приділяє велику увагу, тому що спектр використання мови в роботі митника дуже широкий (спілкування без перекладача з іноземними громадянами, використання іноземної літератури з питань, які належать до компетенції митних органів, перекладацька діяльність в інтересах служби [3; 4; 6; 7]). Кожен вид професійної мовленнєвої діяльності вимагає різного рівня сформованості ІКК. Іноземні мови віднесено до спеціальностей, які необхідні в митних органах для виконання службових обов'язків, що підтверджується відносними й абсолютними показниками, які наведено в "Порівняльній таблиці забезпеченості митних органів фахівцями з вищою освітою за спеціальностями, які необхідні в митних органах для виконання службових обов'язків" [2, 460].

Отже, як Університету митної справи та фінансів, так і іншим вишам необхідна актуальна технологія формування ІКК студентів нефілологічних спеціальностей, тому що саме технологічність освітнього процесу виступає показником його якості, бо дає відповіді на запитання "Яким чином здійснювати підготовку?" [1, 193; 2]. І такою технологією, на нашу думку, може стати технологія інтегрованого навчання для розвитку ІКК.

Точки зору вчених щодо поняття педагогічної технології повно розглянуто в дисертації Н. Волкової [1, 193 – 195]. Для нашого дослідження важливо, що педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і базується на знанні закономірностей функціонування системи „педагог – середовище – той, хто навчається” у певних умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо). Їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчального процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Педагогічна технологія може містити в собі інші спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики, наприклад, PR-технології, інформаційно-комунікаційні технології тощо.

Розуміння загальної мети процесу іншомовної комунікативної підготовки фахівців митної служби (забезпечення комунікативної компетентності у здійсненні професійної комунікації), особливостей їх професійної комунікативної діяльності вимагало адекватної технології, яка спроможна забезпечити „запуск” внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості митника у різновидах професійної комунікації, зміну стереотипів та усвідомлення необхідності особистісних змін, поетапне відпрацювання окремих комунікативних умінь та навичок, рефлексію своїх досягнень у професійному й особистісному зростанні і як результат – набуття особистісного досвіду встановлення безпосередніх та опосередкованих взаємозв'язків у системах „комунікант 1 – комунікант 2”, „комунікант 1 – комп'ютер – комунікант 2”, пошуку інформації (система „комунікант – комп'ютер”), формування в митників ціннісного ставлення до ІКК. Жодна з відомих педагогічних технологій не може у повному обсязі вирішити поставлені завдання, тому вважаємо за необхідне виділення нової, комбінованої, поліфункціональної педагогічної технології.

Згідно з принципами системного підходу щодо реалізації сукупності запропонованих завдань технологію процесу організації комунікативної (зокрема іншомовної) підготовки студентів нефілологічних спеціальностей розглядаємо як комбінацію декількох технологій:

– технології інтегрованого навчання, що є гармонійною сукупністю PR- та традиційних особистісно-орієнтованих технологій (ситуативного навчання, ігрових, інтерактивних, діалогічно-дискусійних), і яка спрямована на інтеграцію змістів суто професійного (наприклад, митного) та гуманітарного спрямування, на індивідуалізацію навчання, поетапне відпрацювання окремих комунікативних дій та

– інформаційно-комунікаційних технологій (зокрема, Інтернет-технології), і які забезпечують комп'ютерну підтримку навчання та надають можливість організації необмеженої опосередкованої комунікації.

Зважаючи на вищевикладене та попередній аналіз проблем технологізації комунікативної підготовки, маємо змогу запропонувати авторську версію, яка отримала назву „інтегрована інформаційно-комунікаційна технологія”, як один з прикладів комбінованих технологічних процесів, що презентує характерну інтеграцію традиційних та інноваційних процесів і ресурсів (сучасних інформаційно-комунікаційних засобів з традиційними формами міжособистісної взаємодії), побудованих на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчальної діяльності.

Отже, під *інтегрованою інформаційно-комунікаційною технологією* розуміємо сукупність PR- та Інтернет-технологій, традиційних особистісно-орієнтованих технологій (ситуативного навчання, ігрових, інтерактивних, діалогічно-дискусійних), яка побудована на основі компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходах, інтеграції змістів суто професійного і гуманітарного спрямування, динаміки особистісного комунікативного досвіду, організації комунікативно спрямованої підготовки та самоосвіти [2, 240].

Вона орієнтована на продуктивне опанування студентами нефілологічних спеціальностей теоретичних положень комунікації та їх практичне впровадження, супроводжена завданнями для самоконтролю, самостійного опрацювання навчального матеріалу, інформаційними та інструктивними матеріалами.

Основою для впровадження пропонованої технології є особистісно орієнтовані технології навчання, урахування динаміки особистісного комунікативного досвіду, самоосвіта (в системі підвищення кваліфікації) та самостійна робота (в системі навчання).

Реалізація даної технології можлива завдяки побудованій моделі формування ІКК, яка детально обґрунтована й описана в нашій попередній роботі [2, 240], і яка має забезпечити сформованість ІКК у студентів нефілологічних спеціальностей. Також слід зазначити, що інтегрована інформаційно-комунікаційна технологія дає змогу оволодіти навичками професійного спілкування, попрацювати над особистісними якостями, що відносяться до ІКК.

Інтегрована інформаційно-комунікаційна технологія для розвитку ІКК може бути реалізована під час організації різних форм навчання. Вона орієнтована на продуктивне оволодіння тими, хто навчається, теоретичних положень комунікації та практичне їх застосування, містить завдання для самоконтролю, самостійного опрацювання навчального матеріалу, інформаційні й інструктивні матеріали до виконання цих завдань. Чітко визначені критерії як оцінки якості виконаних завдань, так і оцінки рівня сформованості ІКК, сприяють більш об'єктивному контролю й самоконтролю з боку викладача і тих, хто навчається.

Підсумовуючи, зазначимо, що досвід апробації та впровадження в Університеті митної справи та фінансів (м. Дніпро) інтегрованої інформаційно-комунікаційної технології з метою формування ІКК у студентів нефілологічних спеціальностей дає підстави стверджувати про її ефективність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації. Дис.... докт.пед.наук: 13.00.04. / Дніпропетровський нац. ун-т ім. Олеся Гончара. — Дніпропетровськ, 2006. — 432 с.
2. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної освіти : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Павленко. – Дніпропетровськ, 2010. – 539 с.
3. Про заснування Центральних курсів підготовки та перепідготовки працівників митних установ (м. Київ): Наказ Державного митного комітету України від 22.05.92 р. № 105.
4. Про затвердження Концепції модернізації діяльності митної служби України: Наказ Держмитслужби України від 17 жовтня 2006 р. № 895.
5. Погиба И.Н. Таможенная политика как инструмент обеспечения национальной безопасности Российской Федерации. Дис. канд. соц. наук: 22.00.04, М., 2002. – 157 с.

6. Положення про запровадження щорічної системи оцінок виконання державними службовцями – працівниками митних органів своїх обов'язків і завдань // 3 робочих матеріалів Управління по роботі з особовим складом ДМСУ, 2003.

7. Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів Державної митної служби України: Проект. – 18 с. / На виконання Програми вдосконалення кадрового забезпечення митних органів та Заходів з її виконання, затв. наказом ДМСУ від 11.02.02 № 83 // Електронна пошта Державної митної служби України від 21.11.2002 р. № 11|5 – 17 – 11430

Павлик В.І.
Івано-Франківський національний університет нафти і газу

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

В умовах розширення міжнародних зв'язків та обміну науково-технічною інформацією, перекладацький процес розглядається як багатоаспектна діяльність, що передбачає подолання не тільки мовних, але і культурних бар'єрів. Переклад є видом комунікативної діяльності, при якій перекладач виконує важливу соціальну функцію посередника між двома різномовними і різнокультурними спільнотами. Навчання перекладу передбачає розвиток перекладацької компетенції і виконує загальнолінгвістичні та загальноосвітні функції. У процесі перекладу здійснюється не тільки діалог мов, але і культур, що визначають специфіку організації мислення різних мовних колективів. Тому питання підготовки перекладачів, здатних передати інформацію та всі її відтінки з однієї мови в другу, є вкрай актуальним. Важливо підкреслити, що професія перекладача фактично поєднує в собі найрізноманітніші спеціальності та вимагає великих знань в області культури і науки як своєї власної країни, так і країни досліджуваної мови [3, с. 299].

Мовна (вербальна) компетенція учасників комунікації припускає використання мовних засобів, у відповідності з цілями і ситуацією спілкування. Вербальна комунікація фактично представляє процес не тільки передачі інформації, але і її сприйняття, тобто порушення відповідного сенсу у свідомості реципієнта. Процес комунікації передбачає обмін думками за допомогою мови, в зв'язку з чим від перекладача вимагається професійне знання мови, як системи знаків, взаємопов'язаними різними формальними і змістовними відносинами. Крім того, професійний перекладач повинен бути компетентний не тільки в мовному, але і в соціокультурному “коді” носія іноземної мови [3, с. 300].

Під час перекладу здійснюється не тільки перехід від однієї мови до іншої, але й від однієї культури до іншої. Комунікативна компетенція припускає, що перекладач доповнює мовний зміст тексту інформацією, яку він отримує з обстановки спілкування, “фонових знань” та попереднього досвіду. Адекватний переклад забезпечує розуміння імпліцитного сенсу оригіналу, також як його переносного значення і ситуативного змісту.

Психологічний підхід до перекладу орієнтує на дослідження самого процесу перекладу, на вивчення “людського компонента” в перекладі, на аналіз психології вибору перекладачем тих чи інших рішень у важких ситуаціях. В область психології перекладу, безсумнівно, входять питання типології двомовності (білінгвізму) і ролі автоматизмів (особливо при виконанні синхронного перекладу), проблеми взаємодії мислення на різних мовах, а також внутрішньої мови і перекладу і т. д. Одним словом, проблематика психології перекладу дуже широка [1].

У сучасній науці багато мовознавців визнають, що для повного розуміння деяких фактів мови слід вийти за межі лінгвістики в сферу тих психологічних процесів індивіда, за посередництвом яких мовний матеріал організується в людському мозку і в потрібний момент має свою зовнішню реалізацію. Психолінгвістичні дослідження підкреслюється складність і багатогранність процесів сприйняття та розуміння тексту. Науковці вказують на

їх тісний взаємозв'язок, ось чому сприйняття і розуміння прийнято розглядати як дві сторони одного явища – сторону процесуальну і сторону результативну [3, с. 302].

Одним із найголовніших аспектів формування іншомовної компетенції майбутніх перекладачів дотичним до психології є декодування екстралінгвальної, імпліцитної, емоційної складової, яка закладається у вихідному тексті.

На даному етапі свого розвитку психологія дає досить обґрунтовану підставу для виділення такої категорії тексту, як тональність, завдяки виділенню емоційного чуттєвого тону і тональностей почуттів. Констатуючі, передбачувальні й узагальнювальні емоції є відповідністю когнітивних процесів, формами яких є композиційно-мовленнєві форми (повідомлення, опис, міркування) на психічному рівні. Розмаїття тонів тексту, що відбивають розмаїття емоційних тонів, емоцій, почуттів мовними засобами, складають поліфонію тексту [2, с. 77].

Під час продукування текстів учасники комунікації спираються на систему цінностей, загальноприйнятих у конкретному суспільстві в певний час, отже відбір мовних засобів на основі оцінки є продуктивним. Базовим видом оцінки розглядається естетична оцінка, суб'єктивний різновид якої становить емоційна оцінка, яка є глобальною непропозиційною репрезентацією когнітивної оцінки через емоційну реакцію. У межах інформаційної теорії емоцій П.В. Симонов називає відображально-оцінну функцію першою функцією емоцій [4, с. 179]. Проектування емоційної оцінки на рівень тексту дає таку його характеристику, як тональність. Розмаїття оцінок впливає на багатотональність тексту. Зі своєрідності форм оцінки виводиться поліфонія тексту, але не в просодичному значенні, а з позиції стилістики тексту [2, с. 65].

Першим системним дослідженням тональної будови тексту стала монографія С.М. Іваненко “Поліфонія тексту”. Дослідниця характеризує тональність як категорію тексту, що виражає інтенцію адресанта в залежності від якостей об'єкта мовлення й ставлення його до цих якостей. Тональність уособлює в собі концентрат експресивних засобів тексту, які застосовує автор у своїй мовленнєвій діяльності з метою відображення сутності предмета викладу і свого особистого ставлення до нього [2, с. 77]. Експресивність визначається при цьому як ефект, що виникає при будь-якому відхиленні від норм мовного узуса з раціональної чи емоційної причини [5, с. 210].

Інтенції адресанта під час його мовленнєвої діяльності використовуються для створення тієї чи іншої тональності в тексті, продукті мовленнєвої діяльності. Таким чином, тональність розглядається як текстова категорія, а експресивність як мовна. Дослідниця зазначає, що виходячи із засад психології можна дійти висновку, що емоційні явища призводять до виникнення експресивних мовних реакцій, а саме: стилістичних варіантів мовлення (синтаксична, фонетична, лексична селекція) [2, с. 75].

Отже, смисловий зміст, тобто ті емоції, які зовні виражаються засобами тієї чи іншої мови, тобто експресивами, і є той “предмет перекладу”, який слід мати на увазі, коли ставиться питання про те, що ж саме перекладається. Перекладаються не слова, а ті поняття і судження, які висловлюються за їх допомогою, не тексти, а ті думки і міркування, що в них містяться. Чітке їх виявлення та декодування для правильної передачі рідною мовою є тим психологічним аспектом, що формує іншомовну компетентність майбутнього перекладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Знанецька О.М. Психологічні аспекти перекладу [Електронний ресурс] / О.М. Знанецька / Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара. – Дніпропетровськ, 2013. – Режим доступу: http://confcontact.com/2013_06_07/5_Znanetska.html (дата звернення 23.10.2017). – Назва з екрана.
2. Іваненко С.М. Поліфонія тексту: монографія / Світлана Мар'янівна Іваненко. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 318 с.
3. Кочубей О.С. Психологічні особливості підготовки викладачів перекладу в мовному ВНЗ / О.С. Кочубей // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 23. – С. 297 – 308.

4. Симонов П.В. Информационная теория эмоций / П.В. Симонов // Психология эмоций. Тексты. – М.: Московский ун-т, 1984.– С. 178 – 185.

5. Hänse G. Einstellungen als Kategorie zur Erfassung sprachlich reflektierter Beziehungen zwischen Text und Produzent und textreferentiellem Objektbereich / G. Hänse // Deutsch als Fremdsprache. – 1981. – № 4. – S. 208 – 214.

Павловська Л.І.

Національний технічний університет України «КПІ»

ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧА ДО РОБОТИ З ТЕКСТАМИ В ОБЛАСТІ СІМЕЙНОГО ПРАВА

Тексти в області сімейного права являють собою значну частину в сукупності юридичних та ділових текстів. Розвиток міжнародних контактів, підвищення мобільності людей, розвиток засобів транспорту, зв'язку та інформації, зміни в уявленнях людей обумовлюють те, що значна кількість питань, пов'язаних з застосуванням сімейного права, вирішується на міжнародному рівні, в різних країнах, із застосуванням права різних країн. Тому виникає багато текстів у цій галузі на різних мовах, які потребують перекладу, зокрема більш точного, юридичного перекладу із створенням письмового тексту іншою мовою, де чітко визначені обставини справи, який є зручним для сприйняття як фахівцями-юристами, так і іншими зацікавленими у справі особами. Рішення правових питань потребує іноді значного часу за умови, що документи мають бути представлені у конкретний термін. Тому для текстів сімейного права характерним може бути терміновий переклад. Ця обставина також може відобразитись на умовах перекладу і на формі тексту перекладу. Тому для якісного перекладу текстів галузі сімейного права перекладачеві можуть бути потрібні спеціальні знання, основи яких бажано б було набути заздалегідь, щоб в залежності від умов перекладу визначати найбільш оптимальну організацію процесу перекладу. В даній роботі ми розглядаємо основні особливості текстів сімейного права німецькою мовою з точки зору їх перекладу українською мовою, які можуть бути потрібні для навчання спеціалізованого перекладу [2].

Для німецькомовних документів галузі сімейного права характерними є тексти судових рішень, які визначають обставини справи, результати її розгляду та правове положення сторін судового процесу. Для перекладу таких текстів з німецької мови на українську мову слід враховувати деякі особливості. Німецький документ з текстом судового рішення може мати назву «Urteil», що частіше має словникове значення «вирок». Але для юридичних текстів українською мовою така назва («вирок») характерна у разі рішення суду з кримінальної справи. Хоч така назва і не впливає на фактичний зміст документу, але для текстів в галузі сімейного права доцільним було б використовувати термін «рішення» або «рішення суду», що є характерним для документів цивільного права України, є узагальненням в українській та німецькій мові, оскільки відповідає одній з основних функцій суду виносити рішення. («Das Gericht verhandelt die Sachen und entscheidet», тому «Entscheidung» - «рішення»). Назва «рішення» для справ з сімейного права сприятлива не тільки узуально, але і з етичної точки зору, оскільки розгляд сімейних справ може бути пов'язаний з певними внутрішніми душевними хвилюваннями людей, а також з реалізацією людиною своїх законних прав. Тому слід уникати асоціацій з кримінальним правом, а також з публіцистичною виразністю слова «вирок», яке у художніх або публіцистичних текстах може бути пов'язане з настанням чогось негативного і неминучого, наприклад, «суворий вирок», «підписати собі вирок» тощо. Труднощі можуть також виникати при перекладі слова «подружжя» та пов'язаних з ним понять. В німецькій мові поняття «подружжя» пов'язано з такими словами: «Eheleute»-«подружжя», «Ehemann»-«чоловік», «Ehefrau»-«жінка», «Ehegatte und Ehegattin» - «чоловік та жінка», «Ehepartner», «Ehegemahl», «Ehegenoss» - «подружжя» тобто «один із членів шлюбної пари» [1; 3]. В українській мові існує слово

«подружжя», яке означає шлюбну пару або одного з членів шлюбної пари, чоловіка або дружину, тому у перекладі судових рішень або документів договірною характеру українською мовою рекомендується вживати слово «подружжя» і в лапках уточнювати («чоловік та жінка»), для окремих партнерів у шлюбі вживаються слова «чоловік» або «жінка» («дружина»), а також можливими можуть бути назви «сторона договору», «сторона процесу», «сторона судового розгляду».

Деякі проблеми перекладу можуть бути пов'язані з назвами посадових осіб та співробітників суду, які підписують документи, укладають їх. Поряд з прізвищем посадових осіб та співробітників можуть вживатись назви наукових ступенів та звань, службових звань, характерних для німецької правової системи. Якщо для наукових ступенів та звань проблем майже не існує, вживаються назви, традиційні як для Німеччини, так і для України: «Doktor» - «доктор», «Professor»-«професор», «Magister» - «магістр», то для передачі назв службових звань працівників суду, правоохоронних органів можуть виникати труднощі. Деякі назви по аналогії з подібними званнями, які відомі з історії або з існуючої практики, перекладаються, наприклад, «Justizrat» - «радник юстиції», «Regierungsrat» - «урядовий радник», що в деякій мірі робить зрозумілим рівень службового становища особи для людей, не обізнаних з системою службових звань у Німеччині, та не потребує додаткових роз'яснень. Але деякі службові звання потрібно транслітерувати або транскрибувати, наприклад, «Regierungsamtman» - «регірунгсамтман» (державний чиновник середнього рангу у ФРН), «Regierungsassessor» - «регірунгсасесор» (старший державний чиновник), «Justizamtman» - «юстицамтман» (середній ранг державного службовця юстиції) [1].

Іншою проблемою є передача у перекладі назв посадових осіб та співробітників установ. Будь-яка офіційна посада має чітко визначене коло прав та обов'язків, визначених у відповідних документах. Тому може статися, що особа, яка має посаду з однією назвою, у різних установах може мати різні права та обов'язки. Те ж саме може бути пов'язано з різними періодами часу – певні права або обов'язки можуть додаватись або вилучатись. Тому важко точно передати назву посадової особи або співробітника у німецькій системі посад по аналогії з подібними посадами в Україні. Навіть у тих випадках, коли потрібно з'ясувати, чи має право відповідна особа приймати відповідні рішення та підписувати відповідні документи. В такому разі слід звертатися до посадових обов'язків відповідної особи, що не є функцією перекладача. Також не завжди можна одержати такі документи. Тому назви посадових осіб в більшості випадків можна перекладати по аналогії з подібними в українській практиці, або у разі ускладнень передавати, наприклад, як «посадова особа суду», «співробітник суду», що є узагальненням, але в достатній мірі передає сутність справи і використовується у практиці перекладу українською мовою.

Таким чином, додаткові знання особливостей перекладу текстів галузі сімейного права можуть використовуватись для розширення вмінь майбутніх перекладачів і бути елементом спеціальної підготовки перекладачів, що сприятиме підвищенню якості спеціального перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гришаев П.И. и др. *Немецко-русский юридический словарь: ок. 46 000 терминов / под ред. П. И. Гришаева, М. Беньямина. - 6-е изд., стер. - М. : Руссо, 2000. - 624 с.*
2. Шаблій О.А, *Німецько-український юридичний переклад: методологія, проблеми, перспективи: монографія/ О.А. Шаблій. – Ніжин: Видавець П.П. Лисенко М.М., 2012. – 320 с.*
3. *Verordnung (EG) Nr. 1347/2000 des Rates vom 29. Mai 2000 //Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 30.6.2000. [Електронний ресурс]/ Режим доступу: <http://lorenz.userweb.mwn.de/material/bruxII.pdf> (дата звернення 18.09.2017 р.) – Назва з екрана.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Як відомо, головна мета навчання – розвиток пізнавальних потреб, інтелектуально-творчого потенціалу й здібностей особистості. Тому у всіх формах навчально-виховної роботи має бути присутнім момент заохочення до самостійної творчої роботи в тій чи іншій галузі, залучення їх до постановки й вирішення творчих проблем. Але необхідність творчого розвитку має не лише гуманістичний аспект, а й соціально – прагматичний, оскільки прогрес сучасного суспільства – це шлях постійної технологічної, наукової та соціальної творчості, що вимагає від людини – творця здатності до долавання стереотипів і вироблення нових, нестандартних ідей, оригінальних гносеологічних підходів і пошуку шляхів до їх втілення. Проблема розвитку творчого мислення особистості є однією з центральних у сучасному інформаційному суспільстві, в якому переробка та продуктивне виробництво інформації є основною рушійною силою розвитку, а людина-творець є основною виробничою силою. В складних та мінливих умовах сучасного суспільства, в якому невизначеність та варіативність розвитку набули значного масштабу, в суспільстві, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, здатна до генерування і використання нового. Для засвоєння знань та майбутньої адаптації до світу людині вже недостатньо запам'ятовування, вміння оперувати шаблонами, важливим є розвиток саме креативних, продуктивних сторін та властивостей мислення. Обсяг знань, яку має опанувати людина, зростає в рази.

На сьогоднішній день проблема творчого мислення широко вивчалась в психології. Творче мислення розглядається як мислення продуктивне, спрямоване на створення нового продукту, виявлення нової властивості предмета, явища, ситуації, нового способу комбінації вже відомих операцій, в контексті дослідження процесу, етапів та характеристик мислення (М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Д. Дункер, В. Кофка, Я. О. Пономарьов, Дж. Уолес, В.О. Моляко), в контексті питань обдарованості та здібностей (Д. Б. Богоявленська, Гарднер, Е. Торанс, О. І. Кульчицька, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, К. К. Платонов, Б. М. Теплов, М. О. Холодна), теоретичного мислення (В. В. Давидов, С. Л. Рубінштейн, Є.В. Ільєнков, С.Д. Максименко, Г.О. Балл).

Фундаментальні науково-психологічні погляди на мовну діяльність, її роль у житті особистості, викладені у дослідженнях О. Р. Лурії [8], О. О. Леонтьєва [7], В. П. Беляніна [1].

Проблеми активізації резервних можливостей психіки особистості при вивченні іноземної мови розробляють Б. А. Бенедиктов, О. М. Вєрезуб, Н. А. Вінніченко [2], Л. М. Деркач [5], Дж. Керол [12], Є. І. Пассов [10] та ін.

Перспективною є система інтенсивного вивчення іноземної мови, що розроблена Г. А. Китайгородською. При організації навчання авторка приділяла велику увагу психологічним особливостям як окремої особистості, так і цілої групи [6]. В основі її системи лежить принцип особистісного спілкування. Дослідниця вважає, що формування і розвиток особистості по-справжньому може відбуватися тільки в колективі і через колективне спілкування. Однак розвиток креативного потенціалу особистості залишається поза увагою дослідниці.

Таким чином, теоретичний аналіз свідчить про тенденцію посилення особистісно-орієнтованих та психолінгвістичних підходів на розвиток креативної особистості у процесі викладання іноземної мови. Тому виникає необхідність більш детального дослідження методів активізації креативного потенціалу особистості під час вивчення іноземної мови. Спеціальних досліджень, спрямованих на вивчення зв'язку лінгвістичних здібностей з інтелектом вкрай недостатньо. Дослідження цього питання особливо доцільне в зв'язку з тим, що в структурі лінгвістичних здібностей можна виділити два рівні їх функціонування:

свідомий (наприклад, лінгвістичне мислення, здібності до функціонально-лінгвістичного узагальнення) й несвідомий (наприклад, почуття мови).

При розгляді питання зв'язку лінгвістичних здібностей та розвитку мнемічних процесів, мислення і уяви, виникає гіпотеза про існування впливу розвитку творчого мислення на розвиток лінгвістичних здібностей. Так само, як спостерігається й зворотній зв'язок між вивченням мови та мисленням.

Виникнення й розвиток рефлексивних механізмів саморегуляції, без чого не може сформуватись самостійна та активна творча особистість, відбувається під час кооперації школярів та колективно розподіленого засобу рішення учбових задач [9]. А.М. Матюшкин та його учні обґрунтували необхідність, поряд з проблемністю навчання, його діалогічності, яка є важливою передумовою розвитку дитини [9].

Тому у процесі творчого навчання й розвитку необхідно закладати у програми розвитку інтелектуальної обдарованості принцип діалогічності.

Розглянемо одну з моделей творчого навчання, створену Дональдом Треффінгером [13], яка широко застосовується у практиці навчання.

Ця модель містить у собі ієрархічну трьохрівневу структуру, де кожен рівень характеризується когнітивними та афективними компонентами. Всі три рівні, представлені в моделі, тим чи іншим чином містяться і в більшості інших моделей творчого навчання. Досягнення третього, вищого рівня передбачає здатність до самостійного дослідження в якості вченого, художника або творчого професіонала і інших галузях діяльності. Цей рівень пов'язаний із реальним досвідом творчої професійної активності. Але перш, ніж досягти цього рівня, необхідно пройти через попередні два рівні.

Перший рівень передбачає розвиток характеристик, які часто називають дивергентними функціями, тобто функціями, відповідальними за нестандартне мислення, яке виходить за рамки шаблонів та стереотипів. Швидкість, гнучкість, оригінальність і здатність до розробки ідей, на думку Треффінгера, - найважливіші характеристики мислення на цьому етапі. Емоції та афективні якості включають до свого складу допитливість, цікавість, бажання знайти відповідь, відкритість досвіду, готовність до ризику, чутливість до проблеми та деякі інші.

Д. Треффінгер наводить цілий спектр різноманітних завдань, методів та технік, які покликані забезпечити перший рівень розвитку творчої особистості. При цьому всі ці завдання мають відповідати певним вимогам:

1. Відкритість. Це означає, що завдання не передбачають одну правильну відповідь, і вчитель має стимулювати учня шукати якомога більше різних відповідей. (Це відповідає відкритим дивергентним завданням, за Гілфордом»).

2. Прийняття різноманітних ідей і відповідей. Намагаючись знайти різноманітні варіанти відповідей, діти часто можуть висловлювати незвичні ідеї, деякі з яких можуть здаватися кумедними і навіть нерозумними. Вчитель має приймати всі ідеї і практикувати шанобливе ставлення навіть до таких ідей, які не мають очевидної продуктивності. (На нашу думку, ця вимога відповідає забороні на критику, яку практикував на першому етапі мозкового штурму Осборн з метою подолати страх учасників перед критикою і конформістськими стереотипами, зняти конформні реакції, які гальмують реальні ідеї).

3. «Вихід» за кордони звичних для нас розмірковувань, прийняття нових незвичних точок зору. Ця вимога передбачає здатність по-новому глянути на знайомі нам речі та ідеї, «перевернути» проблему «догори ногами», подивитись на неї по-новому. Треба намагатися «незвичне зробити звичним, близьке – далеким» і навпаки. (Як нам здається, це відповідає вмінню долати шаблони та стереотипи, проявляти оригінальність мислення, робити операцію переструктурування).

4. «Вилучення із ситуації якомога більшої кількості інформації, сприйняття максимально великого обсягу сигналів оточуючого світу.

Серед інших засобів розвитку творчого мислення на першому рівні, за Треффінгером, можна відзначити відому методику «мозкового штурму» та деякі інші.

Другим рівнем розвитку в моделі Д. Треффінгера є «складне мислення й афективні процеси». До когнітивної складової на цьому рівні належать такі інтелектуальні якості, операції та здібності, як аналіз, синтез, оцінювання, здатність до побудови аналогій та метафор, дослідницькі здібності тощо. До афективно-емоційної складової належать здатність відчувати складні почуття і переживання, почуття психологічної безпеки у творчості, використання уяви і фантазії. На думку Треффінгера, для забезпечення другого рівня розвитку творчої особистості існує велика кількість методик та технік: це морфологічний аналіз проблеми, рольова гра і соціодрама, метод синектики, який ґрунтується на використанні метафор та аналогій та деякі інші.

Все це ще раз підтверджує думку про те, що необхідне створення спеціальних методик та технологій навчання та розвитку, які б дозволяли краще оволодівати прийомами й методами ефективного творчо-дослідницького мислення.

Отже, розвиток творчого мислення можливий не тільки у традиційних формах організації навчально-виховного процесу, але й у такому нестандартному форматі як вивчення мови, й зокрема, іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белянин В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Белянин.- М.: ЧеРо, 2000. - 214с. -2-е изд., испр. и доп.
2. Винниченко Н. А., Мельникова С. И. Проблемно-коммуникативный курс по обучению английскому языку / Н.А. Винниченко, Мельникова С. И. - Учебн. пособие. -Х.: Изд-во „Фолио“, 1992. – 271с.
3. Деркач Л. М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння іноземної мови: Монографія / Л.М.Деркач – Дніпропетровськ - Вид-во ДДУ, 1993. – 286с.
4. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – 98с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. - 3-е изд / А. А. Леонтьев - М. : Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 349с.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание. / Под ред. Е. Д. Хомской / А.Р.Лурия – Ростов на Дону, 1998. – 223с.
7. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. / А.М. Матюшкин – 1989. - №6. – С. 29-33
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - 2-е изд. / Е. И. Пассов - М. : Просвещение, 1991. – 81с.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. / Ж. Пиаже – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
10. Carrol J. B. Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf / J. B. Carrol - Cambridge: The M. I. T. Press, 1951. – 234с.
11. Treffinher, D.I. Encouraging creative learning for the gifted and talented. Ventura, C.A.: Ventura County Superintendent of School Office / D.I. Treffinher – 1980. – 112 p.

Panov S.F.,Schilova M.V.
V.I.Vernadsky Tavrida National University

BERUFLICHE ASPEKTE DER FREMDSPRACHLICHEN UND TECHNISCHEN KOMPETENZ IN DER ÜBERSETZERAUSBILDUNG

Das Ziel der Übersetzer Ausbildung an den Hochschulen ist es, Magister und Bakalavr durch den Studien einer sehr hohen Technik-, Sprach- und Übersetzungskompetenz für den akademischen, groß-, mittel-, Kleinunternehmen Betrieb, kommerziellen und behördlichen Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Von den vielen Fragen, die sich dem Studenten im ukrainischen Raum stellen, sollen die folgenden Fragen zur fremdsprachlichen und technischen Kompetenz vielmals besprochen werden:

Was bedeutet fremdsprachliche und technische Kompetenz für Übersetzer Ausbildung?

Wie hoch müssen fremdsprachliche und technische Kompetenz sein, um zum Übersetzungsstudium zugelassen zu werden?

Welche Rolle spielen fremdsprachliche und technische Kenntnisse in der Ausbildung?

Welche Möglichkeiten gibt es, die fremdsprachliche und technische Kompetenz während Universitätsstudiums zu erweitern?

Welche Rolle spielt die fremdsprachliche und technische Kompetenz auf dem Arbeitsmarkt?

Translation Kompetenz wird von Amateur oft mit Fremdsprachenkompetenz gleichgesetzt. Übersetzungsdidaktiker betrachten letztere jedoch als Teil der gesamten Übersetzungskompetenz, wobei die Gewichtung unterschiedlich ausfällt.

Nach Hansen spielt die Fremdsprachenkompetenz nur eine untergeordnete Rolle. Er betrachtet die linguistische Kompetenz in der Fremdsprache (und in der Grundsprache) lediglich als eine Subkomponente einer umfassenden kommunikativen Kompetenz, die neben der sozialen, kulturellen und interkulturellen Kompetenz wiederum als Teil der translatorischen Gesamtkompetenz aufzufassen ist [1].

Wie wichtig die sprachliche und ingenieure Kompetenz für das technische Übersetzen ist, ist auch an der Leistung von Übersetzungsprogrammen zu erkennen. Sie verfügen über eine große Anzahl von potenziell äquivalenten Wortpaaren, Termine und grammatischen sowie syntaktischen Grundregeln. Das diese allein für das technische Übersetzen nicht ausreichen, verdeutlicht das folgende Beispiel einer maschinellen Übersetzung durch das Übersetzungsprogramm Pragma [2].

Originaltext

Ausbildung zum Technischen Kaufmann

Der IMAKA-Studiengang «Technische(r) Kauffrau/Kaufmann» ist für Absolventen mit industriell-technischer oder gewerblicher Grundausbildung bestimmt, die eine Position im kaufmännisch-technischen Zwischenbereich bekleiden oder anstreben. Der Studiengang ist konsequent auf den Anforderungskatalog des Prüfungsregelmentes ausgerichtet.

Wenn Sie ihn absolviert haben, sind Sie befähigt,

-sich in der Korrespondenz, in Protokollen und Berichten klar und sprachlich korrekt auszudrücken (aufgrund Ihrer Schulung im Fach Praktisches Deutsch und Geschäftskorrespondenz)

Übersetzung

Учебная программа IMAKA

Учебная программа IMAKA « технического коммерсанта / торгового агента » определена для выпускников с индустриально-технической или промышленной предварительной подготовкой, которые одевают или противятся позиции в коммерчески-техническом успехах. Учебная программа последовательно направлена на каталог требования проверочного регламента. Если Вы закончили его, Вы способны:

-правильно и ясно выразаться в корреспонденции, в протоколах и сообщениях (на основе Вашего обучения в предмете Практический немецкий язык и деловой корреспонденции);

Ausgehend von diesem Beispiel werden in den nächsten Abschnitten die Einzelkomponenten der Fachfremdsprachenkompetenz, die für die Erstellung einer Übersetzung nötig sind, kurz vorgestellt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird unterschieden in Sprach-, Text-, Ingenieur- und Kulturkenntnisse, die jedoch alle miteinander verflochten sind.

1.1 Sprachkenntnisse

Also zeigt das oben genannte Beispiel, dass Übersetzen mehr ist als nur eine Eins-zu-Eins-Übertragung von Wörtern und Termine. Die Übersetzungsmaschine kann nur die Wortklassen vergleichen (Substantive mit Substantiven Verben mit Verben usw.), für die sie in ihrem Lexikon nach Äquivalenten sucht. Obwohl die grammatischen Kenntnisse des maschinellen Übersetzers

weit fortgeschritten und seine Kenntnisse der Morphologie und sogar der Syntax der Ausgangs- und Zielsprache mehr als rudimentär sind, weist die Grammatik des Zieltextes einige schwerwiegende Lücken auf, die das Verständnis beeinträchtigen und sogar blockieren.

1.2 Texttechnische Kenntnisse

Im Gegensatz zur Maschine betrachtet der Übersetzer einen Text in seiner Gesamtheit, extrahiert den Sinn und schreibt ihn in der anderen Sprache neu.

Der Übersetzer muss wissen, wie die Textstruktur in der Fremdsprache aufgebaut wird wie Verbindungen zwischen Sätzen und Textteilen hergestellt werden, welche impliziten Verbindungen und Verflechtungen bestehen und inwieweit diese explizit gemacht werden müssen.

1.3 Kulturkompetenz

Der Übersetzer muss sowohl in der Ausgangssprache wie in der Zielsprache über Kulturkompetenz verfügen. Kulturkompetenz ist nicht nur für die Textanalyse und -Produktion innerhalb einer Sprache, sondern auch für die Übersetzungsarbeit notwendig [3].

1.4. Ingenieurekompetenz

Hierbei geht es nicht nur um die Form der Übersetzung (z.B. Rechtschreibung in der Sprachvarietät) und die Form der Texttechnischeorte (z.B. wissenschaftliche Artikel, Geschäftsbrief, Überschriften bei Zeitungsartikeln), sondern auch um die jeweils kulturtypische sprachliche Gestaltung.

2. Eignungskriterien für die Übersetzerausbildung

Bei dem Entschluss, Technische Übersetzer zu werden, ist das Interesse an Fremdsprachen und fremden Kulturen sicherlich ein zentraler Beweggrund. Bei Studienbeginn liegen jedoch sehr unterschiedliche Voraussetzungen vor, und es ist für den Einzelnen oft schwer zu entscheiden, ob er für das Übersetzerstudium geeignet ist. Die Mehrzahl der ukrainischen Studienbewerber kann auf recht gute Erfolge in den fremdsprachlichen Fächern verweisen, wobei es sich in den meisten Fällen aber nur um die „Schulsprachen“ meistens Englisch handelt, die außerdem oft als Leistungskurs belegt wurden.

2.1 Zulassungsbedingungen

Studienbewerber an Hochschulen im ukrainischen Raum werden für eine Kombination von meistens drei Sprachen aufgenommen: eine Grundsprache (an den meisten Universitäten muss die Grundsprache technische Ukrainisch sein) und zwei weitere Sprachen, die im Folgenden als „Grundsprache“, F1 (Fremdsprache 1-Englisch) und F2 (Fremdsprache 2-Deutsch) bezeichnet werden.

2.2 Sprachkenntnisse

Grundsätzlich werden an allen Ausbildungsstätten bei Studienbeginn von den Studierenden der Schulsprachen sehr gute Fremdsprachenkenntnisse erwartet. Diese setzen die Beherrschung aller Aspekte der Fremdsprache voraus, die allerdings nicht nach der oben geschilderten linguistischen Taxonomie, sondern nach den vier Unterkompetenzen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen beschrieben werden.

Die Lese- und Schreibkompetenzen gehen ineinander über. Die Lesekompetenz in der Fremdsprache wird oft durch das Schreiben in der Fremdsprache geprüft, indem z.B. die schriftliche Textwiedergabe eines fremdsprachlichen Textes in der Fremdsprache als verstehende Probe verlangt wird. Das Üben der aktiven Schreibkompetenz erweitert die fremdsprachlichen Kompetenzen und erleichtert gleichzeitig die passive Kompetenz des Textverstehens.

Hörverstehen ist die zweite »passive«Kompetenz. Hier wird vorausgesetzt, dass Studien Anfänger Diskussionen oder Monologe allgemeiner Natur unter Muttersprachlern oder von Sprechern der Sprache als Fremd-, spräche verstehen können.

Bei der Sprechkompetenz, der zweiten »aktiven« Kompetenz, wird vorausgesetzt, dass Studien Anfänger sich im gemeinsprachlichen Rahmen flüssig ausdrücken können. Schwerwiegende Grammatikfehler dürfen dabei nicht mehr Vorkommen.

Die Kulturkompetenz wird in den Schulen oft in den Sprachunterricht eingebettet; es werden fremdsprachliche Literatur und Texte über die fremde Kultur gelesen. Vertieft werden solche

Kenntnisse z. B. durch Filme über das Leben im Ausland, Reisebeschreibungen und weitere Literatur, die auch in der Übersetzung hilfreich sein kann.

Auslandsaufenthalte vor dem Studium sind ganz besonders wichtig, da sie zum Erwerb bzw. zu einer Erweiterung der Sprach- und Kulturkenntnisse beitragen und somit das Studium erleichtern.

Bildungsqualität wird in der Übersetzer Ausbildung durch zwei Kriterien definiert:

1) Während der Kindheit und Jugend sind zwei Sprachen gleichzeitig erlernt wurden, 2) In beiden Sprachen ist ein hoher Grad an Sprach-, Naturwissenschaft- und Kulturkompetenz vorhanden.

Es steht außer Frage, dass ein Studierender, der mit zwei Sprachen und vor allem mit zwei Kulturen in engem Kontakt steht, Voraussetzungen mitbringt, die für den Sprachtransfer von unschätzbarem Wert sein können.

3. Fremdsprachenkompetenzen im Studium

Im Curriculum der Übersetzer Ausbildung werden Sprach- und Kulturkompetenz in der Fremdsprache als Baustein der translatorischen Gesamtkompetenz gesehen. Die im Studienplan vorgesehenen Lehrveranstaltungen dienen dazu, diese translatorische Kompetenz zu vermitteln.

3.1. Übersetzungsübungen

Häufig wird in Übersetzungsübungen vom ersten Tag an von der Grundsprache in die Fremdsprache und umgekehrt übersetzt. Zwar wird zwischen „gemeinsprachlichen Texten“ und „Fachtexten“ unterschieden (letztere werden meist im fortgeschrittenen Studium übersetzt), Inhalt und sprachliches Niveau werden jedoch sehr individuell und relativ unsystematisch bestimmt. Die Lernziele der Übersetzungsübungen müssen transparent sein und auf einem überzeugenden Konzept basieren, das es dem Studien Anfänger ermöglicht, sich progressiv der Erweiterung seiner fremdsprachlichen Kompetenz und dem eigentlichen Übersetzen zu widmen.

4. Fremdsprachenkompetenz und Arbeitsmarkt

In den 90er Jahren wurde seitens der Industrie beklagt, dass die Absolventen der Übersetzer Ausbildung nicht angemessen auf ihre Arbeit vorbereitet seien, dass zeitgemäße Fertigkeiten wie Computerkenntnisse fehlten, aber auch, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden nicht ausreichten, um anspruchsvolle Übersetzungsarbeit zu leisten.

Das Berufsprofil der Übersetzer und Dolmetscher entwickelt sich ständig weiter. Dabei bleibt die zentrale Komponente des Übersetzens bestehen: die hohe Fremdsprachenkompetenz.

LITERATUR

- 1.Hansen G., Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz, in: Snell-Hornby et al., 1999 St. 341-343.
- 2.Schutyka L.V. Datenverarbeitungssystem. Kursarbeit –K.:NAU. 2006
- 3.Witte H., Die Kulturkompetenz des Translators, Tübingen. 2000

Пасічник О.О.

Хмельницький національний університет

ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ СТІЙКОГО ІНТЕРЕСУ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Питання модернізації професійної підготовки студентів у вищій школі актуалізують зміну методів, форм та підходів до навчання. Наразі однією з ключових проблем вищої школи залишається питання формування навчальної мотивації студентів як основного засобу підвищення ефективності та якості становлення майбутніх фахівців. Процес навчання стає все більш орієнтованим на співпрацю викладача і студента в досягненні певних освітніх цілей, а відтак мотивоване ставлення студента займає чільне місце в структурі його подальшого професійного розвитку та самоствердження.

Більшість науковців розглядають мотиви як внутрішню спонукальну силу, що “забезпечує інтерес особистості до діяльності, активізує її зусилля у зазначеному напрямі” [5, с. 401]. Під поняттям “навчальна мотивація” ми розуміємо процес, методи та засоби спонукання студентів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння навчального матеріалу, що сприяє розвитку творчого потенціалу, досягненню поставленої мети та визначає напрям подальшого професійного самоствердження у цілому.

Як показує практика, початковий інтерес студентів до тих чи інших дисциплін зумовлений рядом суб’єктивних причин на кшталт особистого пізнавального інтересу, рівня розвитку здібностей, умінь та навичок, ставлення до викладача та якості викладання тощо. Це, в свою чергу, формує вибіркове та часто упереджене ставлення до предмета, що не сприяє його вивченню в подальшому. Особливо це стосується навчання іноземної мови, оскільки нерідко у одній групі опиняються студенти з різним рівнем попередньої підготовки. Відтак, перед викладачем завжди постає нелегке завдання максимально зацікавити, стимулювати, включити усіх студентів у навчально-виховний процес, формуючи тим самим їх навчальну мотивацію.

Численні психолого-педагогічні дослідження (А. Маркової [1] Н. Тализіної [4], Є. Ільїна [2] вказують на те, що на формування мотивації можна впливати шляхом правильного підбору методів та типу навчання, які повинні спонукати студентів до творчого пошуку, стимулювати їх активність у досягненні бажаних результатів, розвивати інтелектуально-пізнавальну діяльність. На нашу думку, одним із найбільш перспективних напрямів організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є використання інтерактивних педагогічних технологій, які ґрунтуються на інтенсивному підході, мають практичну спрямованість, виховують у майбутніх фахівців здатність до самопізнання, формування внутрішньої навчальної мотивації. Оскільки саме інтерактивне навчання спрямоване на створення викладачем таких умов, за яких студент сам здобуватиме знання і конструюватиме власну компетентність у професійному та особистісному житті.

Успішне впровадження цих технологій та стимулювання мотивації студентів потребує попередньої роботи зі сторони викладача, зорієнтованої на:

- чітке визначення цілей, які мають узгоджуватись із пізнавальними та професійними запитам студентів. Як зазначає А. Маркова, “визначення перспективних цілей та підпорядкування їм поведінки надає особистості певної моральної стійкості”[2];

- забезпечення сприятливого соціально-психологічного середовища, яке передбачає створення творчої атмосфери на заняттях та стимулювання процесу розвитку творчого потенціалу студентів;

- організацію ситуації успіху яка, як педагогічний прийом, формує у майбутніх фахівців суб’єктивний стан готовності включитися в навчальний процес на рівні своїх можливостей та забезпечує позитивні умови для такого включення [3, с. 120–124]. Створення викладачем ситуації успіху в процесі навчання дає змогу активізувати позитивну емоційність студентів, допомагає попередити перевтому, тривожність та інші негативні психологічні стани, а також найбільш повно розкриває особистісні риси кожного студента та сприяє процесу самовдосконалення майбутнього фахівця;

- залучення студентів до дискусії, що надає їм змогу стати активними учасниками навчально-виховного процесу, спонукає до активної самоосвіти, пошуку додаткової літератури з досліджуваної проблеми;

- залучення студентів до активної самостійної роботи, яка спрямована на поглиблення, розширення та систематизацію набутих теоретичних знань, тренування практичних умінь, забезпечення гнучкості навчального процесу та формування сталого інтересу до пізнавальної діяльності.

Отже, високий рівень навчальної мотивації студентів є основою формування їх професійної культури та самоствердження за обраним напрямом. Відтак, зусилля викладача

ВНЗ повинні бути спрямованні на створення особливого мотиваційного середовища як чинника становлення майбутнього конкурентоздатного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : [кн. для учителя]. / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.,
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.,
4. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебник / Н. Ф. Талызина. – [6-е изд., стер.]. – Москва : Академия, 2008. – 288 с.
5. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Пахомова О.В.

Криворізький державний педагогічний університет

ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Інтегральним показником якості в контексті модернізації сучасної професійної освіти є компетентність. Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу і підприємництва. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих і професійних компетентностей надасть людині можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Набуття знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення компетентності, сприятиме інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Компетентісно орієнтований підхід до формуванню змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породив безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн [7,7].

Поняття «компетентність», «компетенція», «компетентісна освіта», «освітня компетентність» прийшли до нашого понятійно-термінологічного апарату (*загальний аналіз останніх досліджень і публікацій*) із зарубіжних країн, де їх широко вживають з кінця 1960 – початку 1970 рр., саме тоді зародився новий напрямок – компетентісний підхід в освіті. Такі терміни як компетентності, компетенції, а також ключові кваліфікації були науково обґрунтовані вченими країн Європейського Союзу в середині 80 рр. минулого століття (Д.Мертенс, Б.Оскарсон, А.Шелтен, Р.Бадер, Саймон Шо).

І.А.Зимняя виділяє три етапи розвитку компетентісного підходу [5,34-35]:

I етап (1960-1970 р.р.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетентність», створенням передумов розгалуження понять компетентність і компетенція.

II етап (1970-1990 р.р.) означився використанням категорії «компетентність» у теорії та практиці навчання мови (нерідної), а також у сфері керівництва і менеджменту. Закордонні та вітчизняні дослідники виділяють різні компетентності/компетенції для різних видів діяльності. Так, Джон Равен у «Компетентність у сучасному суспільстві» 1984 диференціює види компетентності і подає 37 компетентностей.

III етап дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти починається з 1990 р., характеризується появою робіт А.К.Маркової, Н.В.Кузьміної, Л.М.Мітіної, Л.П.Алексєєвої та ін. У зарубіжній освітній практиці окреслюється коло компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародній комісії з освіти для XXI

сторіччя «Освіта: приховані скарби» Жак Делор сформулював «чотири фундаментальні стовпи, на яких базується освіта: вміння жити, вміння працювати, вміння жити разом, вміння вчитися» [3]. А у 1996 р. в м. Берні було визначено поняття ключових компетенцій (key competencies), яке на думку Ради Європи, є суттєвим для реформ освіти.

Метою даних тез є аналіз останніх наукових досліджень по проблемі реалізації компетентнісного підходу у вищій професійній освіті.

Резюмуючи думки авторів означеного підходу (В.І.Байденко, Є.Ф.Зеєр, Є.Симонюк, А.Г.Бермус, Г.І.Ібрагімов), можна розглядати компетентнісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі освіти, а саме: навченість, самодетермінація, самоактуалізація, соціалізація і розвиток особистості. Таким чином, мета сучасної освіти має трьохкомпонентний характер:

- В професійній галузі – професійна компетентність;
- В суспільному житті – успішна соціалізація особистості (соціальна компетентність);
- В особистісній сфері – усвідомлення власної самоцінності, прояв рефлексії й активності у цілепокладанні і у діяльності в цілому, самовизначення.

Отже, компетентнісний підхід розглядається науковцями «як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбір змісту освіти, організація освітнього простору і оцінка освітніх результатів» [6,3]. «Компетентнісний підхід – це спроба привести у відповідність школу до потреб ринку праці. Підхід, який акцентує увагу на результаті освіти, у якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних ситуаціях» [4, 3].

Запровадження компетентнісного підходу в освіті супроводжується критичними протиріччями:

- Невідповідність первісної практичної орієнтації компетентнісного підходу і існуючої предметної, а також мета предметної орієнтації педагогічної практики (Є.Я.Ямбург);
- Невизначеність концептуального і інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, нечіткість його принципових відмінностей із існуючими психолого-педагогічними концепціями діяльнісного і розвиваючого напрямку (Н.Д.Нікандров, М.В.Богуславський, В.М.Полонський);
- Відсутність предметного і вікового співвідношення компетентнісного підходу (Г.Н.Філонова), а також організаційно-управлінських аспектів впровадження компетентнісного підходу (Н.Д.Нікандров, І.І.Логвінов);
- Невиразність національно-психологічного, соціально-політичного, а також соціально-психологічного контекстів розробки стандартів і реалізації у ньому компетентнісного підходу (В.І.Слободчиков, Т.М.Ковальова) [2].

А.Г.Бермус формулює узагальнено деякі основні елементи компетентнісного підходу у вітчизняній педагогіці [2]. По-перше, дослідник зауважує, що генетичним прообразом уявлень компетентнісного підходу є ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвиваючої і особистісно-орієнтованої освіти. Закордонні вчені спиралися на доробки П.Я.Гальперіна, А.Н.Леонт'єва, С.Л.Рубінштейна при науковому обґрунтуванні категоріальної бази компетентнісного підходу. Тому цілком очевидно, що не можна ігнорувати досягнення вітчизняної психологічної і педагогічної науки при реалізації компетентнісного підходу і орієнтуватися тільки на міжнародний досвід. По-друге, освітній процес у межах компетентнісного підходу є цілеспрямованим з первісно заданими результатами у вигляді компетентностей і жорстко корелюється із культурним контекстом. По-третє, у компетентнісному підході виділяють два базових поняття: компетентність і компетенція. Четверте, виділяють різні види компетентностей, серед яких надпредметні (ключові, або базові), загально-предметні, спеціально-предметні [8, 22].

Запровадження компетентнісного підходу у вищій професійній освіті, на думку дослідників (В.І.Байденко, Х-Г.Хофман) дозволить:

- Перейти від орієнтації освіти на відтворення знань до використання і організації знань;
- Покласти в основу стратегії підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування й виконання задач;
- Підвищити міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу;
- Визначити цілі і ситуації використання у сфері труда;
- Орієнтувати людську діяльність на нескінченне розмаїття професій і життєвих ситуацій. [1, 11]

Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті має куруватися такими принципами:

- Смисл освіти заключається у розвитку в тих хто навчається здібностей самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є їх власний досвід;
- Зміст освіти постає як дидактично адаптований соціальний досвід у вирішенні пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та ін. проблем;
- Смисл організації освітнього процесу заключається у створенні умов для формування у тих хто навчається досвіду у вирішенні пізнавальних, комунікативних, моральних, організаційних та ін. проблем, які складають зміст освіти;
- Оцінка освітніх результатів базується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих на конкретнім етапі навчання [6, 3].

У руслі компетентнісного підходу вища професійна освіта має формувати у студентів професійні компетенції. Як зазначає А.В.Хуторський, введення поняття «компетенція» у практику навчання дозволить вирішити типову проблему вищої освіти, коли оволодівши набором теоретичних знань, випускник ВНЗ зазнає значні труднощі в їх реалізації у процесі вирішення конкретних задач чи проблемних ситуацій. Учебний процес повинен як найблище моделювати відповідні сторони майбутньої професійної діяльності, іноді через неузгодженість затребуваних якостей особистості в учебнім процесі і практичній діяльності, колишній студент-відмінник відстає в професійнім і кар'єрнім рості від студента, який вчився посередньо.

В Україні вже зроблено перші кроки для запровадження компетентнісного підходу в національну освіту. Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук за підтримки Програми розвитку ООН провели плідну роботу з добору та визначення ключових компетентностей для України. Стартував процес подальшої імплементації компетентнісного виміру з урахуванням національних напрацювань та міжнародного досвіду. Перші результати цієї роботи можна бачити у проекті Держстандарта середньої освіти 2017 р.

Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті буде сприяти досягненню її головної мети – підготовці кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня й профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, вільно володіючого своєю професією і орієнтованого в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальній і професійній мобільності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России. -2004. - №4. –с.3-13
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании//(электронный ресурс) 02.05.2007 <http://www.bestreferat.ru/referat-78164.html>
3. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО

«Образование: сокрытое сокровище». - М.: ЮНЕСКО, 1997

4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003.-101 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования// Высшее образование сегодня. -2003.-№5.-с.34-42.

6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004.-№5.- с.3-12

7. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні перспективи міжнародної спільноти// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та міжнародні перспективи. Колективна монографія / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – с.6-16

8. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та міжнародні перспективи. Колективна монографія / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – с.16-26

Пернарівська Т.П.

Університет державної фіскальної служби України

ВИКОРИСТАННЯ ФІЛЬМІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ І МОВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЇЇ НОСІЇВ

Розвиток методики викладання англійської мови вимагає від викладачів розширення кола методичних ресурсів. Тепер, крім друкованих та аудіо матеріалів, викладачі можуть використовувати англійськомовні фільми. На сьогоднішній день художні фільми стали доступні широкому колу глядачів і є найбільш автентичним матеріалом, які представляють сучасну мову, мовну поведінку і культуру носіїв мови.

Перегляд фільмів у процесі навчання пропонує великі можливості для розвитку умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, відеофільми надають навчальному процесу максимальну комунікативну спрямованість, крім того, це один з найприємніших способів вивчення англійської мови і тренування сприйняття мови на слух.

Мова художнього фільму відрізняється рядом особливостей. Перш за все, в більшості фільмів, за винятком історичних, представлена сучасна розмовна мова. Це натуральна, природна мова в чистому вигляді, а не стандартні фрази, що використовуються у відеоуроках з навчання англійської мови.

Автентичні художні фільми знімають для носіїв мови. Тому актори в них говорять швидко - так само, як англійськомовні люди говорять в реальному житті. Вільне сприйняття мови на слух полягає не в здатності людини розчутити кожне слово в виголошеній фразі, а в умінні автоматично здогадуватися за змістом і сприймати фразу так, як ніби він почув її чітко. Таке сприйняття мови розвивається за допомогою практики, що полягає у вдумливому прослуховуванні великої кількості різноманітних текстів. При цьому в пам'яті формується велика база фраз і виразів з готовим усвідомленим змістом, і надалі це дозволяє впізнавати такі фрази в мові навіть у тому випадку, коли вони звучать невиразно, автоматично усвідомлювати їхній зміст, і підсвідомо сприймати їх так, як ніби вони прозвучали чітко.

Фільми можна використовувати як на заняттях, так і для самостійної роботи. Як правило, використання фільмів дозволяє підтримати мотивацію студентів на досить високому рівні, оскільки перегляд фільму і виконання вправ до нього є набагато цікавішим традиційних видів робіт.

Одним з головних недоліків стандартизованих і традиційних видів робіт є нестача реального смислового контексту, як при аудіюванні і читанні, на основі автентичного матеріалу.

Використовуючи фільми на заняттях з англійської мови, слід дотримуватись трьохфазової схеми роботи:

- 1) до перегляду (pre-viewing);
- 2) під час перегляду (while-viewing);
- 3) після перегляду (post-viewing / follow-up).

Важливість першої фази полягає в тому, що вона носить підготовчий характер. Ефективність використання фільмів в більшій мірі залежить від викладача і його здібності зацікавити студентів із задумом і персонажами обраного фільму, тим самим підготувати їх до уважного перегляду фільму. На даному етапі можна використовувати вправи, для виконання яких студентам потрібно буде здогадатися, про місце події фільму, спираючись на обкладинку диска DVD та інші.

Під час перегляду можна працювати з сюжетною лінією і персонажами використовуючи зміст фільму. На даному етапі роботи можна вдатися до різних видів вправ, наприклад:

- перегляд в малих групах різних фрагментів або одного і того ж в різних режимах для подальшого відновлення цілого (split viewing);
- із зображенням, але без звуку (або навпаки);
- вивчення деталей;
- запис / транскрибування;
- відео-диктант з заповненням про-пусків (video dictogloss).

Вправи подібних видів допоможуть краще зрозуміти фільм, а також представлену в ньому ідіоматику і сленг (при його наявності), що використовуються в різних ситуаціях спілкування.

На заключному етапі можна використовувати такі вправи, як то:

- альтернативний вибір (true / false);
- множинний вибір (multiple choice);
- пошук відповідників (matching);
- впорядкування (putting in the right order);
- заповнення пропусків (gap filling);
- вирішення проблеми (problem solving);
- рольова гра (role-play);
- групове обговорення (group discussion).

У рамках даного етапу можна включити і домашнє завдання за фільмом, використовуючи такі види вправ:

- твір з елементами опису, міркування і т. д. (наприклад: Your favorite character);
- рецензія на фільм.

При використанні фільму на заняттях з англійської мови можна використовувати такі прийоми:

- перегляд сцен по порядку, перегляд однієї сцени, потім її розбір і лише після цього перегляд наступної сцени;
- перегляд тільки певних сцен або використання однієї сцени з усього фільму;
- перегляд цілого фільму.

Вибір прийомів використання фільмів, як правило, залежить від завдань навчання і аудиторії глядачів. Як правило, для слабких груп студентів перегляд всього фільму відразу небажаний, оскільки студенти такого рівня не здатні засвоїти таку кількість інформації. При використанні даного підходу викладачеві необхідно заздалегідь визначити мету використання кожного уривка, передбачуваного для перегляду [1,63], наприклад:

- організація дискусії на визначену тему;
- аудіювання;

- граматика;
- вимова;
- мовна поведінка;
- факти культури країни мова якої вивчається.

При перегляді цілого фільма доцільним вважається виконання завдань до всього фільму, а не до його частин, наприклад:

- перегляд із зображенням, але без звуку (або навпаки);
- пауза або покадровий перегляд (Pause / frame control);
- довільна послідовність фрагментів (для їх подальшого упорядкування) (jumbled sequence);
- перегляд в малих групах різних фрагментів або одного і того ж в різних режимах для подальшого відновлення цілого (split viewing). Подібний підхід найкраще підходить для аудиторії, що вивчає англійську мову на високому рівні, так як він виключає свого роду метушню, пов'язану з постійним перериванням перегляду, що дозволяє студент сфокусувати свою увагу на розумінні сенсу фільму, його підтексту.

Саме тому для перегляду цілком слід вибирати фільми зі змістом, а не чисто розважальні, оскільки важливим є не тільки увагу до форми, а й активізація мислення, що дозволяють фільми, що піднімають питання, які хвилюють носіїв мови і тих, хто її вивчає [3,7].

Як правило, перегляд цілого фільму надає студентам додаткову мотивацію до вивчення іноземної мови, а також жозволяє глибше вникнути в надра досліджуваної мови і сучасну мовну поведінку її носіїв. Даний підхід до вивчення англійської мови і мовної поведінки її носіїв не тільки сприяє розвитку навичок аудіювання, але також розвиває у студентів інтерес до прагматики, яка, в свою чергу, є невід'ємною частиною комунікативної компетенції.

При виборі фільму, який буде використовуватися на заняттях з англійської мови, необхідно керуватися наступними критеріями:

- ступінь зрозумілості фільму, використання в ньому мови певної групи студентів;
- наскільки сюжет фільму підходить для даної аудиторії;
- обсяг мовного матеріалу;
- обсяг мовно-поведінкового матеріалу;
- обсяг країнознавчого матеріалу;
- баланс мовного і візуального матеріалу;
- наявність субтитрів;
- наскільки сучасний є фільм; і т.д. [4,17].

Відеокурси і мультимедіа розкривають широкі можливості для активної роботи в процесі формування мовних навичок та вмінь студентів і роблять навчальний процес оволодіння іноземною мовою більш привабливим. Ефективність використання відео при навчанні мови залежить не тільки від точного визначення його місця в системі навчання, а й від того, наскільки раціонально організована структура відео-заняття, як погоджені навчальні можливості відео із завданнями навчання.

Досвід навчання англійської мови показав, що важливу роль відіграє не тільки підготовча робота викладача до використання на практичних заняттях автентичного відеосюжету, а й діяльність самих студентів при усному іншомовному спілкуванні. Перегляд автентичного відеосюжету без попередньо розроблених спеціальних завдань, не може позитивно позначитися на формуванні іншомовної комунікативної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильченко. Е. Использование видеofilmов на уроках английского языка / Е. Ильченко // Первое сентября. Английский язык. – №9. – 2003. – С. 7
2. Иофис, Е. А. Фильм / Е. А. Иофис // БСЭ. – 1969–1978. – 449с.
3. Щербакова, І. А. Кіно в навчанні іноземних мовам / І. А. Щербакова. – М.: Просвітництво, 1999. – С. 75.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ

Розв'язання проблеми педагогічної занедбаності дітей і підлітків є на сьогодні однією з найбільш актуальних не лише в європейських державах, а й у світі. Її вирішення, зокрема в Україні, є одним із факторів забезпечення соціальної стабільності, економічного розвитку, формування громадянського суспільства. В цьому аспекті принципового значення набуває необхідність ефективної підготовки педагогічних кадрів до роботи з педагогічно занедбанними дітьми та підлітками. Саме робота вчителя з подолання педагогічної занедбаності слугує забезпеченню соціальної безпеки в суспільстві, культури спілкування, поваги до думок, життєвої позиції, ціннісних орієнтацій інших громадян.

Метою даного дослідження було порівняти численні діагностики виявлення навчального нехтування на різних рівнях у школах та університетах та з'ясувати, чи можуть ці методи виявити цілісність цього явища, а не лише його симптоми. Наступним завданням було встановити непропорційну ідентифікацію певних соціально-демографічних груп, щоб вказати на культурні упередження, що доводить, що діагноз іноді базується лише на соціальній чи функціональній точці зору.

Результати показали, що освіта CLD-груп (CLD то є культурна та мовна диверситивність) триває в ізольованих або обмежених місцях, що в свою чергу впливає на толерантність до культурних відмінностей та збільшує складність, яка поєднується з культурним та мовним різноманіттям учнів. [2, 80-95; 4, 5- 28; 5, 1-3].

Крім того, сприйняття майстерно-цільових структур учнів з труднощами в навчанні передбачає негативне існування таких структур, що свідчить про те, що ці учні неспроможні адекватно аналізувати те, що відбувається в їх навчальному середовищі. Студенти з труднощами у навчанні також можуть неправильно інтерпретувати саму ідею цих цільових структур і це збільшує вірогідність, що вони будуть неспроможні скористатися адаптивними результатами, які цей клімат може запропонувати. І, нарешті, корекційний підхід М. Монтесорі, яка започаткувала принцип індивідуалізації навчання, що можна розглядати, як ступінь реалізації гуманістичної парадигми в сучасній освіті. [1, 8-12; 3, 10-14; 6, 19-24; 7, 279-308].

Отже, досвід створення та впровадження вільного навчального середовища у практику навчання у вищій школі показує, що запропоновані підходи здатні задовольнити, як потреби в спеціальному навчанні певної категорії студентів, так і вирішити ряд важливих проблем сучасної освіти при дотриманні відповідних умов. Перспективи дослідження полягають у висвітленні засобів підготовки майбутніх учителів до роботи з педагогічно занедбанними дітьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пурин В.Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности. – М.: Академия, 2008.
2. Ратнер Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
3. Юсупова А.Ю. Педагогические идеи М. Монтесорри на уроках иностранного языка//Иностр. Языки в школе. – 2010. - №6.- с. 10-14

4. Cartledge G. та Tam K.Y. та Loe S.A. Culturally and linguistically diverse students with behavioral disorders//Arlington, Va.: Council for exceptional children – 2002 – 5- 28 p.
5. Dennis V.R. Disproportionality: Inappropriate identification of culturally and linguistically diverse children// NEA: Professional library. – 2013 - № 20036 - 1-3 p.
6. Mattern B. Montessori für Studierende. – 2 Aufl. – Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 2004. – 190 S.
7. Shifrer D. Muller Ch. Disproportionality: a sociological perspective of the identification by schools of students with learning disabilities//Social Science and Disability. – 2010 – Vol. 5 – 279 -308 p.

Пластун К.О., Блажко М.І.
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ВІЗУАЛЬНОГО ОБРАЗУ ЛЮДИНИ В НІМЕЦЬКИХ НАУКОВИХ ЖУРНАЛАХ З ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК

Формування та розвиток іншомовної комунікативної компетентності, тобто здатності і готовності майбутнього вчителя іноземних мов здійснювати іншомовне спілкування з носіями мови на загальнокультурні, академічні та професійні теми у різноманітних комунікативних ситуаціях вважається кінцевою метою викладання практичних навчальних дисциплін з іноземної мови студентам – майбутнім вчителям німецької мови. Важливою компонентою іншомовної комунікативної компетентності є лінгвістична складова. Увага сучасної лінгвістики спрямована не лише до мислення, але і до тих психологічних процесів, які знаходять своє відображення в мові. Серед них чільне місце посідають вербальні репрезентації відомостей про світ. Способи вербальної репрезентації інформації, яку отримують за допомогою зорового, слухового, дотикового, нюхового та смакового відчуття, досліджує лінгвосенсорика – напрям у лінгвістиці, який вивчає мову перцепції [5, 6-12].

Зір відіграє найважливішу роль в отриманні інформації, а інші чуття тільки доповнюють її фактами і деталями [1, 22]. Візуальний образ характеризується як результат відображення людиною предметів і явищ матеріального світу, що відноситься до безпосереднього зорового сприйняття [2, 191]. Інформація про візуальні образи кодується людиною в мові за допомогою різних лексичних одиниць, першочергово в їх семантиці [3, 342]. Лексичними одиницями на позначення візуального сприйняття образу можуть бути іменники, субстантивовані іменники, дієслова, прикметники, дієприкметники, найбільш вживаними серед них є дієслова та прикметники [5, 13-14].

Зазначені одиниці на позначення візуального образу по-різному використовуються в текстах різних жанрів, серед яких чільне місце займають наукові журнали з психології як першоджерела опублікування наукових ідей, теорій, результатів досліджень, місце для критичного розгляду нових ідей тощо [6, 29].

Саме завдяки появі нових комунікаційних технологій візуальний образ став домінуючим засобом наукового спілкування і розглядається в якості фундаментальної характеристики сучасної культури як переважно візуальної [4, 305].

Мета роботи полягає у встановленні способів репрезентації візуального образу людини німецьких наукових журналах з психологічних наук.

Матеріалом дослідження є тексти інтернет-видання німецького наукового журналу «Psychologie Heute». Науковий текст у першу чергу зорієнтовано на читача-професіонала, підготовленого до сприйняття цієї інформації. Науковий текст – це текст, що стосується науки, навчання і характеризується певними особливостями щодо побудови та мовного вираження, має інтегральну природу, багатоконпонентність, різнобічність і поліфункціональність.

В аналізованих текстах представлені як візуальні образи сучасної жінки, так й образи чоловіків.

Для характеристики образів, носії німецької мови використовують такі критерії як:

- das Alter («вік»);
- das Äußere («зовнішність»);
- die Charaktereigenschaften («риси характеру»);
- das Benehmen («поведінка»);
- die Rolle in der Gesellschaft («роль у суспільстві»).

Ці параметри вербалізуються іменниками, дієсловами, прикметниками, дієприкметниками, семантика яких вказує на візуальне сприйняття. В нашому дослідженні для їх позначення вживаємо терміни ««маркери» візуального сприйняття». Наприклад:

1. Іменники: *die Schönheit* „краса“ – характеристика персони, місця, об'єкта чи ідеї, що приносить відчуття приємності, яка відповідає задоволенню і є невід'ємною складовою сприйняття світу людиною, *der Narzisst* „нарцис“ – людина, характер якої виражається у виключній самозакоханості.

2. Прикметники: *aufmerksam* „уважний“ – який сприймає або робить щось з увагою, *schön* „гарний, красивий“ – який має привабливу зовнішність, привабливі риси обличчя;

3. Дієслова: *aussehen* „виглядати“ – мати певний зовнішній вигляд, *sich benehmen* „поводитись“ - дотримуватися певної поведінки, діяти якимсь чином;

Отже, наше дослідження показало, що німецькі наукові журнали з психологічних наук послуговується не узагальненими (стереотипними) уявленнями про образ людини, а характеризують людину за її рисами характеру, поведінкою та суспільним статусом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божук М.С. Репрезентация зрительного восприятия образа человека на страницах женских французских журналов / РАН.ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; Гл. ред. Яковлева Э.Б. / Ред. сост. Нагорная А.В. – М.: изд-во ФГБУН ИНИОН РАН, 2015. – с. 22-24.

2. Кузнецова Е. М. Проблема восприятия визуального образа / Е. М. Кузнецова // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – № 3. – С. 190-194.

3. Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. – М.: Academia, 2005. – С. 342.

4. Тарасова Н. С. Візуальний образ: спроба соціологічної концептуалізації поняття / Н. С. Тарасова // Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Соціологія і політичні науки. – 2013. – № 2(18). Ч. 2. – С. 305-314.

5. Харченко В. К. Лингвосенсорика: Фундаментальные и прикладные аспекты / В. К. Харченко. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 216 с.

6. Ярошенко Т. Еволюція журналу як засобу наукової комунікації: від друкованих видань до оригінальних електронних журналів / Т. Ярошенко // Бібліотечний вісник Києво-Могилянської академії. – 2005. – № 10. – С. 29-33.

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мотивація є рушійною силою будь-якої діяльності і виступає ключовим чинником успішності вивчення іноземних мов. Розрізняють три джерела мотивації, а саме внутрішню, зовнішню та мотивацію досягнення успіху. Безпосередньо до проблеми мотивації у вивченні іноземних мов зверталися З. Дьорней, Р. Гарднер, В. Ламберт, Р. Клемент, Р. Шмідт, М. Віліамс, Б. Берден та ін. Науковці дійшли висновку, що мотивація є складною, багатовимірною, а найголовніше динамічною структурою. Саме тому за основу нашого дослідження було обрано підхід орієнтований на процес, що був запропонований і обґрунтований З. Дьорнейем. Згідно із зазначеним підходом вчителі відіграють ключову роль у розвитку мотивації до вивчення іноземної мови не лише завдяки використанню навчальних матеріалів, що сприяють мотивації, але й завдяки тому ставленню, яке вони демонструють по відношенню до студентів та до викладання [1, с. 29].

Основне завдання викладача у напрямку мотивування студентів до вивчення іноземних мов полягає у забезпеченні передумов для мотивації, підтримці і розвитку мотивації у процесі навчальної діяльності та стимулюванні позитивної ретроспективної самооцінки.

До стратегій забезпечення передумов до вивчення мови З. Дьорней відносить поведінку викладача у процесі спілкування зі студентами, створення сприятливої атмосфери на занятті та стимулювання формування колективу на основі групи [1, с. 32-49].

Викладачу важливо продемонструвати власний ентузіазм до вивчення мов, шляхом мотиваційних бесід про свій досвід вивчення іноземної мови та його цінність. Серйозне ставлення до навчання студентів, яке проявляється у небайдужості до їхніх успіхів та достатньо високих очікувань стосовно їх досягнень мають значний емоційний вплив на студентів. Створення атмосфери підтримки на занятті досягається завдяки толерантності, заохоченню гумору, ініціативи та автономії студентів, а також ставленню до помилок як до невід'ємної складової вивчення іноземної мови. Згуртування колективу відбувається на основі співпраці, яка досягається завдяки використанню викладачем групових та парних режимів роботи на занятті та уникненню сталого розташування студентів в аудиторії. При цьому важливо відразу сформулювати норми поведінки в групі, які обговорюються і приймаються всіма її членами.

Підтримка та збереження мотивації досягаються шляхом підвищення привабливості завдань, використання методів цілеутворення, встановлення чітких цілей навчання, стимулювання позитивної самооцінки, зменшення рівня тривожності та стимулювання взаємодії студентів в поєднанні з навчальною автономією [1, с. 50-116].

Привабливість завдань передбачає відмову від монотонності, поступове їх ускладнення, але при цьому забезпечення відповідності змісту завдань інтересам студентів, їх персоніфікація та наявність індивідуальних завдань. Викладачу важливо пояснювати студентам мету завдання та стратегії його виконання. Важливо заохочувати студентів ставити собі конкретні короткострокові цілі, акцентуючи увагу на конкретних кінцевих термінах досягнення мети та забезпечуючи постійний зворотній зв'язок зі студентами. Стимулювання позитивної самооцінки досягається шляхом забезпечення студентам успішного досвіду на занятті, адаптації рівня складності завдань до можливостей студентів, використання тестів, які перевіряють те, що студенти можуть робити, а не те, що не можуть, включаючи при цьому можливості для вдосконалення. Зменшити рівень тривожності на занятті допоможе культивування викладачем атмосфери співпраці, а не змагання, а також прозоре тестування та оцінювання. Викладачу слід уникати принизливої критики студентів, порівняння їх здібностей та успішності, а натомість стимулювати впевненість в їхніх навчальних можливостях.

Для забезпечення позитивної ретроспективної самооцінки пропонується позитивний інформаційний зворотній зв'язок зі студентами, прозорість системи оцінювання та використання заохочень [1, с.117-134]. Викладач має сприяти тому, щоб студенти пояснювали свої невдачі у вивченні іноземної мови не браком здібностей, а недостатністю зусиль з їхнього боку. Оцінка в арсеналі викладача може стати як інструментом мотивації, так і демотивації, тому він має переконатися у тому, що оцінки відображають зусилля і прогрес студента, а не лише об'єктивний рівень досягнень.

Кожна із названих стратегій спирається на низку прийомів, які у більшій або меншій мірі використовуються викладачем у навчальному процесі. Об'єктивно оцінити, у якій мірі ми, викладачі, дійсно користуємося цими прийомами, можуть ті, на кого перераховані стратегії мають бути спрямовані, тобто студенти. Тому для виявлення рівня використання викладачами іноземної мови перерахованих стратегій доцільним є проведення опитування студентів. Розробка, проведення та інтерпретація результатів опитування може стати предметом окремого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dornyei Z. Motivational strategies in the language classroom / Zoltan Dornyei. – Cambridge University Press, 2001. – 155 p.

Сидоренко Ю.І.

Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖМОВНОЇ ТА ВНУТРІШНЬОМОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

Сьогодення характеризується інтеграційними процесами, спрямованими на співробітництво різних держав світу. Цей процес забезпечується завдяки ефективному міжкультурному спілкуванню, яке, в свою чергу, можливе лише за умов високого рівня володіння і рідною і іноземною мовами. Сучасні науковці спрямовують свої дослідження саме на розгляд міжмовної інтерференції як ознаки мовленнєвої культури двомовного індивіда.

Міжмовна інтерференція виступає об'єктом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних лінгвістів. Зокрема таких вчених, як А. Капуш, А. Д'яков, В. Комісарова, Е. Мегісте, Б. Куделько, Й. Хольц-Ментері, О. Шаблій, Т. Кияк, Ю. Карпенко та інші. Теоретичні проблеми вивчення інтерференції у мовленні досліджували такі вчені, як А. Баранов, В. Белянін, А. Вежбицька, І. Горелов, В. Гумбольд, І. Медведєва, К. Сєдов, А. Соколов, Є. Тарасов, Н. Уфімцева, Р. Фрумкіна, Н. Шумарова тощо.

Термін «інтерференція» (від англ. interference) належить Празькій лінгвістичній школі, де вона визначається як процес відхилення від норм контактуючих мов. Також знаходимо цей термін у монографії У. Вайнрайха [2].

Цікавим на нашу думку є визначення поняття «інтерференція» С. Семчинського – «процес взаємодії систем та елементів цих систем у мовах, що контактують» [8, 3].

Сучасний лінгвістичний словник О. Селіванової тлумачить це поняття наступним чином: «Інтерференція – взаємне проникнення в мовлення білінгвів елементів різних рівнів двох мов, якими він володіє, що сприймається як іншомовний акцент. Інтерференція є відхиленням від стандартів рідної мови, мовленнєвою помилкою. Інтерференція може охоплювати всі рівні мови, однак особливо послідовно виявляється у фонетиці у вигляді ідеофонії. Інтерференція може виникати при засвоєнні нерідної мови індивідом або за умови існування тривалих мовних контактів» [7, 211]. Н. Кульчицька наголошує на факті, що інтерференція виявляється у мовленні двомовної людини: «Інтерференція – взаємодія мовних систем при двомовності, яка виникає при мовних контактах, або при індивідуальному засвоєнні нерідної мови. Є відхиленням від норми й системи другої мови

під впливом рідної мови. Інтерференція виявляється як іншомовний вплив у мовленні людини, що володіє двома мовами; цей вплив може бути стабільним (як характеристика мовлення колективу) і минулим (як чиясь індивідуальна особливість). Головне джерело інтерференції – розбіжність у системах взаємодіючих мов: різний фонемний склад, різні правила позиційної реалізації фонем, їхньої сполучуваності, різні інтонації, різний склад граматичних категорій і способів їхнього вираження тощо» [5, 241-245].

І.Волошок зазначає, що причиною виникнення інтерференції є той факт, що людина будує своє іншомовне висловлювання згідно норм рідної мови та встановлює між окремими мовними фактами іноземної мови невластиві зв'язки та відносини. На думку науковця, врахування інтерференції під час вивчення іноземної мови дозволяє попередити помилки та зменшити їх кількість, тим самим полегшити процес навчання та ідентифікувати його, сприяє більш ефективному розвитку вторинної мовної компетенції, зменшує навчальний час на оволодіння новим матеріалом та дозволяє ефективніше розвивати самоконтроль і попередити виникнення інтерферентних явищ у студентів [4].

Представники методики викладання іноземних мов зауважують, що інтерференція має негативне значення адже є не чим іншим, як негативним результатом неусвідомленого транслювання колишнього лінгвістичного досвіду, як гальмівного впливу рідної мови на іноземну, що вивчається. Р. Міньяр-Белоручев дійшов висновку, що інтерференція – це накладення сформованих навичок на ті, що формуються знову зі знаком мінус, те ж саме, що й негативний перенос [6, 18].

Узагальнивши підходи вчених до класифікації типів інтерференції І.Волошок виділяє наступні її види: залежно від “напрямку” інтерференція може бути прямою, зворотною чи двосторонньою: від виду мовленнєвої діяльності – імпресивною (рецептивною) або експресивною (продуктивною): від форми прояву – явною або прихованою; внутрішньомовною (внутрішньою) або міжмовною (зовнішньою), інтерференцією першої або другої мови: від результату – ускладнюючою, порушуючою або руйнівною.

У методичній літературі розрізняють такі види інтерференції:

- зовнішня і внутрішня (за походженням);
- пряма і непряма (за характером перенесення навичок рідної мови на досліджувану іноземну);
- явна і прихована (за характером прояву);
- фонетична, графічна й орфографічна, лексична (семантична, граматична (синтаксична), лінгвокраїнознавча, культурна (за лінгвістичною природою –рівнева).

Проведені науковцями дослідження свідчать про те, що у професійно орієнтованій міжкультурній комунікації і в професійно орієнтованому перекладі виявляється:

- звукова (фонетична, фонологічна і звукова-репродукційна);
- орфографічна;
- граматична (морфологічна, синтаксична і пунктуаційна);
- лексична;
- семантична;
- стилістична та внутрішньомовна інтерференція [4].

Цікавим є той факт, що крім міжмовної інтерференції, процес формування іншомовних навичок зазнає впливу й з боку внутрішньомовної інтерференції. У.Вайнрайх тлумачить це поняття як заміну системи граматичних ознак мови, що вивчають, іншою системою, яка побудована під впливом диференційних ознак цієї ж самої мови [3]. Внутрішньомовна інтерференція виникає у тому випадку, коли явище, що вивчають, має певні спільні риси з раніше засвоєним явищем, але відрізняється від нього в утворенні та значенні.

У лінгвістичних дослідженнях можна знайти суперечливі думки щодо порівняльного впливу міжмовної та внутрішньомовної інтерференції на ефективність формування навичок іноземної мови. Деякі дослідники вважають міжмовну інтерференцію головним джерелом

негативного впливу у цьому процесі. З іншого боку, існує і інша, протилежна точка зору. В усякому разі, вплив міжмовної та внутрішньомовної інтерференції, на думку А. Андрущенко, разом з іншими психологічними і психолінгвістичними чинниками процесу формування іншомовних граматичних навичок, мають враховуватися при розробці методики формування граматичних і інших навичок при навчанні майбутніх філологів іноземної мови [1].

Таким чином, необхідність дослідження даного явища не викликає заперечень, в той же час існує потреба вивчення не лише внутрішньомовної та міжмовної інтерференції, а й міжкультурної інтерференції, пов'язаної із соціальними відмінностями світосприйняття та їхнім впливом на мову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко А. О. Психологічні та психолінгвістичні фактори формування граматичної компетентності майбутніх філологів з другої іноземної мови / А. О. Андрущенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2014. - № 1. - С. 279-288
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25-60.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – К.: Высш. школа, 1979. – 264 с.
4. Волошок І.Ю. Інтерференція та її типи на різних мовних рівнях / І. Ю. Волошок // Пед. науки : зб. наук. пр. - 2012. - Вип. 62. - С. 81-85. -
5. Кульчицька Н. О. Особливості явища інтерференції в процесі навчання англійської мови як другої іноземної у філологічному ВНЗі / Н. О. Кульчицька // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки). – Бердянськ, 2010. – № 3. – С. 241-245.,
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М., 1996. – 144 с.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2008. – 712 с.,
8. Семчинський С. В. Семантична інтерференція мов / С. В. Семчинський. – К.: Вища школа, 1974. – 256 с.

Смольнікова О.Г.

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Підготовка професійних кадрів, здатних саморозвиватися, продукувати нові знання та набувати вміння «вчитися вчитись», адаптуватися до змін у науці й суспільстві – головна мета вищої освіти. До завдань викладача належить розвиток у студентів ключових компетентностей, вироблення готовності до розв'язання проблем автономного навчання, яке є процесом, під час якого студент організує та систематизує своє навчальне середовище завдяки керівним настановам викладача або самостійно (залежно від рівня розвитку своєї навчальної автономії). Відтак, виховання автономних якостей студента відбувається через формування навчальних компетенцій, стратегій та індивідуальних стилів навчання.

Формування стратегій навчання як стратегічної компетенції є частиною компетентнісного підходу. Компетенція реалізується в навчальних стратегіях, що зумовлені визначенням потреб студента у процесі вивчення іноземної мови. Навчальні стратегії є невід'ємною складовою процесу вивчення іноземних мов, та є об'єднуючим фактором між цим процесом і навчальною компетентністю. Оволодіння стратегіями є основною формою

виявлення автономії студента, вибір яких залежить від індивідуальних особливостей і навчальної мети студента, а саме – яким чином він переробляє навчальну інформацію.

Поняття «стратегія» (від грец. *stratos* – військо чи *agō* – веду) ввів Дж. Брунер у психологічну науку. Вчений розумів це поняття як засіб набуття, збереження і використання інформації для досягнення певних цілей [1, с. 136].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти стратегія визначається як напрям дій, який вибирає особа з метою вирішити задачу, яку ставить сама собі чи яку потрібно вирішити з обов'язку [2, с. 99].

Навчальні стратегії, за Л. Маріані, є невід'ємною складовою навчального плану, тобто містком між компетентністю (що потрібно вивчити) і власне навчанням (як треба рухатися, аби досягти результату) [4]. Прикметно, що у студентів, які навчилися використовувати навчальні стратегії, підвищується самосвідомість і покращується здатність до автономного навчання [3, с. 3].

Розвиток теорії пізнавальних стратегій пов'язаний з іменами британських учених Н. Наймана, Дж. Рубіна і Х. Штерн, які з метою покращення навчальних умінь відсталих студентів, намагалися створити ефективну методику навчання на основі особистісно орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов. З цією метою вчені описували і класифікували навчальні стратегії студентів, що мали гарну успішність. Наразі виходили з положення, що студенти, які відстають у навчанні не визначили свої навчальні стратегії вивчення іноземних мов, могли б скористатися досвідом здібних студентів.

За аналізом наукових джерел визначено, що рівень оволодіння знаннями залежить від того, наскільки раціонально організовані та застосовуються навчальні стратегії студентами, зокрема – метакогнітивні стратегії. Л. Вандергріфт вважає, що метакогніція є квінтесенцією як саморефлексії, так і самокерування, що є основними складовими автономного навчання іноземних мов.

Уміння планувати, брати відповідальність і рефлексувати своє навчання зумовлює здатність до автономного навчання й оволодіння знаннями протягом життя. Основними навчальними стратегіями визначено когнітивні стратегії, що дають змогу засвоїти навчальну інформацію, та метакогнітивні стратегії, завдяки яким здійснюються організація і управління навчальною діяльністю, у тому числі автономною.

Як спостережено, студенти зі сформованими метакогнітивними стратегіями, в міру сил користуються іншими стратегіями. Більшість студентів потребують управлінського впливу задля оволодіння навчальними та необхідними навчальними технологіями при вивченні іноземних мов. У допомозі студентам стає керування викладача, яке приводить до підвищення їхньої навчальної мотивації і впевненості у власних здібностях, сприяє використанню інноваційних освітніх технологій вивчення іноземних мов. За використання стратегій та індивідуальних стилів навчання у студентів формується здатність до автономного навчання. Слід віддати належне стратегічній компетенції, реалізація якої є важливим чинником досягнення мети навчання, оволодіння фаховими знаннями, професійного самовизначення, формування соціально-особистісних компетенцій. По суті володіння стратегічними компетенціями та сформована здатність контролювати своє навчання є одними з головних показників готовності студента до автономного навчання.

Отже, організація автономного навчання і розвиток автономних якостей студента передбачає конструювання його індивідуальної освітньої траєкторії. З цією метою формуються необхідні навчальні компетенції студента у тому числі – стратегічна та індивідуальні навчальні стилі і стратегії. Виявлено, що стратегії та індивідуальні стилі навчання як підґрунтя автономного навчання іноземних мов сприяють оволодінню різними навичками і прийомами організації навчальної діяльності, вміння планувати і рефлексувати своє навчання, це зумовлює формування здатності до автономного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

2. Николаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Николаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Developing Autonomy in Language Learners. Learning Strategies Instruction in Higher Education / A. U. Chamot, C. Keatley, Ch. Foster Meloni та ін.]. – Georgetown University, George Washington University : National Capital Language Resource Center, 2003. – 103 p.

4. Mariani L. Learning strategies, teaching strategies and new curricular demands : a critical view / L. Mariani // a Journal of TESOL-Italy. – 2002. – Vol. XXIX, №2. – P. 45–56.

Таран О.М.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ШЛЯХИ ПІДТРИМКИ МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема мотивації є складною та багатоаспектною і розглядається науковцями з використанням різних підходів.

Досвід викладання у вищому навчальному закладі дає нам можливість стверджувати, що мотивація не є постійною характеристикою студента. З часом вона змінюється, і ми можемо спостерігати, що ентузіазм, з яким студенти прийшли до навчального закладу, відданість іноземній мові, наполегливість у навчанні знижуються. Це знаходить своє пояснення, якщо розглядати мотивацію як динамічний процес, який має свої певні етапи розвитку. На наш погляд, цікавим є підхід британського дослідника, професора психолінгвістики З.Дорнея, який вважає, що в такій навчальній діяльності, як вивчення іноземної мови, яка потребує кількох місяців або років, мотивація не може бути незмінною характеристикою [1, 21]. Спостереження за навчальним процесом з вивчення іноземної мови свідчать, що мотивація студентів то зростає, то спадає, що спричиняється рядом факторів: характер навчальної діяльності, особистість викладача, стосунки в навчальній групі, сформованість навчальної навичок самостійної роботи або їхня відсутність, етап навчального циклу (кінець або початок навчального року) тощо. Це дає нам можливість припустити, що мотивація має певні етапи розвитку.

За З.Дорнеєм, початковий етап – це етап вибору діяльності, на якому потрібно створити умови для формування позитивної мотивації до вивчення мови. На другому етапі, коли студент приступає до виконання діяльності, важливим є підтримка та розвиток мотивації, оскільки саме в цей період ми можемо спостерігати значне зниження бажання до виконання навчальної діяльності. Третій етап в процесі розвитку мотивації присвячений рефлексії, коли студенти вдаються до аналізу власної навчальної діяльності, розмірковують над причинами невдач або досягнень. Це є важливим моментом, оскільки саме від час таких роздумів формується позитивне або негативне ставлення до навчання, що значною мірою впливає на те, наскільки активно та відповідально будуть поводити себе студенти в навчанні в майбутньому [1, 22].

Для успішної навчальної діяльності необхідним є як внутрішня, так і зовнішня мотивація. Джерелом внутрішньої мотивації є сама навчальна діяльність, отримання задоволення від її виконання, прагнення новизни, самореалізації, самовдосконалення. Основною для зовнішньої мотивації є зовнішні чинники та не пов'язані безпосередньо з виконанням певної діяльності (прагнення добробуту, винагороди, визнання, успіху, самоствердження, уникнення покарання або невдачі, тиск з боку батьків або викладачів).

З теорією мотивації тісно пов'язана теорія потреб. А. Маслоу, відомий американський психолог, поділяє всі потреби на 5 основних рівнів. На першому рівні знаходяться фізіологічні потреби, на другому - потреба в безпеці, на третьому - потреба в любові і прихильності, на четвертому - потреба в повазі, на п'ятому - потреба в самоактуалізації.

При вивченні іноземної мови особливо важливі потреби другого рівня, тільки відчуваючи себе захищено і впевнено студенти можуть успішно вступати в спілкування,

тому створення сприятливої атмосфери на заняттях, виховання доброзичливих стосунків у навчальній групі, толерантність, повага студентів до один одного та викладача, відсутність тривожності та страху спілкування іноземною мовою, ставлення до помилок як природного явища на шляху до досконалості, почуття гумору роблять свій позитивний вклад в оволодіння іноземною мовою. Великого значення набувають також стосунки в навчальній групі, оскільки від цього залежить наскільки студенти готові до співпраці, а не конкуренції.

Задоволення потреб четвертого рівня дає можливість відчути себе адекватним, компетентним фахівцем. Також важлива і потреба п'ятого рівня - внутрішнє зростання людини, оскільки студенти повинні відчувати і розуміти, що вивчення іноземної мови веде до вдосконалення і духовного зростання.

Важливою умовою для підтримки та розвитку мотивації до навчання є професійна поведінка викладача, який демонструє своє захоплення та любов до іноземної мови, з ентузіазмом ставиться до виконання своїх обов'язків, готовий допомагати своїм студентам, вірить в їхній потенціал та можливості досягти успіху, та є моделлю поведінки професіонала.

Серйозною вимогою до занять з іноземної мови є створення умов, які забезпечують розвиток впевненості молодих людей, їхньої гідності. Створення ситуацій успіху однозначно сприятимуть формуванню цих якостей і підтримці та розвитку існуючого рівня мотивації, тому потрібно створювати умови, за яких студенти можуть продемонструвати свій прогрес в навчанні. Це можливо за умов, що студенти отримують допомогу з боку викладача, мають достатньо часу для підготовки завдань, добре ознайомлені з вимогами до успішного виконання завдання, мають доступ до необхідного навчального матеріалу, складність завдання відповідає можливостям студентів. При підготовці тестів та контрольних робіт викладачам бажано фокусуватися на завданнях, які допоможуть студентам продемонструвати їхні досягнення в навчанні, а не виявити недоліки та прогалини в знаннях.

Визначальним моментом в забезпеченні підтримки мотивації є те, що відбувається безпосередньо на заняттях з іноземної мови. Якщо заняття цікаві, інформативні, стимулюють студентів до вивчення іноземної мови, залучають їх до активної участі в навчанні, то мотивація буде зростати. Викладачам потрібно пропонувати різноманітні завдання, які забезпечують опрацювання мовного матеріалу в поєднанні з розвитком мовленнєвих вмінь, формуванням соціокультурної компетентності. Важливо, щоб завдання були проблемними та розвивали критичне мислення студентів, залучали студентів до проектної, парної та групової роботи, що в свою чергу розвиватиме навчальну автономію.

Рефлексія власної навчальної діяльності з боку студентів, можливості для самооцінювання, сконцентрованість на позитивних моментах, досягненнях, отримання позитивних відгуків від викладача підсилуватиме мотивацію студентів до вивчення іноземної мови.

Підтримка та розвиток мотивації є складним завданням, яке охоплює всі ланки та компоненти навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press

Tworek A.
Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Germańskiej

AUSSERPHONOLOGISCHE PHÄNOMENE ALS HERAUSFORDERUNG DER PHONODIDAKTIK

Die traditionellen Prinzipien der Phonodidaktik beruhen darauf, den Unterrichtsprozess so zu gestalten, dass Lerner im Stande sind, die Einheiten bzw. die Sequenzen von Einheiten in der

lautlichen Manifestation der Sprache so zu reproduzieren, dass damit möglichst ungestörte Übertragung der Inhalte garantiert wird.

Deswegen legt man die größte Aufmerksamkeit auf die korrekte Realisierung der phonologischen Größen vor allem in Form von Phonemen, besonders wenn ihre Verwechslung zu Bedeutungsverschiebung einzelner Lexeme führen kann (so entstehen die bekannten Oppositionspaare unterschiedlicher Art). Ähnliches gilt auch für die Intonationsstrukturen längerer Äußerungen. Viel seltener nimmt man dagegen Fälle in Rücksicht, wenn durch den unerwünschten Phonemersatz aus irgendeinem Grund (u.a. strukturelle Kompensationsmechanismen, Redundanzwirkung, kontextuelle und situative Faktoren) zu keinen Bedeutungsverschiebungen kommt.

An dieser Stelle ist somit eine grundlegende Frage methodologischer und anschließend methodisch-didaktischer Natur zu beantworten: Ist zum Ziel der Phonodidaktik als Teil der Fremdsprachendidaktik nach dem Erwerb nur sprachstrukturorientierter oder auch kommunikationsorientierter Kompetenzen der Lerner zu streben? Sollte man sich für das Letztere entscheiden, muss sich die phonodidaktische Methodik für Bereiche öffnen, die nicht nur phonologisch fokussiert sind, sondern lautliche Manifestation der Sprache als komplexes aus mehreren Bestandteilen bestehendes Gebilde betrachten mögen.

Thorsten Piske [vgl. 2, S. 1912-1923] plädiert eindeutig für solche Bereiche und bemerkt, dass sie die sprachliche Relevanz samt ihrer kommunikativen Funktion mitgestalten. Die Effektivität der Erfüllung jener grundlegenden kommunikativen, sprachgebundenen Funktion kann durch die sich im konkreten Kommunikationsakt aktivierenden sekundären, sprech(er)gebundenen Funktionen unterstützt oder erschwert werden.

Die bloße Inhaltsübertragung wird nämlich durch mindestens zwei Faktoren determiniert: Zum Einen geht es ja um die sprachstrukturelle Korrektheit, die etwa unabhängig von Teilnehmern eines Kommunikationsaktes zu kreieren ist und zum Anderen geht es dagegen um die Interaktion zwischen Kommunikationspartnern, die gewöhnlich die Rollen eines Senders und eines Empfängers erfüllen. Im Fall mündlicher Kommunikation lässt sich eine solche Interaktion nicht vermeiden. Sie ist primär eine Erscheinung, die in sozialer Perspektive platziert wird und in der die expressive Funktion der Sprache – also den Sender kennzeichnende Merkmale – zum Vorschein gebracht werden.

Bereits vor 40 Jahren hat der bekannte Phonetiker Klaus Kohler [vgl. 1, S. 28-30] darauf hingewiesen, dass auf der lautlichen Ebene der mündlichen Kommunikation nicht nur Inhalte übertragen, sondern auch Sprecher bewertet werden. Der Hörer kann den Sprecher als Seinesgleichen oder als Fremden einstufen. Wenn Hörererwartungen oder -vorstellungen nicht erfüllt werden, wird der Sprecher gewissen gesellschaftlichen Sanktionen ausgesetzt, stigmatisiert, sogar isoliert.

Um dies zu vermeiden, reicht im Fall des Sprechers seine phonetische Natürlichkeit oder phonologisch verstandene Korrektheit nicht immer aus. Er hat nach dem soziophonetisch orientierten Prinzip zu agieren, das eine bewusste, absichtliche Anpassung an Aussprachebesonderheiten einer Sprachgemeinschaft voraussetzt. Ziel eines solchen Prozesses ist, in einer sozial bestimmbaren Gemeinschaft, in der man beispielsweise neu ist, beziehungsweise in der man nur eine Zeit lang bleiben will oder bleiben muss, akzeptiert zu werden. Auf der anderen Seite wird auch die Wahrnehmung der vom gesellschaftlich akzeptierten Sprecher emittierten Inhalte optimiert. Dieses soziale, kommunikative, sprecherische, phonetische Verhalten kann sowohl in intralingualer als auch in interlingualer Dimension nötig sein. Im letzteren Fall fällt es in den Interessenbereich der Phonodidaktik einer Fremd- bzw. Zielsprache ein.

Die oben geschilderte Komplexität der sprecherimmanenten Produktion und der hörerimmanenten Bewertung auf der segmentalen Ebene bezieht sich auf einzelne artikulatorische Merkmale der Sprachlauterzeugung. Diejenigen von ihnen, die phonologisch distinktiv sind, gewährleisten effektive Übertragung sprachstruktureller Inhalte und werden – wie bereits angedeutet – zum wichtigsten Interessenobjekt phonodidaktischer Prozesse im Fremdsprachenunterricht. In der Produktion eines jeden Sprachlauts sind aber sonstige, nicht

distinktive artikulatorische Merkmale ebenfalls vorhanden. Obwohl sie direkt zur Phonemdifferenzierung nicht beitragen, dürfen sie nicht beliebig realisiert werden. Ihre Aussprache wird oft zum charakteristischen Zügen einer Sprache, eines Dialekts, einer sozial anders bestimmbaren Sprachgemeinschaft. Nicht selten sind solche außerphonologische Merkmale zum identitätsstiftenden Faktor [vgl. 3, S. 205]. Dies erhöht den Grad fehlender Akzeptanz der Sprecher, derer Aussprache mit derjenigen, die in der gegebenen Gesellschaft realisiert und zugleich erwartet wird, nicht konform ist. Dies kann seinerseits sogar die Inhaltsübertragung beeinträchtigen.

Für die Gestaltung phonodidaktischer Programme bedeutet das, dass sie nicht nur phonologische (d.h. korrekte Artikulation distinktiver Merkmale), suprasegmentale (d.h. korrekte Wortbetonung, egal ob sie phonologisch belastet ist oder nicht) und prosodische (d.h. adäquate Gestaltung linearer Intonationsstrukturen einer Aussage, obwohl sie häufig nicht sprachspezifisch, sondern idiophonisch, kontextuell, situativ usw. determiniert wird) Phänomene als Schwerpunkte des Unterrichtsprozesses umfassen müssen, sondern auch außerphonologische, die den phonetischen Vorlieben und Gewohnheiten innerhalb einer konkreten Sprachgemeinschaft Rechnung tragen sollen.

Sehr oft sind solche außerphonologische Merkmale aus rein artikulatorischer (sprechmotorischer) Sicht nicht besonders schwer zu erlernen, vielmehr müssen Lerner entsprechend sensibilisiert werden, indem ihre phonetische Bewusstheit aktiviert und entsprechend entwickelt wird. Bestimmte lernpsychologische Mittel, Überzeugungsmechanismen und Bewusstmachung sozialer Funktion der Sprache und des Sprechens müssen – so wie dies ansatzweise in anderen Bereichen der Fremdsprachendidaktik bereits fungiert – den komplexen Lehrstrategien zu Grunde liegen. Nicht zu vergessen sind in diesem Zusammenhang die Entwicklung gezielter didaktischer Kompetenzen der Lehrkräfte und Modifizierung vorhandener gängiger Phonetiklehr- und -handbücher.

Da die im vorigen Absatz angedeuteten Bemerkungen separate Analysen verdienen, möchte ich mich an dieser Stelle abschließend nur noch darauf konzentrieren, was als eine Art phonetischer Exemplifikation der erwähnten außerphonologischen Phänomene gelten kann.

Aus der Perspektive der segmentalen Phonetik kann eine Frage nach dem größten Potential der systematische Züge aufweisenden Aktivität außerphonologischer Phänomene innerhalb bestimmter Sprachgemeinschaften gestellt werden. Eine kurzgefasste Antwort würde dann lauten: Das Potential gibt es dort, wo die Phonologie es duldet, wo sie den geringsten Schaden dabei zu erleiden hat.

Im Bereich des Vokalismus geht es also prinzipiell um Merkmale die nicht zur Ausdifferenzierung der Kardinalvokale dienen. In Sprachen mit geringer Zahl der Vokale – z.B. in einigen slawischen Sprachen, u.a. Polnisch, Russisch, Ukrainisch – sind gewöhnlich Merkmale wie Quantität und Qualität nicht distinktiv, was dazu führt, dass ihr Einsatz zwar als außerphonologisch gilt. Dennoch aber ist ihre unerwartete Realisierung mindestens auffallend. Deutschsprachige Lerner dieser Sprachen können einerseits dazu neigen, eigene Verteilungsprinzipien der Länge auf sie zu übertragen und andererseits, wenn einzelne Vokale – verschiedenartig motiviert – doch spezifisch ausgedehnt oder gespannter ausgesprochen werden, dies zu übersehen. In Sprachen mit stark ausgebauten Vokalsystemen lassen sich sowohl Tendenzen zu direkten vokalischen Reduktionen (z.B. mehrerer Vokale im Englischen oder praktisch nur des Schwa im Deutschen) als auch zu Reduktionen postvokalisch platzierter Konsonanten (z.B. Niederländisch oder Tschechisch) beobachten. Besonders im ersteren Fall ist volle Artikulation reduzierbarer Vokale kein phonologischer Fehler, solche Aussprache fällt aber einem kritischen muttersprachigen Hörer schon auf und kann unterschiedlich – auch negativ – bewertet werden. Im Sprachenpaar Französisch-Polnisch, verfügen beide Sprachen über phonologisch gleichwertige Nasalvokale, die aber im Französischen eher synchronisch und konsequent, im Polnischen dagegen asynchronisch und immer häufiger entnasaliert ausgesprochen werden. Umgekehrte Realisierung – auch von Anderssprachigen – provoziert negative Bewertung des Sprechers.

Im konsonantischen Bereich illustrieren folgende zwei Beispiele (zu anderen gehören z.B. Aspirationsstärke, Stimmtonerwerb im Inlaut, Artikulation der /h/-Laute) mögliche Realisierungsmechanismen außerphonologischer Phänomene, die die eine oder andere Aussprache besonders prägen. Zum Einen geht es um die Subklasse der Lateralen. Bei ihrer Artikulation gibt es Freiräume für den zusätzlichen Einsatz einzelner Zungenrückenteile, denn in der prototypischen [l]-Version gibt es nur lateralkoronale Engen und einen sie ermöglichenden dentalen Verschluss der Zungenspitze, Dorsumteile sind praktisch arbeitslos. Aufwölbung des einen von ihnen generiert eine fakultative /l/-Variante innerhalb derselben Artikulationsweise. Da im Standarddeutschen nur das prototypische [l] präsent ist, sind die velarisierten /l/-Formen, die z.B. von ostslawischen, tschechischen und slowakischen oder auch von niederländischen und englischen Deutschlernern oft in ihrer Aussprache des Deutschen artikuliert werden, sofort auffallend. Genauso stigmatisierend wirkt Mangel an /l/-Velarisierung in bestimmten Distributionen im Englischen, Niederländischen oder Tschechischen, dass typisch für die z.B. deutsch- oder polnischsprachige Lerner dieser Sprachen ist.

Zum Anderen sind in diesem Zusammenhang Vibranten zu nennen. Da die prototypische apikale [r]-Aussprache sprechmotorisch so anspruchsvoll ist, gibt es eine Menge von /r/-Varianten, bei denen die Artikulation unterschiedlich intensiv erleichtert wird. In den Sprachen mit dem apikalen [r]-Standard (u.a. die meisten slawischen, ugrofinnischen, Spanisch, Italienisch, Rumänisch) gibt es jeweils eine nicht allzu große Zahl der Sprecher, die die Standardvariante nicht aussprechen können oder wollen und einfachere Varianten bevorzugen. In einigen Sprachen hat die Vereinfachung der /r/-Aussprache aber einen systematischen sprachspezifischen Charakter. So sind die uvularen /R/-Varianten im Französischen und Dänischen zum Standard geworden und im Deutschen wird das /r/ zusätzlich noch vokalisiert. Im Englischen wird die approximative Variante bevorzugt. In weiteren Sprachen werden die vereinfachten /r/-Formen noch nicht als Standard betrachtet, sie verbreiten sich aber offensichtlich: z.B. im Portugiesischen intensiv, im Niederländischen immer häufiger, im Schwedischen noch mäßig. Dies führt dazu, dass die konkreten /r/-Realisierungen in bestimmten Sprachen besonders gerne als Stigmatisierungsmarker wahrgenommen werden (auch aus intralingualer Perspektive). Allein für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch lassen sich zahlreiche Beweise (soziophonetische Umfragen, künstlerische Darstellungen usw.) finden, wie auffallend für die deutschsprachigen Hörer die typisch slawische, apikale [r]-Aussprache ist (an Stellen, wo es im Deutschen systematisch vokalisiert bzw. vorwiegend uvularisiert wird) oder, dass die übertriebene uvulare [R]-Aussprache im Polnischen oft zum Wahrzeichen deutscher Spracheinflüsse wahrgenommen und nicht immer positiv bewertet wird.

Die angeführten Beispiele sind nur wenige Beweise für eine wichtige Rolle der außersprachlichen Phänomene in der Gestaltung phonetischer und des Weiteren sprachlicher Identität. Daraus resultiert auch die Notwendigkeit diese Phänomene in die didaktischen Prozesse des Erwerbs fremdsprachiger Phonetik systematisch zu involvieren, was die kommunikative Effektivität eines sie berücksichtigenden Sprechers wesentlich erhöhen kann.

VERZEICHNIS ZITIERTER LITERATUR

1. Kohler Klaus J., 1977, Einführung in die Phonetik des Deutschen, Berlin.
2. Piske Thorsten, 2008, Phonetic Awareness, Phonetic Sensitivity and the Second Language Learner, in: Hornberger Nancy H. (ed.), Encyclopedia of Language and Education, Boston, S. 1912-1923.
3. Tworek Artur, 2016, Zum Ausdruck der Identität anhand phonetischer Phänomene, in: Grotek Edyta / Norkowska Katarzyna (Hg.), Sprache und Identität – Philologische Einblicke, Berlin, S. 197-206.

ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ПАТЕНТНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ ЯК ОБ'ЄКТУ НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розвиток сучасного суспільства вимагає реформування системи освіти нашої держави. Метою професійно спрямованого навчання іноземної мови є підготовка фахівця, спроможного володіти достатнім рівнем комунікативної компетентності для практичного застосування іноземної мови в різних сферах спілкування з огляду на професійну діяльність і в процесі підвищення професійної кваліфікації. Сучасні соціально-економічні умови вказують на необхідність вузькоспеціалізованого навчання іноземних мов у немовному ВНЗ. Таке навчання на підставі визначених конкретних комунікативних потреб фахівців, з одного боку, враховує одночасно і потреби суспільства у цільовій підготовці фахівців, і бажання самих студентів, а з іншого боку, сприяє раціональній орієнтації мовної освіти у ВНЗ, оскільки таким чином мовна спеціалізація доповнює професійну.

Спеціалізація навчання іноземної мови у немовному ВНЗ повинна ставити за мету формування у майбутніх спеціалістів конкретних професійно-комунікативних умінь, стратегій, компетентностей, які не входять до базового курсу іноземної мови, наприклад, уміння вести ділові переговори іноземною мовою, складати контракти, виписувати медичні рецепти чи складати історію хвороби тощо [4, с. 112].

Отже, вважаємо за доцільне загострити увагу на проблемі урахування реальних професійно-комунікативних потреб студентів технічних спеціальностей у навчанні професійно спрямованого спілкування, інтегруючи мовну та немовну освіту фахівця. До таких реальних потреб можна віднести створення англomовного анотованого патентного опису власної технологічної розробки. Саме така практика втілена на кафедрі машин та апаратів хімічних та нафтопереробних виробництв та на кафедрі хімічного, полімерного та силікатного машинобудування інженерно-хімічного факультету КПІ імені Ігоря Сікорського.

Зумовлене реальними потребами майбутніх фахівців навчання продукування англomовного опису технологічної розробки, окрім розвитку вже сформованих у студентів умінь читання спеціалізованої іншомовної літератури, забезпечує розвиток професійних умінь здійснення різного роду патентного пошуку з використанням спеціалізованих професійно орієнтованих текстів, розвиток аналітичної діяльності у виокремленні завдань для технологічної розробки, а також розвиває уміння ділового писемного мовлення у сфері патентознавства. Варто зазначити, що з певних причин такому специфічному жанру науково-технічного спілкування як патентний опис практично не приділяється увага в базовому курсі іноземної мови, хоч цілком очевидно є необхідність навчання роботи із іншомовними патентними документами студентів немовних ВНЗ, зокрема технічної галузі, оскільки одним із практичних завдань для випускників технічних ВНЗ є опис власного винаходу іноземною мовою, що і є анованим патентним документом.

Слід зазначити, що у світі щороку реєструють близько 1 млн. винаходів у різних галузях людської діяльності, а кількість вторинної сигнальної інформації про такі винаходи в три-чотири рази перевищує первинну. Відповідно, вважаємо неможливим ігнорування такого значного пласта науково-технічної інформації, як патенти, що, у свою чергу, володіє, у порівнянні з іншими видами науково-технічної літератури, низкою безперечних переваг, а саме, *повнотою, новизною, достовірністю, оперативністю, конкретністю* тощо. Крім того, різні види патентного пошуку (пошук на патентну чистоту, пошук на новизну, пошук патентів-аналогів, фірмовий та інформаційний пошуки) є невід'ємною частиною професійної діяльності фахівців, що займаються проектуванням, створенням нових видів продукції, впровадженням передових технологій, організацією експорту виробів, підготовкою

ліцензійних угод тощо. Проведення патентних досліджень є невід'ємною частиною науково-дослідної роботи фахівця технічних галузей, оскільки інноваційна діяльність практично неможлива без знайомства з певною патентною інформацією, а при оформленні заявки на винахід від автора обов'язково вимагається оформлений за встановленою формою звіт про патентні дослідження [1].

Для розробки відповідної методичної системи навчання студентів створення вторинного тексту патентної документації у ситуації дипломного проектування слід розуміти сутність поняття патенту, що зумовлює необхідність його детального вивчення. Патентом вважають юридичний документ, що засвідчує право його власника на монопольне використання певного винаходу. У самому патенті подається, зазвичай, лише назва винаходу, а його *опис*, характеристики додаються до патенту.

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити екстралінгвальні особливості текстів патентної документації, які, на нашу думку, можна поділити на загальностильові (властиві всім текстам наукового стилю) та жанрово специфічні (властиві жанру патенту).

До загальностильових екстралінгвальних особливостей патентів відносимо:

- наукова тематика текстів;
- узагальненість, відособлення та абстрактність викладу;
- логічність викладу;
- точність викладу;
- доказовість;
- об'єктивність;
- насиченість фактажною інформацією.

Проаналізуємо запропоновані стильові ознаки детальніше. Наукова тематика проявляється у тому, що об'єктом викладу в текстах виступає розвиток науково технічного прогресу у відповідній галузі знань.

Друга ознака в поданому вище переліку проявляється у тому, що майже кожне слово є позначенням загального поняття чи абстрактного предмету. Відособлено-узагальнений характер мовлення помітний у виборі відповідного лексичного матеріалу (переважання іменників над дієсловами, використання загальнонаукових і спеціальних термінів, вживання дієслів у певних часових формах) й особливих синтаксичних конструкцій (неозначено-особові речення, пасивні конструкції тощо).

Логічність викладу виявляється у тому, що між частинами висловлювання у тексті існує упорядкована система зв'язків, виклад здійснюється несуперечливо й послідовно, що досягається за допомогою особливих синтаксичних конструкцій і типових засобів міжфразового зв'язку [1]. Л. О. Константінова розуміє логічність як комунікативну властивість, що передбачає уміння послідовно, несуперечливо й аргументовано оформлювати зміст висловлювання. Дослідниця вважає, що логічністю буде характеризуватися той текст, у якому висновки випливають зі змісту, не суперечать йому, а саме текст розділений на певні смислові відрізки, що відображають хід думки від конкретного до загального або навпаки [3].

Точність викладу розуміємо як однозначність змісту, виразів, термінів, інших лексичних одиниць із зрозумілою лексико-семантичною сполучуваністю. Доказовість наукового тексту повинна бути підтверджена аргументами наукових гіпотез і положень, що й забезпечується насиченістю фактажною інформацією.

Об'єктивність проявляється в аналізі різних точок зору на проблему, що зосереджені на предметі висловлювання, і у відсутності суб'єктивізму при представленні змісту.

Однією із основних стилістичних рис саме науково-технічного тексту в науковій літературі вважають точний і чіткий виклад матеріалу при майже повній відсутності тих засобів виразності, які надають мовленню емоційного забарвлення []. Водночас, науковці зазначають, що попри стилістичну віддаленість від розмовної мови та інших літературних стилів, які багаті на засоби виразності, науково-технічний текст містить деяку кількість

певною мірою нейтральні за забарвленням фразеологічні поєднання технічного характеру, наприклад: *in full blast* – повною тягою; *the wire is alive* – провід під струмом; *the wire is dead* – провід не під струмом.

Серед жанрово специфічних особливостей патентів виділяємо такі:

1) *унікальність* – основна частина відомостей, що містяться у патентних документах, у подальшому не дублюються в інших джерелах інформації (до 80 % науково-технічної інформації публікується тільки в патентній документації); 2) *оперативність* – випереджає інші види публікацій, як правило, на декілька років; 3) *достовірність* – підтверджується висновками державної науково-технічної експертизи; 4) *універсальність і широке охоплення країн* – охоплює усі галузі науки та промисловості, публікується у більш, ніж 80 країнах; 5) *структурованість* – текст патентного документа викладений за визначеними аспектами; 6) *упорядкованість* – документи мають реєстраційні номери, що є класифікованими за іншими індексами.

Щодо вивчення лінгвостилістичних особливостей текстів патентної документації, то аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що лінгвістичні дослідження патентної документації здійснюється у таких напрямках:

1) з точки зору зіставлення патентного жанру з іншими жанрами науково-технічної літератури;

2) у білінгвальному аспекті (переклад патентних документів з іноземної мови на рідну і навпаки);

3) з метою підвищення лінгвістичної компетентності авторів патентного тексту та розробників нормативних документів, що проявляються у методичних розробках;

4) з точки зору проблеми автоматизації обробки баз даних із патентною інформацією.

Слід зауважити, що до сьогодні серед лінгвістів немає єдиної точки зору щодо жанрово-стильового статусу патентного документу, зокрема відсутнє розуміння лінгвістичного прояву органічного поєднання у патентному документі правових і технічних аспектів інформації, що, на нашу думку, зумовлено двоюкою функцією – правовою і технічною.

Визначені вище екстралінгвальні особливості текстів патентної документації уможливили виокремлення специфічних особливостей, які студенти технічних спеціальностей повинні опанувати з метою формування навичок та розвитку умінь на етапі формування комунікативних стратегій у процесі продукування вторинних текстів патентної документації. Для цього слід відібрати належний мовленнєвий матеріал, здійснити його детальний лексико-граматичний аналіз і на цій основі розробити підсистему завдань для реалізації методики навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борохович Л. Ваша интеллектуальная собственность / Борохович Л., Монастырская А., Трохова М. – СПб. : Питер, 2001. – 426 с.

2. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими : учеб. пособие / Маргарита Николаевна Кожина. – Пермь : Изд-во ПГУ им. А. М. Горького, 1972. – 346 с.

3. Константинова Л. А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации : Монография / Л. А. Константинова. – Тула : Тульский гос. ун-т, 2003. – 173 с.

4. Метьолкіна О. М. Особистісно-діяльнісний розвиток студента-митника в курсі навчальної дисципліни «Іноземна мова» / Олена Миколаївна Метьолкіна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Вип. 17. – С. 110–116.

L'APPROCHE PSYCHOLOGIQUE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SCIENTIFIQUE

Les étudiants des facultés techniques au cours de leur formation professionnelle ont une double tâche, d'un côté elle comprend le perfectionnement des connaissances dans leur domaine technique (scientifique) d'un autre côté – l'acquisition d'une langue étrangère.

Selon le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. La formation langagière implique l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche [2, 17]. De ce fait, les apprenants connaissant à fond le français scientifique ont la chance de lire des textes scientifiques, discuter les nouvelles tendances dans leur domaine avec des collègues francophones, améliorer leurs connaissances dans les entreprises étrangères.

Pourtant pas tous les étudiants consacrent leur temps et appliquent les mêmes efforts à l'étude de leur spécialisation aussi bien qu'à l'apprentissage de la langue étrangère. Certains étudiants vu le manque de temps ou de motivation négligent l'étude des langues.

La réunion dans un même groupe d'apprenants relevant des mêmes domaines scientifiques ou ayant le même degré de spécialisation étant exceptionnelle, il est difficile pour l'enseignant de travailler à partir de documents authentiques convenant à chacun. De même, il est extrêmement rare d'avoir à enseigner à un public scientifique au même niveau scientifique et ayant les mêmes connaissances en français [4]. Comme il n'existe pas de groupes homogènes, il est important de savoir adapter le parcours pédagogique aux besoins de chaque apprenant.

Les tendances pédagogiques actuelles dans le cadre de l'approche compétentielle exigent de nouvelles méthodes et moyens. Comme il n'existe pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse; qui soient prêts à apprendre en même temps; qui utilisent les mêmes techniques d'étude; qui résolvent les problèmes exactement de la même manière et qui soient motivées à atteindre les mêmes buts, il faut que l'apprentissage soit adapté pour chaque apprenant [1, 4]. Alors, là où il y a des écarts de vitesse, de style d'apprentissage, de motivation, d'intérêt, de compréhension, il est impossible d'ignorer les différences entre les apprenants. Donc, pour que l'enseignement soit plus ciblé, individualisé et efficace on opte pour l'apprentissage et l'enseignement différenciés.

C'est l'usage de différencier les apprenants dans un groupe d'après leur niveau de connaissances, leurs capacités. Cependant, la différenciation selon les caractéristiques psychologiques s'avère de plus en plus rare. Mais c'est la différenciation qui met en valeur chaque apprenant, souligne qu'il est une personnalité unique ayant ses intérêts et besoins et, en conséquence, donne du goût à l'apprentissage et motive les apprenants.

En résolvant toute tâche éducative un apprenant se heurte aux difficultés différentes, subjectives ou objectives. Mais, quelles que soient ces difficultés, grâce à la motivation interne durable l'apprenant devient prêt à les affronter.

L'enseignant a pour but non seulement de donner des connaissances aux apprenants mais de les motiver et cette motivation est soutenue à condition de :

1. Croire en capacité de réussir de chaque apprenant.
2. Leur enseigner la relation entre l'effort et le succès dans l'accomplissement des tâches.
3. Favoriser une orientation vers l'apprentissage plutôt que vers la performance et la compétition.
4. Reconnaître l'effort que les apprenants mettent à la tâche : fournir des commentaires positifs.
5. Développer les compétences plutôt que la seule accumulation de connaissances.

6. Planifier des tâches authentiques en collaboration avec les apprenants.
7. Donner de la rétroaction tout le long des activités.
8. Morceller le travail; l'effort à y accorder semblera moins exigeant.
9. Assigner aux apprenants une activité facile entre deux activités plus difficiles.
10. Être un modèle pour les apprenants par l'enthousiasme que l'on manifeste soi-même pour l'apprentissage [1, 11].

L'enseignant est libre d'individualiser le travail en groupe selon plusieurs paramètres (le temps pour une activité pour chaque apprenant, le niveau de la difficulté, la quantités des devoirs, les outils et matériel, l'aide et entre-aide, le travail en groupe, en binôme ou individuel, etc).

Mais avant tout il faut étudier toutes les particularités psychologique de ses apprenants: leur personnalité, temperament, style d'apprentissage, champs d'intérêt (y compris dans le domaine de leur spécialisation). A l'aide des questionnaires, tests psychologique on peut établir le profil d'apprentissage afin de modifier le contenu et processus de l'apprentissage.

Malgré toutes les difficultés liées avec l'hétérogénéité des groupes d'étudiants, les différences psychologiques des apprenants, c'est possible de subvenir aux besoins de tous les apprenants grâce à la maîtrise de l'enseignant d'être « à l'écoute » de chaque étudiant.

ЛІТЕРАТУРА

1. À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/a_ecoutepartie1.pdf
2. Cadre europeen commun de reference pour les langues [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
3. Carré P., Fenouillet F. Traité de psychologie de la motivation / Philippe Carré, Fabien Fenouillet. – Dunod, 2009. – 416 p.
4. Eurin Balmet S. Pratique du français scientifique: L'enseignement du français à des fins de communication scientifique / Simone Eurin Balmet, Martine Henaou de Legge. – Hachette, 1999. – 255 p.

Чередніченко Г.А.

Національний університет харчових технологій

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Для ефективного формування професійної іншомовної компетентності (ПК) майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості необхідна відповідна організація навчального процесу та створення сприятливих педагогічних умов. Відповідно педагогічні умови та принципи є основою наукової концепції системного формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. Основна мета вказаної системи – поетапний розвиток досліджуваної компетентності як складної, інтегрованої властивості особистості від репродуктивних, виконавчих рівнів до продуктивних, творчих.

Необхідність створення пропонованої системи зумовлена такими чинниками:

- потребами суспільства в підготовці інженерів-технологів харчової промисловості з високим рівнем професійної іншомовної компетентності;
- недостатньою розробленістю системи іншомовної підготовки -технологів харчової промисловості у вищій школі;
- відсутністю наукового обґрунтування процесу засвоєння фахової термінології на технологічних факультетах вищих закладів освіти;
- низьким рівнем володіння сучасною професійною термінологією майбутніми інженерами-технологами харчової промисловості;

- стрімким розвитком харчової науки, що спричиняє появу великої кількості нових термінів у цій галузі.

Ефективність навчального процесу визначається переважно методикою викладання, яка і є саме тим інструментом, котрий дозволяє сформувати професійну іншомовну компетентність майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості у процесі навчально-пізнавальної діяльності. До змісту методики будь-якої навчальної дисципліни обов'язково входить: 1) визначення змісту навчальної дисципліни; 2) визначення методів і організаційних форм навчання, які відповідають його цілям і змісту; 3) забезпечення засобами навчання. Зв'язок методики з наукою, основи якої викладаються в навчальному закладі, виявляється у відборі змісту відповідної навчальної дисципліни (іноземна мова). Таким чином, обов'язковими складовими моделі формування професійної іншомовної компетентності у студентів є методика, форми організації навчання студентів (семінарські, практичні, індивідуальні заняття), методи (конспекти-схеми викладача та студента, інтелект-карти, дискусії, мозкові штурми, ситуації і кейси, тренінги і навчальні ігри, колективні проекти та ін.) та засоби навчання. Саме методику викладання ми розглядаємо як «шлях» до реалізації мети й отримання результату.

Згідно розробленої нами системи іншомовної підготовки, методика формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості ґрунтувалася на:

- застосуванні визначених педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів;
- загальнодидактичних та специфічних принципах формування ППК;
- поетапній технології формування ППК;
- відборі видів діяльності та завдань, що моделювали певні аспекти змісту майбутньої професійної діяльності інженерів-технологів харчової промисловості;
- використанні інтерактивних методів навчання;
- взаємозв'язку індивідуальної і групової роботи;
- високому рівні проблемності завдань;
- використанні мультимедійних технологій, аудіо- та відео-матеріалів професійного спрямування.

Методичне забезпечення формувального експерименту включало розробку:

- підручника «English for Breadingmaking (Англійська мова для фахівців хлібопекарської галузі)»;
- методичних рекомендацій до вивчення дисципліни та виконання контрольних робіт для студентів I-II курсу заочної та скороченої форм навчання напряму 6.051701 “Харчові технології та інженерія”;
- текстів для самостійної роботи студентів інженерно-технологічних спеціальностей;
- банку критичних інцидентів, завдань для всіх етапів формування ППК, аудіо-, відеоматеріалів, зразків письмової комунікації тощо.
- анкет, тестових завдань.

Розроблена методична система спиралася на праці Т. Астафурової, М. Байрама, І. Зимньої, А. Маркової, Є. Пасова, В. Сафонової, загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та ін. [1,2,3,4,7]

При розробці методичної системи нами вивчено можливість опори на міжпредметні зв'язки в курсі навчання іноземній мові за професійним спрямуванням, оскільки отриманню культурно-специфічних знань сприяє систематична інформація, отримана студентами на заняттях з інших предметів. Нами було проаналізовано програми з різних предметів гуманітарного циклу з метою виявлення можливостей встановлення міжпредметних зв'язків, їх тематичним змістом і переліком знань та вмінь на предмет наявності в них соціокультурного компоненту. Аналіз засвідчив, що за кожним напрямом підготовки є дисципліни і гуманітарного циклу і фахові, що містять певний соціокультурний компонент.

Методика формування ППК складалася з таких етапів:

- мотиваційно-інформаційний етап
- професійно-діяльнісний
- творчий

Етапи формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості були взаємопов'язані. Кожен із них мав свою мету і завдання, передбачав добір специфічних форм, методів, прийомів і засобів навчання, ознайомлення майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості з певними групами професійної термінології, формування у них відповідних професійних умінь і навичок.

Розглянемо більш детально етапи оволодіння професійною іншомовною компетентністю(ППК) майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості.

Метою першого етапу є мотивування значущості формування професійної іншомовної компетентності для студентів. Мотиваційний компонент характеризується системою домінуючих мотивів, що виражають усвідомлене ставлення студентів до цілей і процесу отримання знань, до власного професійного становлення. Мотивація тим вище, чим вище можливість практичного застосування знань та навичок, набутих у процесі навчання. У світлі цих ідей проєктована система формування ППК повинна мотивувати студента на активне засвоєння іноземної мови і відповідати на питання «Навіщо вивчається мною іноземна мова, в чому її професійна значущість?» При такому підході пізнавальний мотив не тільки розвивається і зміцнюється, але й набуває іншого характеру, тобто з'являється інтерес не лише до самого предмета, але й до способу отримання знань, у тому числі до самостійних форм навчальної діяльності, надаючи їй творчо-дослідний характер. Поняття функціональної значущості знань професійного спрямування, реальні можливості застосування отриманих знань у професійній діяльності забезпечує реалізацію мети формування ППК.

На заняттях викладач з метою зацікавити студентів, підбирав відповідний матеріал, що містив професійну проблему, автентичні тексти, у яких подано приклади проблем, що виникають у професійній діяльності через незнання іноземної мови або національно-культурних особливостей партнерів, або приклади непорозуміння і навіть розриву важливих ділових зустрічей, контрактів. Такі тексти, на жаль, дуже рідко зустрічаються в підручниках та посібниках, їх потрібно шукати в спеціальних джерелах, тому автором було виокремлено ці тексти з різних джерел та роздано викладачам для експериментальної роботи. З цією ж метою викладач для того, щоб створити проблему, може використовувати професійно-значущі ситуації-кейси, котрі на творчому етапі студенти зможуть вирішувати самостійно.

Метою другого етапу було набуття предметно-професійних знань, формування стратегічних та компаративних умінь студентів.

Даний етап реалізовувався на заняттях зі спеціальних і фахових дисциплін, на заняттях із дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, вибіркової дисципліни “Розмовна англійська мова”, що проводилися у формі практичних, науково-дослідної роботи студентів (написання доповідей, повідомлень, рефератів, і передбачали:

- поглиблювати знання фахових понять і термінів;
- ознайомлювати з роллю іноземної мови у формуванні культури професійного мовлення лікаря ветеринарної медицини;
- удосконалювати навички іншомовного професійного спілкування;
- розвивати усне й писемне фахове мовлення, навички контролю й самоконтролю за його культурою;
- удосконалювати навички роботи з термінологічними словниками;
- проводити спостереження за професійним мовленням, формувати вміння його аналізувати й виправляти недоліки;
- формувати індивідуальний стиль професійного спілкування.

Автентичні матеріали (друковані та аудіо-, відео-) виступали основними засобами формування професійної іншомовної компетентності на даному етапі.

Необхідно відмітити, що подібні висновки відносно навчання іноземним мовам, вже були зроблені як у вітчизняній, так і в зарубіжній методиці. Зокрема, Є. Пассов ввів принцип автентичності, що підкреслює необхідність зацікавити студентів до питання, що обговорюється [5], а Г. Томахін акцентує вплив лінгвокраїнознавчого матеріалу на мотивацію студентів до вивчення іноземної мови [6].

З точки зору відзеркалення професійного зарубіжні навчальні посібники мають більший потенціал і різноманітність автентичного текстового й ілюстративного матеріалу. Тому ми використовували оригінальні навчальні посібники Британських видавництв Oxford, Cambridge, Longman тощо. Але проблема в тому, що таких навчальних посібників небагато, тому нами створено авторський навчальний посібник для самостійної роботи студентів технологічних спеціальностей, побудований на основі автентичних текстів.

При відборі текстів ми враховували визначений нами специфічний принцип опори на профільні дисципліни. Ми дотримувалися лінії наскрізного представлення іншомовного спілкування, знань і цінностей в структурі освоєння різних предметів. Стратегія процесу формування професійної іншомовної компетентності проводилася за рахунок ресурсів міжпредметної інтеграції змісту загальнокультурних, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін.

Позитивна мотивація та інтенсифікація процесу формування ПІК студентів досягалася шляхом використання в навчальному процесі ВЗН, широкого залучення художніх відеофільмів, комп'ютерних програм, що відображають особливості мови, побуту, життя, бізнесу, культури країни-партнера.

Завдання творчого характеру (реферування автентичних текстів, висловлення думки в певній ситуації і від певної особи, читання й аудіювання текстів, мовне спостереження під час перегляду телепередач, фільмів, відеокасет і спілкування з носіями мови, систематизація отриманої інформації за розділами) вимагали від студентів володіння іншомовною професійною термінологією і вміння застосувати її на практиці. Розробка завдань творчого характеру була спрямована на відпрацювання креативних умінь роботи з автентичним текстом, використовувати додаткову інформацію й міжпредметні зв'язки, уміння й навички самостійно оцінювати дії в процесі роботи з іншомовним матеріалом.

Висновки. Сучасні освітні процеси у вищій освіті зумовлюють нагальну потребу створення цілісної педагогічної системи підготовки фахівців для харчової промисловості, що передбачає оптимальне поєднання вітчизняних та європейських, традиційних і новаторських підходів до проблеми формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. Запропонована методика формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості є неповною. Важливим завданням на майбутнє є розробка сучасної навчально-методичної літератури для вивчення іноземної мови інженерами-технологами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (Лингвистические и дидактические аспекты) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Астафурова Татьяна Николаевна. – М., 1997. – 324 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 41 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя /А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Томахин Г. Д. Лингвострановедение : что это такое? / Г. Д. Томахин // ИЯШ. – 1996. – № 6. – С. 22–27.
7. Byram M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram – Clevedon, Phil.: Multilingual Matters ltd., 1991. – 219p.
8. Müller-Hartmann A. *The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks* / Andreas Müller-Hartmann // *Language Learning & Technology*. – 2000. – № 4 (2). – P. 129–147.
9. O'Down R. Understanding the «other side»: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange // *Language Learning and Technology*. – 2003. – № 7 (2). – P. 118–144.

Швецова О.В.

Чернівецький професійний ліцей залізничного транспорту

РОЛЬ ІНОЗЕМНИХ МОВ В СУЧАСНОМУ СВІТІ. ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ЇЇ ВИВЧЕННІ.

Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення. Інтерес до вивчення мов традиційно великий, бо, перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом. Загалом людина, яка володіє мовами, різнобічно розвинута особистість, володіє кращими здібностями до вивчення нового, вільніша та більш впевнена у спілкуванні з людьми. Англійська мова – це офіційна мова міжнародного бізнесу та торгівлі, Інтернету і техніки, науки і мистецтв. 80% ділового мовного простору займає саме вона. Кожен з нас все частіше стикається з нею у спілкуванні з партнерами по роботі і на відпочинку. Англійська мова використовується при заповненні анкет, складанні резюме, у діловому та приватному листуванні. Володіння англійською мовою – вже не дивовижна навичка, а необхідність. Нині її навчають у дитячих садках, школах, вузах, не кажучи вже про численні курси та тренінги.

Досить цікавим є те, що 100% опитуваних респондентів вважають, що знання іноземних мов дають більше шансів для отримання високооплачуваної престижної роботи. 95% мають користь від володіння іноземними мовами у повсякденному житті, а саме: можливість спілкуватися з іноземцями, можливість розуміти зміст іноземних пісень, перегляд та читання книг в оригіналі, можливість додаткового заробітку, змога розуміти інструкції до медицини та техніки, які написані іноземною мовою, полегшене використання Інтернету. Отже, ми чітко бачимо, що у наш час з'являється все більше і більше охочих знати іноземні мови. Вони розуміють важливість їх вивчення. Володіючи іноземною мовою, людина автоматично переходить на вищий соціальний ступінь, оскільки стає конкурентоспроможним претендентом на високооплачувану посаду.

Іноземні мови потрібні майже всім: мандрівникам, вченим, студентам, а особливо людям, які за своєю професією багато спілкуються, зокрема працівникам громадського та залізничного транспорту - провідникам пасажирських вагонів. Так як ми готуємо працівників залізничних професій, тому виникла потреба у створенні нових посібників фахового спрямування.

В 2014 році мною був розроблений посібник для вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у навчальних закладах залізничного напрямку під назвою: «Have a nice trip». (Додаток № 1)

Даний посібник - це дидактичний матеріал для вивчення спеціалізованих тем з англійської мови, спрямований не стільки на розвиток пам'яті, скільки на вдосконалення вмінь говоріння, читання, письма, а також на формування лексичних навичок під час виконання різноманітних вправ і завдань. Посібник адресовано учням спеціалізованих закладів, де програмою передбачено вивчення подібного змісту тем, а також викладачам навчальних закладів залізничного профілю, які мають бажання урізноманітнити свої заняття та підвищити мотивацію учнів та всім тим, хто цікавиться англійською мовою і прагне підвищити рівень володіння нею.

Даний посібник складається з тем, кожна з яких включає в себе текст, словник-мінімум та різноманітні завдання і вправи.

Тематика текстів у посібнику відповідає чинній програмі і певною мірою розширює знання учнів – майбутніх залізничників. Особливістю є те, що переклад слів, підкреслених та виділених курсивом у тексті, поданий після тексту у словнику-мінімуму. Це сприяє первинному засвоєнню знань з нової теми.

Відомо, що при вивченні англійської мови велика увага спрямована на розвиток діалогічного мовлення, тому дидактичний матеріал вміщує також діалоги на задану тему. Таким чином, перевага надається ситуативному тренуванню, орієнтованому на формування у учнів як мовної, так і комунікативної компетенції.

Словник-мінімум до кожної теми допомагає розширити лексичний запас учнів з відповідної теми, прочитати текст і виконати післятекстові завдання і вправи. (Додаток № 2)

Післятекстові завдання передбачають не тільки повторення лексики, а також спрямовані на розвиток письма та формування граматичної компетенції учнів. Деякі вправи впливають на розвиток логічного мислення. Кращому розумінню й засвоєнню наданих у посібнику тем сприяють вправи із контрольними питаннями. Завдання та вправи учнів можуть виконувати як самостійно, так і під керівництвом викладача.

В додатках посібника подані ілюстрації до текстів для кращого сприйняття і розуміння нової лексики.

Запропонований лексичний базис найуживаніших слів та виразів містить зібрання найбільш потрібних слів та виразів для професійного спілкування провідників пасажирських вагонів та квиткових касирів.

Загалом матеріали посібника стимулюють розвиток пізнавальних інтересів учнів та сприяють підвищенню мотивації до вивчення англійської мови.

Даний посібник може використовуватися викладачами англійської мови на заняттях у навчальних закладах залізничного профілю. Він стане в нагоді викладачам при поясненні нового матеріалу, активізації професійної лексики та узагальненні й систематизації знань учнів.

Сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій навчання англійської мови – без використання мультимедійних засобів навчання та мультимедійних технологій навчання, які перетворюють навчання іноземній мові на живий творчий процес.

Комп'ютер забезпечує активізацію діяльності учнів на уроці, сприяє здійсненню диференціації навчання, розвитку спеціальної або загальної обдарованості, формуванню знань, посилює міжпредметні зв'язки.

Крім того, комп'ютерний контроль дозволяє значно заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань всіх учнів. Це дає можливість учителю приділити більше уваги творчим аспектам роботи з учнями.

Комп'ютери значно розширюють можливості вчителів, надають їм можливості для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Орієнтовані на вчителя інструментальні засоби дозволяють оперативно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій. Вчитель одержує додаткові можливості для підтримки і спрямовування розвитку особистості учня, творчого

пошуку й організації їхньої спільної роботи. Також комп'ютер бере на себе дуже велику частину рутинної, тривалої для вчителя роботи, вивільняючи йому тим самим час для творчої роботи.

Використання інформаційних технологій може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного уроку. Їх можна представити наступним чином:

- використання інформаційних технологій – як у фронтальній, так і в груповій роботі;
- використання електронних підручників, енциклопедій, словників, довідників, комп'ютерних навчальних програм тощо;
- використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації);
- створення власних уроків (інтеграція різних об'єктів в один формат – презентації, web-сторінки). Так мною було розроблено ряд презентацій фахового спрямування, а саме: 1. «Залізниці України», 2. «На залізничній станції», 3. «Типи вагонів», 4. «Перший поїзд» та інші.

Сучасний стан розвитку навчання англійській мові пропонує вчителю для використання у навчально-виховному процесі величезний арсенал методичних та дидактичних матеріалів. Це, в першу чергу, стосується автентичних навчально-методичних комплексів видавництва Великої Британії: OxfordUniversityPress, PearsonLongman, CambridgeUniversityPress, Express publishing. На використанні матеріалів цих підручників базуються програми навчання англійської мови, що націлюють учнів на навчання через комунікацію, більш природну ситуацію, а вчителів - на особистісно-орієнтований підхід до кожного учня.

Використання комп'ютерних навчальних програм має такі переваги:

- скорочується час вироблення необхідних технічних навичок у учнів;
- збільшується кількість тренувальних завдань;
- природним способом досягається оптимізація темпу роботи учнів;
- легко забезпечується диференціація навчання за рівнями;
- діалог з програмою набуває характеру навчальної гри, у більшості учнів підвищується мотивація навчальної діяльності.

Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання. Вони дозволяють тренувати різні види мовної та мовленнєвої діяльності й сполучити їх у різних комбінаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. <http://www.free-english.com> — "FreeEnglishlessons" — онлайн-практика з англійської мови: тести, вправи, ігри та ін.
2. http://www.abc-english-grammar.com/online_uroki.html — навчальні уроки: граматики, тести, вправи, словник
3. <http://www.macmillanenglish.com> — онлайн-матеріали для вивчення англійської для викладачів та учнів.
4. <http://www.multikulti.ru> — сайт містить велику кількість підручників, аудіо- та відсоматеріали, тексти на англійській мові.

Напрямок: Організаційні та методичні аспекти навчання: застосування інформаційних технологій, новітні дидактичні підходи та досвід їх впровадження

Амеліна С.М.,
Національний університет біоресурсів і природокористування України

**КОМП'ЮТЕРНА ЛЕКСИКОГРАФІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

Підвищення ефективності професійної діяльності перекладачів на сучасному етапі пов'язане, головним чином, із застосуванням новітніх технологій і вимагає, у свою чергу, відповідної модифікації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку перекладачів.

Останнім часом у сучасній лексикографії виокремився новий напрям – комп'ютерна лексикографія, який наразі є важливим складником прикладної лінгвістики, бурхливо розвивається і може бути одним із дієвих допоміжних засобів у арсеналі перекладацького інструментарію. Сучасна лексикографія неможлива без широкої комп'ютеризації, адже поступово традиційні методи замінюються комп'ютерною обробкою лексикографічних даних. Комп'ютерна лексикографія передбачає, що створення й оприлюднення словників здійснюється за допомогою комп'ютера. Термін «електронний словник» може використовуватися для посилання на будь-який довідковий матеріал, що зберігається в електронній формі і містить інформацію про написання, значення або використання слів. Так, засіб у програмі обробки слів, пристрій, що сканує та перекладає друковані слова, глосарій для онлайн-ових навчальних матеріалів або електронна версія словника з друкованою копією, – усі вони є електронними словниками, що характеризуються однаковою системою зберігання та вилучення лексикографічної інформації [1, с. 839]. Власне, такі словники містять компіляції слів, фраз, понять, таких як списки слів, глосарії, термінологічні бази даних, словники, представлені в електронному вигляді.

Електронні словники мають низку переваг у порівнянні з традиційними паперовими. Вони призначені для підтримки користувачів під час обробки текстів у письмовій формі (програми коригування, електронний пошук, гіпермедіа тощо). Крім того, для роботи багатьох додатків з природними мовами потрібні лексикографічні ресурси різного обсягу та точності, зокрема, й для програмного забезпечення систем машинного й автоматизованого перекладу. Сучасний підхід до створення словників передбачає, на думку Л. Беляєвої, формування і використання корпусу реальних текстів, який може розглядатися як база даних для вирішення не тільки дослідних, але і практичних лексикографічних завдань [2, с. 169]. Електронні словники дозволяють перекладачам не тільки швидко знаходити потрібну інформацію про незнайому для них лексику, але й швидко завантажувати нову інформацію щодо неї через додаткові веб-сайти. Цифровий формат словників дозволяє перекладачам використовувати акумульовані в них дані швидше та ефективніше, адже характеристики слів (наприклад, їх значення, граматичні властивості, особливості вживання, сполучуваність з іншими словами) зберігаються в різних структурах, які можуть бути пов'язані та представлені по-різному: ієрархії, семантичні мережі тощо. Деякі внутрішні системи створення документації розроблені спеціально для компілювання словників з метою узгодженості термінології таким чином, що цього неможливо досягти традиційними методами.

З огляду на необхідність набуття майбутніми перекладачами умінь щодо роботи з електронними словниками постає потреба у запровадженні до навчальних планів їхньої підготовки окремого курсу вивчення комп'ютерної лексикографії або, принаймні, включення відповідних тем до навчальних програм з інших дисциплін, зокрема, практичного курсу письмового перекладу.

Важливим для студентів є набуття умінь пошуку лексикографічних джерел у мережі Інтернет, розуміння принципів і процесів словникової компіляції, досвіду самостійної роботи із електронними словниками під час здійснення перекладу, особливо, науково-технічної літератури.

Напрацювання зарубіжних викладачів свідчать, що студентам може бути запропоновано вивчення й порівняння функцій електронних словників, які вони будуть застосовувати, з точки зору лексикографічних та технологічних особливостей. Під керівництвом викладачів студенти зможуть правильно використовувати електронні словники відповідно до свого рівня володіння мовою та виду навчальної діяльності [3, с. 151]. Подальшою метою є навчити студентів вільно орієнтуватися в численних електронних лексикографічних джерелах, визначити стратегію оптимального інформаційного пошуку, виробити практичні навички лексикографічного аналізу макро- і мікроструктури словників.

Отже, електронні словники можуть розглядатися як цінні навчальні інструменти для оволодіння майбутніми перекладачами знаннями про різні лексичні елементи в автентичних контекстах, набуття практичних навичок використання їх як словникових ресурсів нового покоління, підготовки студентів до професійної перекладацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Nesi H. Electronic Dictionaries in Second Language Vocabulary. Comprehension and Acquisition: The State of the Art. Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress (Stuttgart, Germany, August 8th–12th, 2000), vol. II. Stuttgart, 2000, pp. 839–847.
2. Беляева Л.Н. Переводной словарь в аспекте автоматизации лексикографических исследований / Л.Н. Беляева // Слово и словарь = Vocabulum et vocabularium: сб. науч. тр. / ГрГУ им. Я. Купалы; Редкол.: Л. В. Рычкова (гл. ред.), В. В. Дубичинский, Т. Ройтер [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2013. – С. 169-171.
3. Zheng H., Wang X. The Use of Electronic Dictionaries in EFL Classroom Studies in: English Language Teaching Vol. 4, No. 1, 2016. – 144-156 p.

Андрійко І.Ф.

Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ» НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ

Модернізація освітніх програм, їх спрямування на розвиток когнітивно-особистісного потенціалу студента, подальше скорочення кількості аудиторних занять і збільшення частки самостійної роботи студентів (до 60% навчального часу), - всі ці фактори унеможливають використання традиційних екстенсивних методів навчання і організації навчального процесу у вузі і спонукають викладачів до пошуків ефективних технологій організації аудиторної і самостійної роботи студентів.

Однією з таких технологій ми вважаємо педагогічну технологію тайм-менеджменту, під якою розуміємо систему сучасних методів, принципів, правил і технік організації особистої і навчальної діяльності з метою оптимального використання власного вільного часу [4, 22; 8, 89;].

Проблемою застосування тайм-менеджменту в освітньому просторі займалися чимало вітчизняних і зарубіжних фахівців. Серед них можемо виділити Т. Дудку, Г. Іванову, О.О. Маруховську-Картунову, С.І. Калініна, М.О. Реунову, Н.В. Кузовлеву та ін. У дослідженнях згаданих науковців тайм-менеджмент розглядається як засіб самоорганізації навчальної діяльності [9], як здоров'язбережувальна технологія і засіб формування культури розумової праці студентів [5]. В умовах головного протиріччя нашого століття між зростаючим потоком інформації, з одного боку, і дефіцитом часу на її обробку, з іншого боку, ця педагогічна технологія набуває неабиякої актуальності.

Необхідність опанування технологією тайм-менеджменту студентами зумовлена також особливостями психології і життєдіяльності студентства як специфічної соціальної групи молоді. Студент сьогодні – це не лише суб'єкт навчальної професійно-орієнтованої діяльності, хоча вона й залишається для нього провідною. Більшість студентів поєднують навчальну діяльність з трудовою, науково-дослідною, громадською діяльністю. Для них характерна соціальна і пізнавальна активність, прагнення до життєвого самовизначення і самоствердження, до автономії, мотивація досягнення успіху і гостра потреба в умінні ефективно планувати свою життєдіяльність і адаптуватися до нових соціальних і навчальних вимог [3]. Бажання «встигнути скрізь», проте відсутність уміння реального цілепокладання і самоорганізації зазвичай негативно впливають на загальну успішність студентів.

Педагогічна технологія «тайм-менеджмент» дозволяє розв'язати таку важливу загальнодидактичну проблему вищої школи, як подальший розвиток і удосконалення у студентів навчальної і стратегічної компетентності, тобто вміння вчитися, та темпоральної компетентності, тобто вміння раціонально використовувати свій час, чергувати працю і відпочинок відповідно до особистих і навчальних цілей та цінностей.

Тайм-менеджмент, або управління часом – це, в першу чергу, правильна постановка цілей, попереднє планування, розподіл часу, розстановка пріоритетів, раціональна організація роботи і аналіз затраченого часу.

Метою педагогічної технології «тайм-менеджмент» є навчання студентів методів самоорганізації навчальної діяльності, допомога у формуванні відповідних навичок самоорганізації, виховання ціннісного ставлення до феномену самоорганізації, до фактору часу і як результат – підвищення ефективності та оптимізація навчального процесу [5].

Більшість дослідників пропонують знайомити студентів з різними техніками тайм-менеджменту у рамках самостійних спецкурсів / навчальних дисциплін за вибором незалежно від напряму підготовки [8; 9]. Втім ми вважаємо за доцільне і можливе використання технології тайм-менеджменту й при викладанні фахових дисциплін, зокрема іноземної мови за професійним спрямуванням (далі ІМ).

Технологія тайм-менеджменту передбачає взаємодію викладача і студентів. Керуючись принципами тайм-менеджменту, викладач ІМ має вирішити декілька завдань:

- визначити кінцеві і проміжні цілі навчання ІМ відповідно до галузі знань, напряму підготовки, освітньо-кваліфікаційного рівня і етапу навчання;
- визначити тематику змістових модулів з позицій важливості, пріоритетності;
- ретельно відібрати мовний, мовленнєвий і текстовий матеріал;
- розподілити час на вивчення кожної теми, виходячи із співвідношення аудиторної і самостійної роботи 2:3;
- визначити зміст і обсяг самостійної роботи студентів з теми;
- продумати форми звітності і контролю самостійної роботи, адже правильна організація самостійної роботи в аудиторний та позааудиторний час є способом і умовою формування навчальної компетентності студентів.

Головним при цьому є націленість діяльності викладача на формування і подальший розвиток у студентів необхідних стратегій оволодіння іноземною мовою. У цьому питанні ми поділяємо думку Н.С. Білоножко, яка виділяє три види стратегій: метакогнітивні, когнітивні і мнемічні [1].

До метакогнітивних стратегій відносять стратегії планування і аналізу власної навчальної діяльності; стратегії поточного самоконтролю та саморегуляції, оцінювання певних досягнень в оволодінні мовним матеріалом; аналізу власних розумових процесів.

Під когнітивними стратегіями розуміють стратегії систематизації та узагальнення мовного матеріалу; стратегії класифікації, групування понять; аналізу інформації та синтезу смислових віх.

Мнемічні стратегії – це стратегії запам'ятовування лексичного і граматичного матеріалу. Вони пов'язані з наявністю логічних операцій, уваги та уваги, абстрактним мисленням, використанням асоціацій тощо [1, 17].

Для розвитку цих стратегій ми активно використовуємо на заняттях техніки тайм-менеджменту, а саме: проведення мозкового штурму і складання асоціограм для збору первинної інформації, загальних знань і досвіду студентів з теми; складання інтелект-карт Тоні Бьюзена (mind-map) з метою узагальнення, систематизації і презентації великих обсягів матеріалу; метод портфоліо для усвідомлення і демонстрації власних досягнень; опитування (наприклад, при перевірці домашнього завдання: що було складно і чому, як подолали труднощі); складання колективного списку завдань або «to-do-list»; складання індивідуальних освітніх маршрутів (в першу чергу, для невстигаючих та працюючих студентів).

Підводячи підсумки у заключній частині заняття, ми практикуємо так звані «хвилини рефлексії», тобто колективне обговорення того, що і як робили на занятті, з якою метою, де цим можна скористатись. Саме тут викладач може надати рекомендації і поради, як вдома краще працювати над активним вокабуляром; над граматиною; над помилками; над складанням діалогів та монологів. Приклади таких рекомендацій знаходимо у книзі Н.Ф. Бориско «Сам себе методист» [2].

Відомо, що при викладанні ІМ за професійним спрямуванням особлива увага приділяється формуванню іншомовної компетенції у читанні. З метою швидкого оволодіння студентами стратегіями читання викладач має обговорити зі студентами такі питання, як види читання (синтетичне, вивчаюче, переглядове читання); типи текстів і їх ознаки; можливості антиципації, тобто прогнозування змісту на рівні слова, фрази, тексту; прийоми роботи з тлумачними і двомовними словниками. Крім цього, необхідно пояснювати студентам, як складати план прочитаного; як писати резюме, анотацію на прочитаний текст і які кліше треба вживати при цьому.

Для формування потенційного словника студента, швидкості його читання та розуміння прочитаного найбільше значення мають безперекладні прийоми семантизації лексики (з опорою на інтернаціоналізми, словотворчі елементи, контекст, відомі значення багатозначних слів, конверсію, наочність), а також алгоритм читання і пошуку ключових слів у тексті. Для напрацювання такого алгоритму ми розробили за аналогією з матрицею Ейзенхауера (про послідовність виконання щоденних справ) чотири кроки пошуку слів, необхідних для розуміння і передачі змісту тексту: 1) відбираємо знайомі і важливі слова; 2) знайомі, але неважливі; 3) незнайомі, але важливі; 4) незнайомі і неважливі.

Знайомство студентів із загальними положеннями тайм-менеджменту можна організувати під час вивчення таких лексичних тем, як «Мій робочий день», «Навчання в університеті», «Професії і професійне життя», «Успішна ділова людина - яка вона?», «Розпорядок дня ділової людини», «Менеджмент». Інформація подається у вигляді цікавих автентичних текстів і опрацьовується під час відповідей на запитання, коментарів, дискусій, написання коротких есе. Як приклад можна навести роботу над текстом-рекомендацією відомого німецького експерта з тайм-менеджменту Лотара Зайверта «10 типових часових гріхів»

(«Zehn typische

Zeitsuenden» <https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=de&u=http://www.tim-taxis-trainings.de/wp-content/uploads/2016/05/chefbrief-2010-1.pdf&prev=search>) [10]. Обговорення прочитаного проходить, як правило, у таких напрямках: В яких пунктах ви впізнаєте себе? Які «гріхи» характерні для вас? Чому так трапляється? Чи намагаєтесь ви долати їх? Що ви робите для цього? Наприкінці студенти пишуть есе на тему «Мій тайм-менеджмент».

Отже, знання прийомів тайм-менеджменту і володіння навчальними стратегіями дозволяють студенту проаналізувати і опрацювати великі обсяги інформації з різних джерел, пришвидшити процес підготовки до практичних занять, вивільнити час на відпочинок і допоможуть у майбутньому стати успішними фахівцями, здатними ефективно управляти своєю діяльністю і максимально швидко приймати рішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоножко Н.Є. Стратегії старшокласника як суб'єкта навчальної діяльності / Н.Є. Білоножко // Іноземні мови. – 2011. - № 4. – С.13-17.
2. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык / Наталья Федоровна Бориско. – Киев : Фирма «Инкос», 2001. – 267 с.
3. Бохонкова Ю.О., Сербін Ю.В. Психологічні особливості формування особистості студента в процесі навчання у вищому навчальному закладі // Virtus: Scientific Journal. – 2016. - № 10. – С.55-57.
4. Дудка Т. Педагогічна технологія «тайм-менеджмент» як засіб формування професійного інтересу студентів до туристичної діяльності / Т.Дудка // Обрії. – 2014. – № 1 (38). – С. 20-23.
5. Іванова Г. Тайм-менеджмент як педагогічна технологія формування культури розумової праці студентів / Г. Іванова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2017. – № 1 (50). – С. 282-292.
6. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем / С.И. Калинин. – СПб : Речь, 2006. – 371 с.
7. Кузовлева Н.В. Воспитание культуры умственного труда магистрантов и аспирантов в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. / Кузовлева Наталия Валериевна . – Орел, 2016. – 1011 с.
8. Маруховська-Картунова О.О. Тайм-менеджмент : сутність, багатоманітність визначень та основні типи / О.О. Маруховська-Картунова // Virtus: Scientific Journal. – 2017. - № 14. – С.87-90.
9. Реунова М.А. Педагогическая технология «тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Реунова. – Оренбург : Оренбург. гос. ун-т, 2013. – 25 с.
10. Seiwert, Lothar. Wenn du es eilig hast, gehe langsam : mehr Zeit in einer beschleunigten Welt. – Frankfurt/Main : Campus Verlag GmbH. – 2005. – 217 S. – Режим доступу : <https://books.google.com.ua/books?isbn=3593376652> або: www.tim-taxis-trainings.de/wp.../05/chefbrief-2010-1.pdf

Бобилев Д. Є., Корольський В. В.
Криворізький державний педагогічний університет

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО КУРСУ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО АНАЛІЗУ В РАМКАХ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Освітня програма бакалаврату, за спеціальністю 014.04 Середня освіта (Математика), передбачає вивчення елементів функціонального аналізу в рамках математичного аналізу. Зазвичай це базова частина фундаментального циклу, час вивчення курсу складає один семестр, кількість аудиторних годин невелика.

Рамки навчального часу, прикладна спрямованість і рівень базової підготовки сучасних студентів педагогічних ВНЗ не дозволяють їм засвоїти таку складну математичну дисципліну з позицій класичного підходу, який передбачає фундаментальність і самодостатність подачі суто теоретичного матеріалу. Для майбутніх вчителів математики та інформатики необхідно акцентувати прикладну роль функціонального аналізу, що зводиться до аналітичного обґрунтування ефективності застосування чисельних методів.

Серед опублікованих навчальних ресурсів недостатня частина таких, що ставлять і вирішують схожу методичну проблему. Наприклад, підручники В. О. Треногіна [6], В. І. Лебедева [5] орієнтовані на прикладні спеціальності. Однак, вони занадто об'ємні, складні (особливо [6]) і, хоча висвітлюють функціональний аналіз з точки зору чисельних

методів, проходять не повністю шлях від ідеї до розрахункової формули, що ускладнює їх використання в педагогічному ВНЗ. Потрібна істотна адаптація вказаних підручників.

У задачниках з функціонального аналізу не прийнято акцентувати ні обчислювальну, ні навіть алгоритмічну компоненту і тим більше не прийнято активно залучати комп'ютерні технології. В існуючих збірниках переважають теоретичні задачі. Переважна більшість таких задач є антиподами типових розрахунків. Втіленням такого підходу є збірник О. О. Кірілова, О. Д. Гвішіані [4], рекомендований для класичних університетів, проте в тій чи іншій мірі всі задачники з функціонального аналізу тяжіють до занурення в формально-логічний апарат. При постановці навчальних завдань майбутнім учителям математики та інформатики, як мінімум, слід було б змінити форму подачі традиційних задач: перейти від абстрактних до конкретних просторів, норм, операторів і від задач на доведення до більш типових, алгоритмічних обчислень і побудов. Цей шлях реалізований в практикумі Білоруського державного університету [1], хоч і не до кінця: в асортименті завдань не вистачає найпростіших однокрокових вправ, націлених на відпрацювання елементарних інструментів дисципліни.

Для вирішення вказаних проблем проведено науково-методичне дослідження і розроблено комплекс з двох навчальних посібників: конспект лекцій [2] і збірник задач [3] з функціонального аналізу для педагогічних ВНЗ. Сформулюємо основні концепції, покладені в основу цієї розробки:

- адаптація навчального матеріалу до рівня підготовки і аналітичних здібностей студентів;
- культивування прикладної складової дисципліни, яка реалізується поєднанням функціонального аналізу та обчислювальної математики;
- модернізація курсу під використання обчислювальних засобів (прикладних математичних пакетів).

Конспект лекцій [2] містить короткі теоретичні відомості про основні модулі функціонального аналізу: теорія стискуючих операторів, теорія рядів Фур'є в гільбертовому просторі і теорія лінійних операторів. Причому з розгляду виключені деякі складні конструкції з суто академічним значенням, які не мають наочного застосування в обчислювальній практиці.

Наприклад, виключено багато елементів топології і всі суміжні з ними теореми, поняття спряженого простору і оператора, теорема Банаха про обернені оператори, теорема про доповнення метричного простору (залишена на рівні формулювання), теореми про продовження оператора, функціоналу та інші.

Поняття обмеженості лінійного оператора, ключове для більшості підручників з функціонального аналізу, замінено на еквівалентне йому поняття неперервності. Причина заміни полягає в тому, що традиційне означення обмеженого лінійного оператора не відповідає прийнятому в курсі математичного аналізу означення обмеженої функції, тоді як універсальне поняття неперервності для оператора в метричних просторах узгоджується з неперервністю функції з курсу математичного аналізу. Неперервність оператора визначена як здатність зберігати збіжність послідовності, оскільки це означення найпростіше і використовується в чисельних методах.

Курс обходиться тільки описом інтегралу Лебега, включеним заради введення просторів Лебега, і будується без опори на теорію міри, оскільки даний розділ бакалаврського курсу математичного аналізу в більшості педагогічних ВНЗ не викладається для майбутніх вчителів математики та інформатики, і його ніяк не можна розглянути в невеликому курсі функціонального аналізу.

Виклад функціонального аналізу орієнтується на два базових завдання, які стоять на перетині фундаментальної і прикладної математики: апроксимацію функцій і розв'язання операторних рівнянь. В задачах на апроксимацію функцій за допомогою ортогональних систем порушуються питання точності і якості наближення. При розв'язанні операторних рівнянь виділені на перший план питання збіжності чисельних методів і контролю точності

наближеного розв'язку. Проблема єдиності розв'язку теж не опускається з поля зору. А ось проблема існування, нелегка для сприйняття, відведена на другий план і в деяких місцях замовчується.

У кожному модулі конспекту лекцій лінія викладу теоретичного матеріалу проходить шлях від введення основних понять до доведення ключових теорем, що мають прямий вихід до широко відомих чисельних методів. Ці “виходи”, як правило, описані в останніх параграфах модулів. Для їх складання була проаналізована база з декількох десятків існуючих підручників як з функціонального аналізу, так і з різних розділів обчислювальної математики.

Перший модуль присвячений метричним просторам і стискующим операторам. Він завершується оглядом задач, в яких можливе застосування принципу стискуючих операторів і методу простих ітерацій для наближеного розв'язання рівнянь різного типу.

Другий модуль представляє теорію рядів Фур'є в гільбертовому просторі. Значну увагу приділено різноманітності ортогональних систем: тригонометричних, поліноміальних, систем ступінчастих функцій. Модуль завершується описом зв'язку ряду Фур'є з завданням апроксимації і поясненням таких істотних особливостей, як характер збіжності ряду Фур'є, специфіка тригонометричної і поліноміальної апроксимацій, відмінності між рядами Фур'є і Тейлора.

Третій модуль присвячений теорії лінійних операторів і охоплює суміжні питання оптимізації функціоналу. Виклад завершується описом варіаційного і проєкційного підходу до наближеного розв'язання лінійних операторних рівнянь. Детально розібрані метод найменших квадратів і метод Гальоркіна. Крім того, в третьому модулі є й інші виходи до обчислювальної математики, представлені в різних параграфах: пошук розв'язку рівняння у вигляді ряду Фур'є за власними функціями оператора, розв'язок інтегрального рівняння методом заміни ядра на вироджене, наближена мінімізація функціоналу методом Рітца.

Таким чином, курс не претендує на повноту теорії, але робить акцент на алгоритмічну складову функціонального аналізу. Виклад теоретичних конструкцій спрощено до елементарного при спробі зберегти класичну якість даної дисципліни і не упустити іде того, що закладено в цей розділ математики. Абстрактна енергія функціонального аналізу істотно приборкана в порівнянні з академічним курсом, але витримана в такому обсягу, щоб її можна було б обґрунтовано застосовувати.

Збірник задач містить великий банк різнорівневих завдань з великою кількістю варіантів і розроблений для зручного розподілу балів при оцінюванні: наприклад, від 1 бала за найпростішу однокрокову задачу до 10 балів за багатокроковий розрахунок з реалізацією в математичному пакеті.

Розглянутий навчально-методичний комплекс [2-3] дозволяє і частково змушує реорганізувати навчальний процес з дисципліни “Функціональний аналіз”.

Доцільне використання комп'ютерів і кваліфікована інтерпретація результатів повинні стати однією з основних цілей навчання не тільки функціонального аналізу, але взагалі математики в педагогічному ВНЗ. Запропонований збірник задач [3] дає можливість, з одного боку, повторити раніше набуті навички розв'язання різних задач, з іншого боку, дозволяє студентам навчитись використовувати математичні пакети. Збірник задач [3] включає 58 задач (по 20 варіантів кожної), всі завдання мають зразки або вказівки до розв'язання і посилання на конспект лекцій [2].

В навчально-методичному комплексі [2-3] залишились не відпрацьовані специфічні проблеми, пов'язані з відмінностями схоластичної (навчальної, книжкової) і комп'ютерної математики, які вимагають уваги на початковому етапі експлуатації математичних пакетів. В збірнику [3] недостатньо задач, що показують типові труднощі, які виникають у студентів, коли комп'ютер видає відповідь у вигляді символічного виразу, який може містити спеціальні функції, багато з яких студент бачить вперше. Прикладні математичні пакети вимагають набагато більш відповідального ставлення до роботи з типами даних (числами, змінними, виразами, функціями), ніж це прийнято в швидких розрахунках на папері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Функциональный анализ и интегральные уравнения [Текст]: лабораторный практикум / [А. Б. Антоневиц и др.]; под ред. А. Б. Антоневица, Я. В. Радыно. – Минск: БГУ, 2003. – 179 с.
2. Бобилев Д. Є. Функціональний аналіз. – Кривий Ріг: Dionat, 2016. – 152 с.
3. Бобилев Д. Є. Функціональний аналіз: збірник задач. – Кривий Ріг: Dionat, 2016. – 70 с.
4. Кириллов А. А., Гвишиани А. Д. Теоремы и задачи функционального анализа: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 400 с.
5. Лебедев В. И. Функциональный анализ и вычислительная математика. – 4-е издание. – М.: Физматлит, 2005. – 296 с.
6. Треногин В. А. Функциональный анализ [Текст]: учеб. для вузов / В. А. Треногин. – Изд. 4-е, испр. – М.: Физматлит, 2007. – 488 с.

Бобровник С.М.
НТУУ «КПІ» ім. Ігоря Сікорського

USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN NEW DIDACTIC APPROACHES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Internet technologies as automated environment for receiving, processing, storing, transferring and using knowledge in the form of information and their impact on an object implemented on the Internet in the study of a foreign language allow students to improve their social and cultural competence by using authentic materials selected on the Internet. The possibilities of Internet technologies include: computer-based training programs, multimedia-based learning systems, telecommunications facilities (e-mail, webinars, teleconferences, forums, chats) and electronic libraries.

The role of teachers is changing in the educational process in connection with the new didactic possibilities of using Internet technologies, the goals and objectives of training are aimed at cooperation and co-creation with students for joint search and analysis of results. The teacher rather acts as a counselor, a partner who directs the activities of students, contributes to their independent research investigation. The technological model of selecting the necessary information from Internet resources is aimed at the gradual formation of socio-cultural competence and professional competence in accordance with certain criteria.

One of the main approaches to teaching a foreign language at the present stage is a communicative approach. The main principles of the communicative approach to the use of computer technologies are: the emphasis on the use of language forms in speech, the implicit teaching of grammar, the emphasis on creating by students their own sentences, dialogues and texts, rather than using ready-made, the possibility of several answers, the maximum use of the language in the teaching process, interaction: student-computer, student-student. There are special programs aimed at a written discussion of contentious topics, communication of students and the development of critical thinking. There are new programs that do not contain specific language material, but give students the opportunity to use existing skills in communication, as well as understand speech of the studied language.

The main point of communicative approach means that training is activity-oriented, since real communication in the classroom is carried out through speech activity, with the help of which learners try to solve real or imaginary tasks. Communicative approach in teaching is also characterized by the fact that the learner is in the center of training as the subject of educational activity, and the system of education assumes maximum consideration of the age, individual, psychological, and national characteristics of the learner's personality, as well as his interests. The object of learning in a communicative approach is speech activity in such kinds of things as

speaking, listening, reading, writing, translating. This approach focuses on communication training and the use of language for the exchange of thoughts. For this task, the main focus of the lesson is to create and support the students' need for communication and assimilation in the process of communication of meaningful information for them. Communicative approach implements the basic requirements to the modern educational process: communicative behavior of the teacher at the lesson; use of tasks that recreate situations of communication from real life and involve the implementation of training activities within situations; the parallel mastering of the grammatical form and its function in speech; taking into account the specific characteristics of students.

Sociocultural approach involves the formation of knowledge of the national and cultural characteristics and realities of the country of the studied language, etiquette forms of speech and the ability to use them in various spheres of speech communication. Here, special attention is paid to regional geography in the broad sense of this concept. This is an acquaintance with the peculiarities of the language, culture, history, traditions, rules of behavior adopted in the country of the studied language. Sources of information can be teaching aids as well as authentic materials: podcasts, video films, CD with texts for listening, songs, computer games which have become the greatest source of language learning for many people.

System-activity approach in development of professional skills of future specialists plays a significant role in language learning. The basic principle of the approach is that knowledge is not presented in ready-made form; students receive information, independently participating in research activities. The task of the teacher is to organize the research work of the students, so that they can find solutions to the problem themselves, and work out grammatical and lexical structures in the speech. To activate cognitive and practical activities of students at the lessons, you can use a variety of techniques, forms and methods of organizing the educational process. The use of such approach forms motivation of students to learn a foreign language. At the same time, there is one more formula: competence – activity – expert knowledge. Competence as an objective characteristic of reality must pass through activity in order to become an expert knowledge, as a characteristic feature of personality. This formula helps us understand what expert knowledge is. This knowledge is in action.

Person-oriented approach is aimed at the development of the individual through the use of different types of educational activities. It is realized through the activity approach, which is understood as such a way of organizing the educational process, which allows students to leave the role of passive "receivers" of information, but become active participants in cognitive activity.

Also, successful teaching of foreign languages is inseparably linked with a competence approach that includes socio-political competence, socio-cultural competence, communicative competence, information competence, readiness for lifelong education.

Adherence to didactic principles is the need for successful learning, integrity, continuity, mini-max principle, variability, creativity and psychological comfort.

LITERATURE:

1. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / S.J. Savignon. – McGraw-Hill Education – Europe, 1997. – 352 p.
2. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. – 140-142 с.
3. Юрѳева Я. Г. Личностно-деятельностный подход как основа формирования интерактивных форм обучения иностранным языкам / Я. Г. Юрѳева. – М.: Молодой ученый, 2015. – с. 34-35.

КОРОТКОМЕТРАЖНЕ ВІДЕО В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Використання відео під час заняття відкриває ряд можливостей для викладача та студентів у плані оволодіння та вдосконалення іншомовної культури при формуванні комунікативної, професійної та соціокультурної компетенцій іноземною мовою. Останні освітні тенденції та міграційний аспект у світі створюють на сучасному етапі вивчення іноземної мови чіткий акцент на професійно орієнтоване вивчення іноземної мови.

Професійно орієнтованим називають навчання, що спирається на врахування потреб студентів під час вивчення іноземної мови, які диктуються особливостями майбутньої професії або спеціальності. [2, с. 34] Тобто таке навчання, яке формує комунікативні вміння, що дозволяють здійснювати професійні контакти іноземною мовою у професійній сфері та повсякденних ситуаціях. Іноземна мова виступає засобом підвищення професійної компетентності та особистісно-професійного розвитку студентів. З метою створення реальних та потенційно можливих ситуацій, які виникають на робочому місці, й задля розвитку та відпрацювання комунікативних компетенцій у студентів ми вважаємо доцільним використання короткометражних аутентичних відеоматеріалів під час заняття з іноземної мови.

Загально відомо, що ми запам'ятовуємо 10% з того, що читаємо, 20% з того, що ми чуємо, та 30% з того, що бачимо. Навички аудіювання засвоюються більш успішно, якщо звукові та зорові канали отримання інформації використовуються у взаємодії. Тому доцільність застосування відеоматеріалу на занятті іноземної мови наразі не викликає сумнівів. Проблема використання відео на занятті іноземної мови в сучасній педагогіці не нова, наразі існують праці Федоренко Ю.П., Верисокіна Ю.І., Яхунова Т.О., Ніколаєва С.Ю. та ін., присвячені цьому питанню, проте практика свідчить, що застосовується відеоматеріал досить несистематично та в поодиноких випадках й потребує ретельної підготовки від викладача (відеоматеріал та його тривалість має відповідати рівню знань студентів та вивчаємої тематики, завдання мають бути чіткими та зрозумілими і т. д.) [3].

Сучасні кіномініатюри – це дуже стисле та навіть більш складне поєднання головної ідеї автора, сюжетної лінії, музики та образу, ніж повнометражне кіно. Адаптовані для учбових цілей аутентичні короткометражні фільми (далі КФ) гарно підходять для викладання. По-перше, стандартна тривалість даного відеоматеріалу складає від 5 до 45 хвилин. Викладач може сам вирішувати, яким чином використовувати такі фільми під час одного заняття як у гомо-, так і в гетерогенних групах та опрацьовувати такі види мовленнєвої діяльності, як обговорення припущень, диспут, «мовчазний перегляд», (тобто опис чи відновлення подій фрагменту відео), «стоп-кадр», «мозковий штурм», тестування, квізи та багато ін. По-друге, тематичне забарвлення та жанрове розмаїття даного відеоматеріалу нічим не відрізняється від повнометражного кіно. Це й анімаційні фільми, які становлять близько 10% усіх КФ, документальні (16%), ігрові (38,5%), експериментальні (18%), музичні (11%) та КФ інших жанрів (7,8%). [1, с. 26] По-третє, найважливіша цінність такого відеоматеріалу в тім, що сучасні автори зображують найактуальніші соціальні проблеми, які потребують обговорення та пошуку шляхів вирішення. Тобто отримуємо той самий культурологічний, морально-естетичний, виховний ефект, як й від повнометражного відеоматеріалу, проте в часових рамках одного заняття. І останнє, джерела поповнення відеоматеріалів для викладання незліченні. Кожного року відбуваються численні конкурси та фестивалі короткометражного кіно, як наприклад, міжнародні фестивалі кіномініатюр у Відні, Більбао, Кракові, Тампере та ін. За даними Федеральної спілки німецьких короткометражних фільмів (AG Kurzfilm) лише у Німеччині щорічно відбувається близько 100 кінофестивалів КФ (серед яких Interfilm Berlin, Internationale Kurzfilmtage Oberhausen, Internationales Kurzfilm Festival Hamburg, фестивалі Zebra Poetry Film Festivals, achtung berlin,

KUKI, MicroMovie AWARD – перший в світі конкурс мініфільмів, знятих на мобільні телефони). В країні створена ціла індустрія, яка виробляє КФ, аналізується ринок КФ, його потреби та стан. Більше 1/3 всіх КФ тут створюються для учбових закладів саме з навчальною метою. Використання такого аутентичного матеріалу на занятті допоможе не лише при вивченні сучасної живої німецької мови, але й надасть найостаннішу країнознавчу інформацію, а також дані щодо стану суспільства, його потреб та настрою.

З усього розмаїття КФ найвдалішими для навчання на початковому етапі вважаються такі різновиди КФ як анімаційне відео, музичні кліпи та фото-колаж. Більш того, деякі дослідники стверджують, що вони мають бути обов'язковими в навчанні, оскільки підвищують зацікавленість та мотивацію студентів. Проте фаховий або лінгвокраїнознавчий аспект не може повністю бути розкритим у анімаційному відео або у музичному ролику, тому викладачеві слід звернути увагу й на інші види короткометражного кіно, а саме – документальне відео та короткометражні ігрові фільми, які пасують для викладання на більш пізнішому етапі вивчення іноземної мови. Для викладачів німецької мови у непрофільних ВНЗ стане у пригоді низка методико-дидактичних розробок від Гете-Інституту з професійно орієнтованого викладання (DFU, FüDaF). Гете-Інститут пропонує зокрема, для такого виду навчання серію занять з використанням КФ для багатьох професій – Deutsch am Arbeitsplatz починаючи вже з рівня А2. Для професійно орієнтованого заняття найціннішим відеоматеріалом будуть документальні КФ з лексикою вивчаємої галузі. Окрім фахової лексики студенти отримують візуальну інформацію про місце події, оцінюють та запам'ятовують невербальну поведінку учасників спілкування в конкретній ситуації. Саме візуальний ряд дозволяє краще зрозуміти і закріпити цю інформацію й надалі користуватися нею.

На старших курсах може бути застосовано експериментальне кіно як різновид КФ, оскільки воно вимагає розвинених навичок аналізу та філософського осмислення, а також впевненого володіння граматичними конструкціями та широким словниковим запасом (наприклад, рівень В2-С1). Проте викладач не повинен забувати, яку саме мету він переслідує, й подавати цей матеріал вчасно та чітко формулюючи завдання [1, с. 27].

Отже, використання короткометражних фільмів на заняттях з іноземної мови є найбільш доцільним, оскільки цей різновид відеоматеріалу відповідає основним вимогам для навчання та відпрацювання навичок аудіювання та говоріння. Короткометражне відео надає можливість створення ефекту присутності у іншомовному середовищі та активізує процес засвоєння мовного та країнознавчого матеріалу разом з фаховою лексикою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдан Ю.Б., Терехова С.В. Кіномініатюра на уроці іноземної мови / Ю.Б. Богдан, С.В. Терехова // Матеріали регіональної науково-практичної конференції «Мова як засіб міжкультурної професійної комунікації» (7 червня 2012р.) – Херсон: Вид-во ХНТУ, 2012. – С. 25-27.
2. Панасенко Г., Акопян Т. Особливості професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів у немовних вищих навчальних закладах / Г. Панасенко, Т. Акопян // Рідна школа. – К.: ПП «Видавництво «Рідна школа», 2010. – № 1-2 (січень-лютий). – С. 30-34.
3. Федоренко Ю.П. Доцільність і особливості використання аудіо і відео матеріалів на уроках іноземної мови. [Електронний ресурс] / Ю.П. Федоренко // Режим доступу до електронного джерела:
http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Philologia/29839.doc.htm
4. Kurzfilm in Deutschland – Studie zur Situation des kurzen Films. [Електронний ресурс]. / AG Kurzfilm e.V. – Bundesverband Deutscher Kurzfilm, 2006. – S. 103. – Режим доступу до електронного джерела:
www.ag-kurzfilm.de/shared/doc/upload/page/.../page_en_212_a2.pdf

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ

Незважаючи на активне впровадження у ВНЗ основних положень кредитно-модульної системи більшість експертів визнають, що рівень знань студентів в Україні став значно нижчим, проте вчитися стало складніше, оскільки більшість ВНЗ країни по-своєму сприйняли Болонський процес, а отже, використали його у власних інтересах [6]. Від рівня технологічного розвитку кожної країни залежить не тільки її економічна могутність і рівень життя населення, а й становище у світовій спільноті, можливості економічної та політичної інтеграції з іншими країнами, а також розв'язання проблем національної безпеки. Водночас рівень розвитку і використання сучасних технологій визначається не тільки розвитком матеріальної бази, а головним чином – рівнем інтелектуалізації суспільства, його здатністю засвоювати та застосовувати нові знання. Це має тісний зв'язок із рівнем розвитку освіти в країні [1].

У нинішніх умовах реалізації євроінтеграційних пріоритетів України виникає необхідність взаємодії освіти та науки з реальним економічним простором, налагодження форм і механізмів зв'язків із фінансовими, соціальними інститутами задля вирішення нових ринкових завдань – підготовки висококваліфікованих кадрів відповідно до потреб ринку праці, упровадження наукових досліджень у сучасне виробництво тощо. На сьогоднішньому ринку освітніх послуг такими є інноваційні активні та інтерактивні методики навчання. Оскільки суттєво зростає творча компонента освіти, активізується роль усіх учасників навчального процесу, зміцнюється творчо-пошукова самостійність студентів, особливої актуальності набули концепції проблемного та інтерактивного навчання, пов'язаного з використанням комп'ютерних систем. Під час такого освітнього процесу студент може комунікувати з викладачем он-лайн, вирішувати творчі, проблемні завдання, моделювати ситуації, включаючи аналітичне і критичне мислення, знання, пошукові здібності. Наприклад, сучасна методика викладання філологічних наук має певний арсенал різноманітних способів, прийомів і засобів навчання, як загальнодидактичних (застосовуються у викладанні будь-яких навчальних предметів), так і галузево - дидактичних (віддзеркалюють специфіку конкретної навчальної дисципліни або низки споріднених дисциплін) [3;4].

Як бачимо, йдеться про новітню (інноваційну) методику як навчання, так і викладання. Тож слід розібратися з поняттям «інноваційні метод. Із впровадженням дистанційного навчання багато вузів уже сьогодні застосовують технологію онлайн- семінару під назвою «вебінар», який демонструє порівняльні таблиці, презентації, відеоролики тощо. За допомогою інтернет-технологій вебінар зберіг головну ознаку семінару – інтерактивність, яка забезпечує моделювання функцій доповідача, слухача, що працюватимуть інтерактивно, комунікуючи разом за сценарієм проведення такого семінару [4; 5].

Серед педагогічних інновацій значне місце займають активні форми навчання і нестандартні підходи до проблем навчального процесу. Проблема активізації навчального процесу, формування знань студентів-іноземців при вивченні української мови за напрямом спеціальних дисциплін - є актуальним завданням. Щоб вирішувати ці завдання викладачі спрямовують свою діяльність на розробки і застосування таких форм ,методів і засобів навчання, які б сприяли підвищенню пізнавального інтересу студентів, активності, творчості в одержанні знань і навичок та подальшого їх використання на практиці. Формування знань йде тим успішніше, чим вища активність тих,кого навчають.

У процесі вивчення української мови за напрямом спеціальних дисциплін найбільш ефективними є ділові ігри, які ми застосовуємо з дослідницькою метою, навчальними цілями щодо реальної діяльності на виробництві. Основою для ділової гри є теоретичний матеріал навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна». Ділова гра дає можливість програти

практично будь-яку конкретну ситуацію. Гра дозволяє з'єднати знання та навички перетворити знання з передумови до дій у самій дії.

Ділові ігри, які розроблені під конкретні ситуації, вводять студентів-іноземців у сферу виробничої діяльності із застосуванням професійної термінології українською мовою: виховують у них здатність оцінювати діюче виробництво, знаходити рішення щодо його удосконалення. Успіх ділової гри залежить від ряду факторів – організаційних, методичних, психологічних, технічних та ін. Із загального кола питань, що впливають на якість і результати гри, виділяють такі, як:

- вдалий вибір теми, її актуальність та дискусійні можливості;
- підбір учасників гри, розподіл їх на підгрупи, відділи, посади з урахуванням знань студентів-іноземців і мікроклімату в групі;
- чітка розробка завдань;
- глибоке вивчення студентами-іноземцями теоретичного матеріалу навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», відпрацювання різних варіантів;
- напрацювання «запасних» ситуацій;
- аналіз гри, її оцінка, анкетування студентів-іноземців.

Тільки та гра може вважатися діловою, в якій чітко розроблені виробнича модель об'єкта або процесу; ігрова модель професійної діяльності учасників; система пізнавальних та ігрових мотивів.

У діловій грі треба ставити дві цілі: ігрову і педагогічну. Спеціально розроблені ділові ігри, найкраще сприяють засвоєнню посадових обов'язків майбутнього спеціаліста. Ділова гра складається з трьох етапів: підготовчий, ігровий і заключний. На першому етапі керівник гри готує учасників до гри, здійснює розподіл ролей. Студенти вивчають літературу, нормативні документи, розглядають можливі варіанти завдань, готують необхідні атрибути гри.

Другий етап – безпосередньо гра. Керівник не втручається в її хід, його мета видати завдання, додаткову інформацію, стежити за дотриманням часового режиму і спрямувати гру на розвиток у студентів-іноземців аналізу конкретної виробничої ситуації і проблеми. Гра може відбутися у тому випадку, коли в ній є ролі, що взаємодіють між собою, проблема, правила гри, ігровий результат.

На третьому етапі обговорюються результати гри. Оцінюється діяльність кожного учасника: за що і як він заохочується, і навпаки.

Під час гри студенти-іноземці реалізують комплекс таких умінь, як: бачення виробничої ситуації в цілому; вміння аналізувати складові частини об'єкта діяльності; виділення в цій ситуації предмета дій, мети, засобів та результатів, яких потрібно досягти; постановка завдання; виконання дій, спрямованих на вирішення конкретних виробничих завдань; проведення оцінювання та аналізу результатів діяльності; прийняття самостійних рішень.

Необхідно відмітити, що проведенню ділових ігор повинна передувати серйозна робота студентів-іноземців з поглиблення знань української мови за напрямом спеціальних дисциплін а також виробничих та технологічних процесів.

Особливість ролі викладача під час ділових ігор:

- підвищується особиста активність і професійна компетентність;
- викладач повинен бачити чіткий зв'язок навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» з виробництвом;
- зниження ролі викладача до ролі арбітра;
- змінюється форма взаємовідносин системи «викладач-студент»
- викладач стає старшим колегою.

Таким чином, під час проведення ділової гри студенти-іноземці набувають: навички самоорганізації; вміння самостійно планувати свою діяльність; цілеспрямованість; вміння домовитися про розподіл ролей; здібності враховувати думки інших і допомагати один одному заради досягнення поставленої мети.

Успіх ігрової діяльності залежить від соціально-психологічних якостей і знань студентів-іноземців і професійної компетентності керівника гри.

Ринкові закони є досить відчутними і в освітній галузі, де кожний навчальний заклад постійно удосконалюючи форми і методи роботи, прагне підтримувати рівень своєї конкурентоздатності. Чим визначається цей рівень? Факторів є багато, але найважливішим з них – конкурентоздатність випускників. Серед суттєвих переваг, які дозволяють молодому спеціалісту по закінченні навчального закладу працювати насамперед є:

- уміння використовувати теоретичні знання на практиці;
- високий рівень самосвідомості й відповідальності;
- здатність до прийняття самостійних рішень;
- уміння працювати в команді.

Щоб набути даних якостей, молоді люди повинні мати можливість упродовж усього періоду навчання розвивати самостійність, навчатися і спеціальності, і вмінню вести себе в суспільстві.

Таким чином, структура й сутність інноваційного освітнього процесу відповідає характеру і швидкості соціальних змін у суспільстві, високим європейським стандартам підготовки конкурентоспроможних фахівців інноваційного типу. Отже, сучасний зміст освіти має орієнтуватися на використання інформаційних технологій, поширення інтерактивного, електронного навчання з доступом до цифрових ресурсів та інтелектуального навчання для майбутнього. У зв'язку з цим невідкладного вирішення потребують такі нагальні питання: 1) внесення змін до Положення про організацію освітнього процесу ВНЗ; 2) передбачення механізмів просування навчання в Інтернеті (електронне навчання); 3) нормативне врегулювання використання електронних навчально-методичних ресурсів в освітньому цифровому просторі вузу.

ЛІТЕРАТУРА

1 Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. №1556-VII // Офіц. вісн. України. – 2014. – №63. – Ст. 1728.

2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підруч. для студ. / А. М. Алексюк ; Між- нар. фонд «Відродження». – К. : Либідь, 1998. – 558 с. – (Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).

3. Богославець Л.П., Житеньова Л.В. Інноваційні технології при вивченні дисциплін гуманітарного циклу/ Л.П. Богославець, Л.В.Житеньова // Перспективні напрямки української науки: Зб. статей учасників XX Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя:(20-28 квітня 2013 р.) – Том 1. Науки гуманітарного циклу. – Вид-во ПГА. - Запоріжжя, 2013. – 86с. – С. 64-66.

4. Богославець Л.П. Електронний підручник в інформаційно-освітньому середовищі / Л.П. Богославець // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, - К., 2013. – Вип. 77 - С.42-44.

5. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П. Ю. Саух [та ін.] ; ред. П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 443 с

Бондаренко Т.С.

Комунальний заклад «Полтавська Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №19
Полтавської міської ради Полтавської області»

ПРАКТИЧНЕ ВТІЛЕННЯ ОПОРНО-СИГНАЛЬНИХ СХЕМ ЯК РІЗНОВИДУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СЕРЕДНІЙ ТА СТАРШІЙ ЛАНЦІ ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку суспільства підпорядкований загальнолюдським законам, передове місце серед яких займає формування креативно мислячої, творчої особистості на

тлі технічного прогресу. Необхідність використання інформаційних технологій вже не викликає ніяких сумнівів, оскільки технологія – це одна з найбільш динамічно розвинутих областей сучасного життя. Використання нових інформаційних технологій дозволяє підвищити ефективність процесу навчання, сприяє здійсненню переходу до неперервної освіти, вирішує проблему доступу до нових джерел різноманітної за складом і формами представлення інформації [1, с. 42]. А оскільки більшість знань людина починає отримувати у школі (якщо не в дитячому садку), то безапеляційним постає і той факт, що застосування подібних технологій повинно втілюватися вже з початкових класів.

Тлумачення поняття «технологія» і до нині знає різних інтерпретацій. Так, у тлумачному словнику Дмитра Ушакова знаходимо наступне пояснення: *технологія* – (від др. грець. Τέχνη – мистецтво, майстерність, вміння; λόγος – думка, причина; методика, спосіб виробництва) – у широкому

розумінні – сукупність методів, процесів і матеріалів, які використовуються в певній галузі діяльності, а також науковий опис технічного виробництва; сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми об'єкта [7, с. 138].

Подібною є й думка Бориса Грінченка, котрий стверджує, що це поняття багатозначне й означає: 1. сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь // навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості.; 2. сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо [6, с. 106.].

Зміст поняття «технологія» розкривається і уточнюється в залежності від області людської діяльності, оскільки момент переходу від мистецтва до технології фактично створив сучасну людську цивілізацію, зробив можливим

її подальший розвиток і вдосконалення. З часом поняття технологій зазнало

значних змін, і якщо спочатку під технологією розглядали, як простий навик, то на сьогодні – це складний комплекс знань, отриманих насамперед за допомогою коштовних досліджень [1, с.43].

Інформаційна технологія (ІТ) – це процес, що використовує сукупність засобів і методів збору, накопичення, обробки і передачі даних (первинної інформації) для отримання оновлених даних про стан об'єкта, процесу або явища (інформаційного продукту). Цей процес складається з чітко регламентованої послідовності виконання операцій, дій, етапів різного ступеня складності з даними, які зберігаються на комп'ютерах. Основною метою інформаційної технології є обробка первинної інформації з допомогою цілеспрямованих дій та отримання необхідної користувачької інформації, а також отримання та обробка даних для їх подальшого аналізу і прийняття рішень про виконання певної дії [1, с. 43].

Згідно із Законом України «Про освіту», Державною національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Концепцією загальної середньої освіти, нового Державного стандарту початкової загальної освіти, має відбутися перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання, зорієнтованого на передачу готових знань, до компетентісно-зорієнтованого, із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, розвиваючого, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й на способи навчальної діяльності, розвиток творчої, компетентної у всіх сферах життя особистості [4].

Тому ми вважаємо, що використання інформаційних технологій не просто необхідна, а обов'язкова вимога до усіх уроків XXI століття. Проведення останніх з використанням інформаційних технологій дозволяє перекласти частину своєї роботи на комп'ютер, що робить процес навчання більш цікавим й інтенсивним, забезпечує наочність, залучення великої кількості дидактичного матеріалу.

Сучасні уроки, а особливо гуманітарного циклу (насамперед українська та зарубіжна літератури) – це співнавчання, співтворчість учителя та учнів, де панує взаєморозуміння, гарний настрій, кожен висловлює свої думки, переконання, і в ході активного обговорення народжується істина. Тому головним завданням учителя на цих уроках є створення умов для

розвитку дитячої особистості. Слід зазначити: основні питання, покликані вирішуватися цими уроками, пов'язані із завданням сучасної освітньої системи: задоволення потреб суспільства у становленні творчих, діяльних, обдарованих громадян, оновлення національної свідомості, збереження духовності, розвиток інтелектуального потенціалу нації [3, с. 281].

До інформаційних технологій, котрі можна застосувати в школі, належать: мультимедійні презентації, онлайн-тести, електронні конструктори, навчальні програми та тренажери різних типів, електронні посібники.

Одним з найдієвіших різновидів ІТ ми вважаємо опорно-сигнальні схеми (ОСС) – умовне відображення теми, мети, мотиву, системи персонажів того чи того літературного твору за допомогою буквених та небуквених символів. За характером відображуваного матеріалу ми виокремлюємо два їх типи: репродуктивні та творчі. Опорно-сигнальні схеми першої групи можна застосовувати ще до введення самого поняття «ОСС» до лексики школярів. Мета подібних схем – перевірка розуміння учнями змісту прочитаного, переказ ними ключових частин твору. Творчі опорно-сигнальні схеми – це складніший, на порядок вищий за ступенем сприйняття дидактичний матеріал, залучення якого на уроках зарубіжної літератури потребує неабиякого теоретичного підґрунтя з боку учнів класу. Ці ОСС вимагають образного бачення, творчого мислення від учасників навчально-виховного процесу, оскільки створюються ними самими [2, с. 270].

Якщо раніше учням доводилося проявляти здібності з образотворчого мистецтва задля відтворення певної думки у формі ОСС, то зараз можливо використати уже готові зображення / відео-фрагменти в комп'ютері. До того ж сучасне комп'ютерне забезпечення дає змогу використовувати різні редактори для кращого сприйняття (від анімації зображення до використання вузькоспеціалізованих програм в онлайн-режимі через мережу Інтернет). Ще недавно вчителю у його прагненні зацікавити, сконцентрувати увагу учнів на вивчення свого предмету доводилося конкурувати з чудово організованим світом мас-медіа. Зараз же конкуренція знівельовується, оскільки комп'ютер стає невід'ємною частиною уроку.

Переваги використання ІТ для створення опорно-сигнальних схем очевидні. Окрім стандартних плюсів (як-то розвиток креативності учнів, розширення їхнього кругозору, поліпшення мисленнєвих процесів), знаходимо й нові, суто практичні: економію часу та коштів (тепер не слід використовувати папір, усе знаходиться на електронних носіях), вдосконалення власних навичок володіння персональним комп'ютером.

Отже, основним завданням розвитку інформаційного суспільства в Україні є сприяння кожній людині на засадах широкого використання сучасних ІТ можливостей створювати інформацію і знання, користуватися та обмінюватися ними, виробляти товари та надавати послуги, повною мірою реалізуючи свій потенціал, підвищуючи якість свого життя. Розвиток інформаційного суспільства в Україні та впровадження новітніх ІТ в усі сфери суспільного життя і в діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування визначається одним з пріоритетних напрямів державної політики [5].

Ми переконані, що ІТ приводить до підвищення зацікавленості дитини до навчання, що, у свою чергу, привчає учнів жити в інформаційному середовищі, сприяє їхньому залученню до інформаційної культури, дозволяє активізувати пізнавальну діяльність та розвивати свої вміння орієнтуватися в інформаційних потоках навколишнього світу, оволодівати практичними способами роботи з інформацією, розвивати вміння, які дозволяють обмінюватися інформацією з допомогою сучасних технічних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук О. В., Кондратенко Ю. В., Головченко О. В., Ворона Т. О., Петрушен М. В. Інформаційні технології та їх вплив на розвиток суспільства / О. В. Андрощук та ін. // Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. – № 1 (50), 2014. – С. 42-47. Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

2. Бондаренко Т. Особистісно-орієнтована технологія як пріоритетна модель навчання і виховання учнів на уроках зарубіжної літератури / Т. Бондаренко // Дидакал : часопис / О. Ільченко (гол. Ред.) ; Полтав. Нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, каф. заг. педагогіки та андрагогіки. – Полтава, ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. – Вип. 17 : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. Конф. із міжнар. Учасю «Інноваційність в освіті: пошуки і перспективи розвитку», 22–23 листопада 2016 р. – С. 269-272.

3. Бондаренко Т. Формування життєвих компетностей учня за рахунок розвитку його творчих здібностей / Т. Бондаренко // Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету / ПНПУ імені В. Г. Короленка; редкол. : Ю. Д. Москаленко (голов. Ред.) та ін. – Полтава : Астроя, 2017. – С. 280-282.

4. Гашпоренко Т. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках інформатики в початковій школі / Т. В. Гашпоренко. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : <https://sichneva2016.jimdo.com/%BE/>. – Назва з екрану.

5. Перспективи розвитку інформаційних технологій в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : http://www.rusnauka.com/17_AND_2010/Informatica/68784.doc.htm. – Назва з екрану.

6. Словник української мови : в 11 томах. – Том 10, 1979. – С. 106.

7. Толковий словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.) – С. 138.

Вороніна Г.Р.
КПІ ім. Ігоря Сікорського

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ: АНГЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД

Модернізація змісту освіти під кутом професійного спрямування вимагає складання поетапного плану підготовки учнів до майбутнього успішного працевлаштування та удосконалення профорієнтаційного навчання для отримання певних кваліфікацій та набуття компетентностей, необхідних на робочому місці. Запропонована тематика викликає інтерес та дискусію в прогресивних наукових колах, осторонь яких не залишаються й англійські вчені.

Сьогодні в школах Англії, переважна більшість з яких характеризується ранньою спеціалізацією, особливий акцент робиться на компетентнісний підхід до професійної підготовки з метою подальшого полегшення процесу професійної адаптації. Педагоги та психологи шукають відповідь на питання, які саме якості, вміння та навички дозволять випускникам сучасних англійських шкіл бути успішними у пошуках роботи. Тому вони ретельно вивчають вимоги роботодавців до кандидатів на існуючі посади та узагальнюють їх незалежно від сфери діяльності. Розв'язання завдань підготовки до успішного професійного життя передбачає процес ознайомлення зі світом професій з одного боку та самопізнання з іншого.

Професійна орієнтація не закінчується вибором професії, вона актуальна протягом всього життя людини. Відтак, треба зазначити, що для забезпечення оптимальної підготовки учнів до професійної діяльності необхідно надавати їм кваліфіковане психологічне консультування для визначення власних здібностей та поступового планування майбутньої кар'єри, що, на думку англійських фахівців з питань професійної підготовки учнівської молоді, можливо лише за умови готовності особистості до постійних змін як у суспільстві, так і на ринку праці.

У період від 11-12 до 14-18 років людина починає оволодівати системою соціально значущих цінностей та основами професійних відносин. У цьому віці дитина аналізує та оцінює себе та свої здібності з точки зору професійного майбутнього. Невід'ємною частиною

даного періоду є формування уявлень про професійну діяльність та важливість певних професійно орієнтованих якостей.

Численні психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що вибору професії має передувати надзвичайно ретельне вивчення особистості з метою визначення так званої природної запрограмованості до певної професійної діяльності. В першу чергу необхідно зважати на ціле коло факторів, які впливають на процес становлення майбутнього спеціаліста, а саме: особливості характеру та темпераменту особистості. Разом з тим дуже важливо говорити не лише про правильний вибір професій, але й про готовність особистості постійно навчатися та самовдосконалюватися не тільки у рамках обраної спеціальності, розширювати перелік професійних навичок та вмій відповідно до вимог сьогодення.

Питання відповідності рівня психологічної та практичної професійної підготовки старшокласників вимогам сучасного ринку праці змушує освітні установи усіх рівнів шукати перспективні шляхи вирішення зазначеної проблеми. Зазвичай, курс зі шкільної професійної підготовки спрямованих на самопізнання, вивчення власних нахилів та здібностей, розвиток різноманітних навичок, необхідних для будь-якої спеціальності, як наприклад, вміння приймати рішення, працювати в команді, планувати свій час та інші. Ще однією важливою складовою професійної підготовки учнів є навчальна практика в останні шкільні роки, що проходить на місцевих підприємствах під керівництвом шкільного вчителя з питань профорієнтації (career teacher). Крім того, учні відвідують профорієнтаційні консультації у місцевих центрах зайнятості, де виконують різноманітні тестування та отримують висококваліфікований супровід від консультантів з питань професійної діяльності та працевлаштування (career adviser). Отже, в англійських школах виділяють профорієнтоване навчання (career education) та профорієнтоване консультування та супровід (career guidance)

Планування професійного майбутнього у англійських школах вважається надзвичайно важливим, оскільки дає змогу завчасно зорієнтуватися у світі професій. Завдяки індивідуальному підходу та новим профорієнтаційним технологіям старшокласники виявляють найбільше зацікавлення у виборі майбутньої професії. Поглиблення міжпредметних зв'язків закладено у навчальних програмах та підручниках, що дозволяє зосередитися на практичному використанні отриманих знань.

Через професійну спрямованість шкільної освіти її зміст удосконалюється шляхом зменшення кількості обов'язкових предметів на користь більшої гнучкості процесу навчання з метою створення сприятливих умов для творчої реалізації учнів. Подальше вивчення окресленої проблематики дозволить визначити найбільш ефективні технології професійної підготовки в школах Англії з метою їх впровадження з урахуванням українських реалій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костенко Н. І. Організація профільного навчання у старшій школі Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. І. Костенко. – К., 2010. – 23 с.
2. Careers guidance and inspiration in schools. Departmental advice for governing bodies, school leaders and school staff. – Nottingham: Crown copyright, 2014. – 25 p.
3. Careers Guidance in Context / [Gothard B., Mignot Ph., Offer M., Ruff M.] – London: Sage, 2001. – 154 p.
4. Hooley T. Teachers and Careers: The role of school teachers in delivering career and employability learning / T. Hooley, A. Watts, D. Andrews. – Derby: University of Derby, 2014. – 56 p.

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНА

Кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст. – це період глобального реформування освіти на світовому рівні. Відбувається вдосконалення технологій навчання, інтернаціональна уніфікація національних освітніх стандартів, урізноманітнення освітніх моделей, що служить формуванню відкритого освітнього простору. Разом з тим, кожна з країн прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації і змісту освіти інших країн. Не менш важливим є розвиток вищої педагогічної освіти, оскільки якісна підготовка фахівців, які б відповідали мінливим вимогам часу, можлива лише при наявності корпусу компетентних викладачів і системи ефективної підготовки педагогічних кадрів [3, с. 200].

До основних тенденцій розвитку та гуманізації педагогічної освіти можна віднести:

- вдосконалення допрофесійної підготовки та посилення вимог до профвідбору;
- подальша гуманітаризація змісту педагогічної освіти;
- орієнтація освітнього процесу на розвиток власної особистості майбутнього педагога;
- персоналізація професійної підготовки;
- модернізація підходів до організації самостійної роботи та педагогічної практики як засобів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів [5].

Так, Федеративна Республіка Німеччини – одна з європейських країн, яка підписала Болонську угоду про проведення реорганізації вищої освіти і створення єдиного освітнього простору, відома давніми традиціями розвитку педагогічної думки. Їй майже двохсотрічна система підготовки вчителів має свій неповторний розвиток і ряд труднощів, які доводилось долати у світовому історико-педагогічному процесі.

До початку ХХ ст. тривав етап формування системи освіти, яка б забезпечувала підготовку вчителів професійної школи. Так, у 1834 р. у Бадені був заснований спеціальний педагогічний навчальний заклад, де вчитель вважався спеціалістом з конкретної сфери діяльності. Систематична підготовка вчителів для професійно-освітніх закладів розпочалася зі створення в 1923 р. у Пруссії 6-тижневих креслярських курсів. Крім того, спеціальна і професійно-педагогічна підготовка вчителів удосконалювалася на курсах, де вивчалися методики викладання прикладних дисциплін, організація діяльності професійної школи, професіографія, бухгалтерський облік, математика, німецька мова. Згодом 6-тижневі навчальні курси було замінено однорічними семінарськими курсами, куди зараховували осіб, які мали хист до педагогічної діяльності та досвід практичної роботи на посаді архітектора, інженера, техніка, майстра. [4, с. 7].

Кінець ХVІІІ ст. – початок ХІХ ст. – вперше впливовими пруськими реформаторами була висловлена ідея підготовки вчителів в університетах. Через складні політичні потрясіння було скасовано багато привілеїв вищих верст, а вищим навчальним закладам передавалися ключові позиції в єднанні і становленні німецького держави.

Варто наголосити, що в той період на німецьких землях існувало два типи шкіл: народні школи та міські гімназії. Це були різні типи шкіл з абсолютно різними традиціями шкільної освіти: латинської шкільної освіти, що існувала ще з часів Середньовіччя, та шкільній освіті на німецькій мові, початок якої бере в епоху Реформації. Різниця між цими двома "шкільними світами" була ще й в тому, що підготовка вчителів гімназій та вчителів народних шкіл була принципово різною [5].

Для гімназій потрібен був вчитель з науковою освітою. Таку освіту майбутній учитель міг отримати в реформованому Гумбольдтом університеті, а саме – на новому філософському факультеті, який зайняв місце старого факультету вільних мистецтв і на

якому займалися вивченням і викладанням гуманітарних і природничих наук (класична філологія, математика, фізика, хімія тощо). У молодших і середніх класах кожен учитель міг викладати будь-який предмет. Вчителі-предметники для цих класів з'явилися в Пруссії в 1898 р. Однак в процесі їх підготовки так звана "загальна освіта вчителів" відходила на задній план, тому в університетах був введений окремий іспит з філософії та педагогіці – так званий філософікум [2].

На початку XIX ст. вчителів народних (німецьких) шкіл готували в трирічних школах-інтернатах, при яких була школа для проходження практики і які називалися учительським інститутами. Програма навчання в них складалася з трьох компонентів:

- загальноосвітні предмети, в основному повторювали програму народної школи (релігія, німецька мова, арифметика, історія, природознавство, географія, музика, малювання), та іноземна мова (французька або англійська);
- педагогіка як теоретична підготовка до професії;
- практична підготовка: проведення пробних уроків і самостійне викладання [5].

На розвиток педагогічної освіти в Німеччині негативно вплинула фашистська диктатура (1933–1945). Перетворення відбулися у структурі й управлінні, суттєво змінився зміст педагогічної освіти. За основу в педагогіці було взято ідеологію націонал-соціалізму [4; с. 7]. Відбулося "спрощення та уніфікація" системи освіти, підготовка вчителів знову була передана з педагогічних академій та університетів у вчительські семінарії. У зв'язку зі зміною політичного ладу країни в кінці 1930-х років відбувається скасування основ вищої освіти і його повна реорганізація.

У зв'язку з прагненням відмежуватися від епохи націонал-соціалізму той факт, що всі вчителі повинні отримувати академічну освіту, більше не викликав суперечок. Було вирішено знову повернутися до ідеї спеціальної вищої школи для підготовки вчителів народних і середніх (реальних) шкіл, і по всій ФРН були утворені педагогічні інститути. Спочатку за зразок було взято педагогічні академії часів Веймарської республіки: абітурієнт повинен був закінчити гімназію, навчання велося протягом двох років з обов'язкового навчального плану, студентів поділяли за конфесіями, основний акцент робився на професійно-педагогічну, а не предметно-наукову, освіту. Надалі був зроблений ряд кроків в напрямку зближення структури підготовки вчителів в педагогічних інститутах з так званою "університетською моделлю", а саме:

- збільшення тривалості навчання до 3-х років (1965 р);
- скасування поділу за конфесіями (кінець 1960-х років);
- визнання педагогічних інститутів науковими вузами з правом захисту дисертацій (1967);
- спеціалізація вчителів з правом викладання певних предметів в базових (народних) і реальних школах, зростання науковості освіти вчителів-предметників;
- введення педагогічної практики (1970 р).

Заключним моментом цього розвитку став розпуск самостійних педагогічних інститутів і їх інтеграція в університети в 1970-і роки [5].

З 1977 року основною метою реформ було співвіднесення педагогічної освіти не з типом школи, в якій планує працювати майбутній учитель, а з певною сходинкою загальної освіти.

У 90-і роки XX ст. в Німеччині склалася система педагогічної освіти трьох видів:

- підготовка вчителів початкової та основної школи (в основному їх навчають в Гамбурзькому і Гессенського університетах);
- підготовка викладачів реального училища (майбутні педагоги отримують педагогічну освіту у вищих педагогічних школах при університетах і в самих університетах);

- підготовка викладачів гімназії (викладачі навчаються в університетах, а також в деяких технічних і музичних вузах) [1, с. 335-337].

В кінці ХХ – початку ХХІ століть відбувається трансформація освітньої системи в форматі Болонського процесу, яка починається зі зміни нормативної бази та структурних перетворень в цій сфері.

Таким чином, вища педагогічна освіта Німеччини зазнала значних трансформацій від часу своєї появи в зв'язку зі змінами того культурного, політичного і технологічного контексту, в якому вона розвивалася. Вона пройшла шлях від професійних шкіл для елітарних навчальних закладів, чия діяльність була пов'язана з підготовкою вчителів для навчання майбутньої державної еліти, до масових навчальних закладів в індустріальному суспільстві, націлених на підготовку широкого кола вчителів для всіх типів шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Исаева М.Н. Развитие высшего педагогического образования Германии в ХХ веке // Вестник ТГГПУ. 2011. № 4 (26). С. 334-339.
2. Лундгрэн П. Структура подготовки учителей в Германии. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/materialy_mejdunarodnogo_seminara/14_1/ (26.09.2017 р.).
3. Пригодій М.А. Світовий досвід підвищення кваліфікації та перепідготовка педагогічних працівників систем допрофесійної та професійної освіти молоді // Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів: ЧДПУ, 2011. Вип. 85. С. 200-203.
4. Турчин А.І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2003. 21 с.
5. Щетина М.П. Типология учебных заведений высшего педагогического образования. Структура и содержание подготовки учителя в государствах Западной Европы // Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе в XIX-XX веках. URL: http://e-learn2.rsu.edu.ru/moodle2/EducationalRes/Development_of_the_higher_pedagogical_education/03.htm (27.09.2017 р.).

Гавриленко В.М.

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ В КУРСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сьогодні перед викладачами англійської мови стоїть ряд завдань, основна частина яких продиктована тим, наскільки швидко змінюються технології (які можна використовувати при викладанні), а також умовами ринку праці. Тими рисами, які відрізняють студента з філологічною підготовкою від студента-«технаря» є високий рівень володіння граматичними правилами, вимова, розуміння мови в цілому як комунікативного механізму.

Для покращення мовних навичок одним із дієвих інструментів може стати використання відеоматеріалів. Відео можна описати як добірку послідовних повідомлень, поміщених в аудіо-візуальний контекст[2]. Загалом, метод не є інноваційним, але сьогодні є декілька важливих методичних відмінностей (порівняно з попередніми роками): 1) різноманітні формати відео 2) простота і доступність у застосуванні 3) різні види техніки застосування і 4) розроблені типи вправ для роботи з відео в якості навчальних матеріалів [1, с.1]. Обрані відео повинні відповідати ряду критеріїв:

- 1) відповідати курсу, який вивчається;
- 2) інформація, подана у відео, не повинна порушувати етику викладання;

3) відео повинно підтримувати дидактичні цілі і сприяти їх досягненню. Наприклад, О'Беннон і Гольденберг [3] в своїй роботі використали 77 популярних і документальних фільмів, згрупувавши їх за тематикою, для висвітлення різноманітних навчальних циклів – фізичне виховання, торгівельна тематика, глобальні проблеми та ін.. Автори праці також запропонували список питань, які можна використовувати в ході дискусій зі студентами.

Якими ж можуть бути джерела для вибору відеоматеріалів? З нашого власного досвіду корисними себе показали а) відео типу TED talks [5]. Вони сприяють розширенню словникового запасу (як активного, так і пасивного), оскільки серед спікерів найчастіше фігурують високоосвічені науковці або успішні представники медіа сфери, а також дають широке поле для дискусій; б) відео з YouTube, присвячені конкретній проблемі, яка вивчається. Такі відео сприяють підсиленню сприйняття інформації і залученню аудиторії. Наприклад, під час корекційних занять з вимови студентам можна показувати відео з каналу Papa Teach me English [4], де в доступній формі показана різниця у вимові різних звуків, різні типи акцентів.

Серед можливих вправ, які доцільно використовувати в роботі з відео ми виділяємо наступні:

- 1) перегляд відео з подальшим тематичним обговоренням;
- 2) перегляд так званих *survey video*, наприклад, з каналу WatchMojo [6], з подальшим обговоренням і можливістю запропонувати свої варіанти вибору (можливість поєднати перегляд відео з проектною роботою);
- 3) показ конкретної частини відео для підсилення враження від проблеми, яка вивчається в даний момент (з метою привернення уваги і більшого залучення);
- 4) написання відгуку/есе на основі переглянутих відео.

В процесі підбору відео також треба враховувати не лише освітній аспект, а і психологічний. Треба уникати вибору занадто жорстоких/збудливих відеоматеріалів, які можуть відволікати від основної проблеми, а лише нервувати студентів; уникати занадто коротких відео (не досягається навчальний ефект); уникати відео, які слабо пов'язані з темою, яка вивчається, а також відео, які перенасичені інформацією і є складними для сприйняття.

Використання відеоматеріалів надасть нового виміру процесу викладання, а також сприятиме зацікавленості студентів у вивченні мови, роблячи процес більш інтерактивним і сучасним в аспекті подачі матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.
2. Canning-Wilson C. Current Theory on the Use of Video as an Educational Medium of Instruction [Електронний ресурс] / Christine Canning-Wilson // *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 11. – 2000. – Режим доступу до ресурсу: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video>.
3. O'Bannon, T., & Goldenberg, M. (2008). *Teaching with movies: Recreation, sports, tourism, physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics
4. Learn English with Papa Teach Me [video channel]. Retrieved from <https://www.youtube.com/user/papateachme>
5. TED [video channel]. Retrieved from <https://www.youtube.com/user/TEDtalksDirector>
6. WatchMojo [video channel]. Retrieved from <https://www.youtube.com/user/WatchMojo>

КУЛЬТУРОЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сьогоднішній етап інтеграції до загальноєвропейського простору передбачає наближення сучасної людини до європейського стандарту, залучення її до всесвітньої культури.

Кожна національна культура складається з національних та інтернаціональних елементів і не може цілком збігатися з іншою культурою. Тому в процесі викладання іноземної мови ми формуємо у свідомості студентів поняття про нові предмети і явища, що не знаходять аналогії ні в рідній культурі, ні в рідній мові. Отже, мова йде про включення елементів культурознавства у викладання мови, але це включення якісне іншого роду в порівнянні з загальним культурознавством.

Методика викладання іноземних мов передбачає поєднання наочних, словесних та практичних методів навчання. Застосування проблемних культурознавчих ситуацій із метою моделювання реального та фахового спілкування є обов'язковою умовою для реалізації принципу мовленнєво-розумової активності та самостійності студентів.

Культурознавство як один із засобів вивчення іноземної мови ставить перед собою такі завдання:

- навчити студентів орієнтуватися в соціокультурних аспектах життєдіяльності людей країн, мова якої вивчається;
- формувати навички виходу із ситуацій комунікативних непорозумінь;
- виробляти вміння адаптуватися в іншомовному середовищі;
- розуміти необхідність виконувати традиційні канони ввічливості, виявляючи повагу до традицій, ритуалів і стилю життя представників іншого культурного суспільства;
- сприяти засвоєнню ознак рідної культури в іншомовному оточенні

Важливе місце в навчанні іноземної мови займає дотримання принципу діалогу культур. Для реалізації цього принципу необхідне створення такого навчального середовища, де постійно відбувається ознайомлення та здобуття певних знань із чужої мови, культури, традицій, здійснюється упровадження в навчальний процес змісту навчальних матеріалів, що моделюють міжкультурний діалог та організація міжкультурного спілкування з носіями чужої культури та мови.

Зміст навчання іноземної мови (ознайомлення з іноземною культурою, історією, літературою) повинен сприяти розумінню студентами іноземної мови не як ізольованого набору правил з оволодіння мовленнєвими одиницями, а як реального інструмента, цікавого і важливого для учасників міжкультурного діалогу. У процесі засвоєння нової мови у студентів має сформуватися уявлення про те, що мова тісно пов'язана з культурою країни, мова якої вивчається, іншим способом життя, конкретними людьми, які живуть у цій країні та спілкуються цією мовою. Неможливо вивчати іноземну мову без вивчення культури іншої країни. І навпаки – вивчення культури тісно пов'язане з вивченням іноземної мови.

До культурознавчого компонента вивчення іноземної мови рекомендовано включати такі теми:

- традиційні свята та звичаї німецькомовних країн;
- загальні та маловідомі факти про німецькомовні країни, столиці;
- національні символи, їх виникнення та значення;
- видатні діячі культури, науки та спорту;
- сучасні реалії;
- фольклор;
- особливості національної кухні.

Для прикладу розглянемо німецький фразеологізм *Schwein haben*. Цей вираз походить з часів лицарських турнірів, коли під час стрілецьких змагань окрім найкращого, нагороджували найгіршого. Спочатку нагородою були різні свійські тварини. Найгірший

стрілець одержував свиню, яку він, власне, не заслужив. Проте це був хоч якийсь, але прибуток, отже, йому пощастило. Інший варіант пояснення: на території Німеччини з давніх часів найдешевшим видом скотарства було свинарство, воно давало чималі прибутки. А тому свиня була у німецькому ареалі символом благополуччя, багатства. Наприклад, новорічне привітання „*Viel Glück zum Jahreswechsel*“ супроводжується часто зображенням поросяти, грошова скарбничка має форму свині (Sparschweinchen). Сьогодні цей фразеологізм означає „мати щастя, щастити”[2, с. 320].

Організація вивчення іноземної мови в тісному зв'язку з національною культурою народу мови, що вивчається, буде сприяти посиленню комунікативно-пізнавальної мотивації студентів, розширенню загальнокультурного кругозору, дозволить різноманітніти прийоми і форми робіт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гапонова А. Б. Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни: підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів/ Алла Борисівна Гапонова. – Вінниця: Нова Книга, 2005. – 464с.
2. Шилінська І. Формування культурно-мовної особистості у процесі вивчення іноземної мови / Шилінська Ірина // Іноземномовна комунікація: здобутки і перспективи: Тези доповідей другої Міжнародної наукової конференції (Тернопіль, 24-25 квіт. 2008 р.). – Тернопіль : ТЗОВ „Терно-Граф”, 2008. – С. 320–321.

Гнілуша Н.В.; Гнілуша С.І.
ДВНЗ Криворізький педагогічний університет;
Університет економіки та права «КРОК»

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Організація професійної підготовки у вищих навчальних закладах – це процес практичної реалізації взаємопов'язаних організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування у студентів професійних знань, умінь та навичок і професійних компетенцій та готовністю студента до професійної діяльності під час навчання в університеті.

Система організації професійної підготовки у ВНЗ – це, на нашу думку, сукупність компонентів організації професійної підготовки (моделей, засобів, методів, прийомів та інше), які спрямовані на підготовку спеціаліста, який здатний здійснювати професійну діяльність. Одним із важливих компонентів цієї системи є зміст підготовки. Зміст професійної підготовки це деталізація навчальної інформації (предметна область знань).

Використання у навчанні технологій інформатизації і комунікації в сьогоденні є одним із важливих професійних умінь майбутнього фахівця. Тому необхідно володіти знаннями і уміннями по застосуванню засобів інформатизації і комунікації для організації навчально-виховного процесу у

вищих навчальних закладах. Важливо розробити методику застосування даних засобів навчання, а також методичні рекомендації у відповідності програми дисципліни.

Розвиток нових інформаційних технологій здійснило сильний вплив на сферу освітньої діяльності і сприяло появі нової форми навчання, такої як, наприклад, дистанційна освіта у вищих навчальних закладах. Освітні мультимедіа курси є основою методичного забезпечення дистанційної освіти. Також вони використовуються при очному навчанні при наявності у навчальному закладі відповідно оснащеної аудиторії, що полегшить викладачу ілюстративне супроводження вивчаючого курсу і посилить образне сприйняття студентів.

Методично адаптовані комп'ютерні програми, відеофільми мають ряд переваг у порівнянні з традиційними технічними засобами навчання. Інтерактивність сучасних

навчаючих систем, які забезпечують діалог у процесі навчання, як показали спостереження, надають студентам можливість самостійно приймати рішення, позитивно впливають на мотивацію і сприяють кращому засвоєнню матеріалу.

Впровадження нових інформаційних технологій на основі сучасної електронної техніки у навчальний процес університету потребує розробки та використання програмних засобів. Програмний засіб відображає визначену предметну область, реалізацію технології її вивчення, забезпечує умови для здійснення різноманітних видів навчальної діяльності. За допомогою програмних засобів можливо у різній формі подавати навчальну інформацію, ініціювати засвоєння знань, ефективно здійснювати контроль над результатами навчання, активізувати пізнавальну діяльність студентів та ін.

З точки зору використання дидактичних принципів програмні засоби забезпечують:

- індивідуалізацію і диференціацію процесу навчання;
- здійснення контролю зі зворотним зв'язком, діагностикою помилок по результатам навчання та їх оцінкою;
- визволення навчального часу за рахунок виконання на комп'ютері великих по об'єму робіт та дій, пов'язаних з числовим аналізом;
- здійснення самоконтролю та самокорекції;
- комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації;
- проведення занять (наприклад, по екології) в умовах імітації у комп'ютерній програмі реального досвіду або експерименту;
- моделювання об'єктів, процесів або явищ, які вивчаються або досліджуються.

При підготовці екологічних програм для комп'ютера були використані три можливих підходи до розробки таких програм. По-перше, були створені тренінгові програми, які спрямовані на закріплення набутих екологічних умінь та навичок. Цей тип програм дозволяє також здійснювати проміжний контроль щодо знань студентів, але мало сприяє розвитку творчого та екологічного мислення.

Другий тип – це програми, зорієнтовані на розкриття творчих здібностей студентів у процесі діалогу з комп'ютером. Програми цього типу побудовані таким чином, що дозволяють викладачу улюбий момент перервати діалог студента з комп'ютером і перевести його в бесіду або дискусію, що сприяє розумовій діяльності студентів, підвищенню ефективності навчання.

Обидва названих типів зорієнтовані та традиційні методи навчання, що знижує цінність створених програм у якості нетрадиційного засобу розвитку творчого мислення студентів.

Вихід ми передбачаємо у створенні особливого виду програм, який би об'єднував переваги двох типів. У якості одного із варіантів має право на здійснення змішаного типу програми, який об'єднує два перших типу програм. Базовою повинна стати ідея розвиваючого навчання, яка потребує розглядати об'єкт дослідження системно.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що інформатизація виступає як основний механізм реалізації нової освітньої парадигми, як нова якість системи освіти, як засіб реалізації функції прогнозування освітньої системи, системного зв'язку науки і освіти. Сучасна освіта повинна будуватися на принципі міждисциплінарності, яка повинна проявлятися і в методології, і в освітній практиці.

Грицак Н.Р.

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Інноваційні виклики сьогодення спрямовані й на освітній простір України. Так, одним із пріоритетних напрямків розвитку української освітньої системи ХХІ століття є впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних

закладів інноваційних педагогічних технологій і методів (Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», «Про освіту», «Про вищу освіту»). Слушно констатує С. М. Яшанов, що «створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти» [2, с. 12]. Тому цілком закономірним є той факт, що інноваційне навчання передбачає новий підхід у викладанні, так би мовити, традиційних курсів на філологічних факультетах вищих учбових закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях з питань застосування новітніх інформаційних технологій в освітньому процесі можна виділити такі основні напрямки:

– визначення основних термінів понятійного апарату інформатизації освіти (З.А. Абасов, В.Ю. Биков, Ю.С. Рамський, Є.О. Співаковська-Ванденберг та ін.);

– вивчення інформаційно-комунікаційних технологій (А. Бляшевська, І.М. Дичківська, Л.І. Білоусова, Н.В. Житенева, М.І. Жалдак, А.А. Каленський, П.І. Матвієнка, С.Ф. Клепка, Н.І. Білик, Є.С. Полат, М.Ю. Бухаркіна, М.В. Моїсеєва, А.Є. Петров та ін.);

– застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі (М.Т. Мартинюк, В.П. Сергієнко, І.А. Ткаченко, Л.М. Наконечна, В.Ю. Стрельников, І.В. Роберт, В.В. Осадчий, С.О. Сисоєва та ін.);

– підготовка комп'ютерної та інформаційної компетентності викладача (Т.А. Алексеєнко, Л.І. Білоусова, Н.П. Дементієвська, Г.А. Добровольський, А.М. Кокарева, О.І. Козлова, Ю.М. Краснобокий, М.В. Дудик, С.М. Яшанов та ін.);

– реалізація засобів мультмедіа у навчальному процесі (Т.В. Будкевич, Л. Головка, К. Корсак, Т. Зінченко, Т.П. Медведовська, М.І. Жалдак, М.І. Шут, Ю.О. Жук, Ю.М. Краснобокий, І.А. Ткаченко, О. Семеніхіна, А. Юрченко, Є.О. Співаковська-Ванденберг та ін.).

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що використання у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій розвиває творчий потенціал студентів, формує професійну компетентність та стимулює потребу студентів у самоосвіті. Проте деякі аспекти, зокрема застосування засобів мультмедіа в системі підготовки студентів-філологів, залишаються не дослідженими, що створює простір для реалізації цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу. В умовах кредитно-модульної системи традиційні форми організації навчального процесу набувають нових ознак. Так, сучасні вимоги передбачають, що лекція поступово втрачає свої характерні риси, зокрема оглядовість, монологічність та пасивність у ланці «викладач – студент». Натомість стає характерним пошук нових форм організації та проведення заняття. Прикладом може слугувати застосування мультимедійних технологій. Водночас не можемо не погодитись із твердженням А.М. Кокаревої, що навчальний процес не повинен перетворитися на «заміну традиційних дидактичних принципів та функцій на нові, а перегляд і наповнення їх таким змістом, який дозволив би в умовах, що змінилися, конструктивно їх використовувати» [1, с. 95].

Пропонуємо на основі особистого педагогічного досвіду матеріали щодо використання мультимедійних презентацій на лекціях під час викладання курсу зарубіжної літератури у вищій школі.

Застосування засобів мультмедіа, на наш погляд, найбільш ефективно, коли тема лекції стосується загального огляду літературознавчого процесу чи характеристики історико-літературної епохи. Такі презентації можна застосовувати під час вивчення тем «Давньогрецький театр», «Література Давньої Греції. Міфологія», «Історико-літературний процес XVII століття», «Доба Просвітництва» тощо.

Наприклад, при вивченні епохи Відродження текст лекції супроводжується презентацією, слайди якої містять лаконічно сформульовані тези, що розкривають суть Ренесансу, репродукцію картини італійського художника Сандро Боттічеллі «Народження Венери». Студентам наголошується, що творчість С. Боттічеллі – це своєрідне обличчя епохи Відродження, адже митець зумів передати загальну тенденцію флорентійської культури того часу, що знаменувалася розквітом гуманізму, філософії та поезії, пошуком нових духовних і естетичних цінностей. Далі студентам пропонуються слайди, на яких зображена статуя давньогрецького скульптора Праксітеля «Афродіта Кнідська», статуя скульптора Мирона «Дискобол», картина Дуччо ді Буонінсеня «Мадонна з немовлям», фігури маркграфа Еккхарда II та його дружини Ути, що знаходяться у Наумбурзькому соборі святих апостолів Петра і Павла. Показ шедеврів епохи Античності та Середньовіччя є допоміжним елементом в розумінні специфіки та своєрідності уявлень про людину та її природу.

Наступним кроком є етап самостійної роботи студентів, зокрема перед ними постає завдання виявити спільні та відмінні риси щодо трактування людської суті у продемонстрованих творах мистецтва. У більшості випадках лекція-бесіда переходить у формат лекції-дискусії. Ідеї, висловлені в обговоренні, узагальнені викладачем і оформлені в таблицю (це наступний слайд). Паперовий варіант можна роздати студентській аудиторії.

Отже, використання мультимедіа-презентацій (демонстрація слайдів, відеофрагменти з коментарем, аудіозаписи) на лекціях дозволяє:

- підвищити ефективність і якість викладання навчального матеріалу;
- здійснити індивідуалізацію і диференціацію процесу навчання за рахунок поетапного розкриття зазначеної проблематики;
- формувати інформаційну культуру студентів-філологів;
- посилити творчу складову традиційної форми навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокарева А.М. Застосування інформаційних технологій у вивченні природничих дисциплін на підготовчих відділеннях технічних університетів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / А.М. Кокарева. – К., 2006. – 265 с.
2. Яшанов С.М. Система інформативної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: монографія / С.М. Яшанов; за наук. ред. акад. М.І. Жалдака. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 486 с.

Грищенко Я.С.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

СТЕНДОВА ДОПОВІДЬ ЯК МЕТОД ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ЗАКРІПЛЕННЯ ВИВЧЕНОГО МАТЕРІАЛУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сьогодні існують різноманітні методи інтенсифікації вивчення іноземних мов, започатковані у роботах Г. Лозанова, Г. О. Китайгородської, С. Ю. Ніколаєвої, В. В. Петрусінського, Е. С. Полат. Одним з таких методів є презентація, яка викликає жвавий інтерес у науковому суспільстві й використовується на різних курсах англійської мови. Так, метод презентації застосовується у процесі навчання ділової англійської мови ([8], [1], [7]) і професійної англійської мови ([3], [6], [2]). Слід підкреслити, що презентації, які використовуються для навчання англійської мови мають різні форми. Наприклад, Ю. С. Авсюкевич розглядає презентацію-інформування та презентацію-переконання [1, 8]. Ю. Полікарпова відокремлює презентацію у форматі *recha-kucha* (короткі доповіді обмежені по формі та часу), відеопрезентацію (створюється зі скомпонованих відеофрагментів), флеш-презентацію (створюється у програмі Adobe Flash 3 і дозволяє використовувати яскравий

дизайн, анімаційні фрагменти, серії фото, озвучування, музичний супровід, режим автоматичного подання матеріалу), інтерактивну презентацію або «інтернет-презентацію» [2] (дає можливість дистанційної участі у різних наукових заходах (конференціях, форумах, симпозіумах)), постер-презентацію (має статичний вигляд, тому повинна привертати увагу, бути легкою для сприйняття і містити візуальні образи та графічну інформацію) [7, 160-161]. Саме остання форма презентації, як найбільш статична, схематична і найкоротша, може сприяти інтенсифікації закріплення вивченого матеріалу з англійської мови. Обґрунтування цієї гіпотези і є метою нашої розвідки.

Визначимо, услід за О. В. Онопрієнко, стендову доповідь (постер) як «спосіб представлення результатів роботи в обмеженому просторі шляхом комбінації кольорового текстового та ілюстративного оформлення певної інформації, яка має на меті привернути увагу людей до обраної теми» [5, 40]. Стандартною структурою стендової доповіді для публічного виступу з результатами проведеного дослідження є назва, ім'я автора, місце навчання або роботи, вступ, методи дослідження, проблема, виклад основних результатів, висновки та рекомендації [7, 161]. Однак, цей набір елементів потребує корегування, за умови, що стендова доповідь буде використовуватись для закріплення пройденого матеріалу з англійської мови.

Прийомами закріплення матеріалу є аналіз, конспектування, логічне розмірковування, порівняння, систематизація, схематичне представлення [4, 55]. Всі ці прийоми використовуються під час створення постеру. Крім того, постер не тільки виконує функцію закріплення пройденого матеріалу, але й контролю його засвоєння, адже презентація постеру перед аудиторією сприяє виявленню прогалин у знаннях студентів у наочній і вербальній формах.

Вважаємо, що узагальнюючий постер повинен мати блочну структуру: 1) загальна тема постера; 2) інформація про автора постера; 3) підтеми пройденого матеріалу з інформацією, представленою у вигляді схем або таблиць; 4) 1-2 джерела додаткової літератури, що студент підібрав до кожної з тем самостійно. Постер може використовуватись наприкінці кожної вивченої лексичної або граматичної теми, у середині семестру для проведення проміжних підсумків, наприкінці семестру або року навчання як одна з форм контролю. Постер має бути представлений у паперовому вигляді на одному аркуші формату А1 (або на кількох аркушах меншого формату, скріплених відповідно). Демонстрація постеру в електронному вигляді також можлива, однак прийнятна лише при наявності проектора в аудиторії. Стендова доповідь повинна супроводжуватись поясненнями і наведенням прикладів до кожної зі згаданих у постері тем. Доповідь має бути короткою (не більше 5 хвилин) і змістовною, після завершення доповіді бажано виділити 1-2 хвилини на її обговорення. Проведення конкурсу стендових доповідей серед студентів приймаючих участь у їх обговоренні підвищить мотивацію до такого виду закріплення і контролю знань.

Отже, стендова доповідь може бути ефективним методом закріплення вивченого матеріалу з англійської мови. Така доповідь сприяє не тільки письмовій, а й усній систематизації знань. Створення постеру прискорює засвоєння матеріалу, підвищує мотивацію студентів до вивчення англійської мови і слугує формою контролю сприйняття матеріалу. Проте, теоретичне обґрунтування наведеної у роботі гіпотези потребує експериментальної перевірки, що і стане перспективою нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. С. Авсюкевич; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2009. – 24 с.
2. Грищенко Я. С. Презентація як мотивуючий елемент навчання англійської мови професійного спрямування / Я. С. Грищенко // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, 28 лютого 2017р. – К., 2017. – С. 40-41.

3. Назаренко О. І. Технології навчання публічного виступу з презентацією студентів телекомунікаційних спеціальностей / О. І. Назаренко // Вісник Національного технічного університету України Київський політехнічний інститут. Серія: Філологія. Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 128-136.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Онопрієнко О. В. Постер (стендова доповідь) як засіб формування інформаційно-дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізичної культури під час вивчення дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» / О. В. Онопрієнко // Teoriã Ta Metodika FiZiĉNogo Vihovannã. – 2008. – № 7. – С. 39-43.
6. Парсяк О. Н. Презентація як засіб формування професійного інтересу до вивчення іноземної мови / О. Н. Парсяк // Наукові праці. Педагогіка. – 2004. – Т. 36. – Вип. 23. – С. 158-162.
7. Полікарпова Ю. Презентація як активний метод навчання / Ю. Полікарпова // Культура народів Причорномор'я. – 2012. – № 231. – С. 159-162.
8. Тарнопольський О. Б. Successful Presentations = Успішні презентації : посіб. для навч. ділових презентацій англ. мовою студ. екон. спец. / О. Б. Тарнопольський, Ю. С. Авсюкевич. – К. : Ленвіт, 2007. – 13

Данькевич Ю.В.
Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ДОКУМЕНТНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АДМІНІСТРАТИВНИХ ПОСЛУГ»

Сучасне вивчення дисципліни «Документне забезпечення адміністративних послуг» студентами-магістрами передбачає як поглиблення теоретичного матеріалу, так і обов'язкове його практичне застосування. Насамперед, йдеться про можливість удосконалення організації діловодної операції чи процесу, а саме: збору даних, їх вчасної передачі та обробки, збереження і подання. За слушним зауваженням Ю. Палехи, саме новітні інформаційні технології прискорюють перехід паперового документа в його електронний носій [3]. Пріоритетним під час практичних занять стає використання веб-та документних ресурсів, аналіз процесів формування документного забезпечення адміністративних послуг, нормативно-методичної бази, робота із різними видами документів та їх класифікацією.

Так, враховуючи, що складовими системи адміністративних послуг є результативність, своєчасність, доступність, зручність та відкритість, саме від професійності та компетентності документознавця залежатиме реалізація владних повноважень. Зокрема, орієнтація в інформаційних онлайн-ресурсах, пошукових системах та сервісних порталах прискорить автоматизовану реєстрацію пропозицій, заяв і скарг громадян. За умови належного технічного забезпечення, студенти-магістри мають змогу удосконалити вміння автоматизованої реєстрації обліку особистого прийому громадян шляхом прямого введення в персональний комп'ютер таких елементів: дата прийому, хто приймає; прізвище, ім'я, по батькові, адреса, місце роботи, категорія (соціальний стан) заявника; вказати на порушені питання, проаналізувати їх короткий зміст, проставити індекси; зрозуміти, кому доручено розгляд, зміст доручення, зазначити термін виконання, проставити резолюцію про прийняті рішення, вказати дату одержання відповіді. Оволодіння процесом автоматизованої реєстрації надалі забезпечить необхідний рівень у студента поінформованості про всі документи і їх місцезнаходження через виведення її на екран комп'ютера, а у разі потреби - на принтер. Таким чином, студент усвідомлює, що оперативна автоматизована (комп'ютерна) робота із документами полягає у роздруковуванні списків реквізитів у відповідних журналах та віднесенні до відповідних справ згідно із номенклатурою. Окрім того, форма списку при

друкуванні журналів за допомогою програмного засобу повинна відповідати таким вимогам: у заголовній частині списку відповідати формі заголовку відповідного журналу; додатково в правій верхній частині заголовка повинна бути вказана дата друкування списку; у кінці списку в правому нижньому куті повинно бути зазначене прізвище діловода і його підпис.

У свою чергу, студент буде свідомий того, що своєчасне документне забезпечення адміністративних послуг залежить і від автоматизованого робочого місця, що складається з персональної електронної обчислювальної машини, інших пристроїв, прикладного програмного забезпечення загального призначення і спеціалізованого прикладного програмного забезпечення та призначений для автоматизації діяльності архіву установи, державної архівної установи, архівного відділу. Автоматизоване робоче місце діє у складі інформаційної автоматизованої системи (далі - ІАС) установи або виконує функції ІАС щодо забезпечення організації роботи з електронними документами у діловодстві, підготовки їх до передавання на архівне зберігання та обміну інформацією з іншими автоматизованими робочими місцями та (або) ІАС по встановлених каналах зв'язку.

Окрім того, практичне оволодіння інформаційними технологіями дасть змогу орієнтуватися у таких поняттях: Base64 (rfc-1341) - пронумерований інформаційний документ Інтернету Request for Comments, що належить відкритій організації Спілка Інтернету (Internet SOCIety, ISOC), містить технічну специфікацію (далі - специфікація Base64) кодування двійкових файлів символами A-Z, a-z, цифрами 0-9 та символами «+» і «/» (разом 64 знаки) та використовується у мережі Інтернет для передавання двійкових даних у текстових файлах; XML - атрибут, XML - поняття; XML - документ електронного документообігу - документ формату XML, створений відповідно до еталонної XML - схеми; XML - контейнер - складний XML - елемент, який може мати вкладені XML - елементи і належить до одного іменованого блоку даних; XML - схема (XMLschema) - опис структури та змісту XML - документа, створеного засобами мови XML.

Отже, ознайомлення студентів-магістрів із інформаційними технологіями є важливою складовою в удосконаленні набутих професійних навичок, допоможе уникнути проблем із організацією документообігу, враховуючи специфічні особливості і можливості технічних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубов Д.В., Дубова С.В. Основи електронного урядування. – К.: Центр навчальної літератури, 2017.- 176 с.
2. Іванова Т.В., Піддубна Л.П. Муніципальне діловодство. – К.: Либідь, 2004. – 312 с.
3. Палеха Ю.І. Загальне діловодство: теорія та практика керування документацією із загальних питань - К., 2014// [Електронний ресурс], режим доступу: 584072060524/dokumentoznavstvo/zagalne_dilovodstvo_
4. Палеха Ю.І., Леміш Н.О. Загальне документознавство. – К.: Ліра-К. – 2009. – 434с.

Дзикович О.В.
КПІ ім. Ігоря Сікорського

ПРАКТИЧНО ОРІЄНТОВАНЕ КРАЇНОЗНАВСТВО ЯК ШЛЯХ НАБУТТЯ ПРОЦЕДУРНИХ ТА ЕМПІРИЧНИХ ЗНАНЬ

В даній роботі представлені основні принципи діяльнісно орієнтованого викладання країнознавства на занятті німецької мови.

Згідно такого концепту вивчення країнознавчої інформації є унаочненим вивченням (exemplarisches Lernen), що спирається на цілісність предмету. Під таким визначенням мається на увазі відмова від повної системи знань про країну, в той час, як увага віддається вибору тих тем, що дозволяють розвивати навички правильного сприйняття «чужого» і формувати уявлення і судження про нього [1, 116].

Загалом згідно такого підходу можна сказати, що суттєвими є не самі країнознавчі теми і матеріали, а той факт, що за допомогою цих тем у студентів та учнів розвиваються такі здатності:

- Здатність до самостійного пошуку і дослідження чужої дійсності (наприклад, студенти намагаються придбати он-лайн квиток на поїзд на сайті німецьких перевізних компаній під час вивчення транспортної системи Німеччини).

- Здатність до інтерпретації та переосмислення чужої дійсності перед дзеркалом власної культурної індивідуальності (наприклад, студенти порівнюють ставлення німців до захисту навколишнього середовища зі станом цього питання у власній країні, екстраполюють власні досвіди на деякі факти та проводять паралелі між країнами).

- Здатність шукати, знаходити та аналізувати різні аутентичні матеріали (тексти, зображення, предмети...); таким чином студенти демонструють своє вміння виявляти країнознавчі одиниці німецькомовного простору у своєму оточенні (вони купують, наприклад, німецькі ліки, перекладаючи анотацію до них, читають етикетки на імпортованих продовольчих товарах, слухають пісні, слідкують за новинами німецького телебачення, переглядають меню у закладах, стилізованих під Німеччину тощо). В цьому випадку унаочнене вивчення відбувається завдяки тому, що студенти буквально занурюються у чужу культуру.

- Здатність до адекватної поведінки у чужій дійсності: це пов'язано з випадками, коли студенти зіткаються у німецькомовному просторі з побутовими речами (шопінг, подорожі тощо) і при цьому справляються з простими, але не завжди конвенціональними ситуаціями (повернути товар у магазині, обміняти квиток, з'ясувати причину запізнення потягу, вирішити конфлікт з сусідом, поскаржитись у певну інституцію тощо).

На прикладах цих компетенцій, що розвиває такий підхід до вивчення, добре видно: країнознавчі знання не обмежуються знаннями про факти. Не менш важливими є процедурні знання, що дозволяють зрозуміти, як підходити і поводити себе з цими фактами. На відміну від декларативного (фактичного, описового), процедурне знання є операційним, практичним, воно знаходиться поза областю усвідомлення і виявляється через певні дії. Одним з класичних прикладів є їзда на велосипеді, коли навіть найповніші теоретичні пізнання не стануть у пригоді на шляху до цього емпірично набутого вміння.

Схожу концепцію представляють також так звані «ABCD-тези», що визначають роль інтеграції країнознавчої інформації у вивчення іноземної мови (1990)², і в яких читач може знайти загальні вказівки до вибору матеріалу. Згідно цих тез [2]:

- «Країнознавство – динамічне і процесуальне. Від повноти картини країни відмовляються свідомо на користь гіпотетичним уявленням про неї та її жителів».

- «Первинним завданням країнознавства – є не інформування, а набуття навичок, стратегій та компетенцій при знайомстві з чужою культурою».

- «На занятті з німецької мови, у підручниках та додатковому матеріалі до уваги береться якомога більше джерел з метою об'єктивізації та прозорості певних поглядів і суджень задля уникнення упереджень та створень кліше».

- «Країнознавство знаходиться у безпосередньому зв'язку з вивченням мови. Урахування обмеженого володіння мовою та прагнення до мовної прогресії потребують певного дидактичного спрощення, але не повинні призводити до примітивізації, викривлення фактів або комунікативних девіацій».

² 1990 erschienen die «ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht» (vgl. IDV-RUNDBRIEF 45 vom September 1990 und «Fremdsprache Deutsch», Heft 3/1990). Die Deutschlehrerverbände Österreichs (A), der Bundesrepublik (B), der Schweiz (C) und der ehemaligen DDR (D) wollten damit Lehrbuchautoren, Lehrerinnen und Lehrer anregen, über die Rolle der Landeskunde in einer sich wandelnden Welt neu nachzudenken. In der Zwischenzeit hat die ABCD-Expertengruppe ihre Vorstellungen weiter konkretisiert und bereitet eine Buchreihe mit vier landeskundlichen Bänden vor, die Deutschlehrern helfen soll, Wissenslücken zu schließen und didaktische Anregungen aufzunehmen.

Підводячи підсумок, варто відмітити, що обсяг, тематичне наповнення та погляди на вибір підходу до викладання країнознавства досі залишаються суперечливими і є предметом дискусій різних педагогічних шкіл. Це спричинено не лише розмаїттям матеріалу та способів його викладення, обмеженістю доступу до автентичності джерел, недостатнім володінням мови тощо, а й ускладнюється такими позадисциплінарними чинниками, як динамічність розвитку суспільства, наявність ідеологічної та релігійної складової, особистої суб'єктивності сприйняття інформації, гетерогенності аудиторії тощо.

¹ 1990 erschienen die «ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht» (vgl. IDV-RUNDBRIEF 45 vom September 1990 und «Fremdsprache Deutsch», Heft 3/1990). Die Deutschlehrerverbände Österreichs (A), der Bundesrepublik (B), der Schweiz (C) und der ehemaligen DDR (D) wollten damit Lehrbuchautoren, Lehrerinnen und Lehrer anregen, über die Rolle der Landeskunde in einer sich wandelnden Welt neu nachzudenken. In der Zwischenzeit hat die ABCD-Expertengruppe ihre Vorstellungen weiter konkretisiert und bereitet eine Buchreihe mit vier landeskundlichen Bänden vor, die Deutschlehrern helfen soll, Wissenslücken zu schließen und didaktische Anregungen aufzunehmen.

LITERATUR

1. Buttjes D. Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum / D. Buttjes // Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Francke Verlag, 1989. – S. 112-119.

2. Zeuner U. DDR-Landeskunde. In: Neuner, G. (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Tagungsdokumentation. – Universität Gesamthochschule Kassel 1994, S. 117-132. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Fremdsprache“).

Дружченко Т.П.

Університет державної фіскальної служби України

ПОВІДОМЛЕННЯ-ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВОВИКІВ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

В сучасних умовах прискорення інтеграційних процесів та розширення міжнародних зв'язків постає потреба у підвищенні вимог до рівня сформованості професійної мовної підготовки студентів юридичних факультетів. Відтак, особливої актуальності набуває проблема вдосконалення методики навчання майбутніх правовиків іншомовного монологічного мовлення.

В системі іншомовної освіти студентів спеціальності «Право» говоріння як вид мовленнєвої діяльності охоплює близько 30% навчального часу, відповідно, 15% – монологічне і 15% – діалогічне мовлення.

Монологічне мовлення визначаємо як тип мовлення, що утворюється в результаті активної мовленнєвої діяльності що розрахована на пасивне й опосередковане сприйняття [5, с. 393]; як усне висловлення однієї людини з метою повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії [4, с. 533].

Монологічне мовлення розглядаємо як одну з форм спілкування, яка є чітким, послідовним, композиційно завершеним мовленнєвим твором одного індивідуума. Важливою характеристикою монологу є спрямованість до одного або частіше до групи слухачів, іноді до самого себе. Монолог мотивується стимулом (ситуацією, наочністю, контекстом) і зрозумілий для слухача [1], а також охоплює типові значні за розміром відрізки тексту, що складаються з структурно і змістовно пов'язаних між собою висловлень, що мають індивідуальну композиційну будову й відносно смислово завершеність.

Основним жанром, у межах якого відбувається навчання майбутніх правовиків монологічного мовлення визначаємо повідомлення-презентацію.

Повідомлення, услід за І.В.Ніколаєнко, розуміємо як невеликий, тривалістю до 10 хвилин, інформаційний виступ, підготовлений доповідачем самостійно з використанням невеликої кількості першоджерел [3]. Презентацію визначаємо як публічне представлення чого-небудь, демонстрація або ознайомлення з чимось, що представляє інтерес для певної групи реципієнтів [7]. *Відповідно, повідомлення-презентацію визначаємо як невеликий виступ тривалістю до 10 хвилин (на основі опрацьованих достовірних джерел інформації) у супроводі демонстрації об'єктів, які є предметом повідомлення.*

Комунікативно-прагматичні характеристики усної презентації трактуємо як особливості комунікативно-мовленнєвого процесу презентації (мовленнєвого акту), що охоплює екстралінгвістичні умови й чинники, в яких протікає даний акт комунікації. Ці фактори у своїй сукупності обумовлюють внутрішню й зовнішню структуру презентаційного виступу, а також використання оратором певних мовних засобів. Висловлення з презентацією розглядається як дія, яку здійснює оратор з метою забезпечення запланованого впливу (емоційно-інтелектуального) на свідомість адресата. [6, с. 7]. У межах навчання монологічного мовлення демонстрація виконує подвійну ціль – інформативну (є джерелом оптимізації процесу сприйняття інформації реципієнтами) та навчальну (служує опорами як для мовця, який виголошує повідомлення, так і для слухачів, які його слухають).

Беручи за основу типологічні критерії презентації, розроблені Нгуен Тхі Занг: вид управлінського впливу, предмет презентації, аудиторія, інтерактивність, способи подачі інформації [2, с. 11], характеризуємо презентацію-повідомлення в контексті правого дискурсу так.

За видом управлінського впливу презентації студентів спеціальності «Право» виконують пізнавально-інформаційну та переконувальну прагматичну функцію. Пізнавально-інформаційна функція притаманна монологам-розповідям та монологам-описам, які повинні містити актуальні, цікаві та професійно важливі факти й дані. Переконувальна функція властива монологам-міркуванням (обґрунтуванням та спростуванням), у яких мовець повинен не лише подавати нову та актуальну інформацію, але й вчитися переконувати слухача, доводити свою думку, використовуючи вербальні та паравербальні засоби комунікації.

Предметом презентації є факти, статистичні дані, структури правових систем, динамічні та еволюційні процеси, причиново-наслідкові зв'язки та ієрархічні моделі в правових системах України та англомовних країн.

Аудиторія: усі презентації, які готують студенти, є навчальними і мають внутрішній характер, тобто відбуваються в межах навчальної аудиторії.

Інтерактивність: презентації є проактивними, тобто позбавлені активної участі адресатів, проте повідомлення марковані діалогізмом – постійним апелюванням до аудиторії, приверненням уваги слухачів, переконання їх.

За способом подачі інформації: презентації з мультимедійними та без мультимедійних засобів.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що повідомлення-презентації відповідають критеріям ефективного вивчення мови. Повідомлення-презентації наділені рядом переваг, які здатні зробити процес навчання більш цікавим і ефективним і, в кінцевому підсумку, вони сприятимуть підвищенню нової якості іншомовної професійної підготовки в умовах реалізації стандартів третього покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вязовова Н. В., Севидова Н. А. Обучение монологической речи на основе текста // Вестник ТГУ. 1998. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-monologicheskoy-rechi-na-osnove-teksta>.
2. Нгуен Тхи Занг Бизнес-презентация как жанр делового общения : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Нгуен Тхи Занг; [Место защиты: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина]. - Москва, 2012. - 23 с.

3. Николаенко И. В. Обучение устному научному сообщению в VI-VII классах общеобразовательной школы (учебное сообщение; научно-популярное сообщение) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (русский язык)» / И. В. Николаенко. – Минск, 1998. – 21 с.

4. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М.А. Василика. М., 2005, с.

5. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : Термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – 716 с.

6. Цымбал А. Ю. Интонационно-стилистические и коммуникативно-прагматические характеристики устных презентаций : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Цымбал Анастасия Юрьевна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. – Иваново, 2015. – 23 с.

7. Швечкова Л. А., Кабанова О. Н. Презентация как жанр деловой коммуникации и средство формирования междисциплинарных компетенций // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2014. №3 (15). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/prezentatsiya-kak-zhanr-delovoy-kommunikatsii-i-sredstvo-formirovaniya-mezhdistsiplinarnyh-kompetentsiy>.

Ермак К. В.
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Початкова школа знаходиться на передових засадах реформування національної освіти. Чи буде цікавим навчання для дітей? Чи комфортно буде навчатися маленькому школяру? Саме ці та інші питання непокоять кожного, хто пов'язаний зі школою, як державним інститутом.

Кожен вчитель з перших днів навчання намагається відразу зацікавити дітей, викликати в них інтерес, дати можливість всім розкрити свої здібності, допомогти подолати труднощі. Це зробити нелегко. І тут кожному учителю потрібно показати себе кваліфікованим спеціалістом.

Урок математики – складна, цілісна, динамічна система змісту навчального матеріалу й організації роботи з ним, яка насамперед спрямовується на засвоєння матеріалу, зазначеного в темі уроку. Мета уроку збігається в цілому з метою навчального процесу.

Особливо актуальним є застосування на уроках математики дидактичних ігор. Адже саме дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості. Розвиток пізнавального інтересу в початкових класах є фундаментальною основою подальшого навчання і розвитку пізнавальної самостійності. На уроках, щоб викликати потяг до пізнання, потрібно використати масу засобів: фільми, записи музики, картини, таблиці, а головне: розповідь учителя, його підготовка до уроків, підбір матеріалу, вибір вправ та завдань.

Щоб одна й та ж сама гра не набридала, потрібно через певний час вносити в неї деякі зміни, ускладнюючи завдання, враховуючи засвоєний матеріал, індивідуальні особливості дітей.

Уся навчально-виховна робота з математики з дітьми-шестилітками повинна ґрунтуватися на принципі гра-навчання, гра-виховання, оскільки в цьому віці гра для дітей — серйозна діяльність. Заняття, на яких діти оволодівають звуковою системою рідної мови, як і інші, перетворюються в цікаві вправи ігрового характеру.[3]

Сьогодні, в час відродження національної системи виховання, дуже важливо залучати до процесу формування особистості дитини українські традиційні дитячі ігри. Національні

дитячі ігри дуже глибокі своєю мудрістю, містять у собі величезний виховний потенціал. Вони добре сприймаються дітьми, а за формою і за змістом найповніше відповідають ментальності української дитини.

Використовувати дидактичні ігри у навчальному процесі раджу усім педагогам, тому що метою такої гри є ніщо інше, як допомогти малим школярам навчитись планувати свою роботу; організовано працювати; учитись запитувати і відповідати; пізнавати не лише себе, але й інших; аналізуючи, знаходити головне; правильно доводити свою думку; доповнювати, продовжувати, завершувати; учитись порівнювати; йти від причини до наслідку; навчитись контролювати й оцінювати.[4]

Сучасна психологія визнає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій. Розробкою теорій дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури і значенням гри для виховання і навчання дітей займалися психологи Ж.Піаже, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін та інші. А.С.Макаренко вважав ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого справжню працю. Однак, зазначав він: «Тільки та гра є педагогічно цінною, в якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов вона може грати у різні ролі – бути командиром, виконавцем, творцем, знаходити умови для виявлення своїх здібностей та життєвої активності».[6]

Гра, як відомо, є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю молодших школярів. Ще К.Д.Ушинський писав: «Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших же уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні» [5; 3].

Якщо спочатку учень зацікавиться лише грою, то дуже швидко його вже цікавитиме пов'язаний з нею матеріал, в нього виникне потреба вивчити, зрозуміти, запам'ятати цей матеріал, тобто він почне готуватися до участі у грі. Гра дає змогу легко повернути увагу й тривалий час підтримувати в учнів інтерес до тих важливих і складних предметів, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається. Наприклад, одноманітне розв'язування прикладів стомлює дітей, виникає байдужість до навчання. Проте розв'язування цих самих прикладів у процесі гри «Хто швидше?» стає для дітей вже захоплюючою, цікавою діяльністю через конкретність поставленої мети – в кожного виникає бажання перемогти, не відстати від товаришів, не підвести їх, показати всьому класу, що він вміє, знає. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує волю якості дитини. Її цінність передусім в тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію.[2.9]

Потреба у грі ніколи не зникне в людини. Для дитини особлива цінність гри полягає не тільки в тому, що вона дає їй можливість як загального, так і фізичного, духовного зростання, а й у плані підготовки до різних сфер життя. Гра для дитини, особливо в молодшому шкільному віці, наділена ще й дослідницьким змістом, який дає змогу моделювати все те, що існує поза грою. Саме через гру дитина швидше знайомиться з правилами та нормами спілкування з оточенням - із світом природи, з людьми; швидше опановує навички і звички культурної поведінки.

Будь-яка інструментовка ігор виправдана ще й психологічно: у грі дитина безтурботна, психологічно розкута і таку більше, ніж коли-небудь, здатна на повне вираження свого індивідуального "Я". Важливим стає таке завдання для вчителів початкових класів, як дати можливість кожній дитині через гру самовиразитися, самореалізуватися як у процесі навчання, так і в позаурочний час.[6.3]

Гра прищеплює позитивні риси характеру: дисциплінованість, розумові здібності, ініціативу, кмітливість, стриманість, винахідливість, рішучість, організованість. Гра розвиває

фантазію, інтуїцію, волю, пам'ять, вчить напружувати зусилля, керувати собою, дотримуватися правил поведінки.

Вчить добре той, хто вчить зрозуміло і захоплено. Суть дидактичної гри полягає в розв'язуванні пізнавальних завдань, сформульованих в цікавій, привабливій і популярній формі. Це дає змогу вчителю добитися розуміння математичних понять і, отже, зацікавити учнів математикою. Математичні ігри – це той інструмент, за допомогою якого відточується розум дитини, розвиваються його пізнавальні сили, нахили і здібності.[4.1]

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Адруховець Л. Ігрова педагогіка // Завуч.. – 2004. -№ 1 (187). –С.6-16.
- 2.Артемова Л.В. Вчися граючись. - К.: Томіріс, 1990.
- 3.Воробйова С. Дидактичні ігри в процесі навчання // Рідна школа. – 2002.- №5.- С. 46-49.
- 4.Бухичева О. Дидактические игры и дети / О. Бухичева // Учитель. – 2006. - №1. – С. 62- 64.
Микитинська М.І., Мацько Н.Д. Математичні ігри в 1 – 3 класах. – Київ: Радянська школа, 1980. – 128 с.
Посаченко І.М. Ігрові методи у навчальному процесі / І.М. Посаченко // Рідна школа. – 1992.
- 5.Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с. 13. +
- 6.Томікін О. Гра у становлення особистості дитини // Початкова школа - 1997 - 5 - С. 41-43.
- 7.Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі // Початкова школа. – 1997. - № 9. – С.18-21

Єфименко А.А.

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Науковий керівник: проф. Коваленко Євгенія Іванівна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ В НАВЧАННІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Актуальність дослідження полягає в тому, що наочність - це один з принципів пізнання й чуттєвого сприйняття дійсності. Максимально повна реалізація принципу наочності є однією з важливих умов забезпечення повноти та правильності сприйняття інформації.

Доведено, що залишкові знання після використання унаочнення складають 60-70%, в той час як інформація, сприйнята «на слух», відтворюється лише на 10%. Тому проблема забезпечення унаочненням при засвоєнні навчального матеріалу є однією з важливих в організації та методиці навчання [4].

Дана тема отримує все більше своє поширення в психолого-педагогічній літературі у зв'язку з появою нових видів наочності та ІКТ, їх можливостями в навчанні молодших школярів.

Проблема організації та психолого-педагогічного забезпечення наочного навчання як компонента адекватного осмислення та ефективного засвоєння знань здавна є важливим аспектом педагогічних, психологічних та методичних досліджень. У різні часи і з різною мірою об'єктивності цю проблему розглядали різні педагоги, вчені, науковці. Це Я. Коменський, І.Песталоцці, А.Дістервег, К.Д.Ушинський, Л.В.Занков, С.П.Логачевська, О.Я.Савченко та інші.

В ході безлічі педагогічних та психологічних експериментів та досліджень, було встановлено, результат запам'ятовування інформації в учнів початкових класів є значно кращим при опорі на наочний матеріал.

Підходів до систематизації наочних засобів досить багато. Ми зупинилися на найпоширеніших і найуживаніших в практиці школи - це систематизації П.І.Підкасистого та Г.М. Коджаспирової.

У початковій школі використовують натуральну, зображувальну, схематичну наочність та наочність з використанням ІКТ (презентації, кіно, відео, аудіо), що є актуальним в наш час.

Застосування наочності має на меті: збагачення і розширення безпосереднього чуттєвого досвіду учнів, розвиток спостережливості, пізнання конкретних властивостей предметів під час практичної діяльності, створення умов для переходу до абстрактного мислення, опори для самостійного навчання й систематизації навчального матеріалу.

Застосування на уроках різних видів наочності допомагає залучити до процесу сприймання всі аналізатори - слухові, зорові, рухові та ін. Чим більше аналізаторів задіяно, тим краще засвоюється матеріал.

Використання наочності відіграє переважно допоміжну роль, однак іноді навчальний матеріал (наприклад, явища, предмети, які учні не можуть безпосередньо спостерігати) має такий характер, що без унаочнення правильне уявлення про новий об'єкт взагалі неможливе.

Щоб запобігти звуженню поняття або уявлення, доцільно використовувати різні зразки зображення об'єкта. Це допоможе учням розпізнати типове, зробити крок від конкретного до абстрактного, перейти від уявлення до поняття. Отже, важливо не тільки правильно дібрати наочність до уроку, а й продумати, як поставити запитання, щоб створюваний в учнів зоровий образ активно „працював” на досягнення мети уроку.

У початкових класах застосовується всі види наочності. Кожна з них має і позитивні і негативні якості, і це слід враховувати, визначаючи їх роль на уроці.

Принцип наочності один з найстаріших, найвідоміших і результативних принципів навчання. Коріння цього принципу знаходимо ще в народній педагогіці, підтвердженням чого є такі вислови: "Краще раз побачити, ніж сто разів почути".

Необхідність використання наочного матеріалу в процесі навчання вперше теоретично обґрунтував у XVII ст. чеський педагог Я.А.Коменський. Ця думка закладена у "золотому правилі дидактики [2].

У XVIII – поч. XIX ст. видатний швейцарський педагог Й.Г. Песталоцці розробив теорію наочного навчання. Вчений вважав наочність абсолютною основою будь-якого пізнання і наголошував, що чуттєве сприйняття є єдиним фундаментом будь-якого людського пізнання [3].

Значним кроком уперед у розробці принципу наочності навчання стали також погляди К.Д.Ушинського, Дістервега та ін..

XXI ст. вносить свої корективи в розуміння та використання наочності в дидактиці, зумовлюючи появу як нових термінів – «модельовання», «нова наочність», ІКТ та інші, так і розуміння їх специфіки, необхідності та призначення на сучасному етапі.

На основі теоретичного аналізу та проведеного дослідження з теми доцільно виділити такі рекомендації щодо використання наочності на уроках в початковій школі:

1. Відповідність наочності змісту навчального матеріалу, що є зрозумілим і без пояснення.
2. Виділення найважливіших ознак предмету чи об'єкту.
3. Естетичне оформлення наочності
4. Вчасне використання наочності на уроці.
5. Помірність у використанні наочності
6. Відповідність наочності віковим та психологічним закономірностям сприймання учнів.
7. Відповідність наочності рівню розвитку спостережливості учнів
8. Інтерес учнів до розглядуваних наочних об'єктів
9. Зв'язок змісту наочного посібника з досвідом учнів [1].

Отже, принцип наочності реалізується в навчальному процесі початкової школи з метою оптимізації засвоєння знань, ефективності сприйняття та запам'ятання навчального матеріалу, формування понять.

Використання наочності на уроці повинно бути цілеспрямованим і методично виправданим. А це вимагає серйозного підходу до їх адекватного вибору.

Знання дидактичних вимог до наочності та методичних особливостей її використання допоможе уникнути поширених у шкільній практиці недоліків та помилок. Правильно підібрана і використана наочність активізує навчально-виховний процес і формує у школяра відповідні знання, навички та вміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дидактичні вимоги до використання наочності.- [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.novapedahohika.com/noloms-1005-6.html>

2. Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т./ Я.А.Коменский; под ред. А.И.Пискунова. - М: Педагогика, 1982. – Т.1.–656 с.

3. Песталоцци Й.Г. Избранные педагогические сочинения: в 3 т./ Песталоцци Й.Г; под ред. М.Ф.Шабаевой. – М.,1963. – Т. 2. – 563 с.

4. Харишин О. Зміст і шляхи активізації розумової діяльності учнів // Початкова освіта. - 2001. - №5. – 4с.

Задорожна Л. В.

Криворізький державний педагогічний університет

МОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ШКІЛЬНІЙ ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ

Останнім часом серед вчителів активізувалися процеси, направлені на розвиток особистості у напрямку її соціалізації. Насамперед, це діяльність, яка підпорядкована виконанню завдання зміни якостей особистості, що здобуває свого втілення у практичній діяльності і формуванні та розвитку ціннісних орієнтацій школярів. Тому вчитель має прийняти активну участь у процесі соціалізації учнів, спонукаючи їх до засвоєння соціального досвіду з одного боку та з іншого, прийняти участь у процесі активного відтворення дитиною чи молоді людиною системи соціальних зв'язків у наслідок активної діяльності з метою включення у соціум. Аналіз наукової літератури показує, що, в цілому, дослідники визначають соціалізацію як процес взаємо- і самореалізації особистості в ході її активної трудової суспільно значущої діяльності, яка забезпечує стабільність суспільства, його нормальне функціонування та розвиток. Таким чином, можна стверджувати, що соціальна компетентність школяра формується у процесі навчання і її результатом має бути особистість, яка володіє певним набором знань, умінь, зразків поведінки, що дозволяє їй успішно адаптуватися у суспільстві. Дослідники звертають увагу на те, що соціалізація триває упродовж усього життя людини, поділяючись на первинну (соціалізація дитини) та вторинну (соціалізація дорослих). Тому безпосереднім завданням педагогів та викладачів є допомогти соціалізації школярів та учнівської молоді через їх соціальну адаптацію (приспосовування до суспільного середовища).

Історія як навчальний предмет сьогодні відіграє значну роль у розвитку особистості. Шкільний курс історії на сучасному етапі дозволяє реалізувати поставлені завдання формування соціальної компетентності школярів у процесі навчання. Саме цей предмет у школі допомагає дітям і учнівській молоді ідентифікувати себе як громадян України, усвідомити зв'язок сьогодення з минулим, сприйняти культурне різноманіття спільнот та підготувати їх до життя у складному сучасному світі. Як зазначено у шкільній програмі, «метою навчання історії в школі є формування в учнів само ідентичності та почуття власної гідності на основі осмислення соціального і морального досвіду минулих поколінь [3]». Тому

метою даної статті є з'ясування методичних підходів формування соціальної компетентності школярів засобами історичної освіти як такої, що, насамперед, формує особистість у напрямку підготовки до сучасного життя у світі, що постійно змінюється.

Згідно наукових публікацій останніх десятиліть, їх автори виходять з положення про те, що соціалізація дітей і юнацтва пов'язана значною мірою із мотивацією. Російський дослідник з дидактики історії П.Г. Постников називає мотивацію «енергетичним джерелом» навчання, яка є системою фізіологічних та психологічних потреб, а також думок, почуттів, вчинків, ідеалів учнів, настанов батьків і друзів. Вона забезпечує активність та самостійність учня у процесі опрацювання навчальних завдань [5, с. 78]. Мотивацію розглядають у двох сенсах: по – перше, як систему факторів, що викликає активність організму і визначає направленість поведінки людини; по – друге, мотивація виступає як процес мотивування, тобто спонукання до діяльності та спілкуванню з метою досягнення мети особистої або мети окремого колективу. Отже, мотивація створює для людини умови реалізації себе у процесах життєдіяльності. У структурі особистості вона виконує такі функції як, спонукальну, направляючу, організаційну та сенсоутворюючу. Щодо навчальної діяльності учнів існує поняття навчального мотиву, який визначають як суб'єктивне ставлення школяра до учіння, основою якого є свідомо визначена ним мета. Усі навчальні мотиви дослідники поділяють на соціальні і пізнавальні. В науковій літературі виділяють дві групи мотивів навчальної діяльності. Перша група включає мотиви, що містяться у власне навчальній діяльності: по – перше, ті, що пов'язані зі змістом навчання (прагнення дізнатися нове, оволодіти знаннями, новими способами діяльності, виявити сутність явищ тощо); по – друге, ті, що пов'язані із процесом навчання (бажання виявляти інтелектуальну активність, висловлювати власні думки та точки зору, долати перешкоди у розв'язанні навчальних проблем тощо). У другій групі серед мотивів, що пов'язані із поза навчальною діяльністю, ми відокремимо широкі соціальні мотиви, а саме, почуття обов'язку та відповідальності перед суспільством, класом, учителем, батьками; самовизначення, тобто бажання оволодіння знаннями задля майбутнього життя, наміри підготуватися до майбутньої професії; самовдосконалитись, розвинути власні здібності у процесі навчання. Слід також враховувати, що навчальна діяльність учнів завжди є полімотивованою. В ній діють разом як зовнішні, так і внутрішні мотиви, що керують діяльністю школяра. Але, як вказує О.Г. Фідря, найбільша проблема полягає у тому, що вчителі не можуть формувати мотиви, вони можуть лише вплинути на формування в учнів мотиваторів (інтересів, схильностей, моральних норм, життєвих принципів тощо), які використовуються суб'єктом для самоформування мотивів. Вчитель своєю діяльністю повинен забезпечити розуміння учнями значення конкретних знань й організувати їхню подальшу роботу [6, с. 4].

Професор К.О. Баханов виділяє умови формування повноцінної навчальної мотивації учнів: збагачення змісту особистісно орієнтованим цікавим матеріалом; утвердження справді гуманного ставлення до всіх учнів, бачення в учневі особистості; задоволення потреби у спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання; збагачення мислення інтелектуальним почуттям; формування допитливості та пізнавального інтересу; формування адекватної оцінки власних можливостей; утвердження прагнення саморозвитку й самовдосконалення; використання різних способів педагогічної підтримки, прогнозування ситуації; виховання відповідального ставлення до навчальної праці, зміцнення почуття обов'язку [1, с. 82]. Впровадження даних умов у процес навчання історії вказує вчителю на побудову позитивної мотивації, пошук основних змістових ліній навчального матеріалу та методичних шляхів його опрацювання, направлених, насамперед, на розвиток у школярів широких соціальних мотивів. При виборі сфер і прийомів мотивації вчителям необхідно також враховувати вікові особливості учнів. О.Г. Фідря вказує на особливості вікової мотиваційної сфери. Так, в учнів основної школи, у віці від 9 до 15 років, на поведінку і навчання впливає основний мотив – потреба визнання іншими людьми, тому спостерігається зниження навчальних мотивів, не усвідомлення учнем значення знань для подальшого життя, інтереси підлітків багатомірні і нестійкі. Дослідник вважає, що мотиваційний вплив на уроці

вчителю в даній віковій категорії слід здійснювати через систему оцінювання; увагу підтримувати за рахунок цікавого матеріалу, який має бути емоційним, прикладним, конкретно-образним та містити протиріччя або відомості з історії науки і передбачати можливість участі у роботі (висловлювати особисту точку зору) [6, с. 6]. Вчителі, здійснюючи вплив на учнівські мотиватори з метою формування соціальної компетенції підлітків мають також враховувати, що учні основної школи цікавляться проблемами моралі, поведінки особистості. Через історичні персонажі, через образи, створені в історичній літературі і мистецтві, учень бажає дізнатися про власне «я», про оточення людей, сформуванню власну поведінку, придбати життєвий досвід. Тому завдання вчителя показати учням зразки для наслідування, завдяки яким можна порівнювати власні вчинки. У старшому шкільному віці роль соціальних мотивів посилюється. Створюється чітка і стійка структура мотивів на основі власного світобачення та ціннісних орієнтирів, посилюється інтерес до того, що допоможе у майбутньому житті та професійному зростанні. Конкретними прийомами, що використовуються вчителем для мотивації навчальної діяльності у напрямку соціалізації особистості є створення проблемних ситуацій з наголошенням на практичному та суспільно-соціальному значенні одержаних знань у подальшому житті учнів через здатність старшокласників до самоаналізу й абстрактного мислення. Вчителю слід демонструвати значимість кожного історичного явища та процесу, посилюючи мотивацію учнівської молоді щодо усвідомлення діалектичного зв'язку минулого і сучасного із врахуванням життєвого досвіду задля використання її уроків у майбутній практичній соціальній діяльності. Критеріями до формування соціальної компетентності можуть стати відповіді на запитання:

- Що вивчатиметься?
- Чому саме цей матеріал необхідно вивчати?
- У чому полягає важливість даного матеріалу для вас особисто?

Для повноцінної мотивації необхідно поєднувати різні методичні прийоми її проведення. Наприклад, мотивацію навчальної діяльності учнів основної школи щодо пошуків шляхів формування власної моделі поведінки через діяння окремих особистостей можна організувати наступним шляхом [2, с. 77]. Наприклад, до теми «Афінська демократія за Перикла», що вивчається у 6 класі, можна запропонувати дітям знайти зображення Перикла у підручнику і описати його. Потім вчитель зазначає, що Перикл керував Афінською демократією протягом 40 років, його 15 разів поспіль обирали стратегом. Час його правління увійшов в історію як час Перикла, «золотий час». Сьогодні наше завдання зрозуміти: Чому його так багато разів обирали стратегом? Чому він управляв саме так? Чому Перикл є знаковою особистістю в історії Греції? У 7 класі при вивченні теми «Київська держава за правління Ярослава Мудрого (1019 – 1054 рр.)» вчитель мотивує школярів висловом про те, що політика Я. Мудрого є виявом громадської відповідальності і дану тезу важливо довести на прикладах. Такою мотивацією необхідно підштовхнути учнів до роздумів щодо відповідальності у школі, родині, державі за допомогою таких запитань: Як ви розумієте слово «відповідальність»?; Якою буває відповідальність (за дії, за вчинки, за слова, за долю інших людей, за вчинки інших друзів, за громаду, за державу)?; Що, на вашу думку, легше – відповідати за себе чи за інших?; Що відрізняє Ярослава Мудрого від його братів?; У чому проявилась громадянська відповідальність Ярослава Мудрого? Наведіть приклади. Мотивацію теми «Початок української революції» у 10-му класі можна провести через демонстрацію історичних паралелей із епохою краху Радянського Союзу: «Українське суспільство опинилось перед вибором: як бути далі? Зачитати цитату: «Уперше, Український ...народе,

Ти будеш мати змогу сам за себе сказати,

Хто ти і як хочеш жити...» (З відозви Центральної Ради «До українського народу», 9 березня 1917 р.). Мотивацію за допомогою цитати відомого діяча можна ввести, наприклад до питання оцінки яacobинської диктатури: З підручника радянського історика О. Єфімова: «Терор може бути виправдано тільки тоді, коли його меч падає на справжніх ворогів

революції, а не вражає невинних». А потім запропонувати учням обговорити питання: «Чи можливо виправдати терор за будь-яких обставин? Чому?».

Найбільш адекватними щодо становлення соціальної компетентності при мотивації навчальної діяльності учнів є інтерактивні методики, що передбачають взаємодію і співпрацю усіх учасників освітнього процесу для вирішення навчальних і практичних завдань. Наприклад, мотивацію навчальної діяльності учнів з метою використання понятійного апарату можна провести за допомогою інтерактивних технологій. Дуже популярним мотиваційним прийомом серед вчителів – практиків є «Мозковий штурм». Наприклад, при вивченні поняття «вандалізм» у 6 класі вчитель пропонує до обговорення такі питання: Кого називали варварами?; Що ми про них знаємо?; Чи розуміли варварські племена, нападаючи на міста Римської імперії, що знищують видатні пам'ятки архітектури?; Чи завжди сьогодні ми шануємо минулі традиції як цінності XVIII - XIX ст.? При вивченні історії України у 8 класі, наприклад, до теми «Утворення української козацької держави – Гетьманщини» створюється 6 груп (по 4 – 5 учнів); пропонуються завдання: дві групи записують риси громадянина-патріота XVI – XVII ст.; інші дві – риси громадянина-патріота XXI ст.; ще дві – прописують риси патріота сучасної України. Запропоновану рису будь-хто з членів групи повинен вміти обґрунтувати. Час для виконання – 4 - 10 хв. Прописані риси патріота групи вирішують на дошці. Від кожної групи обирають одного представника і за методом «Акваріуму» новостворена група вибирає спільні риси патріота. Під час рефлексії учні шукають відповіді на питання щодо розуміння поняття «патріот»:

- Що потрібно людині, щоб про неї сказали: «Він – патріот своєї держави?»;
- Чи вважаєте ви себе патріотом України?
- Що об'єднує патріота Вітчизни незалежно від епохи?
- Чому треба виховувати патріотичні відчуття?
- Де сьогодні учні можуть виявити свої патріотичні почуття?

У процесі вивчення теми «Проголошення автономії України» у 10 класі важливо зацентувати увагу учнів на громадянських почуттях. Мотиваційним моментом уроку може бути залучення учнів до інтерактивної технології «Займи позицію», спонукаючи їх розглянути питання про прийняття Другого універсалу Центральної Ради як яскравого прикладу пошуку компромісу. Запропонуйте кільком учням підготувати до даного уроку виступи, які б презентували позиції сторін, що брали участь у переговорах делегацій Центральної Ради і Тимчасового уряду. На уроці ці учні представлятимуть підготовлені позиції, а решта класу має опрацювати завдання: До якої позиції примкнули б ви, використовуючи, як головний аргумент, своє розуміння громадянської відповідальності за прийняте рішення?

Отже, мотивація навчальної діяльності має сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорення запропонованої теми. Суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особистісну, власну зацікавленість, усвідомлювати, що і для чого він зараз буде робити. Посилити мотивацію вивчення історії дослідники пропонують трьома шляхами:

1. Третє направлення реалізується через деталізацію важливих історичних фактів, розкриття духовного світу людини і мотивацію її вчинків, для чого можна використати художню та науково-популярну літературу, що концентрує увагу на історичних особистостях. Історія має бути представлена, передусім, як діяння окремих особистостей, так і їх спільнот. Слід пам'ятати, що історія має два обличчя – соціологічне, направлене на вивчення масових процесів і гуманітарне, направлене на вивчення особистості.

2. Демонстрація значення вивчення питань історії для розуміння процесів сучасного суспільно-політичного життя та активної участі в ньому. Необхідно показати школярам як історія навчає аналізувати соціально-економічні проблеми на кожному етапі розвитку суспільства, виявляє залежність сучасності від минулого і майбутнього від сучасного.

3. Поширення практичної суспільної діяльності.

Таким чином, для посилення мотивації пізнання історії школярами слід враховувати діалектичний взаємозв'язок між минулим та сьогоденням у сенсі розуміння сучасності та використання уроків історії у практичній діяльності із врахуванням життєвого досвіду учнів відповідних вікових категорій. Отже, завдання мотивації навчальної діяльності на уроках історії полягає насамперед в тому, щоб розпочати та активізувати процес формування соціальної компетентності школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Професійний довідник вчителя історії / К.О. Баханов. – Х.: Основа, 2012. – 239 с.
2. Історія для громадянина / В. Горбатенко, П. Вербицька та ін. – Львів: НВФ «Українські технології», 2003. – 136 с.
3. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Історія України. Всесвітня історія 5-9 класи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita>
4. Пометун О.І. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
5. Постников П. Г. Дидактика истории [Електронний ресурс] / П. Г. Постніков. – Режим доступу: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-66977.html>
6. Фідря О.Г. Організація та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на мотиваційно-організаційному етапі заняття / О.Г. Фідря // Історія і правознавство. – 2005. - № 32. – С.2 – 7.
7. Фрейман Г. Концептуальні основи формування життєвих компетентностей на уроках історії / Г. Фрейман // Історія в школах України. – 2008. – № 3. – С. 9 – 13.

Закордонєць Н. І.

Обіход І. В.

Клименко А. О.

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING: USAGE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGICAL TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS

The concern of providing the proper level of information services in the education system is becoming more significant these days. A stable tendency to expand the impact of ICT in the teaching-learning process has been preserved. It is undeniable that the application of ICT in education promotes progress in language learning.

Nowadays educators are often guided by the following statement: “Modern information computer technologies make the process of learning a foreign language more effective, since they promote faster and qualitative mastering language skills”. In this situation, if the principle “the more these technologies are used, the better it is” dominates, the positive result of such learning is unlikely to be reached, and the classes themselves are often turned into pure demonstration of videos, slides, Internet resources, etc. Thus, there is a need for research of effective ways to use ICT in language studies environment of blended learning.

According to the syllabi in teaching foreign languages, the main objective of teaching process is to build students' communicative competence based on communication skills, formed on the basis of language skills, mastery of skills and ability to communicate orally taking into account motivations, goals and social norms of verbal behaviour in typical areas and situations.

However, by using ICT, a foreign language is not merely learned but at the same time students enhance their competencies, which is beneficial for their future careers such as accessing information efficiently and successfully, assessing information critically and proficiently and using materials precisely and creatively.

Needs analysis survey has been carried out to determine the types of collaboration and evaluation preferred by the students, as well as their expectations from foreign language learning process.

The results of the survey on the kinds of collaboration and evaluation students would like to be used to make considerable progress when studying foreign languages demonstrate that in a foreign language class the highest percentage of learners would like to participate in online collaboration via audio, video, and text chat instead of physical classroom collaboration. This choice can be clarified by the fact that this kind of approach enables students and lecturers to create their own learning environments that fit their requests perfectly. Moreover, lecturers are able to create interactive lessons using the materials they have collected online and prepare their students for future tests. However, lower-level students hesitate about applying technological methods, and have preferred manually-graded assignments to automated evaluation through online tests.

In our next survey language groups have been formed on the basis of the students' knowledge and skills in a foreign language. In accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) learners have been divided into six levels as follows: A1 Beginner; A2 Elementary; B1 Intermediate; B2 Upper intermediate; C1 Advanced; C2 Mastery or proficiency.

According to the survey basic users of the foreign language are more reluctant to use ICT tools in the classroom most likely as a consequence of lack of confidence in their own language abilities. We would like to present you students' preferences of learning tools in answer to the survey question: *What types of teaching methodology would you like to be applied in the foreign language lessons to intensify learning?* The lower levels have revealed aptitude towards methodology not connected with the use of ICT, deciding on printed texts, hand-outs and workbooks. Students of levels A2 and B1 altogether would rather keep to traditional teaching methods such as lecture notes and blackboard writing. Conversely, students with extensive language knowledge have chosen educational content focused on Moodle, having provided a simple, clear view of all learning activities and resources and diverse forms of multimedia and animation, Prezi and Google Slides in particular. Higher level students have proved to be more encouraged to practice their language skills and are willing to validate their progress using ICT.

Computerisation of educational process leads to the reconsideration of traditional forms and methods of foreign languages teaching, the emergence of new practices of conducting lessons, such as *blended learning approach*. It integrates face-to-face classroom methods with computer-mediated activities developing a cohesive instructional methodology. The objective of integrating face-to-face teaching in class with online tuition is to optimize the educational process as the number of in-class seminars is insufficient for undergraduates to master the language units that have been taught during the meetings and to practice the skills required in their future careers.

The conventional system in foreign languages teaching, mainly depending on textual resources, is dramatically changing to a blended learning system where it consumes the e-Learning as a fundamental constituent of teaching process. The use of blended learning in the process of education in the foreign language classes, in particular with an aim of intensification of learning process, necessitates the application of *multimedia presentations*.

There are numerous cases, when teachers treat multimedia presentations and so called traditional (oral) ones as identical. In our opinion, a multimedia presentation is a complement to the main presentation, a well-organized element, reflecting a certain educational aim, encouraging students to think critically, use, synthesize, and evaluate information, discuss the topic. It is neither a substitute for other activities in a class, nor for a teacher.

These days, there are many different tools available to create and present a slideshow—SlideShare, Google slides, MS Power Point and Prezi, if we name a few big ones. Which one is better to use, despite numerous disputes among professionals and amateurs, is often decided due to a specific learning situation, teacher's technical skills, time for doing a project, etc.

There are certain pros of teaching via multimedia presentations, such as:

- 1) Communication over multi channels is more efficient than the one over a single channel, since it provides a considerably better result in perceiving a message;
- 2) Various illustrations, including images, charts, sounds, videos, etc. can be used to represent an idea;
- 3) Motivation for teachers and students;
- 4) Development and use of technical and creative skills of teachers and students.

Thus, the technologies are incorporated into the instructional approach of the foreign language classes with the help of supplemental model of blended learning but without altering their basic structure. Students are required to complete online tasks and fulfil various activities or prepare and submit presentations and projects. Online conferences are combined with offline activities enabling students to complete tasks at their own pace, providing beneficial effect for achieving the teachers' learning objectives. It has been proved that using the blended learning approach helps students develop a greater awareness in the subject matter of the course. Moreover, ICT provide assistance in integrating new lessons plans, presentations, and afterschool activities, which lecturers can then share with their students as well as facilitate communication which can help to receive feedback on their learning workflows and assignments.

The concept of intensification is thoroughly related to the use of ICT which offers new possibilities for the process of teaching English, including the following:

- 1) The speed of the teaching process is increased by supplying a various range of educational resources within a short time;
- 2) Interactivity: the opportunity is provided for immediate feedback to both the lecturers and the undergraduates;
- 3) Partial or complete computerisation of the student assessment procedures along with creating and working with tests;
- 4) Constant monitoring of the teaching process of a foreign language is carried out.

Digital learning materials applied to blended learning in the context of foreign languages teaching, including interactive multimedia presentations among others, are able to engage students, influence time on tasks in their learning process and promote learners' success in mastering new knowledge. It should be kept in mind, that the use of modern multimedia presentations in a foreign language class should involve not only teacher's technical skills in this regard, but also educational expediency.

Implementation of ICT in the educational process encourages interest in learning activities, promotes students' logical and creative abilities, and contributes to the development of information culture. In addition, lecturers are able to create interactive exercises and make their lessons more thought-provoking, enhancing students' attendance and motivation to study. Thus, information technologies are not simply a subject area but they are to be applied to improve the teaching process in other disciplines studied at university. Moreover, the learning environment is becoming more flexible and the educational methods are responsive to the various requirements of students so they become more encouraged and collaborative.

Запара В.М.

Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AND ITS ROLE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE TOURIST INDUSTRY

The purpose of teaching a foreign language in higher educational establishments is the acquisition of a foreign language as a means of communication and the acquisition of professionally oriented foreign competence for the successful pursuit of further professional activities. Unlike the term "qualification" competences include, in addition to purely professional knowledge and skills that characterize qualifications, such qualities as initiative, cooperation, ability to work in a team, communicative abilities, ability to learn, evaluate, think logically, select and use information[2].

The article describes the technique developed by the teaching staff to organize classroom lessons and independent work for the learners studying English for Tourism at the faculty of Natural Sciences. In modern literature, the term "competence" is interpreted as a set of questions, in which a person has certain knowledge, and the term "competent" - as owning competence, or as one who is aware of a certain area [3, p. 282]. At the classroom lessons students work with the following types of tasks: text analysis; grammar situations; micro essays; speech patterns; mastering speaking skills [1]. During the independent work our students perform tests and teamwork tasks placed on the platform Moodle. The obtained results showed that the technique of organizing classroom activities and independent work, developed by the teaching staff, had a positive impact on the level of foreign language competence acquired by the students in the sphere of Tourism. Students' acquisition of professional terminology, as an integral part of functional competence, is the key to a successful, professionally oriented foreign language learning. It is obvious that the study of terminological vocabulary in the teaching of a foreign language of professional orientation will be the more successful and effective, the better the choice of foreign-language professional material, which is involved in the educational process. Such basic material is, above all, texts of a professional direction. The pedagogical conditions of the formation of foreign language competence comprise the interrelationship of the humanities and professional disciplines in training students, the vocational and academic orientation of foreign language learning, a combination of multimedia with traditional forms of studying, intensification of students' independent work by means of distance learning. English for Tourism as professionally-oriented language (English for Specific Purposes) includes a wide range of competences to be held by a specialist in communication with clients and reaching an agreement on housing (hotel business), catering (restaurant business), travel (transport), health insurance and life safety, financial and banking operations, visits to places of interest and attractions, etc., maintaining the necessary documentation, writing letters, processing complaints, telephone conversations, negotiations, meetings, presentations, advertising materials and so on. The basis of the foreign language course for the tourism industry should comprise the theoretical course textbooks, covering the basic concepts on the topic and containing the specific terminology for processing with the block of exercises on the development of vocabulary and the terminological dictionary, articles from the original periodicals, which consider modern proposals on this topic with an emphasis on these issues for further discussion in groups, as well as role-playing games and case-studies to stimulate speaking activity with the subsequent writing of the results of the discussion in the form of creative and/or project work. Structuring the teaching material will give students the opportunity of getting acquainted not only with the subject and professional terminology in a foreign language for using in the professional field, but also with the latest news and achievements in the specialty, which will promote their research and scientific activities and will stimulate their interest in learning a foreign language. Our study programme comprises several modules which provide for the formation of lexical vocabulary and practical skills needed to work in the following areas: Tourist destinations (description of tourist destinations, preparation and presentation of the city / resort, selection of directions in accordance with the client's request, letter-response to the client's request). Sightseeing (a description of city and natural attractions, the presentation of museums, the work of tourist information offices with customers). Travel agencies (work with customers by phone, filling out customer applications, a letter confirming the reservation, and writing a report on the results). Tour operator activity (interaction of tour operators and travel agencies, editing of tourist brochures, work with customer complaints, letter-response to customer complaints). Individual tours (selection of the tour at the request of the client, compiling an individual tour at the request of the client, presentation of the tour). Hotels (description of hotels located in the resort area, hotel infrastructure, hotel rooms, hotel services, hotel selection upon client's request, preparation and presentation of the hotel, hotel evaluation). Food/Catering Services (a description of the national cuisine (dishes and drinks, cooking), drawing up and holding a restaurant presentation, visiting a restaurant, working with customer complaints). Along with the lessons, testing material is also provided to consolidate the learned lexical and grammatical material, and to master practical skills. The tests are also used as a

means of monitoring the progress achieved by the course participants. The emphasis in teaching English for Tourism is that it is taught without being separated from reality and integrated into the subject matter which is interesting for the students. A well-chosen material which is based on relevant texts and activities helps to form a wide range of skills. Every activity should develop more than one skill. Authentic texts are used as a source of new vocabulary, the formation of communicative skills and reading skills. Consequently, clearly defined needs and carefully selected materials in teaching English for students of specialty "Tourism" guarantee professional self-realization in their future career. Unfortunately, with the emphasis on science and professional subjects, language studies are often neglected in universities. Consequently, English remains a difficult language to master in spite of the fact that the Tourism sector can benefit enormously from it and it can revive interest in learning languages. We all agree with the statement that "...English for tourism is one of the most attractive areas of English for Specific Purposes (ESP) because, after all, all of us are tourists on various occasions nowadays" [4].

BIBLIOGRAPHY

1. Комуникативні методи та матеріали для викладання англійської мови: перекладено і адаптовано Л.В. Биркун, доцент Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – Oxford University Press.1998. – 48 с.
2. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 346 с.
3. Словник іншомовних слів / уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
4. Minodora Otilia Simion The Importance Of Teaching English In The Field Of Tourism In Universities [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.utgjiu.ro/revista/es/pdf/2012-02/23_simion%20otilia.

Зарішняк І. М.

Донецький національний університет імені Василя Стуса

СПОСОБИ ПІДВИЩЕННЯ СТИМУЛЮЮЧОЇ РОЛІ ОЦІНКИ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ

Науковці й практики вищої школи неодноразово піднімали питання підвищення якості підготовки фахівців. Серед запропонованих ними рішень означеної проблеми є покращення контролю навчальної роботи студентів. Зокрема, серед недоліків традиційного контролю навчальних компетенцій студентів зазначена суб'єктивність в оцінюванні. Подоланню цієї перешкоди, на нашу думку, сприятиме підвищення стимулюючої ролі оцінки.

Науковці досягли значних результатів щодо вивчення педагогічного контролю в цілому й оцінювання досягнень студентів в тому числі. Зокрема, проаналізовано різноманітні види педагогічних оцінок, обґрунтовано сутність, зміст, принципи, критерії і рівні оцінювання компетенцій, види, форми і методи контролю навчальних досягнень студентів в умовах традиційної й кредитно-модульної системи організації навчання (Алексюк А. М., Ананьєв Б. Г., Вітвицька С. С., Волкова Н. П., Маркова А. К., Підласий І. П., Сікорський П. І., Фіцула М. М., Чайка В. М. та ін.). Останні дослідження торкаються проблеми тестового контролю, критеріїв та норм оцінки компетенцій студентів, стимулюючої системи навчальної роботи студентів, організації контролю в умовах кредитно-модульного навчання (Близнюк Л. Б., Герасимова Н. А., Грабовська С. С., Гронлунд Н. Е., Жовтан Л. В., Зарішняк І. М., Лиходєєва Г. В. та ін.). Проте, бракує досвіду щодо практичного використання стимулюючої ролі оцінки за компетентнісного підходу до навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми засвідчив, що більшість науковців розглядають позитивну оцінку як важливий засіб стимулювання до навчання [4]. Інноваційною є система оцінювання за шкалою ЄКТС. Не тільки викладачі, а й студенти

вважають впровадження цієї системи кроком у бік об'єктивного оцінювання [2]. Компетентнісний підхід у навчанні зумовлює перегляд системи оцінок знань студентів. Збільшується роль поточної оцінки, а відтак викладачі мають систематично й об'єктивно оцінювати навчальну аудиторну та самостійну роботу студентів впродовж семестру. Відповідно, оцінка підвищить мотивацію студентів до систематичної роботи. Окрім того, компетентнісний підхід до навчання має забезпечити відкритість контролю навчальних досягнень студентів. Оцінюватися має не тільки фактичний рівень знань, умінь і навичок студентів, а й ті зусилля, які докладає студент і здатність застосовувати набуті знання після навчання.

Теоретичне дослідження проблеми оцінювання студентів дає можливість трактувати оцінку як систему певних показників, що відображають здатність студента навчатися. Це своєрідні кількісні й якісні показники успішності (неуспішності). Вагомість оцінки зазначав В. О. Сухомлинський. Він називає оцінку найголовнішим заохоченням і найсильнішим (та не завжди дійовим) покаранням у педагогічній праці [3, с. 167]. Про роль позитивної оцінки йдеться у відомого психолога Б.Г. Ананьєва, який аналізує різні види педагогічних оцінок і приходиться до висновку, що «відсутність оцінки є найгіршим видом оцінки» [1, с.145].

На нашу думку, щоб оптимізувати процес навчання за компетентнісного підходу, необхідно підвищити стимулюючу роль оцінки. Аналіз принципів, норм, характеристик оцінки (словесних і числових), а також критеріїв оцінювання навчальних компетенцій студентів дозволив зупинитися на таких дієвих способах покращення значимості оцінки у процесі навчання студентів:

1. Доповнення цифрової бальної оцінки словесною. Наприклад, викладачеві недостатньо поінформувати студента про критерії, норми та систему оцінювання на першій оглядово-установчій лекції. Задля розуміння системи оціночної шкали університету бажано усно коментувати кожну отриману студентом оцінку. Відтак, викладач повинен враховувати витрати часу на коментар оцінки й планувати таймінг кожного заняття. Для уникання запитань про вищий бал, потрібно пояснювати, що такий бал виставляється у разі, якщо студент виявляє здатність застосування сформованих компетенцій у нестандартних ситуаціях, власній аргументації тощо.

2. Опора на комунікативний мотив (хвалити студента перед групою). Адже кожному не байдуже, як до нього ставляться друзі, товариші, одногрупники, що вони про нього думають. Викладач може це використати для стимулювання навчання. Проте, не можна використовувати негативне стимулювання, тому що такий крок призведе до руйнації мотиву.

3. Посилення комунікативної взаємодії з метою привчання студентів до співпереживання успіхів та невдач одногрупників.

4. Використовування карти індивідуального просунення студентів у навчанні чи екранів успішності та поінформованість про них студентів. Студента, зокрема, необхідно поінформувати на оглядово-установчій лекції про те, що він сам прогнозує свою успішність у навчанні. Викладач на початку вивчення курсу оголошує методи й складові поточного та підсумкового контролю з дисципліни й розподіл балів, що отримують студенти. Бажано детально розподілити бали за кожний вид виконуваного студентом завдання. Задля стимулювання процесу навчання бажано розробляти диференційовані різнорівневі завдання. Такі завдання оцінюються різною кількістю балів. Студент сам обирає, який рівень (обов'язковий чи творчий) буде достатнім для нього. У такий спосіб студент сам прогнозує темп індивідуального просунення у навчанні за визначеними викладачем показниками.

5. Організація змагання з самим собою: в кінці кожного тижня студент отримує словесну оцінку «краще» або «гірше». Це стимулює відмінника у його прагненні досягти успіху, а невстигаючого студента заставляє працювати краще. За таких умов всі студенти знаходяться в однакових умовах – невстигаючий може перемогти, навіть якщо отримає на одну незадовільну оцінку менше, а відмінник програє, якщо замість звичної «відмінно» отримає «добре».

Таким чином, компетентнісний підхід до результатів навчання студентів зумовив актуалізацію диференційованої комплексної системи оцінки знань. Оцінка може стати мотиваційним ядром процесу навчання за умови дотримання принципів гласності, диференціації, відкритості в оцінюванні результатів навчання студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 2 / под ред. А. А. Бодалева. М.: Педагогика, 1980. – С. 128-268. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_izbrannye-trudy_t2_1980/fs,1/, (дата обращения 22.09.2017).
2. Жовтан Л. В. Кредитно-модульна система контролю та роль у її запровадженні викладача вищої школи. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN16/11zlvvvs.pdf>, (дата звернення 24.09.2017).
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори [у 5 т.]. Т.3. К.: Рад. шк., 1976. 670 с.
4. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. К.: Академвидав, 2011. 240 с. URL: http://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/otsinyuvannya_rezultativ_navchalno-piznavalnoyi_diyalnosti_uchniv (дата звернення 24.09.2017).

Іваницька М.Л.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОСВІТИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти детально визначають знання та вміння, якими повинні володіти ті, хто вчить іноземну мову, щоби вийти на той чи інший рівень (від А1 до С2). Відповідно до цього укладаються підручники та екзаменаційні матеріали, а засвоєння іноземної мови відбувається у певній прогресії, що передбачає поступовий розвиток таких базових видів мовленнєвої діяльності, як читання, письмо, аудіювання та мовлення. Окрім того, у Загальноєвропейських рекомендаціях йдеться про мовне посередництво як п'ятий вид мовленнєвої діяльності, але його окреслено більш узагальнено, без такої деталізації вмінь, як це зроблено щодо суто мовних навичок, наприклад, говоріння чи письма, а усі можливі види перекладу – від перекладу для друзів до синхронного перекладу – знаходяться в одному переліку, що дозволяє думати, начебто із вивченням мови учні чи студенти автоматично набувають вміння перекладати. Насправді ж перекладацькі компетенції є набагато ширшими, аніж мовні компетенції, і потребують додаткових дидактичних зусиль.

Відомі перекладознавці, починаючи від Г. Турі, тлумачать перекладацьку компетенцію як додаткове вміння, що відрізняється від природньої здатності білінгвів до перекладу [6], як професійну компетентність перекладачів, до якої входять мовна, комунікативна, текстотворювальна та технічна компетенції [1] або ж як надкомпетецію, що складається із низки субкомпетенцій та набувається шляхом засвоєння певних знань, тренування вмінь та навичок [3], а також шляхом виховання певних життєвих принципів та позицій [5]. Відома німецька перекладачка та перекладознавиця К. Норд зараховує до складових перекладацької компетенції 1) знання: а) вихідної та цільової мови, б) вихідної та цільової культури, в) теорії та методів перекладу; г) відповідної предметної галузі та володіння її термінологією, д) знання норм та узвичаєностей професійної діяльності перекладача, 2) здатності: а) до оцінювати, б) до абстрагування, в) креативність, г) до прийняття рішень; 3) навички: а) аналізу перекладацького завдання; б) аналізу тексту, в) користування перекладацькими стратегіями та техніками, г) продукування тексту, д) пошуку та перекладацької документації [5].

Магістерські програми European Master in Translation, що викладаються у західноєвропейських університетах, розуміють під перекладацькою компетенцією

комбінацію зі здатностей, знань, поведінки та технік, котрі необхідні для того, щоб виконати певне перекладацьке завдання за певних умов. Ці компетенції можна розподілити на 6 сфер: мовну, фахову, міжкультурну, технічну, інформаційну, сервісну. Якщо мовна та міжкультурна компетенції є змістом навчання перекладачів у вітчизняних вишах, то інші сфери здебільшого не входять до українських навчальних програм. Але саме вони є тими визначальними сферами, котрі відрізняють підготовку фахового перекладача від лінгвіста. Так, компетенції у сфері перекладацького сервісу передбачають усвідомлення перекладачем своєї соціальної ролі, здатність до постійного саморозвитку та пристосування до змінних умов ринку, вміння працювати з клієнтами (здатність домовлятися про строки, тарифи, умови праці, права, про доступ до інформації, про вимоги щодо якості, здатність розуміти потреби та цілі замовників та цільової групи перекладу), вміння планувати свій час та бюджет, вміння працювати в команді, а також співпрацювати з експертами та фахівцями інших галузей, вміння брати на себе відповідальність, знання стандартів перекладу та професійної етики. Окрім цих особистісних здатностей, які характеризують соціальну компетенцію перекладача, важливими є психо-когнітивні характеристики, такі як самокритична поведінка, відкритість до іновачій, гнучність, вміння концентруватися, хороша пам'ять, вміння переборювати стрес. Ці здатності, які не входять до лінгвістичної освіти перекладача, є доволі часто важливішими складовими перекладацької компетенції, аніж бездоганне знання мови, і над ними потібно працювати, як це відбувається в західноєвропейських університетах.

Це саме стосується також і інформаційної сфери, яка пов'язана з умінням оперувати інформацією, шукати та використовувати її у перекладацькій діяльності, починаючи від ідентифікації власної потреби у пошуку інформації та володіння стратегіями пошуку і аж до розуміння критеріїв оцінки достовірності інтернет-джерел та архівування результатів власних пошуків інформації.

Недостатня увага приділяється у більшості українських вишів і технічній сфері, а саме сучасним програмам пам'яті, редагування, перекладацьким програмам, програмам обробки текстів, базам даних тощо, без володіння якими перекладач не може претендувати на посаду в жодній з міжнародних організацій. Здатність перекладача до використання нового програмного забезпечення є однією з головних вимог західноєвропейських роботодавців до перекладача.

Тому виникає потреба доповнити дидактичні підходи до освіти перекладачів, спрямовуючи мету занять на розвиток усіх вище зазначених сфер перекладацької компетенції. Таке завдання поставила перед собою група викладачів перекладу низки українських вишів, яка працює над створенням методичних матеріалів, керуючись поняттями навчальної прогресії, компетентнісного підходу та функціонального перекладу (за К.Норд). Проект підтримується Німецькою службою академічних обмінів (керівник - лекторка DAAD Каті Брунер) та спрямований, окрім методично-дидактичних цілей, на обмін досвідом та створення мережі викладачів перекладу.

У ході реалізації проекту покроково сформульовані детальні цілі навчальних занять з перекладу щодо знань, умінь, навичок та поведінки. Так, наприклад, новими навчальними цілями, порівняно з тими, що викладаються у сучасних підручниках з дидактики перекладу (У. Каутца [4], Л. Черноватого [2]) є: 1) стосовно поведінки: «студенти готові до навчання впродовж життя» / «студенти самостійно роблять вправи на подолання стресових ситуацій» / «студенти виявляють емпатію до інших культур» / «студенти постійно тренують свою пам'ять» / «студенти відмовляються від перекладацького завдання, якщо воно виходить за рамки їхніх знань, умінь чи навичок» тощо; 2) стосовно знань: «студенти знають, що зміна функції тексту при перекладі становить прагматичну проблему» / «студенти знають про такі допоміжні засоби при перекладі, як паралельні тексти» / «студенти знають об'єктивні критерії високоякісного перекладу» / «студенти знають різницю між семантичними та комунікативними функціями» тощо; 3) щодо здатностей: «студенти можуть вирізнити реалії, властиві вихідній культурі» / «студенти можуть концентруватися на певній темі та ігнорувати нерелевантні речі» / «студенти вибирають стратегію, що пасує до відповідної

ситуації, та можуть її обґрунтувати», «студенти можуть сформулювати правила перекладу на основі паралельних текстів» тощо; 4) щодо навичок: «студенти пишуть тексти різних стилів як мінімум на двох робочих мовах» / «студенти коригують свої та чужі переклади відповідно до об'єктивних критеріїв» / «студенти постійно слідкують за інформацією про події у світі та в країнах своїх робочих мов» / «студенти правильно оцінюють ступінь складності перекладацького завдання та час, який може бути витрачений на його виконання». Такі та подібні цілі доповнюють традиційну (лінгвістичну та міжкультурну) підготовку перекладача і налаштовують його на практичне вирішення викликів реального професійного життя, а тому відповідають сучасним вимогам до освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : Учебное пособие. — М.: ЭТС. — 2002. — 424 с.
2. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності / Л.М. Черноватий. - Вінниця: Нова книга, 2013. — 368 с.
3. Черноватий Л. М. Зміст поняття «фахова компетентність перекладача» як складової методики навчання / Л. М. Черноватий // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 1998. — Вип. 2 (74). — 2014. — с.84-86.
4. Kautz U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens / Kautz, Ulrich. — Goethe-Institut, 2002. — 642 S.
5. Nord Ch. Funktionsgerechtigkeit und Loyalität: Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens / Christiane Nord — Berlin: Frank & Timme, 2011. — 331 S.
6. Toury G. Search of a Theory of Translation / G. Toury. — Tel-Aviv : The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel-Aviv University, 1980. — 159 p.

Іванов О.В.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LA CHANSON

La chanson, présente dans toutes les cultures du monde, a une valeur universelle. Elle est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Michel Boiron (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des médias) affirme qu'une langue vivante est le lieu de découverte d'un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine. L'apprentissage d'une langue vivante ne se réduit pas à l'assimilation du vocabulaire et de la grammaire. Dumont dit que la chanson est un document social pour l'étude de la société dans laquelle elle naît.

Si l'utilisation pédagogique de la chanson en classe de FLE/FLS ne date pas d'hier — on trouve la trace d'études dès la fin des années 1960 [2, 4], avec une condensation remarquable depuis les années 1980 [3], alors que l'approche communicative a permis aux documents authentiques (œuvres possédant le plus souvent une valeur artistique mais n'ayant pas été conçus à des fins pédagogiques) d'entrer massivement dans la salle de classe, les principaux écueils rencontrés naguère, principalement logistiques et financiers [4], paraissent aujourd'hui obsolètes, dans la mesure où l'accessibilité technologique (démocratisation d'Internet, des formats mp3 ou mp4 et autres iTunes, iPod, iPhone et tout récent iPad), tant à la maison qu'en salle de classe, appelle à revisiter cette mine d'or didactique éminemment prégnante.

Dans le cadre de ce numéro consacré à l'utilisation de documents authentiques en salle de classe, nous voudrions partager notre expérience auprès d'un groupe particulier d'apprenants en FLE/FLS, qui diffère sensiblement du public habituel en contexte canadien: nous avons pu tester diverses stratégies pédagogiques auprès d'étudiants non spécialistes [5] complétant leur premier cycle universitaire, en ayant recours principalement à la chanson contemporaine (française et québécoise). Sans renier les nombreux recensements promouvant, depuis quelque quarante ans, les

bienfaits générés par la chanson «classique» en didactique des LE/L2, nous nous proposons dans cet article d'illustrer les bénéfices que l'enseignant peut tirer de l'exploitation pédagogique de la chanson «contemporaine». Véritable document authentique ne se limitant pas aux éléments strictement linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe, niveau de langue), mais permettant également l'examen des composantes paralinguistiques et extralinguistiques (timbre de la voix, accents, etc.), la chanson contemporaine, « en prise directe avec les intérêts des étudiants, avec leurs préoccupations actuelles », possède aussi «une charge émotive et un rapport avec leur vécu» [8] qui favorise de surcroît l'ouverture sur le domaine culturel (aussi bien universel que spécifique à une civilisation cible). De plus, grâce à l'accessibilité grandement facilitée par la modernisation des ressources en salles de classe au cours de la dernière décennie, et parce qu'elle permet l'introduction à différents registres de langue — notamment celui de la langue orale de niveau familier —, la chanson contemporaine semble s'imposer dorénavant comme «un outil pédagogique sans pareil pour l'éducateur de FLE/FLS, comme un document authentique optimal.

Après avoir rappelé quelques éléments théoriques qui justifient le recours à la chanson comme document authentique en salle de classe (notamment par l'examen des facteurs motivationnel, mémoriel et ethnosocioculturel), puis avoir proposé des critères de sélection pouvant secourir l'enseignant qui désire bâtir son propre corpus de chansons contemporaines, nous présenterons un modèle de fiche regroupant des activités pédagogiques qui permettront de développer les quatre principales compétences langagières (compréhension et production orales et écrites) des apprenants, et qui saura, nous l'espérons, encourager les enseignants de FLE/FLS à introduire cet outil aux multiples potentialités dans leur salle de classe.

Qui dit chanson, dit motivation!

Sans refaire la revue détaillée de la littérature ayant exploré la pertinence de l'utilisation de la musique en apprentissage d'une LE/L2 mentionnons néanmoins que l'on retrouvait déjà, dès la deuxième moitié des années 1970, l'essentiel des caractéristiques qui tendent à suggérer que la chanson — entité sémiotique sous-tendue par différents codes (linguistique, littéraire, culturel, musical) pouvant être explorés indépendamment ou concomitamment [4] — s'avère potentiellement comme un document authentique optimal [15, 57]. Cette richesse pédagogique inhérente à ce « mélange de linguistique, de mélodique et de rythmique » [15] traduit bien le potentiel heuristique de la chanson en classe de FLE/FLS : en effet, ce «genre spécifique dans lequel les éléments linguistiques et extra-linguistiques sont étroitement liés et se combinent» permet d'aborder l'étude de la langue selon les codes susmentionnés, en présentant un «univers sémantique» polysémique susceptible d'exciter la curiosité des apprenants [4]. La quasi totalité des études réalisées depuis la fin des années 1960 avaient souligné la dimension ludique ou divertissante (non seulement pour l'apprenant, mais aussi pour l'enseignant) associée à l'utilisation de la chanson en classe de FLE/FLS, faisant de celle-ci un moyen privilégié de susciter la motivation des apprenants : comme elle a le potentiel de toucher l'affect individuel par-delà le seul message textuel, la chanson a comme avantage substantiel sur les textes traditionnels d'inciter plus efficacement les apprenants à s'engager psychologiquement et affectivement dans l'étude de la LE/L2. Depuis qu'il a été démontré, en continuité avec la théorie des intelligences multiples [6, 67] qu'«apprendre de façon significative engage toute la personne de l'apprenant dans ses dimensions cognitives, affectives et comportementales» [7] — puisqu'il y a « autant de styles cognitifs et de styles d'apprentissage qu'il y a d'étudiants » [10] —, et que l'intelligence «verbale-linguistique» travaille en synergie avec la «musicale-rythmique [11], il appert que l'enseignant devrait s'efforcer d'offrir une variété d'activités pédagogiques susceptibles de rejoindre ces différents types d'apprenants — visuels, auditifs et kinesthésiques [14]. Dans ce contexte, la chanson (d'autant plus s'il s'agit de la chanson *contemporaine*) se présente d'emblée comme un document authentique optimal, dans la mesure où, tout en inscrivant la langue dans un cadre actuel et vivant, elle appelle à la mobilisation de plusieurs sens et s'avère tout indiquée pour l'exploitation des quatre principales compétences langagières [6].

On ne saurait passer sous silence l'importance des composantes paralinguistiques ou extralinguistiques — émotions suscitées par le timbre de la voix, l'introduction musicale, le refrain

qui grave dans la mémoire une trace mélodique —, contribuant non seulement à faire que les apprenants retrouvent indirectement le plaisir du texte pour ensuite en scruter les aspects linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe) avant d'en explorer ultimement la polysémie, mais aussi à stimuler le «Language Acquisition Device (LAD)» [12, 37]. En effet, la chanson peut agir comme un puissant «activateur» de ce processus d'acquisition, car la musique jouerait un rôle facilitant l'encodage des divers stimuli sensoriels, ce qui simplifierait ultimement le décodage sémantique du message véhiculé par la chanson [6]. Ainsi, la chanson aurait non seulement la particularité de solliciter simultanément plusieurs parties du cerveau [7] — donc divers types d'intelligences et de mémoires [15]—, mais la musique, en «accrochant» l'attention de l'apprenant, serait en quelque sorte un moyen détourné pour stimuler le [14,59]. Il ne faut donc pas se priver de profiter du fait que la chanson, ontologiquement, «s'apprend plus facilement que d'autres documents, audio-visuels, écrits, oraux» [16, 3]. En raison de l'effet cumulatif du rythme, de la mélodie et des rimes, tous des «facteurs de mémorisation» [8, 43], la chanson serait susceptible d'être le document authentique le plus propice à induire «les acquisitions les plus durables en matière d'apprentissage des L2-3», car elle procède de la sollicitation d'une diversité de régions cérébrales [11,4].

Cette primauté ontogénique du langage musical — les sons étant la base à la fois de la musique et du langage [3, 6] — milite en faveur de l'apport bénéfique des chansons dans l'enseignement d'une LE/L2. On aura compris que la clé est ici le lien entre musique et mémoire. Même au niveau débutant, les apprenants d'une LE/L2, un peu à la manière des jeunes enfants qui répètent des comptines — ce qui témoigne de l'importance de réactiver le «déjà-là» implantés en eux [9,403] —, pourront ainsi utiliser la chanson comme moyen pour faciliter la mémorisation : en effet, si la musique semble laisser des traces profondes dans la mémoire – serait-ce en raison de facteurs affectifs ou inconscients —, la mélodie semble agir comme une voix ou un indice évoquant l'information que nous tentons de retrouver : «Songs can be easily remembered, and are therefore an affective way of providing students with lexical patterns that are stored in their minds and that can be effortlessly retrieved during any oral interaction» [7, 56]). La chanson pourra aider par exemple à faciliter la mémorisation de concepts de base comme le genre des mots – féminin et masculin [1]. On comprendra l'adéquation entre cette caractéristique inhérente à la chanson, et la série méthodologique qui préside à l'élaboration d'un document authentique optimal [13]: de l'exposition (sensibilisation, anticipation, compréhension orale et écrite) à la production (réemploi), en passant par le traitement (repérage, conceptualisation) et le processus de fixation-appropriation (systématisation), la chanson semble le document tout désigné pour se prêter à ce découpage didactique qui permettra à l'apprenant de mettre en place de nouvelles stratégies pour accéder au sens, et ultimement réemployer spontanément les structures apprises dans une situation de communication réelle. En somme, comme notre capacité de rétention est supérieure si l'on apprend *avec* et *par* la mélodie, le rythme et les rimes, il y aurait donc «intégration plus rapide et plus profonde, plus durable (et plus agréable) des éléments appris dans (et par) la chanson» [16]. Alors, pourquoi les acquisitions (phonétiques, grammaticales, lexicales, etc.), une fois comprises et intégrées, fermement ancrées dans la mémoire grâce à l'étude de la chanson, ne resurgiraient-elles pas spontanément dans une situation de communication spontanée?

Tout en ayant constamment à l'esprit de préserver la notion de divertissement qui sous-tend la motivation suscitée par la chanson (Hourbette et [3], l'enseignant devra néanmoins procéder à un choix judicieux : toute chanson ne mérite pas de faire son entrée en sa classe de FLE/FLS, et on se gardera de suggérer que son exploitation pédagogique va de soi. Après avoir vérifié l'accessibilité et la qualité des sources (auditives et visuelles) disponibles, les chansons contemporaines pourront être choisies selon une panoplie de facteurs : correspondance entre le niveau de langue exigé pour la compréhension et les objectifs (linguistiques et culturels) que se fixe l'enseignant (ou qui sont fixés par l'institution d'enseignement) ; thèmes abordés ; lexique particulier témoignant d'une culture spécifique ; goût des élèves (et de l'enseignant) ; connaissance des apprenants de la culture LE/L2 ; phénomènes de mode (par exemple la *slam poésie*) ; caractère atypique, voire choquant des paroles ; valeur patrimoniale du message véhiculé ; occurrences grammaticales, lexicales ou

phonétiques correspondant aux notions linguistiques du programme, etc. De plus, il faut que l'enseignant possède un minimum de savoir, de savoir-faire (technique), mais aussi de « savoir-être » : il doit être en mesure de maîtriser tant la composante ethnosocioculturelle que la C.C.P. qui émanent des paroles [15], de manière à bien situer socialement le document authentique présenté et à repérer les malentendus culturels (surtout en classe multiethnique) qui pourraient donner lieu à des conflits potentiellement ingérables [12]. Le choix des chansons contemporaines à privilégier devrait donc dépendre de plusieurs critères (obligatoires et souhaitables).

BIBLIOGRAPHIE

1. ABRATE, Jayne Halsne, (1983). « Pedagogical applications of the French popular song in the foreign language classroom ». *The Modern Language Journal*, vol. 67, n° 1, pp. 8-12.
2. ALMARGOT, Gérard, (2001). « On connaît la chanson ». *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, n°s 35/50, pp. 37-41.
3. BESNARD, Christine, (1995). « Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 51, n° 3, pp. 426-443.
4. BROWN, James, (1975). « For a pedagogy of the song-poem ». *The French Review*, vol. XLIX, n° 1, pp. 23-31.
5. CALVET, Louis-Jean, (1980). « Sonorité musicalité : détruire un mythe ». *Le français dans le monde*, n° 150, pp. 16-17.
6. CALVET, Louis-Jean, Francis Debyser & René Kochmann, (1977). « Langue française et chanson ». *Le français dans le monde*, n° 131, pp. 13-17.
7. CÔTÉ, Richard, (1987). *Psychologie de l'apprentissage et enseignement : une approche modulaire d'autoformation*. Chicoutimi / Québec : G. Morin.
8. DUMONT, Pierre [en collaboration avec Renaud Dumont], (1998). *Le français par la chanson. Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*. Paris : L'Harmattan.
9. ELLIOTT, Jacqueline C., (1977). « Poésies et chansons françaises : base pour l'étude de la langue et de la civilisation ». *The French Review*, vol. L, n° 3, pp. 400-411.
10. GALISSON, Robert, (1987). « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée ». *Études de linguistique appliquée*, n° 67, pp. 119-140.
11. GALISSON, Robert, (1988). « Culture et lexiculture partagées : les mots comme faits d'observation des faits culturels ». *Études de linguistique appliquée*, n° 69, pp. 74-90.
12. HOURBETTE, Patrice & Boiron, Michel, (1993). « ossier chanson ». *Le français dans le monde*, n° 257, pp. 52-64.
13. LEMEUNIER, Valérie, (2005). « Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique ». [En ligne] : <http://www.franparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm> (mis à jour le 9 mai 2006) [page consultée le 25 mai 2010].
14. LÉON, Pierre & Jeff Tenant, (1990). « “Bad French” and nice guys : a morphophonetic study ». *The French Review*, vol. LXIII, n° 5, pp. 763-778.
15. POLIQUIN, Gaëtane, (1988). *La chanson et la correction phonétique*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
16. RACETTE, Amélie & Isabelle Peretz, (2007). « Learning Lyrics: To sing or not to sing? ». *Memory & Cognition*, vol. 35, n° 2, pp. 242-253.

Іванченко Л.М.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД У ВИКЛАДЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Україна намагається бути рівноправним партнером у всесвітньому економічному суспільстві. Це партнерство вимагає мати гарних спеціалістів, які б володіли англійською мовою, як мовою спілкування. Зараз кожна освічена людина повинна знати хоча б одну

іноземну мову. Той, хто розуміє необхідність поглиблювати свої знання протягом усього життя, хто готовий до змін і розвитку, має великі можливості в майбутньому. Володіння іноземною мовою відіграє не останню роль у цьому процесі.

Метою навчання англійської мови майбутніх інженерів є формування у студентів широкої професійно-орієнтованої комунікативної компетенції. Комфортні умови навчання створюють саме інтерактивні технології. Інтерактивний метод навчання орієнтований на широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним, на домінування студентів в процесі навчання [3].

В інтерактивному навчанні використовується модель взаємодії викладача і студента, яка відрізняється від традиційного навчання. Активність студента домінує над активністю викладача, а задачею викладача є створення умов для ініціативи студентів, направлення їх на самостійний пошук [1, 107]. Інтерактивний метод розвиває загальні комунікативні навички, а також вирішує виховні задачі, тому що навчає працювати в команді, вислуховувати іншу думку [4]. Інтерактивне навчання складається з різних технологій (методів). До найбільш поширених методів можна віднести метод проблемного викладання матеріалу, метод проектів, рольова гра, метод аналізу ситуації (case-study), метод Insert (метод індивідуальних поміток, активне читання) метод бліцопитування, метод мозкового штурму (brainstorm session) та інші.

Особливо ефективним є використання на заняттях наступних методів.

Дискусія. Використовуємо різні типи: навчальну, тематичну, інтерактивну. Дискусія не тільки мотивує студентів до активної участі в обговоренні проблеми, але й сприяє розвитку аргументів для того, щоб відстояти свою точку зору. Особистий досвід тільки дає студентам впевненість в своїх силах і дає можливість спілкуватись іноземною мовою.

Мозковий штурм заслуговує на особливу увагу. Головний принцип його – це спонтанність. Мозковий штурм дозволяє залучити студентів до обговорення різних проблемних питань. Задача студентів – запропонувати якомога більше варіантів вирішення проблеми, викладач повинен вислухати всі доповіді студентів. Непідготовленість – це особливість «мозкового штурму», що сприяє активному застосуванню словникового запасу, а також вмінню вживати лексику та граматичні конструкції згідно конкретної ситуації. Обмеженість в часі сприяє творчому мисленню і нестандартному підходу до вирішення проблеми [2].

Case-study – це метод, при якому використовується опис реальних ситуацій для вирішення виховних або освітніх задач. Студентам пропонують вивчити письмовий опис ситуації, які взяті з життєвої практики. Їх треба проаналізувати й запропонувати рішення проблем. Цінним в цьому методі є те, що теорія переноситься на практику і студенти повинні мислити, виходячи з того, що проблема є реальною. Обговорення «кейсів» проходить в групах. Таке колективне мислення вчить прислухатися до думок партнерів, а також аргументувати свої думки і приходити до загальної думки.

Рольова гра широко використовується на заняттях. Під час гри відтворюються змодельовані життєві ситуації. Студенти в групах вибирають для себе ролі. Перевага цього методу в тому, що він дозволяє пережити емоції, відчувати певні стани, що викличе зацікавленість і мотивацію до навчання. В ігровій формі студентам буде легше і цікавіше застосовувати вивчений лексичний і граматичний матеріал на практиці, що і є метою навчання в цілому.

Важливе місце у викладанні іноземної мови має і метод проектів. Це – один з сучасних інтерактивних методів, що дозволяє розвивати комунікативну компетенцію студентів. Проектні роботи дуже популярні серед студентів. В основі проекту лежить проблема. Для того, щоб її вирішити студентам потрібні не тільки знання мови, але й володіння великим об'ємом різноманітних знань. Крім того, необхідно володіти інтелектуальними, творчими і комунікативними вміннями.

Працюючи над проектами ми розвиваємо і удосконалюємо аудіювання, письмо, читання і говоріння. Під час робіт над проектом студенти набувають навички міжнародного і

міжкультурного спілкування. Використання інформаційних технологій в навчанні англійської мови відкриває нові можливості. Мультимедійні засоби підвищують ефективність заняття. Особливо це стосується комп'ютерних презентацій.

Інтерактивні методи навчання підвищують ефективність навчання. Основним є мовна практика студентів, використання ними лексичного матеріалу на практиці. Інтерактивні методи навчання відкривають нові можливості навчання, закріплення і використання на практиці вивченого матеріалу, а також одночасного вирішення декількох навчальних задач, головна з яких це розвиток комунікативних вмінь і навиків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Интерактивное обучение / Б. М. Бим-Бад // Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – С. 107.
2. Гузев В. В. Интерактивные технологии в образовательном процессе [Электронный ресурс] / В. В. Гузев. – Режим доступа : http://moi-amour.ru/publ/aktivnye_metody_obucheniya_vzroslykh/aktivnye_metody_obucheniya_v_obrazovanii_vzroslykh/interaktivnye_tekhnologii_v_obrazovatelnom_processe/152-1-0-245.
3. Новосельцева Н. Н. Интерактивные методы обучения английскому языку в вузе [Электронный ресурс] / Н. Н. Новосельцева // Современные технологии учебного процесса в вузе : тезисы докладов научно-методической конференции, 23-24 января 2012 года. – Ульяновск : УлГТУ, 2012. – Режим доступа : <http://nmk.ulstu.ru/%20index.php?tezis=2009421&item=2&god=2012>.
4. Сопова Е. Технологии интерактивного обучения на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Е. Сопова // Просвещение. Иностранные языки: Интернет-издание для учителя. – 2013. – Режим доступа : <http://iyazyki.prosv.ru/2013/03/interactive-language/>.

Ільницька Л. В.

Міжнародний інститут прикладної естетики

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗВ'ЯЗКІВ ЕКОЛОГІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ АНАЛІТИКИ ЗАСОБАМИ ВИХОВАННЯ МИСТЕЦТВОМ

Болісні відлуння екологічного лиха спонукають наукові кола по-іншому привертати увагу громадськості до нагальних проблем людства. Навіть інертна площина статичного споглядання відчуває пригніченість від технологічного та соціально-економічного сходження. Культ природної краси відчайдушно вказує на глибинні аспекти безстрокових втрат, адже без спілкування із довколишнім середовищем ми отримаємо обмежений розвиток майбутнього покоління.

Безмежний простір освітньої парадигми тримає у собі принциповий арсенал засобів вмотивованого нарративу швидкого впливу на моральне становлення соціокультурного життя країни. Вільний теоретичний пошук дозволяє науковцям поєднувати загально-академічні площини аналізу – аналітично-обґрунтовані інформаційно-синтетичні дескрипти з концептуальними стратегіями візуально-художнього зразка. Таким чином, авторська точка зору підкреслює саме той факт, що загострений умовивід екологічної кризи не розчиняється у мовленнєвих наголосах дидактичних зобов'язань, а підхоплюється сполучниками художніх засобів.

Аналітичний рівень теоретичного прикладу в альянсі з творчим способом ставлення до екологічної проблематики відновлює ушкоджений зв'язок стратегічної комунікації цивілізаційного мислення з індивідуальним розумінням нищівного споживацького хаотичного пристосування до невідворотніх глобальних змін.

Освітній зміст просвітницького тлумачення формує аналітичний звіт щодо поведінкових соціальних звичок по відношенню до екологічного лиха, а слідом за цим

мистецька майстерність сакрального виміру невпинно розробляє інформативність цікавої трансформації від отриманих морально-виховних настанов.

Відтак, образотворча діяльність вміє зупиняти мить не наосліп, а потужним виховним акордом монументальних основ піднесеної естетичної якості, адже занепокоєння митця від спотвореного стану оточуючої по-де-коли не надто гармонійної дійсності передається і глядачу.

Стежка освітньої аналітики є малодосліджуваною, але авторська думка може слугувати мотивом до подальшого поглибленого аналізу та відбору творів живопису, в тому числі і вітчизняних, в яких зазначені глибинно-виховні зв'язки освіти та мистецтва набувають якостей інформаційно-аналітичного поступу.

Первинні якості обґрунтування дарують демонстраційний матеріал, досліджуючи який можна виявити цілий спектр малопомітних, але водночас необхідних рис, вже наділених "аналітично-художніми" зв'язками взаємокорегуючого контексту.

Відсутність джерельної бази з окресленого проблемного поля вимагає проводити самостійний огляд вернісажного образотворчого середовища. На перший погляд варіативність течій, стилів і напрямів у своїй стрімкій стихії все ж таки культивує стандартний жанровий реєстр розподілу живописного матеріалу, бо здебільшого портретно-пейзажно-натюрмортний спосіб натхненного станкового мислення превалює, але сюжетна картина випромінює зміст витонченого обґрунтування навіть і при відтворенні надскладної для мистецького узагальнення екологічної проблематики.

Зрозуміло, що екологічна тематика втілюється на полотнах сучасних майстрів зрідка. Хоча і в невеличкому відборі художніх творів знайти потрібний зв'язок освітньо-аналітичного контексту вкрай нелегко.

Споглядаючи довершені пейзажні чари відомих картин реалістичного світобачення, розуміємо, як колорит натуралістичних відтінків тьмяніє нині перед постійними окличними наголосами щоденних новин. Людина господарюючи, змінює ліричну споконвічну панорамність безжально. Відомий митець, заслужений художник України Леонід Литвин зумів зобразити зв'язок дуальності парних естетичних категорій краси та потворності. У своїй роботі "Сучасний український краєвид" 2004-го року створення [1, с. 6] Леонід Єгорович розкриває настрій багатопланового повідомлення: трагічний кризовий вирок від техногенного екологічного лихоліття. Литвину Л. Є. під силу стверджувати підтекст намальованої художньої дійсності – аналітичний вектор з картини сповіщає: наша реальність – надламане покинуте дерево посеред спустошеної напівпустелі. Краса природи знесилена людиною і, врешті, є покинутою долиною одноманітних крутоярів.

Могутність композиційності знаходить свій прояв у розгалуженій монументальній пантомімі творчої фіксації особистісних життєвих цілеспрямованих пріоритетів художника в зображенні миттєвого враження від непересічної події. Отже, наступне для аналізу сюжетне полотно "Після лісової пожежі" вже датується 1978-м роком [1, с. 12]. Слід наголосити, що проводячи лінію виховного сполучника, відкривається інший бік мистецького твору – художня прозорість інформаційної аналітики дарує не тільки первинне значення потужної розповіді про витривалу боротьбу і нелегке спасіння, а й морально-етичний зміст прогностичного художнього прозріння. Минуло майже двадцять років із часу створення картини, а тремтливе відлуння змальованого з природи запалу від саможертвовної колективної наснаги і досі відчутне. Художник вказує: доля людства у руках відданих захисників – героїв титанічної справи. Обраний ракурс загартованого спокою працівників екологічної служби в атмосфері неабиякого психологічного навантаження налаштовують глядачів на співпереживання. І вдало підібрана митцем палітра кольорів, у якій домінує червоний крапак, яскраво символізує про неочікувану масштабність від екологічної небезпеки.

Аналітичний зв'язок виховання та образотворчої діяльності талановитим пензлем Леоніда Литвина закликає до культивування просвітницьким змістом мистецтва у дітей шкільного та дошкільного віку рис любові, дбайливості, пошани до ще залишених оточуючих краєвидів природної, непокаліченої краси довколишнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Художники України. – 2006. – № 6(34). – 16 с.

Каблова Т.Б.

Київський університет імені Бориса Грінченка

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОНОГО НАВЧАННЯ В МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІНАХ (НА ПРИКЛАДІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДИСЦИПЛІНИ «ЧИТАННЯ ПАРТИТУР ДЛЯ ВОКАЛЬНИХ АНСАМБЛІВ»)

В сучасному розвитку педагогічно-мистецької освіти спостерігається тяжіння до використання арсеналу новітніх інформаційних технологій для створення конкурентоспроможної особистості на ринку сучасних освітніх послуг. При цьому існує певна проблема використання таких засобів на заняттях які носять суто індивідуальний, практичний характер.

Як відомо, музична освіта на всіх її рівнях базується саме на принципі живого індивідуального спілкування між педагогом та учнем. Репертуар та завдання, що формуються перед кожним учнем складаються з його особистісних можливостей технічного та художнього плану, а також безпосередньо таланту та здібностей. Виникає проблема повноцінного використання цифрового інструментарію в музичній освіті. Як вказує Л. Столярчук, можна виокремити в загальній мистецько-педагогічній практиці два напрями, пов'язані із застосуванням комп'ютера в музичній освіті — це музична інформатика, а також електронна (комп'ютерна) музична творчість [3]. При цьому, далі ніж використання можливостей комп'ютерних технологій для створення реферату чи презентації справа не йде. Звісно, ми не кажемо про специфічні навіть для музичної сфери дисциплін (аранжування, звукорежисура тощо...).

Метою даної роботи є розгляд можливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій безпосередньо в мистецькій педагогіці (спрямованій на індивідуальний підхід). А також спроба визначити найбільш відповідні форми роботи з ІКТ (ресурси, сервіси) для занять в галузі мистецтва (індивідуального типу на прикладі дисципліни «Читання партитур для вокальних ансамблів»).

Для того щоб розглянути форму електронного навчального курсу в даній галузі зроблено порівняльну характеристику основних аспектів такого курсу на безпосередньо індивідуального заняття. Так, *для електронного навчального курсу характерно:*

- самостійна робота при отриманні індивідуального (навіть при командній формі роботи) завдання;
- зворотний зв'язок між учнем і засобом навчання та викладачем;
- вибір часу виконання завдання;
- диференціація завдання за обсягом та складністю;
- можливість доповнення зміни виконаного.

Водночас, для індивідуального заняття у галузі музичного мистецтва притамане:

- самостійна та класна робота над індивідуальним твором (чи партією);
- внутрішній зв'язок між виконавцем твору, композитором та твором;
- самостійне рішення коли виконувати поставлені задачі;
- диференціація творів за їх складністю в програмі;
- постійне доповнення виконаного.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що існує багато спільного між цими двома видами навчання. Це дозволяє припустити думку, що електронний навчальний курс, що забезпечує використання засобів комп'ютерних і мережних технологій відповідно до властивостей навчальних курсів, може й повинен розглядатися як додаткова галузь для формування нових компетенцій на індивідуальних заняттях. Не ма сумніву, що використання сучасних комп'ютерних технологій у мистецькій освіті учнів мають

базуватися на ідеї інтеграції з традиційними навчальними засобами та сприяти не стільки скороченню аудиторних занять, скільки більш ефективному використанню часу на таких заняттях. Розглянемо більш фактичне використання ресурсів електронних навчальних курсів на заняттях з «Читання партитур для вокальних ансамблів».

Мета цієї дисципліни - розуміння ансамблевого, багатоголосного виконавства як становлення соціально-значущого феномену музичного мистецтва.

Основне завдання таких занять, здатність прочитати вокальну партію у складі вокальної партитури та проаналізувати вокальну партитуру.

Відповідно до цього використання електронних навчальних курсів дозволяє самостійно й швидко знайти

- відомості про композиторів;
- відомості про виконувані твори;
- пошук в Інтернеті нотних джерел, аудіо- та відеоматеріалів;
- пошук методичної літератури і звернення до спеціалізованих сайтів;
- отримання доступу до сучасних музичних матеріалів;
- втілення особистісно-орієнтованого підходу в навчанні;
- забезпечення інформаційної діяльності викладача і учнів;
- розвитку інтересу учнів до занять музикою.

Отже, використовуючи інтернет та спеціальні нотні архіви учень може знайти потрібний йому різновид партитури ансамблю заданого викладачем типу. Знайти та прослухати в інтернеті твір, що вивчається, різноманітні варіанти інтерпретацій цього твору, а також й сформулювати своє власне виконавське бачення, та вміння обґрунтувати своє рішення. Можливість записати учню свою самостійну роботу у вигляді аудіофайлу та представити її на розгляд іншим учням. Запропонувати їм обґрунтувати у вигляді презентацій своє судження.

Для набуття навичок швидкого читання з аркушу, що є необхідним в дисципліні «Читання партитур для вокальних ансамблів», можливе використання midi-клавіатури, що дозволяє використовувати ігри на правильне та швидке знаходження нот та їх ритмічне виконання (The Sight Reading Project, NoteTrainer). Але одним з найголовнішим з можливостей використання інформаційно-комп'ютерних технологій є можливість групової ансамблевої співпраці: Skure та буквально виконання окремих голосів для прослуховування та перевірки, до запису певних голосів - робота із звуковими редакторами (Adobe Audition, Sound Forge) та вибудовування власної партії.

Таким чином, комп'ютерні технології можуть стати надзвичайно ефективним засобом модернізації навіть індивідуальних й практичних мистецьких занять. Засвоюючи музичні комп'ютерні програми, учень розвиває технологічний, методичний й творчий потенціал. Отже, використання інформаційно-комп'ютерних технологій є сьогодні необхідною умовою для повноцінного розвинутого конкурентоспроможного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1 Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» // Урядовий кур'єр. – 2007. – №6. – С. 2–4

2. Красильников И. Цифровые технологии в музыке: педагогические и творческие перспективы/ И. Красильников // Педагогика. – М., 2001 / №10.

3. Столярчук Л.І. Використання комп'ютерних технологій на уроках музики [Електронний ресурс] / Столярчук Л.І – Режим доступу до ресурсу: <http://intkonf.org/stolyarchuk-li-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-na-urokah-muziki/>.

ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ СЕРІЇ DLL “DEUTSCH LEHREN LERNEN“ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Процес формування професійної компетентності студентів-майбутніх вчителів німецької мови триває протягом всього періоду навчання і на певному етапі потребує систематизації знань. Вважаємо, що така систематизація знань не завадить студентам перед проходженням педагогічної практики в школі у 8 семестрі з огляду на той факт, що в процесі її проходження вони стикаються із ситуаціями, які потребують застосування певних навичок та вмінь стосовно організації навчального процесу з німецької мови в школі.

З цією метою ми пропонуємо використовувати спеціально розроблені методичні курси Гете-інституту із серії «Deutsch Lehren Lernen (DLL)» – «Вчимося навчати німецької»[2]. Наш досвід використання курсу за темою «Програмні вимоги та планування уроків» (Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung) в 2016-2017 навчальному році з метою підготовки студентів 4 курсу спеціальності «Мова та література (німецька)» Маріупольського державного університету до проходження педагогічної практики в школі виявився позитивним.

Слід зазначити, що запропонований курс на платформі Moodle містить 85 завдань, які стосуються таких методичних тем, як, наприклад:

- вимоги програми до рівня сформованості навичок та вмінь мовлення;
- Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти;
- принципи навчання;
- стандарти при вивченні іноземних мов;
- основи планування занять;
- моделі планування;
- форми, методи, засоби навчання тощо.

За типами на платформі представлені такі завдання, як форум, блог, вікі, база даних, mind map, тест, опитування, портфоліо.

Важливим є також той факт, що спілкування студентів з викладачем-тьютором та між собою відбувається на платформі виключно німецькою мовою, що передбачає рівень володіння нею не нижче ніж на рівні B2 і сприяє також вдосконаленню їхньої мовної та мовленнєвої компетентностей.

Наведемо приклади завдань на платформі, які, на нашу думку, сприяють вдосконаленню професійної компетентності студентів-майбутніх вчителів німецької мови.

В одному з завдань (типу форум) студентам необхідно ознайомитися з критеріями щодо рівнів володіння мовою (від A1 до C1) і заповнити таблицю, вписавши в неї основну інформацію щодо того чи іншого рівня. Це завдання важливе з тієї точки зору, що студенти вчать оцінювати інших, а також себе за певними критеріями, що є необхідним в навчальному процесі, тому що оцінювання знань учнів є ключовою проблемою якості освіти.

В завданні типу Mindmap студентам необхідно опрацювати інформацію щодо принципів навчання і систематизувати її. Виконання цього завдання сприяє систематизації та переосмисленню теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення курсів педагогіки та методики викладання іноземної мови.

Принципи навчання розглядаються також в інших завданнях курсу, де, наприклад, необхідно проаналізувати вправи чи фрагменти занять з точки зору реалізації того чи іншого принципу навчання. Багато завдань містять відео з фрагментами уроків, де студентам необхідно, наприклад, визначити, яким чином вчитель реалізує принцип активізації учнів, які форми і режими роботи він/вона використовує тощо.

На нашу думку, дуже важливо навчити студентів формулювати цілі заняття й визначати шляхи їх досягнення. На думку А. Хартінгера, Т. Клеймана, Б. Гавелка від того,

чи розуміють ті, хто навчається, мету заняття, залежить усвідомлене, зацікавлене особисте ставлення до заняття, що проводиться [1, 111]. Тому в одному з завдань студентам пропонується сформулювати цілі до заняття з підручника на їхній власний вибір, яке ми вважаємо релевантним в плані підготовки студентів до майбутньої викладацької діяльності і формування їхньої професійної компетентності.

Отже, завдання, що пропонуються студентам на платформі, сприяють відновленню в пам'яті знань, вдосконаленню навичок та вмінь, отриманих ними за період навчання, що в свою чергу дозволяє їм впевнено почувати себе в процесі проходження педагогічної практики. Формуванню та вдосконаленню професійної компетентності сприяє також організація роботи студентів за допомогою платформи Moodle, навички роботи з якою стануть студентам у нагоді в їхній подальшій професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1.Hartinger A. Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen /A. Hartinger, T. Kleickmann, B. Hawelka // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2006. – № 9. – S. 110-126.

2.Deutsch Lehren Lernen [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html>

Клименко О.Л., Чирвоний О.Г.
Запорізький національний університет

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАДІВ

На сучасному етапі розвитку науки і техніки новітні інформаційні технології (ІТ) все ширше і ширше впроваджуються як в практику навчання іноземних мов та перекладу, так і в методику їх викладання у вищій школі. Виникає необхідність зміни інформаційного середовища вищого навчального закладу, підвищення наочності викладеного матеріалу і збільшення обсягу інформаційного наповнення, так само як і перетворення студентів в активних учасників навчального процесу.

Метою даної наукової розвідки є обґрунтування необхідності більш широкого використання інформаційних технологій у процесі формування перекладацької компетенції у студентів старших курсів спеціальності "Переклад". Об'єктом нашого дослідження стали новітні інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання, а предметом – шляхи та способи їх використання для формування та удосконалення перекладацьких вмінь та навичок у студентів старших курсів спеціальності "Переклад".

Сучасні інформаційні технології, засновані на активних, самостійних формах набуття знань і роботі з інформацією, витісняють демонстраційні й ілюстративно-пояснювальні методи, які широко використовувалися традиційною методикою навчання, орієнтованою в основному на колективне сприйняття інформації. Переваги впровадження ІТ перед традиційними методами навчання полягають у забезпеченні великої інформативності; в інтенсифікації самостійної роботи кожного студента; у підвищенні пізнавальної активності студентів, а також посиленні їх мотивації. Використання нових інформаційних технологій дає майбутнім перекладачам шанс поглибити свої знання та розширити горизонти, пізнати різноманіття професійних можливостей, що відкриваються їм в інформаційній мережі.

Очевидно, що випускник університету спеціальності "Переклад" повинен бути готовий у своїй майбутній професійній діяльності до активного використання ІТ: як перекладач, брати участь у телеконференціях, форумах, чатах, користуватися освітніми сайтами і перекладацькими он-лайн ресурсами, створювати власні блоги, сайти, веб-квести і

т.і. Використання ІТ стає, таким чином, невід'ємним компонентом процесу підвищення перекладацької компетенції студентів, дозволяє організувати діяльність студентів на якісно іншому, більш високому та ефективному рівні.

У навчальному процесі у вищій школі ІТ можуть виконувати такі функції:

- реєстрація, збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про досліджувані об'єкти, явища, процеси, в тому числі ті, що реально протікають, і передача досить великих обсягів інформації, представленої в різних формах;
- інтерактивний діалог - взаємодія користувача з програмною (програмно-апаратною) системою, що характеризується реалізацією розвинених засобів ведення діалогу (наприклад, з можливістю задавати питання в довільній формі, з використанням "ключового" слова, у формі з обмеженим набором символів), при цьому забезпечується можливість вибору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи;
- наочний посібник якісно нового рівня з можливостями використання мультимедійних засобів і телекомунікації;
- тренажер для управління реальними об'єктами, наприклад навчальними програмами, що імітують промислові пристрої або механізми, з відображенням на екрані моделей різних об'єктів, явищ, процесів, в тому числі і таких, що реально протікають;
- засіб автоматизованої діагностики і контролю (самоконтролю) результатів навчальної діяльності з корекцією за результатами контролю, тренування, тестування;
- електронний журнал успішності та ін. [4, с. 22].

В результаті, використання ІТ у навчальному процесі позитивно позначається на ефективності подачі і засвоєння матеріалу з подальшим використанням у перекладацькій практиці і, таким чином, сприяє підвищенню перекладацької компетенції. Зокрема, спостерігаються наступні поліпшення в порівнянні з традиційними методами:

- підвищення якості навчання, ефективна організація пізнавальної діяльності студентів та формування високого рівня мотивації, інтересу до навчальної діяльності;
- розвиток самостійності;
- можливість наочного і динамічного подання інформації з використанням зображення і звуку (текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація);
- поява доступу до інформаційних ресурсів, що забезпечують інтерес до наукової та культурної інформації [2, с. 166].

Очевидно, що для ефективного використання всіх можливостей комп'ютерного навчання при організації самостійної роботи необхідно, щоб нові інформаційні технології були інтегровані в навчальну програму. Це може бути досягнуто шляхом використання окремих комп'ютерних програм або навчальних посібників в якості нерозривного компонента навчального плану нарівні з традиційними програмними матеріалами.

Як зазначають дослідники, в процесі навчання дуже ефективним є використання схем, таблиць, графіків, діаграм, малюнків і різних способів їх проекції (інтерактивна дошка, екрани персональних комп'ютерів, роздруківка на принтері). Використання нових інформаційних технологій можливе при вивченні практично будь-якої теми. При вдалому колірному оформленні, використанні схем і таблиць, голосовому супроводі (проголошення прикладів іноземною мовою) матеріал буде сприйматися легше і швидше, оскільки буде задіяна більша частина рецепторів.

Меншими стануть і витрати часу на занятті, оскільки зникне необхідність записувати матеріал на дошці. А при наявності домашніх персональних комп'ютерів у студентів, матеріал можна зберігати на цифрових носіях (CD-, DVD-диски, flash-карти) і переносити на ПК.

Нові інформаційні технології можуть бути ефективно застосовані для ознайомлення з новим лексичним матеріалом, новими зразками висловлювань. На етапі закріплення та застосування сформованих перекладацьких знань, умінь і навичок, комп'ютер може використовуватися в найрізноманітніших комунікативних завданнях і ситуаціях з урахуванням особистісних особливостей студентів. Він може створювати оптимальні умови

для успішного освоєння програмного матеріалу при забезпеченні достатнього і посилюючого навантаження для всіх студентів.

Інформаційні технології дозволяють пред'являти на екрані елементи лінгвокраїнознавчого характеру, технічні особливості обладнання та агрегатів. Дуже зручні при цьому мультимедійні презентації Power Point. Застосування комп'ютерних презентацій на заняттях дозволяє ввести новий лексичний матеріал в актуальній, захоплюючій, ігровій формі, реалізуючи принцип наочності, що сприяє більш міцному засвоєнню інформації [1, с.130].

При викладанні дисципліни "Практика перекладу" без використання сучасних інформаційних технологій, слід відзначити базову проблему, яка полягає в труднощах пояснення студентам ряду специфічних (технічних / політичних / економічних) аспектів текстів, що перекладаються. Неможливість забезпечення наочних ілюстративних матеріалів різко знижує ефективність перекладу тематичних текстів, оскільки студенти не розуміють нюансів політичної та економічної ситуації, чи особливостей функціонування тих чи інших технологічних агрегатів та приладів, що у свою чергу негативно позначається на якості перекладів. Використання інформаційних технологій (аудіо-відео-графічних матеріалів) у навчальному процесі допомагає отриманню фонові інформації, необхідної для розуміння тонкощів технічних / соціально-політичних / економічних процесів, і таким чином істотно підвищує перекладацьку компетенцію студентів.

Розглянемо основні способи застосування новітніх інформаційних технологій та засобів навчання, які сприяють формуванню та розвитку перекладацьких вмінь та навичок студентів у процесі викладання дисципліни "Практика перекладу" в мінімально обладнаних аудиторіях (обов'язкова наявність екрану чи інтерактивної дошки і проектора, а також ноутбука):

1. Використання електронної версії підручника / методичного посібника / збірника вправ надає можливість викладачеві та студентам не носити з собою паперову версію підручника, і в той же час мати миттєвий доступ до будь-якої сторінки, а також можливість миттєвого пошуку ключового слова або виразу.

2. Використання графічної інформації та анімаційного зображення у форматі GIF для ілюстрації будови та принципу функціонування агрегатів на заняттях технічного перекладу забезпечує, наприклад, краще пояснення зовнішньої та внутрішньої будови літака, принципу роботи авіадвигуна, виплавки сталі, роботи атомного реактора.

3. Використання тематичних відеороликів, що допомагають студентам краще уявити предмет перекладу і тим самим поліпшити якість власного перекладу може включати в себе кілька додаткових, наприклад:

- використання відеороликів без закадрового тексту - для опису процесів, що відбуваються, викладачем (наприклад, на заняттях з технічного перекладу можна використовувати ролики, що демонструють роботу реактивного двигуна, ефект Прандтля-Глоєрта, обробки металевих виробів);

- використання відеороликів із закадровим текстом на мові, що вивчається з субтитрами або пояснювальними написами - для опису тих чи інших процесів носієм мови (зокрема, відеоролики, які описують роботу двигуна внутрішнього згорання і принцип функціонування ядерного реактора);

- використання відеороликів із закадровим текстом на мові, що вивчається без субтитрів (завдання підвищеної складності, використовуються для опису роботи газотурбінних електростанцій, сталепрокату);

- використання відеороликів із закадровим текстом рідною мовою застосовується для "зворотного перекладу", який найбільш часто зустрічається в сучасній перекладацькій практиці.

4. Можливе комбіноване використання відеороликів рідною мовою для імітації "лекції перед іноземною делегацією" з послідовним перекладом, і англомовних роликів - для імітації "виступу іноземних партнерів" з послідовним перекладом на рідну мову. Таким

чином досягається максимальне наближення до реальної ситуації усного послідовного перекладу з залученням екстралінгвальних факторів (наявність аудиторії, доповідача, зауважень з місця).

Всі вищезазначені методи використовувалися в процесі викладання курсу "Практика перекладу" і довели свою ефективність, а також, що важливо, викликали неабияку зацікавленість та інтерес з боку студентів. Вважаємо перспективним подальше впровадження сучасних інформаційних технологій та засобів навчання у процес викладання різних спецкурсів з перекладу для підвищення перекладацької компетенції студентів.

Таким чином, у наш час, коли застосування сучасних інформаційних технологій та засобів вже вийшло за рамки окремих приватних експериментів, коли робляться активні спроби впровадити їх у навчальний процес на постійній основі, і на цьому шляху вже накопичений певний досвід, можна зробити висновок про те, що використання ІТ для формування та удосконалення перекладацьких вмінь та навичок студентів є сучасним, актуальним, ефективним та вкрай необхідним засобом навчання як в аудиторії, так і при організації індивідуальної роботи студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Касьянова В. П. Использование новых технологий при обучении иностранному языку на начальном этапе / В. П. Касьянова, Т. Л. Кучерявая // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). — Уфа: Лето, 2011. — С. 129-132.
2. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Конышева. - СПб.: КАРО; Мн.: Четыре четверти, 2005. - 208 с.
3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. — М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.
4. Цатурова И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: Учебно-методическое пособие / И. А. Цатурова, А. А. Петухова. — М.: Высшая школа, 2004.

Кліпа Ю.В.

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

СУЧАСНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ON-LINE У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Україна прийняла новий закон «Про освіту», в якому навчання дітей та молоді максимально наближене до європейського. У Європі на сьогоднішній день у вищій освіті діє кредитно-модульна система, визначена Болонськими домовленостями. Болонські домовленості або Болонський процес - процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європейської співдружності, які вимагають зміни освітніх програм у вищих навчальних закладах Європи. Виходячи з цього, вищій школі України необхідно удосконалювати навчальні програми та залучати до навчання студентів якомога більше сучасних концепцій. Це відноситься і до on-line навчання.

On-line навчання є одним із дієвих засобів навчання у європейських країнах. Як вказується на сайтах багатьох підприємств, зокрема банківських, on-line навчання дозволяє швидко і якісно навчити персонал та клієнтів користуватися різноманітними послугами.

На сьогоднішній день в Україні таку форму навчання активно використовують курси іноземних мов, окремі викладачі різних спеціальностей та приватні педагоги.

В українській освіті on-line навчання достатньо нове явище, але саме таку форму підготовки підтримує сучасна молодь. Це економить найголовніше у житті – час.

На сьогоднішній день у психолого-педагогічній науці сегмент професійного on-line навчання майбутній діяльності засобами самостійної роботи мало досліджуваний.

Розглянемо деякі аспекти on-line навчання. Підкреслимо, що до останнього часу в українській системі освіти широко використовуються групові форми навчання, тобто вважається, що навчання є доцільним при групі, не менше семи осіб. Українські та зарубіжні педагоги і психологи (Г.М.Андреева, Т.В.Андрущенко, І.С.Булах, І.М.Ковчина, М.С.Корець, В.Л.Лозовецька, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, Л.М.Степаненко, Н.В.Стучинська, Н.Г.Ничкало, О.О.Романовський,) займалися обґрунтуванням різних форм навчання, але акцент спрямовували на групову освіту. Це довгий час обумовлювалося реальними можливостями української держави для навчання молоді у загальноосвітніх навчальних закладах та вищій школі.

Починаючи з дев'яностих років ХХ ст., в Україні з'явилася Internet-мережа, яка завоювала розум та серце кожної молодої людини. Вона надала можливість більш широкого спілкування молоді, зокрема через соціальні мережі, розповсюджуючись і на старші покоління.

Опановуючи мережу on-line, стали зрозумілими її переваги, а саме економія часу, того самого фактору у житті людини, який швидко плине і його ніколи не можна повернути.

Отже, користування мережею on-line є очевидним у сучасному суспільстві, обумовлено реальними можливостями застосування її у теорії та практиці професійної педагогічної освіти і заслуговує на увагу учених.

Ми вважаємо, що, застосовуючи саме таку форму роботи зі студентами непедагогічних спеціальностей під час проведення з ними самостійної роботи, підвищиться результативність та ефективність навчання і професійної підготовки загалом.

On-line якісно вплине на всю систему освіти, як загальноосвітню, так і вищу, стане реальністю сучасної української педагогіки.

Зважаючи на те, що кожна молода людина має мобільний телефон і активно користується internet-мережею, впровадження on-line навчання під час вивчення будь-якої дисципліни у вищій школі буде позитивно впливати на особистісний розвиток кожного студента.

Досліджуючи параметри on-line підготовки у сучасній українській педагогіці, зазначимо, що ще недостатньо з'ясовані впливи різноманітних умов на індивідуальну навчальну діяльність студента та підготовку у малокомплектних групах. Також потребують окремого дослідження індивідуальні особливості студентів, їх схильності до того чи іншого виду або форми професійної підготовки, параметри та тенденції розвитку on-line навчання тощо. Не забудемо і про соціальні параметри респондентів, їх розумові здібності.

On-line підготовка має свої дидактичні умови для організації індивідуального та групового навчання, внутрішньо розподілені функціональні обов'язки між студентом та викладачем, власні засоби стимулювання, механізми управління учасників навчального процесу.

Підкреслимо, що у кожній системі професійної підготовки необхідно здійснення контрольної-оціночної діяльності окремо для кожного студента, яке повинно відповідати сучасній європейській системі за стобальною шкалою. Така система добре прижилась в українській вищій освіті та апробувана протягом двох десятиліть (Н.Г.Ничкало, І.М.Ковчина, Л.М.Степаненко та інші).

Модульно-рейтингова система добре відповідає запитам сучасного on-line навчання, оскільки педагог може за самостійну роботу виставляти до десяти балів, тоді, як під час відповідей студентів на семінарських заняттях не більше п'яти. Саме такий підхід і спонукає студентів якісніше працювати в internet-мережі.

Як ми уже указували, основним завданням модульної системи професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів є запровадження Болонською декларацією системи кредитів по кожній дисципліні за модулями навчальної програми, що відповідає ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі). Ця система виступає засобом активізації роботи студентів як під час аудиторних, так і поза аудиторних занять, передбачає перехід з однієї навчальної програми на іншу з урахуванням накопичених протягом певного періоду

кредитів. Така системи надає можливість враховувати всі надбання студента, зокрема і по самостійній роботі у вищому навчальному закладі України .

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко Т.В. Політична освіта як чинник формування демократичних політичних цінностей у молодіжному середовищі сучасної України / Т. В. Андрущенко // Гілея: науковий вісник. - 2015. - Вип. 92. - С. 318-319. - Режим доступу 08.09.2017: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2015_92_79.

2. Ковчина, Ірина Михайлівна. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ковчина Ірина Михайлівна; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2008. - 42 с. Режим доступу 12.09.2017: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.

3. Степаненко Л. М. Особливості підготовки студентів у контексті європейських інтеграційних процесів / Л. М. Степаненко // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Випуск СХХІ (121). – С. 231-235. Режим доступу 09.09.2017: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11806>.

Коновал О.А., Туркот Т.І.
Криворізький державний педагогічний університет;
КВНЗ Херсонська академія неперервної освіти

УРАХУВАННЯ СТИЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Концепція «навчання протягом усього життя», могутні соціально-освітні реформації та вибухоподібне зростання обсягів наукових знань актуалізують потребу удосконалення системи організації самостійної навчальної діяльності студентів сучасної педагогічної вищої школи та вчителів – практиків у системі післядипломної освіти. Аналіз та узагальнення результатів системних досліджень у цій царині (В. Буряк, А. Зубко, О. Малихін, А. Кузьмінський та ін.) дозволяють сформулювати основні вимоги до особистісно зорієнтованого навчання, що мають сприяти успішності навчальної діяльності та забезпечувати самоосвітню компетентність педагога, а саме:

7. необхідність діагностичного супроводу, який передбачає систематичне оцінювання та самооцінювання розвитку особистісно-професійних рис та досягнень студентів, набутих в процесі навчальної роботи;
8. забезпечення гуманізації навчальної взаємодії в системах: «викладач ↔ студент», «студент ↔ студент», їх співпраця та співтворчість;
9. стимулювання особистих потреб студента та педагога - практика в самоосвіті;
10. забезпечення позитивної мотивації особистості до успіху;
11. педагогічна підтримка суб'єктів навчання на всіх етапах самостійної роботи;
12. реалізація принципу наступності в організації навчальної роботи у вищому навчальному закладі, системі післядипломної освіти та в процесі професійно - педагогічної самоосвіти.

На наше переконання, система пропонованих вимог буде більш досконалою, якщо доповнити її вимогою забезпечення індивідуального підходу до суб'єктів навчальної діяльності, який ми розглядаємо як каталізатор її результативності і як умову забезпечення самоосвітньої компетентності особистості.

З великого спектра індивідуально-типологічних особливостей для забезпечення якості дидактичного процесу ми пропонуємо насамперед діагностувати та враховувати стилі навчальної діяльності, здійснювати відповідне дидактичне диференціювання студентів та

слухачів курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти за умовними типологічними групами (аналітики, прагматики, реалісти, критики, ідеалісти) й урахувати психологічні особливості цих груп при виборі змісту та рекомендацій щодо методів організації навчальної діяльності й самостійної роботи, як її необхідного складника (Табл. 1).

Таблиця 1

Урахування стилю навчальної діяльності в організації самостійної роботи суб'єктів навчання

Типологічна група	Психологічні особливості стилю навчальної діяльності	Рекомендовані методи самостійної роботи
1. Аналітики	<i>Логічність, послідовність, методичність, відповідальність, розвинений інтелект.</i> Ретельно планують самостійну роботу, ґрунтовно опрацьовують навчальний матеріал, не люблять припускати помилок. При узагальненні самостійно опрацьованої інформації використовують звороти: «Цей метод можна вважати най-більш ефективним тому, що...», «Теоретично можна припустити, що...», «На основі теоретичного аналізу можна дійти висновків...» та ін. При відсутності чітких вказівок щодо планування навчальної діяльності її ефективність різко зменшується. Не люблять поспіху, що може спричинити емоційні та інтелектуальні перевантаження, та бути причиною стресових станів.	- Залучення до роботи над навчальними проектами. - Виконання завдань на класифікацію, складання довідкових таблиць, інструкцій, рекомендацій до виконання лабораторно-практичних робіт. - Виконання завдань, орієнтованих на теоретичні узагальнення та систематизацію.
2. Прагматики	<i>Жвавість, рухливість, активність, довіра до власного досвіду.</i> Процес самостійної роботи або не планують, або планують на обмежений термін. Зміст і методи самостійної роботи орієнтують на отримання конкретних, практично значущих результатів. При виконанні лабораторних, практичних робіт, розв'язуванні задач діють «методом спроб і помилок». Швидко орієнтуються в ситуаціях невизначеності, дефіциту часу. Умови монотонії, вимоги систематичності, жорстке авторитарне управління можуть спричинити емоційне та інтелектуальне перенапруження.	- Проведення спостережень, фронтальних дослідів, виготовлення навчальних засобів: таблиць, діаграм, схем. - Виконання індивідуальних завдань професійно-практичної спрямованості.
3. Реалісти	<i>Активність, рухливість, довіра до об'єктивних фактів, цифр, явищ, бінарність:</i> в окремих ситуаціях поводять себе як аналітики, в інших як прагматики. Мають конкретне практичне мислення. Вміють робити практично значущі узагальнення та висновки на основі самостійно опрацьованого матеріалу. Схильні до лідерства.	- Розробка групових навчальних проектів. - Робота в віртуальних лабораторіях з наступним обговоренням результатів. - Участь у семінарах в якості помічника керівника.
4. Критики	<i>Оригінальне, творче мислення.</i> Критично оцінюють інформацію,	- Пропозиція виконувати завдання, які містять

	співставляють її, користуючись різними джерелами. Жорсткі вказівки, регламентація активності та самостійної навчальної діяльності може викликати супротив аж до її припинення.	парадокси та логічні суперечності. - Залучення до рецензування, анутовання, опонування на семінарах та дискусіях.
5. Идеалісти	<i>Організованість, дисциплінованість, цілеспрямованість.</i> Чітко планують і ретельно опрацьовують теоретичний матеріал, пропонуваній до самостійної роботи. Порухення розміреного ритму навчальної діяльності, її планомірності сприймається негативно.	- Завдання, які вимагають філософських узагальнень, занурення історію науки. - Створення «Портфоліо». - Побудова опорних конспектів структурно-логічних схем, «дерева понять».

Наш багаторічний досвід засвідчує, що ураховуючи особливості стилю навчальної діяльності, викладач-практик в управлінні самостійною роботою суб'єктів навчання зможе їх зорієнтувати на оптимальне поєднання традиційних дидактичних методів (конспектування, реферування, розв'язання задач та ін.) та методів, які ураховують психологічні особливості «аналітиків», «прагматиків», «реалістів», «критиків» та «ідеалістів».

Ковтун В.С.
Кафедра німецької мови
Київський національний університет імені Вадима Гетьмана

ERFAHRUNGEN AUS DEM IT-GESTÜTZTEN DEUTSCHUNTERRICHT: PROGRAMMATISCH-ORGANISATORISCHES UND DIDAKTISCHES HERANGEHEN

1. Ohne Anwendung von Informationstechnologien (IT) in allergrößtmöglichen Lebensbereichen sei die moderne Zivilisation undenkbar.

2. Die Ausbildung der modernen Lernenden/Studierenden beim Verzicht auf sinngemäße IT-Anwendung durch zuständige Lehrkraft sei eine bewusste Abgrenzung der betroffenen Lernenden/Studierenden von momentanen bzw. kommenden alltäglichen bzw. beruflichen Anforderungen.

3. Bei der Betrachtung eventueller durchgängiger Anwendungen von Informationstechnologien im Fremdsprachenunterricht scheint sinngemäß, in folgender Hierarchie nächste Themenkreise zu unterscheiden und zu behandeln:

- 1. IT-Instrumente als solche (Programme, Video- bzw. Audiosequenzen, Zugriff zu online-Quellen /z.B.: spiegel.de, duden.de, zdf.de u. a. /);

- 2. technisch/inhaltliche Entwicklung/Gestaltung von IT-Instrumenten für konkrete Lehrgänge/Lernziele bzw. derer technisch/inhaltliche Anpassung an betroffene Lehrgänge/Lernziele;

- 3. Didaktisierung von vorhandenen IT-Instrumenten entwickelt und hergestellt:

- a) aus fremder Hand oder

- b) als Produkt aus eigener Hand der betroffenen Lehrkraft /dabei meint der Autor dieser

Thesen, dass didaktische Interessen des Fremdsprachenunterrichts das eigentliche Programmieren bestimmen und dominieren/.

4. Das Streben der IT-eingestellten Lehrkraft nach der Anwendung von IT (3.3.a) im Unterricht kollidiert aber mit sehr öfterem Fehlen von dem Übungsstoff, der genau fürs gestellte Lernziel zugeschnitten ist.

5. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht mit IT-Instrumenten aus fremder Hand könnte man an dieser Stelle auf unzählige Webseiten, TV, Radio etc. verweisen, welche gewisse Möglichkeiten anbieten könnten.

6. Aber jede mühsam im Internet/TV/Radio etc. gefundene Sequenz bedürfe von dem Lehrer einer zeit- und kräfteaufwendenden vielseitig ausgerichteten Anpassung ans sprachliche, inhaltliche o. ä. Vorbereitungs-niveau der betroffenen Lernenden/Studierenden.

7. Die unter pp. 4 und 5 erwähnten Fragmente, Auszüge sowie Sequenzen haben, unserer Meinung nach, praktisch gesehen vorwiegend illustrativen Charakter. Um eine interaktive Anwendung beim Fremdsprachenlernen gehe es dabei kaum.

8. Anders gesehen bieten die am Markt vorhandenen computergestützten Lehrprogramme für Fremdsprachenunterricht (3.3.a) unterschiedlich tief greifende Interaktivitäten an, welche die für gemeinte Unterrichts- bzw. Lehrgangsetappe abgesehenen Lernziele des Öfteren nicht abdecken.

9. Die weiteren Auslegungen untermauert der Autor dieser Thesen mit seinen praktischen Erfahrungen bei Konzepterstellung, Programmieren, Gestalten sowie Didaktisierung von einer Reihe seiner computergestützten Interaktiven Praktiken (IPs) für Deutsch als Fremdsprache - Zielgruppe: Wirtschaftsstudenten bzw. Wirtschaftler [*Urheberrechte* 1 - 4].

10. Die meinen seit 2002 bis 2017 praktischen Erfahrungen bei der Anwendung von o. e. IP, eingesammelt im Unterricht mit Studierenden beginnend von Anfängern bis bedeutend Fortgeschrittene lässt Folgendes skizzenweise auslegen:

a) technisch-organisatorischer Aspekt:

1- einheitlich konzipiertes computergestütztes Lehrwerk gestattet sowohl dem Lehrer als auch dem Lernenden eine durchgängige Transparenz des technisch-organisatorischen sowie des didaktischen Herangehens an dessen sämtliche Arbeitsbereiche und Inhalte;

2- programmatische Lösung ermöglicht dem Lernenden seine Arbeit an den IPs sowohl in der Klasse mit eventueller Beratung seitens des Lehrers als auch selbständige Arbeit außer des Klassenraums (zu Hause, auf der Reise oder sonstwo);

3- in dem Klassenraum ist ein reell individualisierter Arbeitseinsatz an den IPs ermöglicht, eingeschränkt nur durch die Zahl von vorhandenen Arbeitsplätzen/Schnittstellen (da ähnelt sich die eventuelle Beratung des Lehrers dem Simultanschach, was erklärt, dass die mentalen Kapazitäten des Lehrers dabei auf die Zahl betroffener Lernenden einschränkend einwirken);

4- die o. e. programmatische Lösung ermöglicht dem Lernenden auch einen online- sowie offline-Zugriff auf betroffenes IP sowie viel anderes.

b) didaktischer Aspekt:

1. weil die o. e. IPs anhand meiner langjährigen Erfahrungen beim Deutschunterricht konzipiert und programmiert sind, sind der didaktische Aspekt mit dem technisch-organisatorischen auf engste verbunden sowie aufeinander einwirkend, wobei das didaktische Herangehen des Autors dominiert.

2. die IPs gestatten dem Lernenden Zugriff zu beliebigen lexikalischen Übungen (LÜ) sowie komplexen Trainingsübungen (KTÜ), ausgehend von dessen sprachlichen (lexikalisch-grammatischen) bzw. kommunikativ-thematischen Lerninteressen bzw. Vorbereitung. Wobei mehrmaliger erneuter Zugriff z. B. als Wiederholung/Erfrischung etc. inbegriffen ist;

3. der Lernende arbeitet an jeder KTW in einer lebensnahen Sprachsituation. Soll er z.B. laut der Aufgabe einen Fragesatz schreiben, da soll er über die inhaltlich bezogene Wortfolge, notwendiges Fragewort oder dessen Auslassen, Subjekt bzw. kommunikativ bezogene Ansprechperson (Nomen oder Pronomen), Zeitform und Person des Prädikats etc. aus eigenem Kopfe entscheiden und als kompletten Fragesatz eintragen. Falls das Programm die Eintragung als richtig (gemäß der Aufgabe) akzeptiert, wird der Lernende automatisch zu einem Weiteren Aufgabenschritt zugelassen.

4. eine Mehrfenster-Technologie ermöglicht dem Lernenden gleichzeitigen Zugriff zum Wortschatz, grammatischen Tabellen, technologischen Hinweisen usw., um den Lernenden eventuell bei seinen Überlegungen zu stützen.

5. es gibt auch „Katastrophenhilfen“, welche von dem Standpunkt des Autors der IPs aus die Entwicklung analytischer Veranlagung des Lernenden motivieren sollen und dies auch tun.

6. sämtliche LÜ sowie KTÜ kann man auf Kontrollmodus umschalten.

7. der in den o. e. IPs behandelte Lehrstoff deckt die die meisten grundlegenden kommunikativ-sprachlichen Bedürfnisse eines Studierenden im Bereich Wirtschaft ab.

Das oben dargestellte technisch-organisatorische und didaktische Herangehen an das computergestützte Lehrwerk ermöglicht ein tief greifendes, reell individualisiertes /an konkreten Lernenden zugeschnittenes/ kommunikativ ausgerichtetes Deutschlernen. Eingehender zum Dargestellten sieh unter *Literatur* [1-12].

LITERATUR

1. Ковтун.В.С. Використання комп'ютерних програм з метою підвищення рівня вивчення фахової мови економіки.// Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: Матеріали п'ятої міжнародної науково-практичної конференції (Редколегія: Зернова В.К. та інші) – Полтава, 2004, -С.94-96.

2. Ковтун.В.С. Інтерактивні комп'ютерні програми як засіб навчання та контролю при вивченні німецької фахової мови економіки студентами КНЕУ.// Удосконалення змісту та форм організації навчального процесу відповідно до міжнародних стандартів. Збірник матеріалів науково-методичної конференції 2 – 4 лютого 2005 року у двох томах, /А.М.Колот та інші (ред. колегія). том 1. – К.: КНЕУ, 2005// -С. 328-330.

3. Ковтун.В.С. Практика застосування інтерактивних комп'ютерних програм як засобу навчання та контролю при викладанні німецької фахової мови економіки студентам КНЕУ.// Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти. Збірник матеріалів науково-методичної конференції 31 січня – 2 лютого 2006 року у двох томах, /А.М.Колот та інші (ред. колегія), том 1.) – К.: КНЕУ, 2006 // -С. 163 - 165.

4. Ковтун.В.С. Структура та зміст інтерактивного практикуму з німецької фахової мови економіки.// Теоретичні та практичні підходи до впровадження нового покоління освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців: шляхи розвитку: Збірник матеріалів науково-методичної конференції 6-8 лютого 2007 року. /А.М.Колот та інші (ред. колегія), Частина друга. К.: КНЕУ 2007, // -С.782-788.

5. Ковтун.В.С. Контроль знань з фахової німецької мови економіки засобами інтерактивної комп'ютерної програми// Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій: Зб. матеріалів наук.-метод. конф. 5-8 лютого 2008 року. У 2-х томах. /А.М.Колот та інші (ред. колегія), –Т.1. – К.: КНЕУ, 2008, // -С.353-358.

6. Anwendung von interaktiver Lernsoftware im Deutschunterricht im Fachbereich Deutsch für Wirtschaftsstudenten// Німецько-українські міжмовні стосунки (між культурна комунікація і лінгводидактика): Матеріали доповідей та виступів Третьої Міжнародної наукової конференції германістів (12-13 жовтня 2007 року)/ Відп. Редактор Кияк Т.Р. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. -91с.// -С.78-83.

7. Ковтун.В.С. Забезпечення відкритості, прозорості та об'єктивності оцінювання якості навчальної роботи студентів з німецької мови за допомогою інтерактивних комп'ютерних контрольних модулів// Забезпечення відкритості, прозорості та об'єктивності оцінювання якості навчальної роботи студентів: досвід, проблеми, перспективи розвитку: зб. матеріалів наук.-метод. конф. 2 лютого 2010 р. : у 2 т. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана» ; редкол.: А. М. Колот, С. В. Степаненко, Т. В. Гуть. – К. : КНЕУ, 2010. – Т. 1. – С. 265–268.

8. Ковтун.В.С. Дидактична інтерпретація результатів проміжного та підсумкового контролю, здійсненого за допомогою інтерактивних комп'ютерних модулів з німецької мови// Наукова складова навчального процесу та інноваційні технології його розвитку : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 12 квіт. 2011 р. : у 2 т. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана» ; редкол.: А. М. Колот, С. В. Степаненко, Т. В. Гуть. – К. : КНЕУ, 2011. – Т. 1. – С. 290–293. <http://ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/9878/>
9. Ковтун.В.С. Потреби студента дистанційної форми навчання при вивченні іноземної мови та їх задоволення засобами навчального посібника – комп'ютерної навчальної програми «Німецька мова економіки для дистанційного навчання»// Творчий потенціал мовних кафедр в інноваційному розвитку дослідницького університету: Збірник матеріалів міжкафедральної науково-методичної конференції, 18 лютого 2014 р./ — К. : КНЕУ, 2014. — 146 с.- (Препринт/ ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»; № 5) –С. 18-22. <http://ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/3303/>
10. Ковтун.В.С. Забезпечення актуальності навчальних ресурсів інтерактивних комп'ютерних навчальних програм для аудиторного та дистанційного вивчення німецької мови// Лінгвокультурний дискурс у парадигмі професійної освіти: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 5 берез. 2015 р. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т імені Вадима Гетьмана» ; редакол.: І. А. Колеснікова (голова) [та ін.]. – К : КНЕУ, 2015. – С. 555–564. <http://ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/8418/>
11. Ковтун.В.С. Студентоцентроване навчання засобами авторських навчальних інтерактивних практикумів з німецької мови економіки // Студентоцентризм в системі забезпечення якості освіти в економічному університеті [Електронний ресурс] : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю (Київ, 2-3 березня 2016 р.). - К. : КНЕУ, 2016. - С. 198-199. https://kneu.edu.ua/userfiles/konf_vikl/16_5175_studiocentrizm.pdf
12. Ковтун.В.С. Маркери мовленнєвої економіки надмірність, достатність та недостатність як орієнтири студентоцентрованого навчання німецькій мові економіки засобами інтерактивних комп'ютерних практикумів // Україна і світ: діалог мов та культур: матеріали міжнародної науково-практичної конференції 30 березня - 1 квітня 2016 р. - Київ: Вид. центр КНЛУ, 2016. - С. 612-614. <https://onedrive.live.com/?authkey=%21ABserI0okDEChhE&cid=68696B3E65309B90&id=68696B3E65309B90%2110694&parId=68696B3E65309B90%2110966&o=OneUp/>

URNEBERRECHTE:

1. Ковтун.В.С. Комп'ютерна програма «Німецька мова для економістів. Інтерактивний практикум. Початковий курс». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво по реєстрацію авторського права на твір №20883 від 12.06.2007 р. Державного департаменту інтелектуальної власності МОН України. <http://do.kneu.kiev.ua/webct/homearea/homearea/> (Доступ для зареєстрованих викладачів та студентів КНЕУ /пароль отримують на кафедрі німецької мови КНЕУ/)
2. Ковтун.В.С. Комп'ютерна програма «Німецька мова для економістів. Інтерактивний практикум. Частина II». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво по реєстрацію авторського права на твір №45888 від 03.10.2012р., видане Державною службою інтелектуальної власності України. <http://do.kneu.kiev.ua/webct/homearea/homearea/> (Доступ для зареєстрованих викладачів та студентів КНЕУ /пароль отримують на кафедрі німецької мови КНЕУ/)
3. Ковтун.В.С. Комп'ютерна програма «Навчальний посібник - комп'ютерна навчальна програма «Німецька мова економіки для дистанційного навчання. Інтерактивний практикум I». Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідоцтво по реєстрацію авторського права на твір №53441 від 31.01.2014 р., видане Державною службою інтелектуальної власності України.
4. Ковтун.В.С. Навчальний посібник - комп'ютерна навчальна програма для дистанційного вивчення німецької мови "Німецька мова для майбутніх економістів.

Інтерактивний практикум П. Поглиблення повсякденного спілкування підприємця". Інтерактивна навчальна комп'ютерна програма. Свідectво про реєстрацію авторського права на твір №59260 від 15. 04. 2015 р., видане Державною службою інтелектуальної власності України.

Ковтун О.В.
Національний авіаційний університет

ВІРТУАЛЬНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасне освітнє середовище стрімко змінюється відповідно до нових реалій, нових потреб в освіті, а також у зв'язку з «незворотними поступальними чинниками» (А. Тряпельников), до яких відносимо, з одного боку, становлення глобальної інформаційної інфраструктури, бурхливий розвиток комп'ютерної техніки та телекомунікаційних технологій, інформаційних «вибух», з іншого боку, зміну сучасного світу, його глобалізацію, що призводить до зміни статусу англійської мови – мови міжнародного спілкування, без володіння якою в теперішній час важко уявити успішну професійну діяльність і ефективну професійну комунікацію з представниками різних лінгвосоціумів і лінгвокультур.

Одним з найбільш затребуваних сьогодні напрямів інноваційної освітньої діяльності є організація навчання засобами віртуального освітнього середовища, що дозволяє перейти від принципу освіти на все життя до принципу освіти впродовж усього життя. З'явився цілий спектр робіт, присвячених аналізу сутності та особливостей навчання у віртуальному інформаційно-освітньому середовищі (М. Вайндорф-Сисоева, С. Гураль, І. Захарова, С. Зенкіна, Г. Концева, О. Обдалова, Є. Полат, І. Розіна, В. Солдаткін). Більшість дослідників дотримуються думки, що навчання в інформаційно-освітньому середовищі є новою парадигмою освіти, що спирається на функціональну ефективність ІКТ, формує культуру і формується на основі «особливої культури навчання (e-learning culture), яка характеризує як учня (e-learner), так і вчителя (e-teacher)» (І. Розіна).

Віртуальне інформаційно-освітнє середовище розглядається в сучасних педагогічних дослідженнях у різних площинах. З технологічного погляду таке середовище являє собою «інформаційний простір взаємодії учасників навчального процесу, що породжується технологіями інформації та комунікації, охоплює комплекс комп'ютерних засобів і технологій, дозволяє здійснювати управління змістом освітнього середовища і комунікацією учасників» [1, с. 5]. В організаційно-комунікативному аспекті під віртуальним освітнім середовищем розуміють «складну самоналагоджувальну (передбачається коригування поведінки, дій учасників процесу комунікації відносно змінюваної ситуації) і самовдосконалювану (передбачається поступове встановлення ефективного взаємозв'язку, його вдосконалення в міру засвоєння більш складних типів взаємозв'язків) комунікативну систему, що забезпечує прямий і зворотний зв'язок між учителем, учнем та іншими учасниками навчального процесу» [1, с. 6].

Віртуальне освітнє середовище – багаторівнева і багатофункціональна система, що поєднує: 1) інноваційні та традиційні технології, специфічні для взаємодії учасників навчального процесу в рамках відкритої моделі асинхронного індивідуального навчання; 2) інформаційні ресурси: бази даних і знань, бібліотеки, електронні навчальні матеріали і т. ін.; 3) сучасні програмні засоби: програмні оболонки, засоби електронного зв'язку.

Сучасна методика викладання іноземних мов намагається враховувати новітні освітні тенденції і моделювати освітній процес з урахуванням особливостей віртуального інформаційного середовища, специфіки предмета і практичної мети навчання. Засвоєння й узагальнення знань у теперішній час не є метою освіти, а лише одним з допоміжних засобів інтелектуального розвитку людини. Успіх освіти істотним чином залежить від бажання

людини вчитися і від її самостійної активності, у цьому зв'язку роль віртуального освітнього середовища посилюється.

Специфіка іноземної мови як предмета безпосередньо визначає характер і особливості інформаційно-освітнього середовища. Навчальний процес у цьому середовищі слід здійснювати в діалозі двох світів – світу іноземної і світу рідної культури. Зasadничою особливістю такого освітнього середовища є методична домінанта, що орієнтує на розвиток учнів як суб'єктів своєї навчальної діяльності та діалогу культур. Нове інформаційно-освітнє середовище дає можливість ефективного навчання мови та іншомовної культури поза природного середовища, оскільки інформаційні технології (Інтернет, електронна пошта, дистанційне навчання), за словами Н. Спічко, «організують спілкування, яке відбувається майже безпосередньо з носіями мови» [5, с. 47]. С. Гураль і А. Лазарева пропонують моделювати освітнє середовище, домагаючись його близькості з автентичним через інтеграцію в навчальний процес мультимедійних технологій та аудіовізуальних засобів [2, с. 35]. Головна перевага віртуального інформаційно-освітнього середовища полягає в тому, що воно є джерелом автентичності, несе в собі живу сучасну мову і дає справжнє уявлення про культуру. У цьому зв'язку М. Євдокимова зазначає, що інформаційно-освітнє середовище може виступати середовищем моделювання іншомовного спілкування; джерелом іншомовних автентичних навчальних матеріалів різного рівня складності, надавати доступ до іншомовних інформаційних ресурсів; бути середовищем створення та оновлення професійно значущих продуктів навчальної діяльності [3, с. 9].

Інформаційно-освітнє середовище характеризується доступом учнів до змісту інформаційних ресурсів і можливістю реалізовувати різні види взаємодії: чати, електронна пошта, презентації, вивчення мови в режимі реального часу і т. ін., що значно збагачує взаємодію суб'єктів середовища. Відзначається зміна ролей суб'єктів у новому освітньому середовищі. Вчитель виступає не в ролі поширювача знань та інформації (як це прийнято в традиційній освітній парадигмі), а в ролі консультанта, помічника, партнера учня і координатора пізнавального процесу, а учень при цьому – активний суб'єкт навчального процесу, спрямованого на свідомий розвиток відповідних особистісних і предметних компетенцій.

О. Обдалова відзначає, що в центрі уваги сучасної іншомовної освіти перебуває її величезний потенціал для соціалізації особистості. На основі тематичного наповнення навчальних програм і посібників, а також завдяки застосуванню адекватних методів і прийомів подання матеріалу моделюється соціокультурний простір учнів, що виражається у формуванні їхнього уявлення про довколишній світ і визначення свого місця в ньому [4].

Перехід до нової парадигми освіти, в центрі якої перебуває особистість учня і культура як його домінанта, вимагає такого підходу до організації освітнього середовища в навчанні іноземних мов із залученням ІКТ та глобального комунікаційного простору, коли створюються умови збалансованого, рівномірного функціонування всіх її структурних компонентів, а зміст навчання спрямовується на засвоєння соціокультурних аспектів спілкування на мові, що вивчається, вивчення менталітету, відносин, поведінки, цінностей, релевантних культурі народу, мова якого вивчається. Особливість інформаційно-освітнього середовища для навчання іноземних мов полягає в тому, що воно реалізується в специфічному навчальному мовленнєвому середовищі, що моделюється викладачем з використанням спеціально розроблених навчальних матеріалів і комплексу інструментів, що дозволяють ефективно організувати іншомовну комунікацію учасників спілкування. Її функціонування забезпечується взаємодією трьох складових: змістової, організаційної та технологічної.

Таким чином, віртуальне інформаційно-освітнє середовище виступає засобом і умовою комунікативно зорієнтованого навчання іноземних мов, в основу якого закладається модель реального спілкування і новітні засоби і методи навчання. Оскільки процес реальної мовної взаємодії завжди відбувається в природній комунікативній ситуації, при навчанні іноземної мови поза природного мовного та культурного середовища на викладачів

покладається функція проектування інформаційно-освітнього середовища, що моделюється з урахуванням принципу автентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: учебное пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М. : МГОУ, 2010. – 102 с.
2. Гураль С.К. Обеспечение качества обучения устной иноязычной речи средствами информационно-коммуникационных технологий : учеб. пособие / Гураль С.К., Лазарева А.С. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. – 134 с.
3. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / М.Г. Евдокимова. – М., 2007. – 49 с.
4. Обдалова О.А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях / О.А. Обдалова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sun.tsu.ru/mminfo/000349304/05/image/05-093.pdf>
5. Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам / Н.А. Спичко // ИЯШ. – 2004. – № 5. – С. 44-48.

Колесник А.В.

Ніжинський державний університет Миколи Гоголя

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕМАТИЧНО ЗУМОВЛЕНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОР В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ІНТЕРНЕТ-НОВИН

Тексти англомовних інтернет-новин подають опис подій та їхню інтерпретацію очима репортерів та експертів. Як опис, так і інтерпретація залучають метафори, оскільки останні передають ідеї влучно й допомагають подати їх у яскравій та стислій формі. Ця функція метафори тривалий час досліджується прихильниками традиційного підходу до вивчення метафори. За цього підходу метафора розглядається як елемент образної мови, стилістичний прийом, що полягає у перенесенні назви на підставі певної схожості між двома об'єктами.

У рамках лінгвокогнітивного підходу, метафора є розумовою здатністю людини, або точніше – інструментом для пізнання світу. У концептуальній метафорі семантична зона називається сферою. Структура метафори включає дві сфери: сферу джерела, яка є конкретною і ґрунтується на сенсомоторному досвіді й сприйнятті, та сфера цілі, що є абстрактною і розуміється за аналогією до конкретного досвіду.

З метою пояснення тематично зумовленої концептуальної метафори було проаналізовано 40 статей із журналу *Newsweek*, двадцять із яких було обрано з рубрики **TECH & SCIENCE**, а інші 20 – із рубрики **BUSINESS**. Дослідження показало, що в обох цих розділах домінує концептуальна метафора шляху.

У рубриці **TECH & SCIENCE** представлена концептуальна метафора **INVESTIGATION IS PATH**. Найчастіше у текстах цієї тематики вживаються метафоричні вирази, що описують початок шляху і продовження руху. У розділі **BUSINESS** метафора шляху **BUSINESS IS PATH** зустрічається переважно з виразами, що означають кінцеві точки шляху.

Різниця між метафоричними виразами в наукових та бізнес-текстах можна пояснити тим, що в статтях **TECH & SCIENCE** йде опис появи новітніх технологій та технік. Оскільки світ технологій активно розвивається, це дослідження навряд чи можливо завершити. У бізнес-статтях, результат ведення бізнесу є дуже важливими, саме тому кінцеві точки шляху є домінуючими. Причинами для цього можуть бути бажання і певні цілі, які повинні бути

благополучним в довгостроковій перспективі і досягти кінцевої точки, яка, щоб домогтися визнання і успіху.

Навчання іноземної мови є також безперервним процесом і для кращого її вивчення та особистісного розвитку слід читати якомога більше сучасних текстів різних тематик. Для більш повного розуміння англомовних текстів інтернет-новин ефективним є не тільки переклад текстів, а й уявлення про те, які художні засоби були використані для того, щоб найбільш чітко передати думку автора. Отже, вивчення тематично зумовлених концептуальних метафор дає змогу зрозуміти не тільки денотативний, а й конотативний переклад тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Analysing a Metaphor [Електр. ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.anglistik.uni-freiburg.de/intranet/englishbasics/Style02.htm>
2. Brown A. Changes in encoding of PATH of motion in a first language during acquisition of a second language / A. Brown, M. Gullberg // *Cognitive Linguistics*. — 2010. — Vol. 21, N 2. — P. 263–286.
3. Dancygier B. *Figurative Language* / B. Dancygier, E. Sweetser. – Cambridge : Cambridge University Press, 2014. – 242 p.
4. Lakoff G. *Metaphors We Live By* // G. Lakoff, M. Johnson. – London : The University of Chicago Press, 2003. – 276 p.
5. Online newspaper [Електр. ресурс]. – Режим доступу : https://en.wikipedia.org/wiki/Online_newspaper
6. Steen G. *Understanding Metaphor in Literature* / G. Steen. – New York : Longman, 1994. – 263 p.
7. Newsweek [Електр. Ресурс]. – Режим доступу : <http://www.newsweek.com/>

Коломієць С.С.
НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського»

НАУКОВИЙ ГУРТОК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

У зв'язку з інтеграцією української освіти у європейський освітній вимір виникає потреба у якісно новій підготовці фахівців які б не тільки здобули теоретичні і практичні знання, навички і вміння, компетентності і стратегії із зазначеної спеціальності, але й набули здатності, які є необхідними і достатніми для генерування інноваційних ідей в рамках актуальних і перспективних напрямів досліджень, проведення власних наукових розвідок.

Саме тому одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є підготовка фахівця із розвиненою дослідницько-стратегічною компетентністю. Особливої актуальності ця проблема набуває в університеті дослідницького типу, стратегія якого базується на новій моделі організації інноваційного процесу Генрі Інковіца, яка має назву «потрійна спіраль» і базується на трьох чинниках, а саме, університет, виробничий сектор, інноваційний розвиток держави. Університет є не лише учасником інноваційного процесу, але його ядром, зберігаючи академічну складову, він працює на трьох напрямках: навчання, наукові дослідження, інноваційні впровадження. З яких би позицій не розглядалась ця модель, її характеристики взаємопов'язані та взаємодоповнюючі, позаяк вона є певною системою, в якій відбуваються процеси інтеграції її компонентів в єдине ціле [1]. При цьому можливе акцентування не тільки на певному компоненті, але й на виділенні в ньому провідних складників, що сприятиме вдосконаленню як системи в цілому так і вирішенню певних прикладних завдань.

Одним із таких завдань на факультеті лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» визначено підвищення рівня науково-дослідної діяльності студентів, що включає в себе два вектори: 1) навчання студентів елементам дослідної діяльності, організації і методики наукової творчості; 2) саму дослідницьку роботу, яка проводиться студентами під керівництвом професорсько-викладацького складу. При цьому значна увага приділяється формуванню у студентів дослідницько-стратегічної компетентності.

В сучасних дослідженнях сутності та змісту дослідницько-стратегічної компетентності під *дослідницько-стратегічною компетентністю* розуміється володіння інтегрованою сукупністю здатностей, знань, навичок і вмінь використання стратегій у динаміці розвитку дослідження від постановки проблеми до отримання кінцевого результату. Зміст зазначеної компетентності включає *здатності* (визначати цілі дослідження, які співвідносяться з потребами суспільства, та можливості реалізувати ці цілі; оцінити проблему з огляду на накопичений досвід; окреслити ефективні шляхи вирішення проблеми в дослідженні; досягати цілі дослідження; реалізувати запропоновану модель у дослідженні), *знання* (стратегій наукового дослідження; визначення актуальності проблеми з урахуванням ступеня її розробленості, оперування організацією, інтерпретацією, аналізом даних; правил цитування, посилання з метою уникнення плагіату; дотримання авторського права на інтелектуальну власність) і *вміння* (планувати й розробляти дослідницькі дії; передбачати наслідки гіпотез із можливістю подальшого корегування; окреслити етапи дослідження; визначати, уточнювати і конкретизувати пошуково-дослідницьку діяльність через систему окремих послідовних дій для досягнення поставленої мети) [2, С.107-111].

Вважаємо, що ефективним засобом формування дослідницько-стратегічної компетентності у майбутніх викладачів є робота наукових гуртків. На факультеті лінгвістики НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського» вже три роки функціонує науковий гурток «Педагогічна майстерність», в роботі якого беруть участь студенти, що зацікавлені в більш глибокій підготовці до викладацької діяльності. Серед завдань студентського гуртка провідне місце займають

- систематизація теоретичних знань студентів у галузі педагогіки та психології вищої школи, методики викладання іноземних мов та перекладу з метою впровадження цих знань на практиці;
- удосконалення мовленнєвих, інтелектуальних і пізнавальних здібностей студентів;
- розширення кругозору студентів у психолого-педагогічних засадах викладацької діяльності;
- дослідження новітніх технологій у навчанні іноземних мов та перекладу;
- створення сприятливих умов для оволодіння досвідом пошукової діяльності студентів;
- активізація творчої діяльності студентів при підготовці наукових доповідей, презентацій та практичних занять;
- підготовка студентської молоді до самостійної наукової роботи.

Роботу гуртка організовано за таким алгоритмом.

1. Розподіл на групи й підгрупи, вибір загальної теми для підгрупи та для власної доповіді.
2. Робота в підгрупах з розробки контенту загальної для підгрупи теми. Кожен з студентів здійснює самостійний інформаційний пошук. На цьому етапі розвиваються вміння командної співпраці. Студенти діляться інформацією (надають бібліотечні шифри, Інтернет-джерела) не тільки членам своєї підгрупи, а й інших підгруп в разі, якщо знайдені джерела містять релевантну інформацію.
3. Презентації, обговорення в підгрупах.
4. Рольова гра «Конференція».

Досвід роботи гуртка засвідчив сприяння формуванню у студентів здатностей удосконалювати й розвивати свій інтелектуальний і культурний рівень, будувати траєкторію

професійного розвитку й кар'єри, виявляти наукову сутність проблем у професійній сфері і, що є найсуттєвішим - реалізувати здатність генерувати нові ідеї й нестандартні підходи до їх реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Згуровський М.З. Університетська наука та інноваційний розвиток економіки. / М.З. Згуровський Доповідь на Міжнародному інноваційному форумі країн СНД 27 вересня 2011// Інтернет ресурс: <http://kpi.ua/1132>
2. Синєкоп О. С., Коломієць С. С Зміст дослідницько-стратегічної компетентності майбутніх докторів філософії (PhD Збірник наукових праць «Педагогічний процес: теорія і практика» / гол. ред. Сисоєва С. О. – Київ: Видавництво ВП «Едельвейс», 2015. – Випуск 1-2. – 158 с. – С.107-111

Корбут О.Г.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ДО ПИТАННЯ ПРО ВАЖЛИВІСТЬ НАВЧАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сьогодні критичне мислення дуже важливе в економіці нових знань. Світова економіка знань керується інформацією та технологіями. Необхідно швидко і ефективно вміти впоратися зі змінами. Нова економіка посилює вимоги до гнучких інтелектуальних навичок та вміння аналізувати інформацію та інтегрувати різноманітні джерела знань у вирішення проблем.

Критичне мислення – це здатність чітко і раціонально мислити, здатність розуміти, що треба робити чи в що треба вірити. Критичне мислення включає в себе здатність займатися рефлексивним і самостійним мисленням. Людина з навичками критичного мислення здатна:

- ✓ зрозуміти логічні зв'язки між ідеями;
- ✓ виявляти, будувати та оцінювати аргументи;
- ✓ виявляти невідповідності та загальні помилки в міркуваннях;
- ✓ систематично вирішувати проблеми;
- ✓ визначити актуальність та важливість ідей;
- ✓ роздумувати про обґрунтування власних вірувань та цінностей.

Критичне мислення включає оцінку джерел, таких як дані, факти, спостереження явища та результати дослідження. Хороші критичні мислителі можуть робити обґрунтовані висновки з набору інформації та розрізняти корисні та менш корисні деталі для вирішення проблеми або прийняття рішення.

Критичне мислення не є справою накопичення інформації. Людина з гарною пам'яттю не завжди володіє критичним мисленням. Критичний мислитель здатний вивести наслідки з того, що він знає, і він знає, як використовувати інформацію для вирішення проблем, а також шукати відповідні джерела інформації.

Критичне мислення не слід плутати з аргументацією чи критикою інших людей. Хоча навички критичного мислення можуть бути використані для виправлення помилок та невірних міркувань, критичне мислення також може відігравати важливу роль у спільних міркуваннях і конструктивних завданнях. Критичне мислення може допомогти нам набути знань, покращувати наші теорії та зміцнювати аргументи. Ми можемо використовувати критичне мислення для покращення робочих процесів та вдосконалення соціальних інститутів.

Дехто вважає, що критичне мислення перешкоджає творчості, оскільки вимагає дотримання правил логіки та раціональності, а творчість може вимагати порушення правил.

Але це не так, критичне мислення сприяє творчості, воно є невід'ємною частиною творчості, тому що критичне мислення потрібне для оцінки та вдосконалення наших креативних ідей.

Навички критичного мислення надзвичайно важливі для успішної кар'єри. Критичне мислення є загальними навичками мислення. Здатність думати чітко та раціонально важлива для всього, щоб ми не робили. Навички критичного мислення не обмежуються певною тематикою. Багато роботодавців намагаються наймати людей з навичками критичного мислення, отже вміння добре продумати та систематично вирішувати проблеми – це перевага для побудови будь-якої кар'єри.

Критичне мислення покращує вміння володіти не тільки рідною, але й іноземною мовою та презентацією. Систематичне застосування навичок критичного мислення може покращити спосіб, яким ми висловлюємо наші ідеї.

Критичне мислення має вирішальне значення для саморефлексії. Щоб жити здоровим життям і відповідно структурувати наше життя, нам потрібно виправдовувати і відображати наші цінності та рішення. Критичне мислення забезпечує інструменти для цього процесу самооцінки.

Нижче наведено список конкретних навичок, пов'язаних з критичним мисленням:

- ✓ аналіз;
- ✓ роз'яснення;
- ✓ оцінка;
- ✓ пояснення;
- ✓ висновок;
- ✓ інтерпретація;
- ✓ судження;
- ✓ об'єктивність;
- ✓ вирішення проблем;
- ✓ припущення.

Можна сказати, що критичне мислення є основою науки та демократії. Наука вимагає критичного використання причини в експерименті та теорії підтвердження. Належне функціонування ліберальної демократії потребує громадян, які можуть критично думати про соціальні проблеми, формувати свої судження про належне врядування та подолати упередження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Critical Thinking Techniques. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-Critical Thinking.html>.
2. Critical Thinking in Everyday Life: 9 Strategies. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-in-everyday-life-9-strategies/512>.
3. How to teach all students to think critically [Electronic resource] – Retrieved from: <http://theconversation.com/how-to-teach-all-students-to-think-critically-35331>.
4. Strategies to Promote Critical Thinking [Electronic resource] – Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182>.

Корж О.Ю.

Донецький національний університет імені Василя Стуса

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У сьогоднішній концепції вищої освіти України однією з головних цілей є раціоналізація розумової та інтелектуальної діяльності за рахунок впровадження в освітній процес новітніх інформаційних технологій, підвищення якості підготовки фахівців із сучасним типом мислення, які відповідатимуть вимогам сучасного суспільства.

Застосування нових інформаційних технологій дозволяє вдосконалити механізми управління суспільним устроєм, сприяє демократизації суспільства, підвищує рівень добробуту його

членів. Процеси, що відбуваються у зв'язку з інформатизацією суспільства, сприяють не лише прискоренню науково-технічного прогресу, інтелектуалізації всіх видів людської діяльності, а й створенню якісно нового інформаційного середовища соціуму, що забезпечує розвиток творчого потенціалу індивіда [1, 261].

Завдяки цьому процесу відбувається вдосконалення системи освіти на основі використання автоматизованих банків даних науково-педагогічної інформації та інформаційно-методичних матеріалів, створення методичних систем навчання для розвитку інтелектуального потенціалу студентів, формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати навчальну і дослідницьку діяльність [2, 35].

Аналіз наукових джерел і педагогічної практики показує, що сучасному освітньому процесі вищих навчальних закладів переважає традиційна організація навчання, домінування декількох стійких тенденцій, пов'язаних, перш за все, з кількісними показниками.

На сьогоднішній день існує як мінімум два першочергових завдання, які впливають з вимоги інформатизації вищої освіти. Перше - підвищення рівня підготовки фахівців за рахунок вдосконалення технологій навчання, які застосовуються сьогодні в вищій школі, і широкого впровадження в навчальний процес інформаційних та телекомунікаційних засобів, тобто створення у вузі спеціального професійно-орієнтованого навчального середовища, що сприяє поступальному розвитку інформаційної взаємодії між студентами та викладачами на основі використання сучасних технологій навчання. Друге - оволодіння випускником вузу комплексом знань, навичок і умінь, вироблення якостей особистості, які забезпечують успішне виконання завдань професійної діяльності і комфортне функціонування в умовах інформаційного суспільства, в якому інформація стає вирішальним фактором високої ефективності праці.

Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники як Полат Є. С., Дмитрієва Кю Є. І., Новіков С. В., Полілова Т. О., Цветкова Л. О. та ін.

На думку Є. С. Полат, сучасні педагогічні технології, наприклад, проектна методика, використання комп'ютерних навчальних програм, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їхнього рівня освіти, здібностей тощо [4, 176].

Під новими інформаційними технологіями розуміють програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасні засоби і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збору, відтворення, накопичення, зберігання, обробки та передачі інформації [3].

Застосування інформаційних технологій в сфері вищої освіти сприяє досягненню наступних цілей:

- підготовка студентів до повноцінної і ефективної участі в суспільній і професійній сферах життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства;
- зростання ступеня доступності освіти за рахунок розвитку засобів телекомунікацій та систем дистанційного навчання;
- інтеграція національної системи освіти в наукову, виробничу, соціально-громадську і культурну інфраструктуру світового співтовариства.

Однак темпи процесу інформатизації вищої освіти залишаються дуже низькими з наступних причин:

- у вузах відсутня єдина методологія проектування і впровадження в педагогічну практику інформаційних засобів навчання;
- розробка науково-педагогічних основ інформатизації не встигає за розвитком комп'ютерної техніки та програмно-апаратних засобів;
- застосування інформаційних засобів не орієнтовано на створення цілісних дидактичних комплексів, що дозволяють на інформаційному рівні всебічно забезпечити навчальний процес;

- навчання не пов'язане єдиним задумом в рамках технологічного підходу, а спрямовано на досягнення «вузьких» (тактичних) навчальних цілей;
- слабо розвинені координація і кооперація вузів у галузі розробки програмного і методичного забезпечення процесу інформатизації;
- керівний та професорсько-викладацький склад недостатньо підготовлений до використання сучасних інформаційних засобів.

Все це призводить до розриву між потенційними і реальними можливостями інформатизації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Звідси можна зробити висновок про наявність об'єктивно сформованого протиріччя між необхідністю інформатизації навчального процесу у вищій школі на основі застосування сучасних інформаційних технологій навчання та можливістю їх реалізації в рамках використовуваних сьогодні традиційних моделей навчання. Це питання залишається відкритим і потребує подальшого детального вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доманский Е. Информационное общество и образование: мифология и реальность / Е. Доманский // Народное образование. – М. «Просвещение», 2008. - № 2. - С. 261 – 267.
2. Новиков С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С. П. Новиков– М. «Просвещение», 2003. - № 9. – С. 32 – 38.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации педагог. кадров / Под ред. Е. С. Полат. – 2 – е изд.; стер. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
4. Полат Е.С. «Интернет на уроках иностранного языка» / Е. С. Полат // «Иностранные языки в школе» - М. «Просвещение», 2001. - № 2 – С. 176.

Корсак О.І.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

НОВІ ЯВИЩА У ВИМІРЮВАННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

У минулому і навіть зараз поняття "екзамени", "оцінювання" чи "педагогічні вимірювання" були внутрішньою справою кожної держави навіть у разі застосування стандартних тестів для визначення спроможності тих молодих осіб, які бажають отримувати навчання у зарубіжних вищих школах. Викладачі англійської та інших мов в Україні вже звикли до подібної практики, але усім слід готуватися до того, що це тимчасовий стан, адже у майбутньому педагогічні умови (у широкому значенні цього поняття) зміняться радикально. У цій праці викладемо результати нашого дослідження міжнародних тенденцій в освітніх вимірюваннях й доведемо необхідність їх врахування в Україні при виконанні "Закону про освіту - 2017".

У минулому за відсутності достатньо точних і об'єктивних міжнародних тестувань існували тільки припущення про кращі та гірші системи обов'язкової освіти. Вони базувалися на застосуванні багатьох чинників і явищ, які, фактично, безпосередньо не стосувалися спільної діяльності учнів та учителів. Частіше від усіх інших осіб цим займалися фахівці з порівняльної педагогіки (Comparative Education), враховуючи кількість років навчання, його повну тривалість в астрономічних годинах, кваліфікаційні (документальні) показники підготовки вчителів до початку їх роботи у класах, розподіл часу упродовж календарного року на навчання і на канікули, характер та інтенсивність оцінювань та інших педагогічних вимірювань упродовж року, обсяг ресурсів для роботи школи та їх використання та ін. Чимало видань цього плану створюють працівники міжнародних організацій - ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи ([2; 3; 5] та ін.).

Ще у 1990-х роках українські педагоги, використовуючи методику фахівців з Ради Європи, обчислили астрономічну тривалість загальної середньої освіти в Україні і виявили,

що вона надто коротка для повного зарубіжного визнання українських атестатів. У той же час освітні установи і частина ВНЗ почала співпрацювати зі створеним ще у 1972 р. і розташованим у Бухаресті окремим відділенням ЮНЕСКО, яке мало назву "Європейський центр з вищої освіти" (Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur – CEPES). Воно видавало на кількох мовах дуже якісний часопис "Вища освіта в Європі (Higher Education in Europe)". На початку 1990-х років головною темою цього часопису була проблема порівняння систем вищої освіти усіх країн-членів ЮНЕСКО в аспекті оцінювання їх якості.

Одне з дуже важливих пов'язаних питань стосувалося полегшення обміну студентами і встановлення достатньо об'єктивних правил зарахування в університети певної країни абітурієнтів з зовсім іншої країни. Особливо гострою була ситуація з рухом десятків тисяч молодих осіб з Європи в Америку і навпаки. Наслідком доволі тривалих перемовин представників усіх зацікавлених держав було встановлення чогось подібного на "світовий стандарт середньої освіти". Наведемо його мінімальні визначальні характеристики:

"Стандартна" (чи "повна") середня освіта повинна тривати 12 років, до того ж, мати заключну стадію поглибленого і диференційованого навчання з керунку майбутньої вищої освіти тривалістю не менше трьох років. Може видатися дивним, але представники США визнали, що їх середня освіта не задовольняє частину цих критеріїв, а ВНЗ Європи мають підстави для прискіпливості у своїх вимогах до спеціалізованої підготовки і знань випускників американських шкіл. Вкажемо, що цим мінімальним вимогам не задовольняє атестат "Міжнародного бакалаврату", оскільки його навчальний план передбачає тільки два роки профільної освіти [1].

Керівники освітньої системи України з моменту відновлення незалежності знали про неузгодженість нашої середньої освіти з європейськими стандартами, а тому змушені були миритися з тим, що для вступу на перший курс європейського університету наша молодь мала спершу виконати програму одного чи двох років навчання в аналогічному за профілем ВНЗ України.

Подібні недоліки були притаманні і для системи середньої освіти Російської Федерації, тому не слід надмірно дивуватися тому, що її учні так і не змогли хоч раз покинути групу "середняків" під час тестувань PISA (PISA – Programme for International Student Assessment), де виміри проводять кожні три роки, розпочинаючи з 2000-го року. Вони особливо цінні тим, що назавжди ліквідували категоричну переконаність європейських педагогів у тому, що їхні школи найкращі у світі. Вони, звісно, знали про давні успіхи японських школярів, але вважали це якоюсь тимчасовою випадковістю і не надавали надто великого значення. З усього великого масиву матеріалів з вимірів (десятки тисяч сторінок і багато сотень таблиць) ми обрали орієнтовану на загаль педагогів узагальнену таблицю результатів PISA-2000.

PISA-2000. Підсумкові рангові місця за результатами трьох вимірів

Країна	Сума місць	Країна	Сума місць	Країна	Сума місць
1.Фінляндія 1+4+3	8	11.Франція 14+10+12	36	21.Німеччина 21+20+20	61
2.Південна Корея 6+2+1	9	12.Бельгія 11+9+17	37	22.Ліхтенштейн 22+14+25	61
3.Японія 8+1+2	11	13.Ісландія 12+13+16	41	23.Польща 24+24+21	69
4.Нова Зеландія 3+3+6	12	14.Швейцарія 17+7+18	42	24.Італія 20+26+24	70
5.Канада 2+6+5	13	15.Норвегія 13+17+13	43	25.Росія 27+22+27	76
6.Австралія 4+5+7	16	16.США 15+19+14	48	26.Греція 25+28+26	79

7.Великобританія 7+8+4	19	17.Чехія 19+18+11	48	27.Латвія 28+25+28	81
8.Австрія 10+11+8	29	18.Данія 16+12+22	50	28.Португалія 26+27+29	82
9.Ірландія 5+16+9	30	19.Угорщина 23+21+15	59	29.Мексика 30+30+23	83
10.Швеція 9+15+10	34	20.Іспанія 18+23+19	60	30.Люксембург 29+29+30	88
				31.Бразилія 31+31+31	93

Джерело: 1. [http:// www.pisa.oecd.org/knowledge/home/intro.htm](http://www.pisa.oecd.org/knowledge/home/intro.htm).

Цифра перед назвою країни позначає її інтегральний рейтинг серед усіх учасників (перша - Фінляндія, остання - Бразилія).

Після назви країни стоять три цифри, перша з яких вказує місце її учнів у тестуванні вміння читати й розуміти тексти, друга – знання учнів по математиці, третя – по природничих науках, а окремий стовпчик (сума місць) містить суму цих трьох показників і дає змогу побудувати перелік рейтингів з першого по останній.

Для приблизного розподілу всіх учасників на групи успішніших, "середніх" і найменш успішних у цій таблиці використано три колонки. Це, звісно, авторське право, але при першому погляді на відмінності між учасниками цих груп стає зрозумілим, що для країн з 19 по 22 місце включно вони такі малі, що потрапляють у межі звичайної статистичної похибки. Теж не надто переконлива загальна перевага учнів Фінляндії над своїми ровесниками з Південної Кореї. Головною позитивною рисою цієї таблиці ми вважаємо високу наочність і легкість використання.

Шість вимірів PISA надали незаперечні докази того, що найкращі часи систем обов'язкової освіти держав Європи, якщо й існували, то вже залишилися в минулому. Одні з батьків-засновників культури Старого Світу - Греція та Італія, - жодного разу не увійшли не тільки в десять, а й 20 найкращих, погіршуючи показники з кожними новими вимірами.

Найбільш розчарованою своїм 21-м місцем виявилася Німеччина й без зволікань стала змінювати роботу шкіл та інших закладів. Французи гордо відмовилися від коментарів, і більшість інших європейських держав вчинили так само. Реальних успіхів досягли тільки ті поодинокі держави (як Естонія і Польща), яким було "не байдуже". Схоже, що Україна також наближається до стадії "не байдуже", адже знову вирішила рухатися до європейських стандартів середньої освіти уведенням 12-річної школи і, схоже, візьме участь у вимірах PISA-2018.

Якщо розглядати ситуацію з обов'язковою освітою на всій планеті після настання ХХІ ст., то легко помітити, що на Далекому Сході майже одночасно кілька країн обрали для власного розвитку прискорену індустріалізацію за класичними взірцями Заходу - Тайвань, Південна Корея, Гонконг (вже став частиною Китаю), Сінгапур, Малайзія. Як Японія в епоху Мейдзі, всі вони не шкодували зусиль і ресурсів для освітнього успіху. Вони мали дуже широкий вибір взірців, але з міркувань необхідності достатньо тісного узгодження з національним архетипом поведінки, в основу реалізованої моделі поклали японський взірець, успішно перевірений за ті багато десятків років, що пройшли після епохи Мейдзі.

У цій групі пальму першості ми віддаємо Сінгапуру, який не випадково яскраво виграв тестування PISA-2015. Він уже став об'єктом поглибленого дослідження багатьма науковцями світу, які вирішили познайомитися з найбільш ефективною системою обов'язкової освіти і відстежити всі нюанси її розвитку задля можливого застосування в інших державах.

Однак, для послідовного викладу чималого комплексу характеристик педагогічних умов в системах-рекордсменах початку ХХІ ст. ми обрали для ґрунтового дослідження не мікроскопічну (меншу від Києва) країнку-острівець Сінгапур, мало рис якого подібні до України, а Японію, досвід якої ми вважаємо більш застосовним в сучасній Україні. Дуже

багато інформації про Японію і кілька інших держав ми отримали з англomовного джерела [4]. Зазначимо, що велика група експертів з Японії і країн ОЕСР у цій книзі з промовистою назвою "Уроки для Японії" нарахували аж 16 великих особливостей тих зовнішніх та внутрішніх педагогічних умов, які всі разом забезпечують високу якість результатів діяльності японської системи обов'язкової освіти. Експерти мали на увазі головні засади освітньої політики, діяльності уряду і всіх педагогічних працівників, підтримки загалу населення. Переконані, що навіть їх простий перелік дасть змогу освітянам України зробити важливі порівняння і висновки:

1. Успадковані від предків взірці поведінки.
2. Суспільне переконання в цінності освіти.
3. Віра в можливість освітнього успіху - важлива педагогічна умова.
4. Педагогіка поваги до суспільних цінностей.
5. Цілеспрямованість і загальність освітніх програм, рівність, бар'єри відбору, ефективність освіти.
6. Ефективні підходи до процесу навчання.
7. Активність роботи учнів у класах.
8. Викладацькі кадри високої якості.
9. Управління освітою урівноважено централізоване і децентралізоване.
10. Підтримка збалансованого підходу до відповідальності.
11. Єдині тести і вступні іспити для вибору середньої школи та університету.
12. Розробка звітності за допомогою соціальних норм.
13. Суспільна пріоритетність інвестицій в освіту та увага до її нижчих рівнів.
14. Ефективні школо-домашній зв'язок.
15. Збалансовані пріоритети розподілу ресурсів.
16. Ретельна увага до переходу зі школи на роботу.

У подальшому наша увага буде скерована на аналіз позитивних і негативних якостей тестувань PISA і на пошук тих характеристик японської освітньої практики, які можна успішно використати в Україні - XXI.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шнейдер М.Я. Оценка качества образования в школах Международного бакалавриата // Вопросы образования. – 2005. - №1. – С. 199-225.
2. EDUCATION FOR ALL 2000-2015: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES. The EFA Global Monitoring Report. – Paris, UNESCO, 2015. – 516 p. (URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>)
3. OECD (2012), Education Today 2013: The OECD *Perspective*. – Paris, OECD Publishing, 2013. – 127 p. (URL: http://dx.doi.org/10.17S7/edu_today-2013-en)
4. OECD (2012), *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris, OECD Publishing, 2012. – 212 p. (URL: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/lessons-from-pisa-for-japan_9789264118539-en)
5. Rethinking Education. Towards a global common good? – Paris, UNESCO, 2015. – 84 p. (URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>)

Кравченко Н.Г.

Центр наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН України

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інтеграція освітньої системи України у світовий, зокрема, європейський простір, передбачає залучення новітніх концепцій і методів у процес викладання іноземних мов. Разом з тим, глобалізація міжнародних економічних, суспільно-політичних реалій

обумовлює необхідність у кваліфікованих фахівцях, здатних реалізувати свої професійні навички на європейському та світовому рівнях. У такому сенсі вивчення іноземної мови студентами у вищих навчальних закладах актуалізовано інтегральним підходом.

Слід наголосити, що формування особистісних і професійних характеристик майбутніх фахівців з іноземних мов детерміновано як лінгвальними, так екстралінгвальними чинниками. При цьому оволодіння іноземною мовою демонструє здатність студента інтегрально сприймати міжнаціональні культури і світові цивілізації. Унаслідок цього процесу студент «вбирає» специфіку іншомовної комунікативної культури. Це виявляється у його спроможності «перейнятися» фактором культури, мову якої він опановує.

Вплив національних особливостей на розвиток мови та мовлення є природним і беззаперечним. Упродовж еволюції нації утворюються цілі системи національних особливостей відображення і розуміння дійсності. Безумовно, це відбивається не тільки у мовленні, стратегіях, тактиці комунікативного акту, а також відображається і на літературному доробку певного етносу [5, с. 7].

Доцільним є також урахування специфіки невербального акту, яку найчастіше презентовано засобами-індикаторами. Серед цих засобів виокремлено паралінгвістичні (манера, тональність мовлення), екстралінгвістичні (пауза, сміх, плач, зітхання), окулесичні (погляд, контактний погляд очима), кінесичні (усмішка, вигляд обличчя, жестикуляція) [1, с. 11].

Отже, водночас із засвоєнням власне мовленнєвих навичок студент має усвідомити своєрідність комунікативної поведінки представників країни, мову якої він вивчає. За Т.В. Ларіною, комунікативна поведінка є важливим складником процесу оволодіння іноземною мовою. Водночас комунікативна поведінка корелює з такими методичними аспектами, як навчання читанню, письму, говорінню, аудіюванню, перекладу [4, с. 12]. Таким чином, національні особливості впливають на формування психотипу особи певної нації, детермінують її особистісну позицію, що у її мовленнєвій діяльності окреслюється психологічною організацією. У такий спосіб, студент повинен «відчути» усю архітектуру іншомовної компетентності, вибудованої лінгвістичною, соціокультурною, комунікативною, психологічною, естетичною складовими.

Зважаючи на інтегрованість у навчанні іноземної мови, викладачеві необхідно керуватися усіма компонентами педагогічного процесу, серед яких психологічний виступає одним із домінантних. Саме створення гармонійного психологічного клімату сприяє встановленню інтерактивного контакту між викладачем і студентом, що продукує позитивну оптимізацію у навчальній діяльності.

У процесі викладання іноземної мови викладач застосовує прийоми і навички соціально-психологічної, методологічної взаємодії, представленої методичними настановами. Методичні потенції вербальної та невербальної активності наразі є дотичними та досить перспективними. Актуалізовані монологічні, діалогічні форми спілкування відіграють важливу роль у процесі навчання усного мовлення. Водночас при конструюванні різних видів монологічного і діалогічного мовлення, при обговоренні відповідної теми, проблеми, проекту, веденні дискусії викладач відчуває внутрішній стан студента. У такий спосіб, лектор виявляє особливості психофізіологічного та емоційного прояву студента, особистісну сутність, репрезентантом якої є його неповторне внутрішнє «Я». Множинність наукових розвідок виокремлює позитивні емоції як прогресивні, здатні знижувати тривожність і скутість та стимулювати у студентській аудиторії інтерес до навчання, сприймати навчальний процес змістовно й ефективно.

Не треба відкидати того факту, що позитивний образ (імідж) викладача створює позитивну атмосферу для навчання. Так, особистісні характеристики, освітній рівень та виховання визначають персоніфікований образ викладача та впливають на ефективність навчання. Імідж лектора відображається соціально-психологічним аспектом, сформованим його комунікабельністю, рефлексивністю, моральними цінностями, манерою поведінки, культурою мови та мовлення [3, с. 38].

Цікавими виявилися дослідження про викладацьку діяльність у контексті оцінювання професійно значущих навичок і вмій, оволодіння педагогічним тактом та професійним етикетом, а також репрезентування іміджевих характеристик. Для наочної демонстрації наводимо деякі спостереження:

- викладачі продемонстрували вміння триматися перед аудиторією, здатність відчувати психологічний і емоційний стан студентів;

- одяг, зачіска пасували лектору та відповідали діловому стилю. Постава, жестикуляція, манера викладення матеріалу були дійсно вдалими, лектор поводить себе впевнено. Він продемонстрував високий професійний рівень, а також спроможність викликати у студентів позитивні емоції. При обговоренні певних питань викладач виокремив мотиваційні чинники щодо майбутнього фаху. Професійно було застосовано психологічні прийоми задля утримання уваги студентської аудиторії;

- культура мовлення, голос, дикція, емоційний прояв, зовнішній вигляд викладача справляли позитивне враження. Водночас тактовне ставлення до студентів, переконливість, «жива» захоплива манера читання лекції та вільне володіння матеріалом стимулювали психологічний контакт із студентською аудиторією [3, с. 39].

Отже, наявність позитивного іміджу викладача обумовлює інтерактивний контакт із студентами. При цьому оптимальне поєднання методичних і психологічних аспектів інтенсифікує процес навчання іноземної мови, яке передбачає не тільки володіння мовними та мовленнєвими навичками, а й розуміння специфіки іншомовної компетентності.

Поняття іншомовної комунікативної компетентності у психолого-педагогічному ракурсі є актуалізованим у працях Л. Біркуна, Л. Брахмана, О. Волобуєвої, Р. Джонсона, Г. Китайгородської, С. Козака, С. Мельника, Е. Пассова, С. Савіньона, М. Свейна, Д. Хаймса, Д. Шейлза.

У сучасній психологічній розвідці існують різні наукові підходи щодо ідентифікації комунікативної компетентності. Попри розмаїття тлумачення, поширення набули наукові ідеї Л.С. Виготського про стратегії формування психічних процесів особистості, О.О. Леонтьєва про теорію діяльності, І.О. Зимньої щодо психологічних аспектів навчання іноземної мови, О.Л. Малиновської про нейролінгвістичні особливості оволодіння іноземною мовою [2, с. 132].

Значної уваги заслуговують наукові студії про вивчення іншомовної компетентності фахівцями педагогічної освіти в європейському просторі, а також розгляд вимог щодо педагогічної діяльності на європейських теренах. Так, Т.І. Вакуленко, О.В. Глузмана, Ю.В. Кіщенко, М.П. Лещенко, С.І. Синенко, А.В. Парінова, І.В. Пентіна, Л.П. Пуховська, Р.М. Роман, Л.О. Хомич вивчають особливості навчання мовних та мовленнєвих навичок у площині європейських стандартів [6, с. 202].

У науковому обігу іншомовну компетентність ідентифіковано як здатність до засвоєння, усвідомлення мовних і мовленнєвих норм, вивчення комунікативної поведінки різних етномовних спільнот.

Іншомовна компетентність – інтегроване явище, яке є необхідною складовою у процесі оволодіння іноземною мовою, оскільки воно презентує особливості національного психотипу, детермінованого як інтралінгвальними, так і екстралінгвальними чинниками.

Отже, формування іншомовної компетентності студентів вимагає інтерактивного підходу, що передбачає застосування не тільки методичних методів і прийомів, а й психологічного аспекту, що є важливим і продуктивним у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобошко Т.М. Оцінні респонсивні висловлення в сучасній англійській мові: комунікативно-прагматичні та функціональні характеристики (на матеріалі американських і британських художніх творів початку ХХІ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Тетяна Михайлівна Бобошко. – К., 2015. – 19 с.

2. Вахнован М.М. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до формування іншомовної комунікативної компетенції / Вахнован Мирослава Миколаївна // Психологія і особистість. – К., 2015. № 1 (7). – С. 131–142.

3. Донкоглова Н.А. Іміджеві характеристики викладача ВНЗ / Донкоглова Наталія Анатоліївна // Фінансово-економічний та суспільний світовий розвиток: сучасні тренди і перспективи. – К., 2017. – С. 38–39.

4. Корольова А.В. Формування стереотипів комунікативної поведінки в процесі навчання іноземних студентів ВНЗ / Корольова Алла Валер'янівна // Нові концепції викладання іноземної мови в контексті Болонського процесу: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – К., 2007. – С. 12–13.

5. Кравченко Н.Г. Афективне внутрішнє мовлення в німецькомовній художній прозі ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Наталія Григорівна Кравченко. – Запоріжжя., 2016. – 20 с.

6. Мельник Н.І. Іншомовна компетенція як пріоритетний напрям у змісті професійної підготовки педагогів у країнах Європи / Мельник Наталія Іванівна // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2015. – С. 201–207.

Круп'як О.Д.

Заступник директора з навчально-виробничої роботи
Івано-Франківський професійний політехнічний ліцей

ВИВЧЕННЯ, ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА ЗА ПРОФЕСІЄЮ ДЕРЖАВНОГО ЗНАЧЕННЯ «МАШИНІСТ ТЕПЛОВОЗА»

Підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників є важливою складовою соціально-економічних реформ в Україні. Для того, щоб створити умови для якісної підготовки конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних задовольнити вимоги загальнодержавного та регіональних ринків праці, а також з метою забезпечення відповідності змісту професійної освіти вимогам сучасного виробництва, інноваційним технологічним процесам та технічному забезпеченню, важливою є модернізація змісту освіти шляхом упровадження у професійну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів елементів дуальної форми навчання. Дуальна освіта – це відповідь на виклики, що стоять перед сучасною системою української профтехосвіти.

Під системою дуальної освіти мається на увазі практика, коли в підготовці молодих фахівців беруть участь одразу два заклади – навчальний і навчальне підприємство. Отже, дуальна форма навчання – практикоорієнтоване навчання, побудоване на підґрунті соціального партнерства, спрямоване на формування нової моделі професійної підготовки кваліфікованих робітників із обов'язковими періодами виробничого навчання й виробничої практики, що проваджується на базі підприємств, установ, організацій, та передбачає зміцнення зв'язків навчання з виробництвом, визначення провідної ролі та підвищення відповідальності роботодавців за якість підготовки робітничих кадрів

Мета впровадження дуальної форми навчання – подолання диспропорції між пропозицією щодо надання освітніх послуг професійно-технічними навчальними закладами та запитами роботодавців щодо структури навчально-виробничого процесу, змісту і обсягу навчальних планів і програм, якості підготовки робітничих кадрів, надання можливості мобільно реагувати на зміни виробничих технологій та модернізувати зміст професійної освіти, враховувати вимоги конкретних підприємств, установ, організацій - замовників робітничих кадрів при організації навчально-виробничого процесу.

Виробниче навчання та виробнича практика здійснюється безпосередньо в умовах виробництва з використанням матеріально-технічної бази та кадрового потенціалу підприємства, що надає можливість учням одночасно з навчанням у професійно-технічному

навчальному закладі опанувати обрану професію безпосередньо на виробництві. Організація навчально-виробничого процесу з елементами дуальної форми навчання базується на співпраці підприємств, установ, організацій та професійно-технічних навчальних закладів, що мають взаємні права і обов'язки, які регулюються тристороннім договором між підприємством, професійно-технічним навчальним закладом та здобувачем професійно-технічної освіти.

Основні напрямки співпраці підприємства і навчального закладу передбачають:

- підготовку за галузевим спрямуванням кваліфікованих робітників, що відповідають вимогам сучасних виробничих технологій і потребам конкретного виробництва;
- прогнозування потреби підприємства, галузі, регіону в підготовці, перепідготовці й підвищенні кваліфікації робітничих кадрів;
- формування й управління професійними компетенціями (визначення та опис компетенцій, планування графіку навчання, розвитку персоналу і створення нових робочих місць).

Ленда І.Г.
ДПТНЗ «Дніпровський
професійний залізничний ліцей»

НОВІ ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В РОБОТІ ДНІПРОВСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗАЛІЗНИЧНИЧНОГО ЛІЦЕЮ

Сьогодення професійної освіти пов'язане із запровадженням стандарту змісту професійної освіти та інноваційних технологій навчання і виховання. Але не можна успішно вирішувати означені проблеми без певної системи методичної роботи, яка потребує пошуку нових підходів до змісту, форм організації та методів. Основна мета створення і функціонування такої системи в межах навчального закладу залишається такою ж самою, що і була раніше: підвищення кваліфікації педагогів, їхньої педагогічної майстерності без відриву від безпосередньої роботи. Проте методична робота в професійно-технічному навчальному закладі повинна бути орієнтована на задоволення потреб її основного замовника - педагога, викладача, майстра виробничого навчання, вихователя. Потреби педагогів породжуються тими труднощами, з якими вони стикаються у своїй педагогічній практиці.

Враховуючи те, що навчальний заклад вирішує різноманітні завдання, керівники ПТНЗ повинні уміти будувати організаційні структури. Дослідження показують, що найбільш ефективним методом розробки таких структур є моделювання (моделюється як сама система методичної роботи, так і процес управління нею). Традиційна система методичної роботи у ПТНЗ представлена колективними, груповими та індивідуальними формами діяльності.

При організації методичної роботи у ПТНЗ не можна не враховувати того, що демократизація методичної роботи за рахунок інтенсивного і системного використання нетрадиційних форм суттєво змінює позицію і настрій педагогів. Вони стають односторонніми, досвідченими сподвижниками і пропагандистами педагогічних знахідок та ідей. Для використання нетрадиційних методів необхідна спеціальна психолого-педагогічна підготовка педагогів незалежно від рівня їхньої професійної компетентності.

Всі учасники методичної діяльності залучаються до індивідуальних, групових та колективних форм методичної роботи, які, у свою чергу, можуть бути як традиційними, так і нетрадиційними[1, с.5].

У закладах профтехосвіти склалась цікава практика організації і проведення методичної роботи у нестандартних формах. Розглянемо ті з них, що найбільш заслуговують на увагу з точки зору їх актуальності для вирішення невідкладних проблем сучасної освіти.

Методичний фестиваль використовують з метою обміну досвідом роботи, запровадження в практику нових педагогічних ідей і методичних знахідок. На фестивалі відбувається ознайомлення з кращим педагогічним досвідом, з нестандартними уроками, які виходять за межі традицій і загальноприйнятих стереотипів, працює «панорама» методичних ідей і знахідок, автори яких проводять консультації. Заявки на уроки, методичні ідеї, знахідки учасники подають завчасно, після чого складається програма фестивалю.

За останні кілька років зросло зацікавлення до ігор різних видів, які застосовуються у навчальному процесі при підготовці й перепідготовці кадрів, а також у системі самоосвітньої роботи як зразок при здійсненні конкретних функціональних дій у реальних умовах. Специфічною особливістю ділових ігор як форми організації методичної роботи є створення умов наближення до реальної педагогічної практики педагога. Ділові ігри дають можливість їх учасникам пригадати аналогічні ситуації, які мали місце у практичній діяльності, по-новому підійти до їх осмислення й вирішення. Вони моделюють процес педагогічної активності педагога та дозволяють оцінити професійний рівень кожного учасника [2, с.9].

Всі ці традиційні і нетрадиційні методи активно використовуються протягом останніх 5 років роботи у Дніпровському професійному залізничному ліцеї .

Педагог - особистість творча. За словами Сухомлинського, «немає людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі. Оскільки творчість - це діяльність, результатом якої є щось якісно нове, неповторне, оригінальне й навіть суспільно-унікальне», [3,с.8], то кожного методиста професійно-технічного навчального закладу турбує питання: як сформулювати здатність до творчої роботи і як підтримувати світло творчості, щоб воно якомога довше не згасало і давало плоди.

Давня мудрість каже: «Хто стоїть на місці, той відстає». [4, с.96]. А хто не хоче відставати, мусить рухатись уперед і не зупинятись, досягнувши вершини, а підійматися вище. У цьому й полягає основна місія сучасного вчителя. Ще не так давно ми, методисти, твердили: педагог на уроці має бути і актором, і режисером, і диригентом, і дипломатом, і психологом, і новатором, і компетентним фахівцем. Для цього нам слугували всі традиційні форми методичної роботи.

Модель сучасного педагога передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність постійно навчатися, перебувати у постійному творчому пошуку. Ці якості не видаються з дипломом про освіту, а формуються у щоденній учительській праці.

Під час проведення моніторингу якості методичної роботи в ліцеї за минулий навчальний рік на запитання «Які форми методичної роботи з педкадрами, на Вашу думку, були найбільш ефективними?» отримана однозначна відповідь - нетрадиційні, зокрема тренінги і зустрічі «За круглим столом» у поєднанні з інноваційними методами.

Чому? Відповідь: у результаті запровадження нестандартних форм в педагогів підвищується інтерес до запровадження інноваційних технологій, що сприяє поліпшенню навчально-виховного процесу, активізації методичної роботи в цілому і сприяє поліпшенню якості освіти.

З метою розвитку та вдосконалення професійної компетентності педагогічних працівників в ліцеї практикуються семінари-практикуми у формі тренінгових занять. Це не данина моді, а дійсно ефективна форма роботи, яка спонукає до самопізнання, саморозуміння та саморозвитку.

Для педагогів проведено заняття з таких тем:

- Шляхи модернізації методичної роботи в школі та організація роботи з впровадження сучасних технологій.
- Метод проектів у навчально-виховному процесі.
- Як створювати ситуацію успіху в навчанні?
- Проектуємо модель уроку разом
- Компетентнісний підхід при вивченні предметів суспільно-гуманітарного циклу
- Інтерактивні технології навчання

- «Особливості застосування проектних технологій в навчально-виховному процесі»
Для майстрів виробничого навчання:
- «Розвиток індивідуальності учнів»,
- «Дидактична ділова гра на уроках виробничого навчання»,
- «Форми та методи проведення нестандартних уроків»,
- «Професійна підготовка фахівців для залізничного транспорту»,
- «Нові форми співпраці : Ліцей – підприємство» ,

Урок - це головний простір для вчителя. Адже, за словами В.Сухомлинського, «учитель повинен більше працювати не на уроці, а готуючись до нього» [5, с.92]. Спостереження й вивчення документації, бесіди та анкетування і їх правильний аналіз допомагають педагогам у самовизначенні та професійній компетентності.

Необхідно звертати увагу на один з найактивніших засобів підвищення компетентності - самоосвітня діяльність. Через те, що навчити самого себе значно складніше, ніж когось, то тут необхідний методичний супровід. Виключного значення набуває програма самоосвітньої діяльності вчителя. Самоосвіта не повинна зводитись до відновлення знань, набутих у ВНЗ. Мова йде про ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями; пошук нових напрямів у методиці та організації навчально-виховного процесу; розгляд на науковому рівні педагогічних проблем, які викликають труднощі у практичній роботі. При організації самоосвіти визначається її тема і складається індивідуальний план. Тема визначається, виходячи з методичної проблеми навчального закладу, труднощів самого вчителя, специфіки його інтересів.

Упродовж п'яти минулих років педагоги ліцею беруть участь у колективних формах методичної роботи на районному рівні, у семінарах-практикумах для педагогів; чільне місце займає проведення нестандартних уроків.

Значно зросла кількість педагогів, що друкуються у педагогічній пресі: творчою групою майстрів здійснено підборку відкритих уроків для публікації на «Учительському журналі on-line». Викладачами спеціальних дисциплін розроблено 5 електронних посібників – «Електротехніка з основами промислової електроніки»(викладач Калиста Т.В), «Будова та ремонт електровозу»(викладач Слєпцова Г.О.), посібника з української мови у відповідності до навчальної програми з української мови для I курсу з професійним спрямуванням (викладач Денисенко О.М.), «Сучасний парк пасажирських вагонів" та " Технологія надання послуг основними виробничими підрозділами вокзалу» (викладач Тимощенко В.В.)

Своєрідним оглядом результатів методичної роботи педагогічного колективу стала золота медаль на Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти -2016» в номінації "Створення мережі євроклубів як механізму інтеграції до європейського освітнього простору" та золота медаль на Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти -2017» в тематичній номінації «Компетентнісний підхід – основа якості змісту навчально-виховного процесу в закладах освіти».

Правильна організація науково-методичної роботи сприяє підвищенню рівня цілеспрямованості, вмотивованості, системності й упорядкованості діяльності педагогічного колективу, що позначається на рівні професійно-педагогічної компетентності вчителів і якості навчально-виховного процесу в цілому. Стимулювання професійного розвитку педагогів в ДПЗЛ складається з таких ланок:

1. Підвищення самостійності, бажання працювати так, як цікавить.
2. Сприяння в реалізації творчої роботи.
3. Можливість вивчати досвід інших педагогів.
4. Можливість бути направленим на курси чи стажування.
5. Надання часу на методичну роботу (робота вдома).
6. Придбання необхідної науково-методичної літератури.
7. Сприяння в участі в семінарах, майстер-класах, конференціях, що цікавлять.

8. Надання можливості розповсюдження досвіду роботи через проблемні конференції, педагогічні читання та сприяння в підготовці власних публікацій і допомоги для друкування та розповсюдження.

Отже, методична робота спонукає педагога до роботи над підвищенням свого фахового рівня, збагачує педагогічний колектив, забезпечує розвиток особистості учнів, високу якість отриманих знань та сформованість необхідних умінь і навичок випускників, а її функції полягають у визначенні системи заходів, спрямованих на досягнення найкращих результатів.

Список використаних джерел:

1. Даниленко Л. Інноваційна діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах // Директор школи. – 2000. – №20. – С. 5.
2. Євдошенко Г. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи// Директор школи. – 1999. – № 45. – С. 8-9.
3. Кларін М. Інновації в навчанні // Завуч. – 2000. – № 23-24. – С. 8.
4. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя: Навч.-методичний посібник. – Суми: ВВП „Мрія-1”, ЛТД, 1998. – 96 с.
5. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. – Суми: ВВП „Мрія-1”, ЛТД, 1999. – 92 с.

Лівицька І.А.
Центральноукраїнський державний
педагогічний університет імені Володимира Винниченка

НА МЕЖІ РЕАЛЬНОГО ТА УЯВНОГО: ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ ВІРТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА *SECOND LIFE* У НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тотальна комп'ютеризація навчального процесу, впровадження засобів Веб 2.0 та мультимедійних технологій за останні п'ять років з використанням платформ Wiki, Cloud та Moodle сьогодні вже не викликає здивування. Комп'ютеризовані навчальні програми, які покликані допомагати викладачам та студентам в організації навчання, є необхідною складовою навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни та, поруч зі стрімким зменшенням аудиторних годин, виконують незамінну функцію контролю за якістю навчання (у разі відсутності очного контролю).

Практика застосування комп'ютерних платформ та програм свідчить як про перспективи так і про недоліки останніх для навчального процесу [1, 11] пов'язані, в першу чергу, з психолого-педагогічним аспектом процесу вивчення іноземних мов. Новітні педагогічні дослідження свідчать про суттєві освітні переваги грамотно розроблених комп'ютеризованих навчальних програм та мультимедійних технологій на рівні організації навчального процесу та його вплив на пізнавально-мотиваційну сферу.

Впровадження комп'ютеризованих навчальних програм в навчальний процес на організаційному рівні уможливило:

- варіативність завдань та видів діяльності;
- диференціацію та індивідуалізація навчання;
- підвищення продуктивності навчального процесу;
- легкість у застосування та керуванні навчальним процесом;
- підвищення рівня самостійності студентів;
- наявність чітких, валідних, надійних та системних критеріїв оцінювання;
- безпосередній індивідуалізований результат виконання роботи кожного окремого студента, що має сприятливий «washback effect» на процес навчання, тощо.

На пізнавально-мотиваційному рівні впровадження комп'ютеризованих навчальних програм в навчальний процес свідчить про:

- підвищення інтенсивності процесу навчання;

концентрацію уваги студентів, яка зростає завдяки активізації різних видів сприйняття;

формування схемат (schematas) набутих знань та навичок відбувається на 30% швидше у порівнянні із звичайними методиками;

покращення взаємодії коротко-тривалої та довго-тривалої пам'яті студентів для відтворення навчального матеріалу;

диференціацію завдань за рівнем складності та відповідно до розумових здібностей студентів;

підвищення мотивації до виконання комплексних вправ завдяки ігровому компоненту;

виявлення прогалин у знаннях студентів стає помітним завдяки інтерактивному режимові;

зростання рівня відповідальності студентів за процес навчання;

врахування психологічних особливостей та особливостей темпераменту студентів.

Віртуальні середовища, на зразок *Second Life*, як більшість віртуальних платформ, являють собою поєднання властивостей гри з реальним, хоча і цифровим сучасним світом. Цей факт дає можливість побачити географічно віддалені місця перебуваючи у віртуальному середовищі, зробити об'єктивно правдивими реалії, про які йдеться на занятті з іноземної мови. Відбувається своєрідний «вихід» студентів та викладача за межі класної «стерильної» [3, 11] кімнати, перехід у цифровий світ, де відбувається перекодування ролей. Викладач є одним з учасників цього процесу, а студенти виконують «віртуальну» подорож, спілкуються один з одним та виконують навчальні завдання.

Доцільність інтеграції віртуального середовища *Second Life* у процес навчання іноземної мови обумовлюється ланкою переваг, які надає такий вид симуляції дійсності у порівнянні з простими рольовими іграми. Напрямо навчання іноземної мови, який отримав назву «multimodal learning», навчання, яке впроваджує різні форми на способи залучення матеріалу та максимально наближене до способів обробки інформації, задіяних людиною в ході опрацювання та декодування усних та письмових повідомлень, набуває все більшої популярності серед методистів викладання іноземної мови. Поєднання «мультимедійних» засобів навчання, які використовують комп'ютери та комп'ютерні програми за рахунок комбінування звуку, картинки, відео та письма для надання інформації, з «мультимодальним» підходом, який активізує усі види мовленнєвої діяльності обіцяє стати перспективним методом для підвищення рівня іншомовної комунікативної компетенції. І хоча наукові дослідження цього домену інформації суттєво відстають від впровадження інноваційних форм та методів у безпосередньо сам навчальний процес, статистичні дані свідчать про суттєвий відсоток викладачів (84% - за опитуванням видавництва Лонгман в Україні), які використовують комп'ютерні додатки в навчальній аудиторії.

Серед застережень які існують на шляху до застосування віртуальних середовищ при навчанні іноземної мови, ми помітили наступне:

невідповідність і неузгодженість з методами викладання (відсутність парних, групових чи індивідуальних видів завдань) [2,9];

вікова відповідність та санітарно-гігієнічні норми візуального сприйняття віртуального середовища ;

фактор культурних, соціальних та моральних стереотипів (вихід у реальне, хоча й віртуальне, середовище містить ті ж самі правила спілкування та поведінки, як і реальне спілкування у сучасному багатокультурному середовищі).

проблемність в оцінюванні навичок та знань студентів, необхідність розробки гнучкої шкали критеріїв та дескрипторів до виконання завдань.

Таким чином, підсумовуючи вищевикладене, необхідно зазначити, що інтегрування віртуальних середовищ, на зразок *Second Life* у процес навчання іноземної мови має ряд суттєвих переваг в порівнянні з традиційними симуляціями реальності (на зразок рольових ігор, діалогів, тощо). Серед них: 1) максимальна наближеність до реальної життєвої ситуації

(географічно та умовно-фізично в образі власного “аватару”); 2) створення умов та необхідності реальної комунікації з новими героями, носіями мови; 3) формування та розвиток комп’ютерної та мовленнєвої компетентностей як ключових компетентностей сучасного фахівця; 4) природність та психологічна невимушеність комунікативного процесу, який відбувається у відповідності з когнітивними та психологічними особливостями мовців; 5) економічність часу та ефективність його використання на занятті з іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

Гардашник І. Комп’ютерні технології та іноземні мови// Інноваційні технології у вивченні іноземної мови/упоряд.: Т.Михайленко. – К.:Шк.світ,2008. – С.11-18.

Малигіна М. Новітні технології у вивченні іноземних мов, або від чорної крейдяної до білої інтерактивної дошки // Інноваційні технології у вивченні іноземної мови/упоряд.: Т.Михайленко. – К.:Шк.світ,2008. – С.5-11.

Kotula, Krzysztof. New directions in language teaching: video games and virtual worlds in the language classroom// Rethinking Directions in Language Teaching and Researching.- Bielsko-Biala, 8-9 June 2017, Book of abstracts. – p.11-12.

Лісецький К.А.
Національний технічний університет України
«КПІ ім. Ігоря Сікорського»

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДА ВІДНОВЛЕННЯ ТЕКСТУ В ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ

Розвиток навичок використання комп’ютерних технологій стало реальною життєвою необхідністю для освітнього та робочого середовища. Багато сучасних прогресивних педагогів вже широко використовують комп’ютерні технології в процесі навчання. Для впровадження нових технологій в педагогічних цілях необхідний підхід, який включає в себе використання технічних пристроїв в якості дидактичних інструментів. Такий підхід часто називають змішаним навчанням, який був визначений в якості навчальної системи яка поєднує аудиторне навчання із навчанням за допомогою комп’ютерних технологій та Інтернету.

З усіх навичок, які можуть бути розроблені в усіх типах навчальних середовищ, включаючи змішане навчання, читання має вирішальне значення. Як зазначає Longman, читання це «сприйняття письмового тексту з метою, щоб зрозуміти його зміст». Оскільки читання нерозривно пов’язане з розумінням даного тексту, ми повинні постійно розглядати процеси що відбуваються при цьому.

Щоб визначити ефективність читання, а не тільки розуміння тексту, має також важливе значення відтворення його в пам’яті студента. Розуміння тексту, що включає в себе його пояснення, може бути перевірене з використанням вправ на вибір правильної відповіді на запитання. Відтворення тексту, з іншого боку, може бути визначеним як процес нагадування самому собі інформацію, яка раніше була збережена в пам’яті. [1] Робота за текстом, може виступати як основний додаток у змішаному навчанні в якому студент має відновити текст, який був змінений різними способами, наприклад:

- заповнення прогалін – включаючи Close;
- заміна існуючих слів іншими відповідними словами;
- поставити у правильному порядку слова, речення, параграфи;
- декодування чи розшифрування слів чи частин тексту;
- часткове або повне відновлення тексту.[5]

Перш ніж обговорювати застосування відновлення тексту для покращення навичок читання, потрібно розглянути визначення терміну читання. З традиційної точки зору читання розглядається як «пасивний» процес, хоч на даний час в західних підходах таке визначення

вже не використовується. Друга точка зору розглядає читання як інтерактивний процес. Ця точка зору було заснована на психолінгвістичній теорії читання, яка передбачає, що читач розвиває «очікування», яке базується на його попередніх знаннях або досвіді, а роль тексту є щоб підтвердити або спростувати ці «очікування». Крім того Grabe стверджував, що процес читання це не тільки процес отримання інформації з тексту, але і процес в якому «читання активізує діапазон знань в свідомості читача, які він чи вона використовує, і які можуть бути уточнені і розширені новою інформацією, наданою тестом. [3, 56]. З цієї точки зору Silberstein визначає читання як «навички комплексної обробки інформації, в яких читач взаємодіє з текстом щоб створити або переробити змістовний дискурс [4, 12]

Цікаво, що Hedge визначає термін «взаємодія» в двох різних поняттях. Перше включає активну взаємодію між читачем та текстом, в якій читач намагається зрозуміти послання автора в тексті. Цей активний процес, в якій читач намагається зрозуміти послання автора в тексті. Цей активний процес направлений на зрозуміння основної думки тексту, називається психолінгвістичне здогадування. Психолінгвістичне прогнозування – це здатність розкрити значення незнайомого слова (словосполучення) через зміст тексту, і будується на використанні знань в області словотворення, формуванні словосполучень, умінні розуміти багатозначні слова в нових значеннях. [4, 189]

Щоб спробувати розвинути навички читання студентів можна застосовувати принцип взаємодії. Тому метод відновлення тексту дає студентам можливість не тільки взаємодіяти з текстом, але також заставляє читача грати роль автора. З цієї точки зору читач уявно бере участь у написанні тексту і це є найбільша ступінь участі.

Є багато завдань які використовуються для відновлення тексту. Всі ці завдання гарантують, що читач буде брати участь у формуванні тексту або шляхом заповнення прогалін, або за допомогою зміни порядку речень або вгадуванні пропущених слів, заснованих на активації його схеми за допомогою заголовка, фото чи короткого відео. Щоб зрозуміти, як відновлення тексту може допомогти в розвитку навичок читання, дві основні категорії навичок читання слід розрізняти.

- Навички обробки тексту зверху – вниз (top down processing skills) визначаються як «застосування попередніх знань до визначення основної думки тексту» [4, 189], тобто схематичне знання;
- Навички обробки тексту знизу – вгору (bottom-up processing skills) визначається як «розшифрування букв, слів, та інших мовленнєвих одиниць в тексті». На цьому рівні читач використовує системні знання, щоб розшифрувати слова та фрази щоб зрозуміти основну думку тексту.

За допомогою метода відновлення тексту студенти можуть розвинути два вищевказаних метода обробки інформації. Davies стверджує, що використання методу відновлення тексту може допомогти студентам не тільки застосувати свої «знання граматики та лексики» (навички обробки інформації знизу – доверху, а й розвивати свої навички із застосуванням попередніх знань, розвиваючи таким чином загальні знання (навички обробки інформації зверху вниз) [2, 36]

Інтернет має використовуватися для вдосконалення навичок читання, так як більшість контенту в Інтернеті це є текст, і що б студенти не робили онлайн, завжди буде існувати елемент для вдосконалення навичок читання. Інтернет також надає можливість читачам ознайомлюватися із оновленими матеріалами і словниковим запасом відповідно до реального часу із різним сфер, що робить процес читання більш привабливим, більш мотивованим та цінним. Більшість матеріалів із електронних носіїв пов'язані із мультимедійними додатками, що є додатковим стимулом для читача. Відповідно із електронного джерела, читач отримує набагато більше інформації, зважаючи на мультимедійний аспект. Використання мультимедійного аспекту дає змогу легше запам'ятовувати текст, а відповідно і легше його відтворювати в майбутньому. [1]

ЛІТЕРАТУРА

1. Aleksandra Szymańska, Alicja Wujec Kaczmarek Reading efficiency in blended learning context. – Retrieved from: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-ff3462cf-aa51-4bcb-a1c9-a62d943e832a>
2. Davies, G. Walker, R. Rendall, H. & Hewer S. (2011). *Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL)*. Module 1.4 in Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University.
3. Grabe, W. (1988). *Reassessing the Term Interactive*. In Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
4. Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
5. Лісецький К.А. Навчання читання текстів професійної направленості з використанням технології змішаного навчання [Електронний ресурс] / К. А. Лісецький. - Режим доступу - [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_navchannia\(1\).pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lisetskyi_navchannia(1).pdf)

Ломова Юлія Володимирівна
ДПТНЗ «Дніпровський
професійний залізничний ліцей»

ПРОВЕДЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ УРОКІВ З ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

На сьогоднішній день якісне навчання - це «навчання, орієнтоване на завтра» [1, с.23]. Широко використовуються нестандартні уроки, які найбільш повно враховують вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожного учня. В ньому поєдналися елементи традиційних уроків - сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення - але у незвичайних формах. Саме такі уроки містять в собі елементи майбутніх технологій, які при групуванні їх у певну систему, що ґрунтується на глибокому знанні потреб, інтересів та здібностей учнів, можуть стати дійсно інноваційними. Широке використання нетрадиційних методик, які застосовують на уроках, спонукає учнів до самостійної праці, до творчого мислення, пошуку.

Чим повніше, надійніше і послідовніше на уроці вдається пов'язати змістовий, мотиваційний компоненти навчальної діяльності, тим сильніше система уроків впливатиме на виховання і творчий розвиток учня. Щоб засвоєнні знання переходили в гнучкі уміння, раціональні способи, щоб навчальний результат уроку поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей учнів, їх умінням вчитися, потрібно здійснювати різнобічний розвиток учнів: удосконалювати досвід творчої діяльності; зміцнювати світоглядні уявлення і поняття; формувати загально навчальні вміння і навички; цілеспрямовано розвивати процеси сприймання.

Вважаємо, що особистісна готовність майбутніх фахівців до інноваційної діяльності має включати ряд складових: здатність до саморозвитку, зайняття активної особистісної позиції у реалізації інноваційних пошуків, постійний пошук нового.[2.с. 14].

Аналіз інноваційної діяльності педагогічного колективу показує, що у навчально-виховному процесі впроваджуються інноваційні технології, які є ефективними формами засвоєння навчального матеріалу та успішно застосовуються викладачами при вивченні спеціальних дисциплін. Ми можемо зазначити основні технології, які використовуються в нашому навчальному процесі останнім часом.

Технологія проектного навчання дає можливість творчого засвоєння учнями знань у процесі самостійної пошукової діяльності, формує активну, самостійну та ініціативну позицію учнів у навчанні, та найголовніше — формує компетенції для застосування у майбутній практичній діяльності. Викладачі спецдисциплін використовують інтерактивні

технології навчання для спільного пошуку учнями й педагогами нових комплексних знань. Їх мета полягає у активній взаємодії всіх учасників роботи, в інтеграції знань, умінь і навичок з різних галузей наук, розвитку самоорганізації, саморозвитку, та самовдосконалення майбутнього фахівця.

Технологія ігрових форм навчання націлена на те, щоб навчити учнів усвідомлювати мотиви свого навчання, своєї поведінки в грі і в житті, тобто змодельовати в ігровій формі власну самостійну діяльність і передбачати її найближчі результати. Вона імітує професійну діяльність дорослих. У цих іграх учні освоюють процес творення, вони вчаться планувати свою роботу, підбирати необхідний матеріал, правильно себе поводити в певній критичній ситуації, критично оцінювати результати своєї і чужий діяльності, проявляти кмітливість у вирішенні творчих завдань.

Інтерактивні технології навчання організують навчальний процес так, що практично всі учні виявляються залученими в процес пізнання, вони знають і думають. Передбачається організація й розвиток діалогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного рішення загальних, але значущих для кожного учасника завдань. Інтерактив виключає домінування однієї думки над іншою. У ході діалогового спілкування учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Кейс-метод в професійній освіті використовується для моделювання професійної діяльності. В ліцеї в ході його використанні учні й викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій і завдань. Учні пропонується проаналізувати реальну виробничу ситуацію, опис якої одночасно відбиває не тільки яку-небудь практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, який необхідний для розв'язку даної практичної ситуації. Навчання з використанням кейс-методу допомагає розбудовувати вміння вирішувати практичні завдання з урахуванням конкретних умов, дає можливість сформулювати такі кваліфікаційні характеристики, як здатність до проведення аналізу, вміння чітко формулювати й висловлювати свою позицію

Комп'ютерні технології навчання мають величезний діапазон можливостей і дають зменшення часу розв'язання стандартних завдань, сформованість практичної спрямованості знань учнів, поліпшення поведінкового, емоційного, позитивного ставлення до навчання, підвищення інформаційної культури учнів, розвиток їхньої пізнавальної і творчої активності

Тестові технології як інструмент оперативного керування розширюють можливості контролю та оцінювання рівня навчальних досягнень і є альтернативою традиційним методам оцінювання рівня компетентності учнів. Тестовий комп'ютерний контроль знань може бути використаний під час поточного, тематичного або підсумкового контролю. Він здійснюється у формі самостійного діалогу учня з комп'ютером у присутності викладача або без нього, з можливістю запам'ятовування результатів тестування. Тестування можна проводити на різних етапах навчання: під час повторення, на етапі актуалізації опорних знань, для перевірки домашнього завдання, під час вивчення нового матеріалу, для закріплення вивченого, у вигляді заліків. Контрольно-діагностична система "Test" є однією з наймасовіших, найпростіших у використанні і найзручнішою програмою для проведення комп'ютерного тестування з будь-яких предметів в нашому ліцеї.

В сучасних умовах важливість інноваційного уроку полягає в тому, що він підвищує ефективність навчання, зацікавлює учнів до вивчення нового матеріалу. Адже, саме від структури викладу матеріалу і побудови уроку залежить якість засвоєних знань учнів. Такі уроки викликають в учнів зацікавлення і сприяють оптимальному розвитку і вихованню. Впровадження інноваційних методів значно поліпшує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння учнями, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення дисципліни, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і учнями. Оволодіння професією розглядається як найкраща інвестиція в

майбутнє. І тому тільки за умови якісної підготовки кваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців можна забезпечувати зростання економіки в державі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. Що таке технологія навчання // Шлях освіти. —1999. —№ 3.—С. 23—25.
2. Блакитна Т. Технологія розвитку: Школа життєтворчості в дії // Завуч. —2000. —№ 3. —С. 14.
3. Болсун С. Модель ідеального вчителя // Рідна шк. —1999. —№ 2. —С. 55—59.

Мартиненко О.Є.

Київський національний лінгвістичний університет

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В MOODLE

Організація навчання студентів аудіювання, зокрема, в умовах заочної форми навчання, можлива, перш за все, за умови визначення мети, цілей, змісту і принципів навчання. *Метою* навчання є наперед запланований результат навчальної діяльності викладача та навчання майбутніх перекладачів з оволодіння англомовної компетентності в аудіюванні. Мета обумовлює формулювання конкретних *цілей*: практичної, освітньої, розвивальної, виховної та професійної. Реалізація цілей навчання досягається за умови чіткого визначення *змісту* навчання, компонентами якого є предметний і процесуальний аспекти. *Принципи* навчання майбутніх перекладачів англійської мови уможливають ефективну реалізацію відповідної методики навчання аудіювання. До спеціальних методичних принципів навчання майбутніх перекладачів аудіювання англійською мовою ми відносимо принципи системності і систематичності, комунікативності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, принцип реалізації стратегічних дій.

Серед особливостей організації навчання майбутніх перекладачів аудіювання англійською мовою в Moodle в умовах заочної форми навчання такі: 1) необхідність стимулювати автономію майбутніх перекладачів англійської мови у навчальній діяльності шляхом підтримання регулярного онлайн зв'язку зі студентами у системі управління навчанням Moodle, а також обміну повідомленнями через електронну пошту, програми Viber, Skype, What's up, Telegram, Messenger та інші; 2) важливість мотивації навчання аудіювання на основному і завершальному етапах, яка зумовлена стимуляцією інтересу майбутніх перекладачів до прослуховування сучасних аудіотекстів, перегляду актуальних відеосюжетів і повідомлень англійською мовою, а також розумінням соціального значення своєї майбутньої професії; 3) необхідність ознайомлення студентів із технічними можливостями Moodle.

Навчання аудіювання майбутніх перекладачів здійснюється впродовж початкового, основного і завершального етапів навчання аудіювання. На *початковому етапі*, який триває протягом настановчої сесії і спрямований на формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок, необхідно активізувати фонові знання студентів заочної форми навчання з тематики аудіювання, розвивати слухову активність, працювати над подоланням психологічного дискомфорту під час аудіювання та індивідуально-особистісних труднощів розуміння змісту аудіоповідомлень за допомогою групової евристичної бесіди, пояснень, заповнення аудитивного опитувальника, а також таких діяльностей Moodle, як “Завдання”, “Веб-сторінка”, “URL”, “Тест” тощо. На *основному етапі* навчання аудіювання, який триває між настановчою і зимовою сесіями, відбуватиметься розвиток вмінь усіх видів аудіювання: глобального, детального, пошукового і критичного. Під час *завершального* етапу навчання аудіювання студентів, який триває під час зимової сесії, відбуватиметься удосконалення умінь глобального, детального, пошукового і критичного аудіювання шляхом використання різних стратегій аудіювання. Після розміщення дистанційного курсу з навчання

аудіювання в системі управління навчанням Moodle викладач дає студентам відповідні права доступу (логін і пароль), які дозволяють їм записатися на курс і працювати з ним. Після входу в Moodle студентам і викладачу відкривається титульна сторінка курсу з аудіювання, на якій розміщена загальна інформація про курс, матеріали сайту, календар, учасники, параметри, а також усі навчальні блоки із використаними діяльностями і ресурсами.

Необхідно пам'ятати, що система управління навчанням Moodle дозволяє викладачеві поступово чи одночасно відкривати навчальні блоки для виконання майбутніми перекладачами. Завантажені блоки в Moodle, але не відкриті для перегляду і виконання студентами, сірі за кольором, на відміну від тих, що відкриті.

Для ознайомлення з особливостями і структурою аудіотекстів різних жанрів майбутнім перекладачам пропонується використання діяльності "Завдання", яке дозволяє студентам готувати відповідь в електронному вигляді і завантажувати її на сервер. Дотекстові, текстові та післятекстові вправи до аудіоповідомлень таких жанрів, як інтерв'ю, уривки лекцій, новини, оголошення, створено за допомогою згаданої вище діяльності "Завдання", діяльності "Тест", а також діяльності "Listening Landscape". Розглянемо важливі зауваження для викладачів щодо організації навчання, які впливають на процес оволодіння англомовною компетентністю в аудіюванні і сприяють більшій вмотивованості процесу навчання, стимулюють розвиток навчальної автономії й обумовлюють залучення рефлексивних способів діяльності, важливих для студентів заочної форми навчання. Під час навчання викладач є партнером і порадиником для студентів, здійснюючи технічну допомогу майбутнім перекладачам щодо використання Moodle, мотивуючи і заохочуючи студентів. Рекомендовано підтримувати онлайн зв'язок зі студентами, оскільки студенти заочної форми навчання потребують особливої уваги щодо виконання вправ. Проблеми, які можуть стати на перешкоді майбутнім перекладачам під час навчання аудіювання, такі: повільне завантаження аудіо- і відеоматеріалів через низьку швидкість Інтернету, труднощі з входом у Moodle, відкриванням текстових, аудіо- і відеофайлів, невміння знайти відповідне "вікно" для розміщення відповіді тощо. Таким чином, роль викладача полягає у тому, щоб координувати роботу студентів, які навчаються онлайн, проте не втручатися в індивідуальний процес виконання вправ.

Масліч С.В.

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОЇ ФІРМИ

Входження України до європейського освітнього простору породжує нові вимоги до підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, у тому числі і фахівців сфери туризму. Наразі туристична галузь є однією з найбільш перспективних для світової економіки. Відповідно до даних Державної фіскальної служби України, «обсяг надходжень від сплати туристичного збору у 2016 році склав 54,1 млн. грн., що на 45,7 % більше ніж у 2015 році. При цьому його обсяг у 2015 році у порівнянні з 2014 роком зріс на 49,9 %» [3]. Вагомим чинником розвитку туристичного бізнесу є рівень підготовки кадрового потенціалу. На жаль, сьогодні велика кількість підприємців констатує, що випускники навчальних закладів не достатньо володіють навичками, необхідними у подальшій професійній діяльності, а загальний рівень їхньої підготовки не відповідає вимогам часу. Тому зусилля навчальних закладів повинні бути спрямовані на формування об'єму тих знань, умінь і навичок, які забезпечать високий рівень конкурентоспроможності майбутніх робітників. Важливе значення у даному процесі відіграє впровадження європейського досвіду.

Зазначимо, що провідними державами в області туризму є Швейцарія, Швеція, Великобританія, Ірландія, Франція, Німеччина, Австрія, Італія, Іспанія, Чехія. Цікаво, що система освіти майбутніх фахівців сфери туризму відрізняється від української. Т.

Алексеевко, вивчаючи зарубіжний досвід розвитку професійної туристської освіти, визначає такі відмінні риси світової системи підготовки кадрів для індустрії гостинності та туризму:

- переважно прикладний характер підготовки фахівців;
- велика кількість елективних дисциплін, що дозволяють студенту розширити свій кругозір і освоїти суміжні (а іноді і досить віддалені) сфери діяльності;
- висока частка у навчальних планах різного виду практик, стажувань і сендвіч-технологій навчання (перерване навчання);
- активна участь практично усіх студентів у різних формах міжнародного обміну;
- надзвичайно високий рівень освоєння студентами інформаційних технологій незалежно від обраної сфери діяльності в індустрії гостинності та в туризмі;
- вивчення як мінімум двох, а частіше трьох мов [1].

Аналіз стану підготовки фахівців сфери туризму та індустрії гостинності в Європі свідчить про високий рівень їхньої кваліфікації, який поєднує у собі теоретичні знання з практичними навичками. Так, наприклад, у Швеції проходження студентами практики або стажування на підприємстві складає 50-70% від усього навчального часу. Таким чином випускники навчальних закладів отримують сформований рівень необхідних компетенцій для роботи на конкретному підприємстві. З огляду на це, роботодавцям не потрібно перевчати або довчати працівників, які тільки розпочинають свою трудову діяльність. Окрім того, під час навчання велика увага приділяється формуванню особистісних рис, необхідних для подальшої професійної діяльності, таких як мобільність, оперативність, дружелюбність, вміння працювати в команді.

Однією з професій, за якою відбувається підготовка фахівців туристичної галузі в Україні, є агент з організації туризму. Зазвичай, агент з організації туризму виконує роботи, пов'язані з реалізацією комплексу туристичних послуг, і є представником суб'єкта туристичної діяльності. У професійні обов'язки фахівця даного напрямку входить вивчення вітчизняного та зарубіжного ринку туристичних послуг, аналіз змісту, вартості та особливостей послуг готелів, музеїв, транспортних підприємств, ведення обліку заявок та договорів на проведення турів та екскурсій. Агент з організації туризму повинен уміти розробляти внутрішні та закордонні туристичні маршрути, обраховувати вартість туристичних послуг, оформляти online-замовлення на туристичні послуги.

Зауважимо, що у формуванні професійних умінь, необхідних у подальшій фаховій діяльності працівника сфери туризму, неабияку роль відіграє вивчення досвіду роботи конкретних туристичних фірм. Аналіз Державного стандарту професійно-технічної освіти з професії «Агент з організації туризму» дає підставу стверджувати, що кількість годин, відведених на формування практичних навичок роботи в умовах конкретного підприємства, є недостатньою (рис. 1).



Рис. 1. Співвідношення загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки відповідно до Державного стандарту професійно-технічної освіти з професії «Агент з організації туризму»

Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що дієвим фактором високоякісної підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах є використання таких методів навчання, які максимально наближають учнів до їхньої майбутньої професійної діяльності. Одним із таких методів є імітаційне навчання в умовах навчально-тренувальної фірми. Ефективність та високу результативність професійного навчання в умовах навчально-виробничих фірм обґрунтували у своїх працях В. Бобров, А. Войчак, О. Куклін, О. Щербак. Як зазначає М. Шестаковський, навчально-тренувальна фірма «являє собою комплекс сучасних освітніх технологій, що не тільки моделюють реальну діяльність підприємства, а і покликані розвивати професійно важливі якості особистості учня, формувати ключові компетентності, сприяти поетапній системній профорієнтаційній роботі, професіоналізації особистості, інтеграції у трудове середовище» [2, с. 235].

Безперечно, процес засвоєння учнями знань – це складна аналітико-синтетична діяльність. Навчально-тренувальна фірма як метод навчання надає викладачеві можливості ефективної організації освітнього процесу, постановки педагогічних цілей навчання та розв'язку педагогічних завдань, головними принципами якого є:

- 1) принцип органічного поєднання професійної й управлінської освіти;
- 2) принцип проблемно-орієнтованого навчання;
- 3) принцип єдності формування знань, умінь і навичок;
- 4) принцип формування соціальних навичок [4].

Робота фахівця туристичного бізнесу особливим чином пов'язана з інформаційно-аналітичною діяльністю. Практика показує, що для формування навичок інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх агентів з організації туризму доцільно використовувати імітаційні методи навчання, прикладом реалізації яких є навчально-тренувальна фірма «Фата моргана», що діє на базі ДПТНЗ «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг». Беручи участь у роботі навчально-тренувальної фірми майбутні агенти з організації туризму мають можливість відпрацьовувати навички інформаційно-аналітичної діяльності. Учні вивчають пропозиції вітчизняного та зарубіжного ринку туристичних послуг, знаходять інформацію туристичних агентств, аналізують та систематизують її, складають власні маршрути, спілкуються із замовниками туристичних послуг.

Створення умов, максимально наближених до реальних, є важливим фактором професійного навчання. Віртуальна туристична агенція «Фата Моргана» дає можливість показати майбутнім агентам з організації туризму специфіку роботи, алгоритм розробки туристичного продукту, особливості просування його на ринок. Як бачимо, використання технології віртуального підприємства є одним із дієвих чинників формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму.

ЛІТЕРАТУРА

1. G·Global [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://group-global.org/ru/publication/30083-zarubezhnyy-opyt-razvitiya-professionalnogo-turistskogo-obrazovaniya>
2. М. Шестаковський. Адаптація імітаційної технології навчання в умовах навчально-тренувальної фірми до сучасного навчального процесу в Україні / Шестаковський М.М. // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч. – Ч. 2 / уклад. : Л.М. Капченко, С.О. Тарасюк, Л.Г. Авдєєв та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. – 248 с., с. 235
3. Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. Офіційний веб-сайт [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://bit.ly/2fBPvF3>

4. Щербак О.І., Куклін О.В. організація підготовки фахівців із комерційної діяльності. – Львів: Оріяна-Нова, 2001. – 220 с.

Матійко М.О
Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ІНТЕРНЕТ НОВИН

В результаті аналізу використання та типології конструкцій у сучасному Інтернет-дискурсі ми прийшли до наступних висновків, що можуть бути використаними задля забезпечення ефективності навчання англійської мови.

Конструкції – це пари, що пов'язані формою та змістом, які вкоренилися у свідомості людей завдяки регулярному використанню в мовленні. Існує три основні етапи процесу вкорінення конструкцій у свідомість людини: виокремлення, узагальнення і закріплення. На першому етапі потрібно відокремити конструкцію, що характеризується єдністю форми, значення і функції. На другому етапі відбувається диференціація конструкцій різноманітного ступеня абстрактності. Останнім кроком є вкорінення у свідомість унаслідок частого використання.

Ми класифікували конструкції за двома критеріями. Першим критерієм є відсутність або наявність контексту, згідно з якою мовні одиниці можуть бути розділені на безпосередні і розширені [3,287].

Конструкції часто використовуються в різних видах мас-медійного дискурсу. Ми вважаємо, що мас-медійний дискурс – це особливий тип дискурсу, який орієнтований на велику аудиторію та належить до комунікації, яка проходить через ефір. Науково-технічний прогрес призвів до появи Інтернет дискурсу. Цей тип медіа-дискурсу поєднує як письмові, так і усні комунікації і дозволяє декільком учасникам обмінюватися одночасно інформацією [5,443].

Найбільш широко використовувана форма спілкування в Інтернеті – це онлайн стаття, яка може бути присвячена різноманітним темам. Схожу тенденцію ми можемо спостерігати під час процесу навчання, адже весь матеріал для вивчення англійської мови класифікуються за певними темами. В якості бази для аналізу конструкцій нами була обрана тематика комп'ютерних ігор. Ми проаналізували 30 Інтернет статей про комп'ютерні ігри і знайшли 19 безпосередніх конструкцій і 102 розширені конструкції на позначення ігор. Нами було виявлено, що на базі безпосередньої конструкції можливо утворити велику кількість розширених конструкцій. Даний факт може бути використаним під час навчання лексики англійської мови та забезпечить краще її розуміння учнями.

Усі конструкції, які ми виділили, були розділені на три типи, які позначають учасників гри, вид ігор та їхній вплив. Далі кожний тип конструкцій був розділений на групи на основі різних відтінків значення, що вони позначають.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у можливості застосування конструкційного підходу до аналізу номінативних одиниць в Інтернет статтях, що є пов'язаними з іншими темами, а також до впровадження використання конструкцій під час навчання англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Положення про конструкції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/kafedra-germanskoji-filologiji/pro-kafedru-germ-fil>. – Назва з екрану.

2. Goldberg A.E. Constructions at Work: The nature of Generalization in Language / A.E. Goldberg. – Oxford : Oxford University Press. – 2006. – 280 p.

3. Evans V. *New Directions in Cognitive Linguistics* / V. Evans. – Bangor : Bangor University Press, 2009. – 519 p.
4. Croft W. *Cognitive Linguistics* / W. Croft, D. Cruse. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 356 p.
5. O`Keeffe A. *Media discourse analysis* / A. O`Keeffe // *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*: ed. by M. Handford. – London : Routledge, 2011. – P. 441-454.

Мельничук Г.М.
ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»

DIDAKTISCH-METHODISCHE KONZEPTION DER VERMITTLUNG GRAMMATISCHEN WISSENS

Grammatikvermittlung liegt heute voll im Trend. Die Frage, wie man grammatisches Wissen im kompetenzorientierten Unterricht innovativ und kompetent vermitteln kann, beschäftigt und beansprucht sowohl Lehrende als auch Lehrwerkautoren. Der vorliegende Beitrag versucht, auf diese Frage und auch auf die Frage, wie neue Grammatikansätze im regionalen Lehrwerk für ukrainische DaF-Studierende dargestellt werden, Antworten zu geben.

Das Lehrwerk „DU“ ist die vierbändige Lehrwerkreihe und wird im sprachpraktischen Deutschunterricht (Deutsch als Hauptfach) ab dem Niveau B1 (Abschlussniveau C1-C2) an Universitäten und pädagogischen Schulen in der Ukraine eingesetzt, wo im vierjährigen Bachelor-Studiengang Germanisten und Deutschlehrer ausgebildet werden. Das Lehrwerk wurde auf der Basis eines regionalspezifischen Curriculums für den sprachpraktischen Unterricht an ukrainischen pädagogischen Fakultäten der Universitäten konzipiert, welches das Ziel des sprachpraktischen DaF-Unterrichts als Vermittlung, Erwerb und Entwicklung einer fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz in interkulturellen (allgemeinkulturellen, akademischen und beruflichen) Situationen definiert [1]. Der erste Band des Lehrwerkes „DU“ erschien im Mai 2009.

Das Endziel des universitären sprachpraktischen DaF-Unterrichts im Bachelor-Studiengang, das durch die Arbeit mit „DU“ erreicht werden sollte, ist das Erreichen des Niveaus C1.2-C2.2. Es schließt auch das Teilziel ein, die linguistischen (lexikalischen, grammatischen und phonetischen) Teilkompetenzen auf der Basis der interdisziplinären Vernetzung mit philologischen Fächern (Lexikologie, Stilistik, Sprachgeschichte, Theoretische Grammatik) zu vertiefen und zu vervollkommen. Das Lehrwerk ist so aufgebaut, dass jedes Kapitel den Abschnitt „Der Ernst des Lebens“ enthält, der der grammatischen Teilkompetenz gewidmet ist. Grammatische Teilkompetenz umfasst das Wissen um die im Curriculum bestimmten grammatischen Strukturen des Deutschen und die Fähigkeit, diese Strukturen zielrelevant, situationsangemessen und normgerecht zu verstehen und verwenden. Die Grundlage dafür bilden allgemeines sprachliches Bewusstsein und grammatische Bewusstheit. Grammatikdarstellungen und entsprechende Übungsmaterialien gehen von einem funktionalen Beschreibungs- und Darstellungsansatz aus. Grammatisches Wissen als Grundlage für eine gut entwickelte grammatische Kompetenz setzt den theoretischen und praktischen Erwerb der funktional-semantischen Felder und ihrer grammatischen und lexikalischen Mittel voraus. Feldmäßige Darstellungen werden in diesem Lehrwerk einbezogen, damit den Studierenden das Zusammenwirken der sprachlichen Mittel verdeutlicht wird. Besonders geeignet ist die Behandlung funktional-semantischer Felder als Zusammenfassung der Systemkenntnisse und als neue Möglichkeiten einer systematischen Wortschatzarbeit. In Texten und komplexen Übungen kann der gesamte Stoff wiederholt und integrativ aufgearbeitet werden. Daher wird der feldergrammatische Ansatz als Konzeptbaustein für dieses Lehrwerk angesehen und der gesamte grammatische Stoff ist in „DU“ in funktional-semantischen Feldern organisiert: Temporalfeld, Kausalfeld, Konsekutivfeld, Finalfeld, Konditionalfeld, Konzessivfeld, Modalfeld, Feld des Attributs, Feld der Aufforderung (objektive Modalität), Aktiv-Passiv-Feld, Feld des Vergleichs, Feld der Negation. Am Ende des Bachelor-Studienganges sollten die Studierenden funktional-semantische Felder des Deutschen und viele

ihrer Realisierungsmöglichkeiten produktiv und rezeptiv beherrschen und sicher und flexibel gebrauchen. Die Grammatikarbeit mit „DU“ setzt eine selbstständige Wiederholung und Systematisierung der Grammatik (z.B. grammatische Regeln wiederholen, selbst formulieren, visualisieren, schematisieren, relevante Beispiele zu den vorhandenen Regeln entwickeln, Materialrecherche machen und das grammatische Arbeitsmaterial zusammenstellen usw.) voraus. Außerdem werden Studierende veranlasst, Übungen selbst zu erstellen, angebotene Übungen zu erledigen, zu vergleichen und einzuschätzen, mögliche Fehler zu prognostizieren, denen vorzubeugen u.ä.

Bei der Vermittlung grammatischer Strukturen wird in „DU“ eine bedeutungs- und textbezogene Grammatikarbeit angestrebt, die durch formbezogene Arbeit ergänzt wird. Die angebotenen Grammatikübungen – meist in Textform – sind thematisch mit dem Kapitel verbunden, da Grammatik und Lexikon einander bedingen. Der textbezogene Ansatz scheint gerechtfertigt und sinnvoll zu sein. G. Helbig weist darauf hin, dass der Text anstelle von Einzelsätzen grammatische Erklärungen illustrieren oder „als grundsätzliches Erklärungsprinzip für die Grammatik überhaupt“ fungieren kann [2, S. 20]. Für den textbezogenen Ansatz plädiert auch M. Thurmair, indem sie die Auffassung vertritt, dass der textsortenbezogene Ansatz sehr gut eignet, „um grammatische Strukturen und ihr Funktionieren einsichtig zu machen“ und betont, dass Texte „einen guten Ausgangspunkt für das Kreieren von grammatischem Beispielmateriale“ darstellen [S. 428]. Im Text werden sprachliche (grammatische) Phänomene in ihren kontextuellen Funktionen erklärt, Sätze und Strukturen werden nicht isoliert behandelt, sondern als Teile von Texten.

LITERATUR

1. Borisko N. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / N. Borisko, W. Gutnik, M. Klimentijewa u.a. – Kiew : Lenwit, 2004. – 256 S.
2. Helbig G. Einige Bemerkungen zur Idee und zur Realisierung einer Textgrammatik / G. Helbig // Thurmair M. / Willkop E.-M. (Hrsg.) : Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der Deutschen Sprache“. - München : Iudicium, 2003. - S. 19-32.
3. Thurmair M. *Grammatik verstehen lernen - mithilfe von Textsorten* / M. Thurmair // Köpcke K.-M., Ziegler A. (eds.) *Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen : Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Reihe Germanistische Linguistik, 293. – Berlin : de Gruyter, 2011. - pp. 411-431.

Мельничук Л.І.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Дедалі більше іноземних громадян мають бажання отримати освіту в нашій державі. Обов'язковою умовою навчання іноземних студентів в україномовному ВНЗ є знання української мови. Система освіти має задовольняти потреби новітнього суспільства, конкретно тих, хто хоче за короткий термін оволодіти українською мовою. Виникла необхідність у посиленій увазі до технологій навчання іноземних студентів. Однією з найактуальніших та найскладніших проблем у цьому навчальному процесі є те, що оволодіти мовленнєвими навичками бажано у найкоротші терміни і якомога ефективніше. Перед викладачем української мови вищих навчальних закладів постає завдання навчити іноземця користуватись українською мовою у процесі формування його загальнолюдських і фахових знань, створити такі умови вивчення української мови, щоб студенти могли активно послуговуватись нею в усіх сферах громадського життя, оскільки іноземні студенти використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. Застосування на практиці інноваційних методологічних

підходів дає можливість викладачам мови впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів.

У методології викладання української мови як іноземної допомагають інтерактивні методи викладання іноземних мов. Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами, спрямованими на оволодіння цими знаннями [1, с. 10]. Провідними ознаками та інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог, діалог, між суб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія та інше. На заняттях української мови як іноземної доцільно використовувати такі форми інтерактивних методів: «Мозковий штурм», «Обмін думками», «Інтерв'ю», «Роз'єднай слова», «Закінчи речення», «Гронування», «Комплімент», «Прогноз погоди», «Асоціації», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику з теми), «Хвилина розмови», «Зміна співбесідника» (тренування діалогічного мовлення) та інші [2, с. 25]. Використання інтерактивних методів у педагогічному процесі спонукає викладача до постійної творчості, вдосконалення, зміни, професійного зростання, розвитку. Адже знайомлячись з тим або іншим інтерактивним методом, викладач визначає його педагогічні можливості, ідентифікує з особливостями студентів, приміряє до своєї індивідуальності. І ця інноваційна діяльність не залишає педагога протягом усього процесу викладання. Це дозволяє класифікувати інтерактивні методи навчання як дієві педагогічні інструменти, і використання їх в педагогічному процесі — необхідна умова оптимального розвитку і тих, хто вчиться, і тих, хто навчає. У процесі використання інноваційних технологій, зазвичай, застосовують рольові ігри. Заняття української мови як іноземної не є винятком. Ігри розвивають пізнавальний інтерес, активізують розумову діяльність. Гра стимулює спостережливість, вчить робити висновки, зіставляти окремі факти. Під час гри студенти краще засвоюють матеріал, вчать застосовувати набуті знання у нових ситуаціях. Рольова гра вимагає від них прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. За традицією рольові ігри поділяють на мікрометоди (беруть участь до 4 студентів) та макростудії (від 5 студентів). Рольові ігри складаються з певної кількості завдань, в яких основна мета — прийти до згоди або знайти взаємодію з партнером. У рольових іграх обов'язково формуються соціально-рольові відносини учасників. Від студентів вимагається не тільки вирішити поставлене завдання, але й правильно програти свою соціальну роль [3, 4]. Прикладами ситуативно-рольових ігор, які використовуються у навчанні можуть бути: «Розмова у вагоні», «У таксі», «Ми заблукали», «Вибачте, як пройти до...», «У банку», «На пошті», «Купуємо сувеніри», «Біля театральної каси», «Музеї нашого міста», «Ходімо у кіно» та інші.

На етапі навчання української мови як іноземної особливу роль відіграє робота з опрацювання лексичного матеріалу та розвиток навичок сприйняття мови на слух. На жаль, актуальною сьогодні залишається проблема недостатнього методичного забезпечення дисципліни, оскільки існує потреба у великій кількості матеріалів для практичної роботи.

Застосування інтерактивних технологій у викладанні української мови дасть змогу студентам ефективно оволодіти знаннями, уміннями та мовленнєвими навичками, а викладачам — досягти мети у наданні освітніх послуг іноземним студентам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність / Р. Кісь. — Львів: ЛНУ, 2002. — 256 с.
2. Мацько Л.І. Мережевий навчально-методичний комплекс вивчення української мови як іноземної / Любов Мацько, Тамара Кудіна // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2011. — «2 (22). — Електронне видання. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_2/11.
3. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / за ред. Ю. О. Жлуктенка. — К., 1971. — 226 с.

4. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посібник / П. М. Щербань. — К. : Вища школа, 2004. — 207 с.

Міськова М.Г.
Козятинське міжрегіональне вище професійне
училище залізничного транспорту

РОЗРОБКА ТА ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОМУ ПРОЦЕСІ КОЗЯТИНСЬКОГО МІЖРЕГІОНАЛЬНОГО ВПУ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

Сучасний етап реформування залізниці характеризується стрімким впровадженням нових технологій, оснащення об'єктів транспорту автоматизованими робочими місцями, використанням мережі Інтернет для передачі письмових повідомлень та графічних зображень. Відповідно постає проблема, як найдоцільніше використовувати інноваційні технології, та які засоби будуть найефективнішими в процесі підготовки робітників з високим рівнем кваліфікації для залізниці; робітників, які будуть відповідати вимогам сучасного виробництва, мати творче мислення та прагненням до постійного професійного вдосконалення.

В Козятинському міжрегіональному вищому професійному училищі залізничного транспорту готують кваліфікованих робітників для залізничного транспорту. Дана галузь вимагає від майбутніх робітників міцних знань, логічного мислення, уміння швидко орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, так як робота пов'язана з безпекою життєдіяльності. За Державним класифікатором залізничні професії відносяться до технологічно складних робітничих професій. Тому вже багато років в нашому працюють творчі групи, які розробляють: електронні програмні засоби навчального призначення (ЕПЗНП); наочно – лабораторне обладнання для проведення уроків теоретичного та виробничого навчання; програми – тренажери.

Поштовхом для розробки перших ЕПЗНП стала відсутність україномовних підручників із спеціальних предметів для учнів залізничних професій. Використання електронних підручників у професійній підготовці кваліфікованих робітників приводить до зростання індивідуалізованої складової навчально-методичної діяльності викладачів та особистісно орієнтованої пізнавальної діяльності учнів [2].

В теперішній час п'ять електронних засобів навчального призначення мають Гриф Міністерства освіти і науки і рекомендовані до використання в навчально – виробничому процесі. А саме:

- програмний засіб навчального призначення для професійно – технічних навчальних закладів «Будова, ремонт та експлуатація електровоза», автори: Пржевальський О.Е., Міськова М.Г., Савчук Т.П., рекомендований Міністерством освіти і науки України (протокол №1/П-9568 від 25.11.2009 р.);

- програмний засіб навчального призначення з предмету «Будова, ремонт та експлуатація контактної мережі», автори: Українець В.М., Савчук Т.П., Савчук Т.М., Осіпчук Л.В. рекомендований Міністерством освіти і науки України (протокол №1/П-9567 від 25.11.2009 р.);

- програмний засіб з виробничого навчання для професії «Провідник пасажирських вагонів» - автори: Хомюк В.П., Хомюк І.В., рекомендований Міністерством освіти і науки України (протокол №1/П-9567 від 25.11.2009 р.);

- посібник з предмета «Організація пасажирських перевезень» - автор: Дробіна Т.Л., рекомендований Міністерством освіти і науки України (протокол №1/П-9129 від 30.09.2010 р.).

- програмний засіб навчального призначення «Основи інформатики та апаратно-програмного забезпечення персонального комп'ютера» - автори: Хомюк І.В., Коломійчук

О.О., схвалений до використання в професійно – технічних навчальних закладах Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти України (протокол №5 від 01.07.2010 р.);

Програмні засоби зорієнтовані на представлення інформації за допомогою програми MS FrontPage. Інтерфейс посібників забезпечується HTML – сторінками, з'єднаними між собою гіперпосиланнями. Знаходження будь – якої інформації в посібниках максимально спрощене завдяки наявності в нижній або верхній частині кожної сторінки кнопок панелі навігації – за їх допомогою можна одразу потрапити до потрібного розділу.

03 жовтня 2008 року на базі Козятинського МВПУЗТ створена Асоціація залізничних професійно – технічних закладів України, до складу якої увійшло 14 навчальних закладів (головою Асоціації є директора училища Стецюк А.О.). А рамках Асоціації протягом 2011-2013 років ведеться робота над розробкою та апробацією програмного засобу навчального призначення з предмету «Будова та експлуатація тепловозу».

Досвід роботи показує, що в учнів недостатньо розвинуте абстрактне мислення, вони не можуть уявити об'ємний вигляд деталей і механізмів локомотивів, внутрішню систему роботи приладів, апаратури та устаткування. Тому педагогічні працівники нашого навчального закладу разом з учнями розпочали роботу по створенню керованих анімацій та 3D- зображення, в яких учні спочатку бачать креслення механізму (приладу), потім окремі деталі і в кінці - послідовність роботи, наприклад, масляної системи тепловоза. В наслідок чого учні отримують уявлення про весь процес.

Творчою групою нашого навчального закладу розроблені керовані анімації до всіх процесів та механізмів тепловозу. Робота проводилася з використанням програми Easy GIF Animation.

На базі основного хостингу сайту нашого навчального закладу (<http://www.vpuzt.com.ua/>) було створено учнівську платформу знань. На ній міститься корисна та ємкісна інформація із спеціальних предметів. Там, відповідно до професії та предмету, учні можуть знайти курс лекцій, трьох рівневі тестові завдання для самоконтролю, навчальні відеофільми, презентації, схеми, 3D- зображення, анімації. Платформа є закритою, працювати на ній можна, маючи логін і пароль доступу, який видає викладач – адміністратор відповідно до свого предмету.

Необхідну інформацію для підготовки до занять як викладачі, так і учні можуть також знайти на освітньому порталі училища, використання якого можливе в межах локальної мережі. Портал містить електронні засоби навчання, методичні та довідкові матеріали, електронну бібліотеку, кейси методичних комісій та багато іншої цікавої і корисної інформації для всіх учасників навчально – виробничого і навчально – виховного процесів.

Широке використання інформаційно ті інноваційні технології набули при підготовці учнів за інтегрованою професією «Касир квитковий. Прийомоздавальник вантажу та багажу». А саме: професійно-практична підготовка учнів, які навчаються за професією «Касир квитковий» в проходить в майстерні – лабораторії, яка оснащена робочими місцями «Механізації та автоматизації квитково-касових операцій», а саме – автоматизованою системою «Оформлення проїзду». Лабораторія також включає в себе автоматизоване робоче місце касира, касовий апарат для видачі квитків на поїзди приміського сполучення «СПЕККА-00» (тестовий); обладнання термінальне «Термінал Т-УЗ».

Робоче місце квиткового касира складається з двох персональних комп'ютерів із відповідним програмним забезпеченням. Термінальне устаткування АСК ПП УЗ є унікальним устаткуванням, призначеним для всіх квитково – касових операцій.

На Терміналі забезпечена можливість:

- виконання квитково – касових операцій зі всіма видами проїзних документів внутрішньодержавного сполучення;
- отримання різних видів інформаційних документів;
- отримання звітних документів про роботу касира тощо.

Професійно-практична підготовка учнів, що навчаються за професією «Прийомоздавальник вантажу та багажу» здійснюється в майстерні – лабораторії, яка

складається із 8 персональних комп'ютерів із відповідним програмним забезпеченням, що дозволяє проходити виробниче навчання та виробничу практику безпосередньо в навчальному закладі, тому що оснащена «Автоматизованим робочим місцем прийомоздавальника вантажу та багажу». Дані програми, за особистим дозволом начальника ДТГО «Південно – Західна залізниця» О.М. Кривопішина, підключені до навчального серверу Укрзалізниці.

Враховуючи стрімке зростання ступеню комп'ютеризації та технізації суспільства, збільшення вимог до якості знань учнів, їхнього вміння оперативно приймати рішення при виникненні нестандартних ситуацій, навчальний процес став вимагати від педагогічних працівників училища розробки симуляторів дій працівників залізниці. Використання таких тренажерів - виправдане, тому що дії, що моделюються, з об'єктивних причин (складність, небезпечність) не можуть бути проведені у навчальному закладі.

Великої популярності у навчальному процесі здобули реалістичні програми - симулятори. Так, наприклад, при підготовці учнів, що навчаються за спеціальностями «Помічник машиніста електровоза» та «Помічник машиніста тепловоза» використовується тренажер по управлінню локомотивом та усунення несправностей «ZDSimulator», розроблений творчою групою працівників училища на чолі з інженером-програмістом локомотивного депо ст. Київ Усовим В.М. Ця програма імітує дії помічника машиніста під час руху поїзда або локомотива. Інтерактивна мультимедійна система створює віртуальну модель кабіни електровоза чи тепловоза та модель місцевості, по якій проходить залізниця. Під час «проходження маршруту» відпрацьовуються різноманітні стандартні та нестандартні ситуації, які дозволяють учню, використовуючи знання із предметів «Правила технічної експлуатації та інструкції на залізничному транспорті» і «Будова та експлуатація електровоза», зорієнтуватися та прийняти правильного рішення. В даному тренажері передбачені маршрути Київ-Козятин та Харків-Полтава. Також творча група планує розробити маршрути Козятин-Коростень, Козятин – Шепетівка та Козятин – Хмельницький, тобто маршрути, на яких наші учні проходять виробничу практику, а потім працевлаштовуються на роботу.

Учень, який готується до керування локомотивом, має можливість побороти просторову боязнь: він бачить локомотив збоку, зверху, з кабіни; має можливість набрати різні швидкості і візуально побачити наслідки неправильних дій. Завдяки цьому виникає впевненість, відповідальність за виконану роботу, зникає страх. Включення ігрового моменту підвищує якість знань, стимулює до навчання.

Тренажер «ZDSimulator» має 2 версії: для домашнього (або дистанційного) користування і кабінетну версію, яка підключається до пульта від справжнього локомотива. Віртуальна кабіна електровоза (тепловоза) максимально наближена до реальної. Будь-яка дія помічника машиніста викликає зміни в електричній схемі локомотива і може бути відображена на екрані монітора.

Особливості тренажера:

- Стовідсоткова реальність управління локомотивом, симулюється вся робота машиніста.
- Реальна модель руху локомотива, в якій враховуються навіть діаметр колісної пари і ступінь зносу приводу швидкостеміра.
- Тривимірний кабінет, реальне машинне відділення та несправності локомотива, які необхідно усувати за ходом дії.
- Запис і розшифровка швидкостемірних стрічок, облік енергоспоживання локомотива, реальний профіль і план колії обраної дільниці.
- У тренажері 66 позаштатних ситуацій з управління поїздом і більше 150 несправностей за схемою локомотива.

Протягом 2009 – 2012 р.р. було проведено дослідження щодо доцільності використання інформаційних та інноваційних технологій на уроках професійного та виробничого навчання. Під час проведеного моніторингу вивчався їх вплив на якість знань

учнів. Дослідження показало, що, наприклад, в учнів, які навчаються по професії «Помічник машиніста електровоза», в 2009 році (до використання тренажера по управлінню локомотивом та усунення несправностей «ZDSimulator») відсоток якості знань достатнього та високого рівнів становив 70%. Протягом 2010-2012 р.р. проходило тестування та апробація вище вказаного тренажера, і як результат – зростання відсотка якості знань достатнього та високого рівнів до 80%, що вказує на ефективність використання «ZDSimulatora» в навчально виробничому процесі.

Як наслідок ми від слідували, як пройшло працевлаштування випускників із вищевказаної професії протягом 3-х років: в 2009-2010 н.р. було працевлаштовано 60% випускників, в 2010-2011 н.р. – 74%, а в 2011 – 2012 н.р – 77%.

Практика показує, якісна підготовка конкурентоспроможних робітничих кадрів потребує творчого підходу інженерно – педагогічних робітничих кадрів професійно – технічних навчальних закладів до вибору змісту, форм, методів та засобів навчання, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, нових педагогічних технологій [1,с.63-64]

Отже використання інноваційних технологій значно підвищує зацікавленість учнів у навчанні, робить процес засвоєння нових знань та уявлень про оточуюче більш швидким та різнобічним, сприяє вдосконаленню та закріпленню старого матеріалу, розвиває логічне мислення, покращує пізнавальну активність, сприяє розвитку багатьох психічних процесів; забезпечує особистісний і професійний розвиток, саморозвиток особистості, зростають вміння та навички учнів, поліпшується якість професійної підготовки та професійна мобільність і конкурентоспроможність на ринку праці, що і вимагається від майбутніх випускників залізничних училищ.

Разом з тим підвищується кваліфікація викладачів, досвід їх творчої діяльності стає більш досконалим. Інноваційні форми навчання дають можливість працювати як з кожним учнем індивідуально, так і з малими групами та групою в цілому.

Розробка та застосування інформаційних та інноваційних технологій в навчально – виробничому процесі:

- забезпечує відповідність рівня професійної підготовки майбутніх фахівців транспортної галузі потребам і вимогам ринку праці;
- забезпечує необхідний рівень якісних і кількісних характеристик професійних знань майбутніх фахівців;
- становить основу для формування професійних комплексних умінь;
- значно підвищує імідж навчального закладу в сучасному освітньому просторі.

Список використаних джерел:

1. Інноваційні педагогічні технології навчання професії/ Нікуліна А.С., Максименко Ю.Б., Заславська С.А та ін.; За ред. Нікуліної А.С. – Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно – педагогічних працівників, 2005.-385 с.
2. Радкевич В.О. Науковий супровід забезпечення якості професійно-технічної освіти (матеріали до серпневих педагогічних конференцій працівників ПТНЗ) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://proftekhosvita.org.ua/uk/news/details/4078/>

Нагач М.В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Запити сучасного суспільства висувають нові вимоги до викладання іноземних мов, зокрема – розробки нових технологій їх викладання.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Проте у всі часи методи, що використовувались в

різних навчальних закладах, залежали від соціального замовлення суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови.

Так, якщо в епоху гуманізму та Відродження класичні «мертві» мови, в першу чергу латинська, відігравали роль засобу живого спілкування і використовувалися церквою, дипломатією, наукою, то у XVIII сторіччі у зв'язку із зміцненням національних мов і розширенням міжнародних зв'язків латинська мова втратила свій колишній статус і стала переважно атрибутом освіченості та вченості. Зміни політичного, економічного, соціального та культурного характеру неминуче привели до витіснення мертвих класичних мов сучасними західноєвропейськими мовами: французькою (XVIII – XIX ст.), німецькою (перша половина XX ст.) та англійською.

Більш ніж тисячолітня традиція викладання латини в навчальних закладах не могла не позначитись на практиці викладання «живих» мов, насамперед французької та англійської. Перші методи викладання іноземних мов були перекладні і поділялися на граматико-перекладний та лексико- (текстуально-) перекладний в залежності від того, який мовний аспект – граматики чи лексики – знаходився у центрі уваги при вивченні іноземної мови. Основою навчання було писемне мовлення, розмовна мова вважалася на той час відхиленням від існуючої норми.

Першими підручниками з іноземних мов були граматики. У 1783 році в Німеччині вийшов підручник І. Мейдингера «Практична французька грамика, за допомогою якої можна легко і за короткий час навчитися цієї мови». Сама назва ілюструє цей підхід до вивчення мови – знання граматики ототожнюється із оволодінням мовою.

Основним недоліком перекладних методів фахівці вважають те, що вони були погано орієнтовані на оволодіння мовою як засобом спілкування. Втім, вони були провідними у методиці викладання іноземних мов протягом довгого часу – у XVIII – XIX століттях.

На початок 70-х років XIX століття соціально-економічні умови в Європі докорінно змінилися. У європейських країнах остаточно перемогла буржуазія, яка в пошуках нових ринків збуту сировини і товарів виходить далеко за межі національних держав. В нових умовах з'являється потреба в людях, що практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням. В надрах перекладних методів як їх антипод і противник зароджуються прямі методи, в яких на перший план висувуються практичні цілі, і перш за все – навчання усного мовлення.

Основні положення прямих методів можна сформулювати таким чином – в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що і при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення. Метою навчання є практичне оволодіння іноземною мовою, під яким розуміли оволодіння усним мовленням.

Значне розширення сфери викладання іноземних мов у XX столітті привело до інтенсивної розробки та подальшого розвитку прямих методів, орієнтованих як на репродуктивне, так і на рецептивне оволодіння мовою. Серед найбільш визначних були методи Гарольда Палмера (20-ті роки), методична система навчання читання Майкла Уеста (30-ті), аудіолінгвальний (40-ві) та аудіовізуальний (50-ті) методи, які зберігали всі основні принципи прямих методів.

З середини XX століття формується тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу – наближення його до реального процесу спілкування. За комунікативного підходу до вивчення іноземної мови у процесі навчання учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації [3]. Відповідно всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою цього підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які використовуються носіями мови.

Останніми роками набув поширення конструктивістський підхід до навчання іноземних мов, в основі якого – власне активне навчання студентів. Завдання викладача – сприяти

навчальному процесу, скеровувати навчальну діяльність студентів. Прикладом конструктивістського підходу є проектне навчання [2]. Крім того що використання проектних методик підвищує рівень практичного володіння іноземною мовою, робота над проектами розвиває такі важливі навички як вміння працювати в команді, соціальне партнерство, дослідницькі та творчі здібності, активно використовувати інформаційні технології.

Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англomовних країнах – США та Великій Британії – наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є: спрямованість на досягнення соціальної взаємодії, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук [1]. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви свідчить про зростаючий інтерес до вивчення іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

На кафедрі германської філології Ніжинського державного університету впроваджується когнітивно-дискурсивний підхід до вивчення іноземної мови. Цей підхід виходить з положення, що людина засвоює мову в актах вживання (usage events) з їх наступним узагальненням у вигляді структур різного ступеня абстракції. Основною одиницею володіння мовою за такого підходу є конструкція. Конструкція – це відрізок мовлення, що складається з щонайменше двох елементів, тобто слів чи фраз, об'єднаних певним значенням чи функцією. Конструкція засвоюється і утримується в пам'яті як цілісна структура, хоча її можна поділити на лексичні чи граматичні складники. Отже, матеріалом навчання мають бути не окремі слова чи абстрактні моделі вживання вищо-часових форм, а конструкції, тобто сполучення слів різного обсягу, які характеризуються єдністю форми і значення.

Інноваційною рисою цієї методики є відмова від використання підручників. Останнім часом звучить критика на адресу підручників з іноземних мов для вузів як таких, що “подібні один до одного як дизайном, так і змістом” [4, р. 157], оскільки звичні теми для вивчення репродукуються із незначними варіаціями і супроводжуються однаковими завданнями. Крім того підручникам бракує оригінальності, яка є суттєвою мотивацією у процесі вивчення іноземної мови [6]. Натомість у навчальному процесі широко використовуються тексти з різних розділів сайту BBC.

Вивчення мови на заняттях проходить через низку етапів [5]: виокремлення конструкцій у тексті, встановлення їх поширеності у певних комунікативних ситуаціях, узагальнення – диференціація конструкцій різного ступеня абстракції з урахуванням швидкості і послідовності їх засвоєння студентами, укорінення – залучення автентичних матеріалів з високою частотністю повторення певних конструкцій (новини з сайтів BBC та CNN є джерелом повторювальних конструкцій).

Важливим результатом такого підходу до вивчення мови для вчителів, які не є носіями мови є те, що вони опановують сучасну живу мову, що зазнає змін із часом, разом із своїми студентами, рухаючись у руслі актуальних тенденцій у методиці викладання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Нагач М.В. Застосування методу проектів у вивченні іноземних мов / М. В. Нагач // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ. – 2012. – Вип. 101. – С. 235-238. – (Серія : Педагогічні науки).
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Gray J. The global coursebook in English language teaching. In D. Block & D. Cameron (Eds) Globalization and Language Teaching. – London: Routledge, 2002. – P. 151-167.

5. Potapenko S., Talavira N. Advanced teaching: using the BBC website instead of coursebooks. – Modern English Teacher. – 2017. – 26 (1). – P. 49-51.
6. Thornbury S. Resisting coursebooks. In J. Gray (Ed) Critical Perspectives on Language Teaching Materials. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. – P. 204 – 223.

Новицька В.С.
Чернівецький професійний ліцей
залізничного транспорту

ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В ЧЕРНІВЕЦЬКОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

У сучасному світі людина повинна володіти низкою якостей для того, щоб бути конкурентоспроможною. Вона повинна вміти сприймати та переробляти інформацію, уміти відстоювати власну точку зору, використовуючи логічні аргументи, мати критичне мислення. Сучасна людина повинна володіти комп'ютерними технологіями, а сучасна освіта має забезпечити ці знання.

Тому вивченню інформатики в Україні приділяється дедалі більше уваги.

Щоб успішно розвивати пізнавальні процеси в навчальній діяльності, необхідно шукати більш сучасні засоби і методи навчання. Використання комп'ютера з його величезними універсальними можливостями, власне, і є одним із таких засобів.

Застосування комп'ютерних інформаційних технологій у навчанні – одна із найважливіших і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу.

На уроках інформатики я використовую інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), адже впровадження ІКТ – позитивний крок у майбутнє.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій відносяться: Інтернет – технології, мультимедійні програмні засоби, програмні засоби загального призначення.

З метою успішного навчання намагаюся поєднувати в своїй роботі різні методи, прийоми та технології. На уроках інформатики я застосовую різні технології. А саме:

1. Групова (колективна) технологія

Ця технологія навчання передбачає організацію навчального процесу, за якої навчання здійснюється в процесі спілкування між учнями (взаємонавчання) у групах. Група може складатися з двох і більше учнів, може бути однорідною або різнорідною, постійною і мобільною.

Наприклад, вивчення такої теми, як «Електронна пошта», використовується робота в групах. Перед початком вивчення теми учні розподіляються в групи, кожній з яких повідомляється її тема. Кожна група отримує завдання підготувати та розкрити решті учням свою тему. Методи, форми, засоби для цього учні обирають самостійно. Вони опрацюють теоретичний матеріал, готують презентації, підбирають тестові завдання, які потім я використовую для перевірки рівня засвоєння даного матеріалу. Роль кожного члена в групі розподіляється учнями також самостійно.

Така організація навчального процесу має ряд позитивних моментів:

- в ході такої підготовки в учнів формуються навички проведення наукового дослідження та його оформлення,
- навички пошуку, використання та опрацювання інформації з різних джерел і т.д.

2. Веб-квест — це сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи те або інше навчальне завдання. Розробляються такі веб-квести для максимальної інтеграції Інтернету в різні навчальні предмети на різних рівнях навчання в навчальному процесі. Вони можуть охоплювати окрему проблему, тему, можуть бути і міжпредметними. В основі веб-квесту лежить індивідуальна або групова робота учнів (з розподілом ролей) за рішенням заданої проблеми з використанням інтернет-ресурсів, підготовлених викладачем. Результати

виконання веб-квесту, залежно від матеріалу, що вивчається, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, комп'ютерної презентації, буклетів, публікації робіт учнів у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів (локально або в Інтернеті).

Технологія веб-квест, використовуючи інформаційні ресурси Інтернет і інтегруючи їх у навчальний процес, допомагає ефективно вирішувати цілий ряд компетенцій:

- використання ІКТ для вирішення професійних завдань (в т.ч. для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді комп'ютерних презентацій, веб-сайтів, баз даних тощо);
- самонавчання і самоорганізація;
- робота в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль), тобто навички командного рішення проблем;
- уміння знаходити декілька способів рішень проблемної ситуації, визначати найбільш раціональний варіант, обґрунтовувати свій вибір;
- навички публічних виступів.

3. Технологія індивідуалізації процесу навчання

Це організація навчального процесу, при якій вибір педагогічних засобів та темпу навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їх здібностей та сформованого досвіду. Прикладом технології індивідуалізації процесу навчання є проектний метод.

Проекти можуть бути:

- особистісні, парні, групові (за кількістю учасників).
- короткочасні, середньої тривалості, довготривалі (за часом проведення).

Короткочасні проекти використовуються в межах одного уроку, наприклад, при вивченні теми «Текстовий процесор», коли за обмежений час учні повинні створити статтю в газету з певної теми та оформити її засобами Microsoft Word..

Проекти середньої тривалості пропоную в кінці певної теми. Так, після вивчення теми «Презентації Power Point» учні демонструють свої презентації на теми з фахової спеціальності.

Використання методу проектів сприяє забезпеченню умов для розвитку індивідуальних здібностей та нахилів учня, учить творчо мислити та інтелектуально вдосконалюватись. Він орієнтує учнів на самостійну, парну чи групову діяльність та активізацію навчання, при цьому реалізується творчий підхід до вирішення певної проблеми. Учень навчається самостійно планувати, організувати й контролювати свої знання та дії.

4. Ігрові технології навчання. Однією з ефективних форм навчання є ділова гра.

Види ігор:

- Навчальні, тренувальні, узагальнюючі;
- Пізнавальні, виховні, розвиваючі;
- Репродуктивні, продуктивні, творчі.

Високий ефект дають ділові ігри, спрямовані на розв'язання профільних задач.

Наприклад, під час вивчення тем «Текстовий процесор», «Електронні таблиці», «Бази даних» учні працюють як представники залізниці, рекламних агентств, організацій тощо. Вони створюють та представляють прайс-листи, рекламні проспекти, бейджики, візитки і т.д., подають фінансові звіти, таблиці й діаграми, що інтерпретують їхні фінансові успіхи.

Засвоєння й закріплення матеріалу відбувається в кілька разів швидше, якщо використовується такий метод навчання, як ділова гра.

5. Мультимедійні технології

Мультимедійні технології пов'язані із створенням мультимедія-продуктів: електронних книг, енциклопедій, баз даних. У цих продуктах об'єднуються текстова, графічна, аудіо - та відеоінформація, анімація.

Сьогодні розроблені програми для підтримки навчання будь-якого предмету (математики, фізики, хімії, іноземних мов і т.д). При вивченні теми «Прикладне програмне забезпечення навчального призначення» ми приділяємо увагу таким програмам.

Використовуємо програмні засоби навчання іноземних мов при проведенні інтегрованих уроків з іноземної мови та інформатики. Також використовуємо системи тестування і досвід показав, що результати тестування стимулюють пізнавальну активність учнів. Перевагою тест-програм є абсолютна об'єктивність в оцінці знань.

Тестування дозволяє перевірити весь обсяг знань з теми за короткий термін часу. Учні знаходяться у рівних умовах, високим є рівень надійності, об'єктивності.

Але постійне використання тестування для контролю знань не є доцільним. Це призводить до того, що учні звикають до цієї форми контролю й через це не розвиваються. Крім того, тести не завжди враховують індивідуальні та психологічні якості учня.

6.Мережеві технології

Мережеві технології призначені для спілкування, доступ до баз даних через мережу Інтернет. Формами мереженої комунікації є:

- Електронна пошта;
- Телеконференції.
- Технологія Веб 2.0

Отже, використання інноваційних технологій на уроках дозволяє підвищити якість навчання та покращити засвоєння матеріалу учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках: [Електронний ресурс] – 2012 – Режим доступу: <http://labtv.at.ua/load/0-0-0-77-20/>

2. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інтегрований підхід / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр; за ред. Гуревича Р.С. - Львів: Вид-во «СПОЛОМ», - 2011. - 484с.

3. Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: Навчальний посібник / Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. / - Вінниця, 2011. - 220 с.

Одінцова О.О.

Донецький національний університет імені Василя Стуса

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Питання застосування Інтернету й інформаційних технологій у навчальному процесі є актуальним, а також стало предметом дослідження багатьох вітчизняних і закордонних науковців. Чимало дослідників розглядають переваги та недоліки застосування Інтернет-технологій у процесі вивчення іноземних мов, використання різноманітних Інтернет-ресурсів для розвитку навичок говоріння, читання, аудіювання та письма. Як зазначає Болтак І.С. , методика використання комп'ютерів у навчанні іноземної мови виявилася перспективним напрямком [3]. Ми погоджуємось з думкою автора про те, що традиційні форми контролю навчальної діяльності (усне опитування, тестування та інші) не завжди оперативні та точні. Комп'ютеризоване навчання (або ж навчання з його елементами), особливо за допомогою Інтернет-ресурсів, дозволяє контролювати навчальну діяльність студента з високою точністю і об'єктивністю, здійснюючи постійний зворотний зв'язок [3]. Інші дослідники (Коноплева І.С., Чубова А.П., Шампанер Г.) виділяють такі сфери використання Інтернет-ресурсів у процесі вивчення іноземної мови : під час пошуку нової інформації і отримання доступу до неї, у якості нової форми комунікації, використання можливості передачі не лише письмових текстів, але і зображень (гіпертексти), озвучування повідомлень, оволодіння писемним мовленням, у процесі організації дистанційного навчання тощо.

Розглянемо деякі дидактичні аспекти використання Інтернет-ресурсів під час підготовки майбутніх фахівців історичного факультету спеціальності "Міжнародні відносини".

Щоб розкрити роль та значення Інтернет-ресурсів, проаналізуємо суть цього поняття. Поняття "ресурс" розглядається нами як джерело, запас чого-небудь (природні, енергетичні, матеріальні, фінансові ресурси). Інформаційні технології дозволяють виділити ще один вид ресурсів-інформаційні. Застосовуючи прикметник "освітні", ми відносимо даний ресурс до сфери освіти. Тому варто визначити місце (роль) освітніх інформаційних ресурсів у сфері освіти.

Основним способом і засобом здобуття освіти є навчання. Так, Винарчук В.М. зазначає, що в навчальному процесі освітні інформаційні ресурси є засобами навчання [6]. За допомогою інформаційних освітніх ресурсів можна організувати засвоєння знань, формування практичних умінь і навичок, отже-забезпечити здобуття освіти.

Описати всі наявні англomовні Інтернет-ресурси в галузі міжнародних відносин досить складно. Це навчальні бази даних, мультимедійні навчальні сервери, віртуальні освітні підручники, науково-методична література, електронні версії журналів і газет, дискусійні групи, програмне забезпечення різного призначення тощо.

В умовах зменшення обсягу аудиторної роботи з англійської мови (6 годин аудиторного навантаження на першому курсі і 4 години аудиторного навантаження на третьому курсі) набуває актуальності самостійна позааудиторна робота студентів, яка здійснюється за принципом автономії навчання. Під "автономним навчанням" ми розуміємо самостійну навчально-мовленнєву діяльність, яку здійснює студент у комп'ютерному середовищі самостійно або у співробітництві з іншими студентами, маючи можливість отримання консультативної допомоги з боку викладача [1, 39]. Практичне значення англійської мови, а також вимоги щодо рівня професійної кваліфікації майбутніх фахівців спеціальності "Міжнародні відносини" зумовили посилення уваги до використання Інтернет-технологій у навчальному процесі.

Наприклад, сайт <http://www.wwnorton.com> пропонує навчальний матеріал з основних тем, актуальних саме для студентів цієї спеціальності. Матеріал складається з десяти розділів, кожен з яких має план, короткі теоретичні відомості з теми, основний лексичний матеріал, базовий текст, а також вправи та відео.



Рис.1 Скріншот сторінки інтернет сервісу

Після опрацювання основних відомостей з розділу студенти в режимі автономного навчання виконують тренувальні вправи, закріплюють матеріал. Після цього студенти мають змогу переглянути відео-фрагмент до теми, а також виконати завдання до нього, вписавши їх у відповідну форму. Відповіді автоматично пересилаються викладачу для перевірки.

Також, на сайті є підрозділи: Charter Quiz, IR Focus Questions, IR Simulations, пройшовши ці етапи, студенти можуть перевіряти свої знання, після чого комп'ютер автоматично обробляє відповіді студента.

Використання Інтернет-ресурсів стимулює студентів до подальшого самостійного вивчення мови. В процесі активного використання англomовних електронних ресурсів студент здобуває професійні навички коректної поведінки в типових ситуаціях, отримує уявлення про основні елементи іншомовної культури. Інтернет-ресурси відкривають доступ до інформації у наукових центрах світу, бібліотеках, створюючи реальні умови для самоосвіти та підвищення кваліфікації майбутніх фахівців. З'являється можливість організації спільних студентських проєктів, обміну досвідом між студентами та науковцями [2].

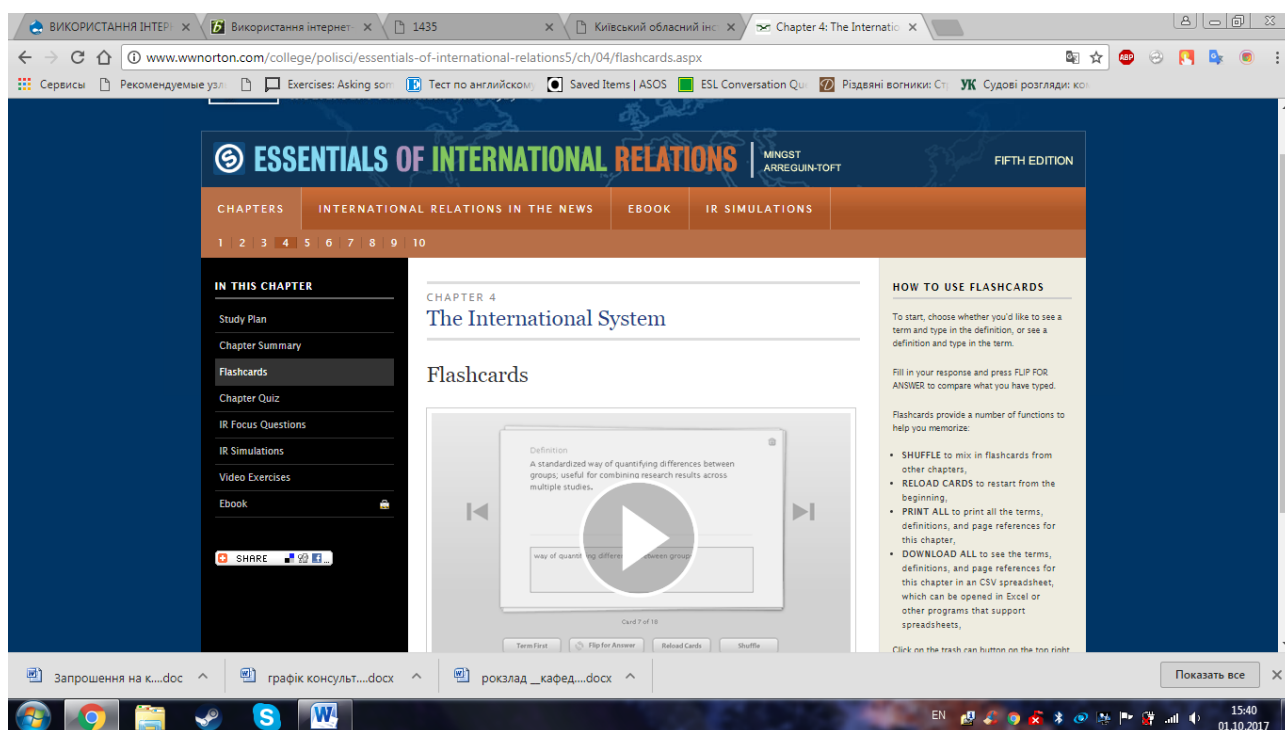


Рис.2 Скріншот сторінки інтернет сервісу

Після цього студенти мають змогу переглянути відео-фрагмент до теми, а також виконати завдання до нього, вписавши їх у відповідну форму. Відповіді автоматично пересилаються викладачу для перевірки.

Також, на сайті є підрозділи: Charter Quiz, IR Focus Questions, IR Simulations, пройшовши ці етапи, студенти можуть перевіряти свої знання, після чого комп'ютер автоматично обробляє відповіді студента.

Використання Інтернет-ресурсів стимулює студентів до подальшого самостійного вивчення мови. В процесі активного використання англomовних електронних ресурсів студент здобуває професійні навички коректної поведінки в типових ситуаціях, отримує уявлення про основні елементи іншомовної культури. Інтернет-ресурси відкривають доступ до інформації у наукових центрах світу, бібліотеках, створюючи реальні умови для самоосвіти та підвищення кваліфікації майбутніх фахівців. З'являється можливість

організації спільних студентських проектів, обміну досвідом між студентами та науковцями [2].

Питання інтеграції Інтернет-технологій в сучасну професійну освіту та їх застосування під час навчання іноземних мов потребують подальшого розгляду. Застосування Інтернет-ресурсів як засобу навчання іноземної мови, безумовно, реалізує основні цілі і завдання навчального-виховного процесу, але повинно бути методично виваженим та обґрунтованим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каменєва Т.М. Комп'ютерні вправи для навчання майбутніх менеджерів ділового електронного листування англійською мовою // Іноземні мови, № 2, 2007. - С. 39-45.
2. <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=8492&chapter=1>
3. <https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/1435>
4. <http://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/1207>
5. www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...
6. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/10/statti/vinarchyk_t.htm

Олейнікова Г.О.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ІНФОТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНОЗЕМНА МОВА У ВИЩОЇ ШКОЛІ

XXI століття верифікує себе постіндустріальним, де домінує інноваційний сектор економіки та високоякісна, неупереджена наука з різноманітною індустрією знань. Суспільство, наука та культура – це єдине ціле, яке постійно розвивається, збагачується, взаємодоповнюється та надає імпульси для подальшого розвитку людства. Зміни як в науці, так і в суспільстві безпосередньо впливають на ріст свідомості людей, що призводить до стимуляції виникнення нового відношення до процесу освіти та виникненню нових методів та прийомів передачі та отримання знань.

Провідним завданням української освіти є формування соціокультурної компетенції тих, хто навчається. Вона передбачає вміння оперувати системою соціокультурних знань та навичок в умовах діалогу культур або ж на міжкультурному рівні.

Соціокультурна компетенція включає в себе соціолінгвістичну, загальнокультурну та країнознавчу. Всі ці складові компетенції знаходять своє яскраве відображення у процесі навчання іноземної мови учнів та студентів.

Володіти знаннями про країну, духовними цінностями та культурними традиціями, мова якої вивчається, знати особливості національного менталітету та володіти знанням іншомовної культури, вміти робити правильний вибір стилю спілкування, правильно використовувати соціально марковані мовні одиниці при мовленні у різних сферах міжкультурного спілкування, а також сприйнятливості до схожостей та відмінностей між рідними та іншомовними соціокультурними явищами – всі ці складові соціокультурної компетенції можна розвинути та успішно застосовувати при навчанні іноземної мови, за умови грамотного та ефективного використання інформаційних засобів та комунікаційних технологій.

Різнманітне використання інформаційних засобів та комунікаційних технологій на заняттях визначають стрімке використання їх при навчальному процесі, що, безсумнівно, сприяє модернізації та продуктивності всього освітнього простору.

Важливою складовою педагогічної майстерності викладача при сучасних умовах є його відповідність рівню розвитку науки та техніки, його вмінню вирішувати професійні задачі із застосуванням інформаційних комп'ютерних технологій.

Так що ж таке інформаційні комп'ютерні технології (далі ІКТ) ? ІКТ – це «система методів та способів збору, накопичення, зберігання, пошуку, передачі, обробки та видачі

інформації за допомогою комп'ютерів та комп'ютерних ліній зв'язку» [1]. ІКТ як правило, представляють собою такі технічні засоби як аудіо, відео, комп'ютер, інтернет.

Використання комп'ютерів при навчанні іноземної мови суттєво підвищує інтенсивність освітнього процесу. Інтерактивне навчання за допомогою комп'ютерних програм, а саме навчальна колекція Oxford Platinum, Bridge to English, Busuu the language learning community, "New Total English, Intermediate - Advanced Teacher's Book with Test Master CD-ROM", Language Leader (видавництво "Pearson Longman ELT", 2007), "Професор Хіггінс. Англійська без акценту!" (видавництво «Істра Софт») та інші, сприяють реалізації цілого комплексу методичних, педагогічних, дидактичних, психологічних принципів, а також робить процес навчання більш цікавим. Однак, необхідно пам'ятати, що комп'ютер не може замінити викладача. Тут необхідне ретельне планування часу роботи з комп'ютером, його доцільне використання.

Сьогодні при навчанні іноземної мови як у середній, так і в вищій школі, широке використання отримали мультимедійні технології. Неможливо уявити навчальний процес без мультимедійних презентацій. Саме проектна діяльність – це вагомий бік використання ІКТ при навчанні іноземної мови.

Метод проектів – це «засіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка має завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином» [5].

Завдяки проектній діяльності студенти можуть самостійно обирати тему своєї творчої роботи, використовуючи різноманітні джерела інформації та обирати засіб її демонстрації. Крім того, за допомогою проектного методу їм надається чудова нагода використовувати іноземну мову в ситуаціях повсякденного спілкування. Проектна діяльність сприяє вдосконаленню навичків роботи студентів з комп'ютером та іншими сучасними технічними засобами. Студенти освоюють електронні версії словників, довідників, енциклопедій; розширюють мовні знання; підвищують рівень практичного використання іноземної мови. Використання подібних інтернет-технологій припускає збільшення сили творчого потенціалу, дає можливість обміну соціокультурними цінностями, допомагає посилено вивчати іноземну мову та подолати комунікативний бар'єр.

Так, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті студенти різних курсів готують власні проекти за темами, які допомагають їм поглибити свої знання про країну, мова якої вивчається, а саме : "Holidays in Great Britain", "Education in Great Britain", "Meals", "The life of Queen", "The political system of the country" "High Education in America, Great Britain, Ukraine" тощо.

Проведення власного дослідження певної теми розширює кругозір студентів, підвищує мотивацію до вивчення мови та спілкування з носіями. Такі роботи привносять різноманітність у навчальний процес та допомагають повернути інтерес студентів до навчання та більш ефективно вирішити цілий ряд лінгводидактичних задач. До цих задач ми можемо віднести такі: розвиток вмінь аудіювання за допомогою оригінальних звукових матеріалів; розвиток рецептивних граматичних вмінь читання, використовуючи тексти різного рівня складності; формування навичків письма, надсилаючи відповіді партнерам за допомогою електронної пошти; розвиток вмінь говоріння з використанням веб камер; контроль рівня словарного запасу студентів за допомогою тестових програм; розвиток лексико-граматичних вмінь перекладу; використання системи машинного перекладу з метою придбання вміння редагування тексту; розширення кругозору студентів на основі лінгвокраїнознавчого матеріалу глобальної мережі. Безсумнівим є розвиток монологічного мовлення студентів, а саме ораторського виступу при презентації своєї роботи.

Отже, використання ІКТ при вивченні іноземної мови включає в себе різноманітні відеоматеріали лінгвокраїнознавчого характеру, тексти для аудіювання, створення та презентація проектів, мультимедійних презентацій, використання електронних словників тощо. Все це сприяє формуванню та удосконаленню вмінь та навичок студентів,

розширенню їх мовного матеріалу, проявленню самостійності в роботі над навчальним матеріалом, розвитку творчого потенціалу студентів та їх пізнавальної активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азімов Е.Г., Щукін А.Н. Новий словник методичних термінів та понять (теорія та практика навчання мовам). – ІКАР, 2009.
2. Єфременко В.А. Використання інформаційних технологій на уроках іноземної мови // ІЯШ. – 2007. – №8.
3. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті: Навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. – М.: Академія, 2007.
4. Полат Є.С. Метод проектів на уроках іноземної мови // Іноземні мови в школі. – 2000. – № № 2, 3.
5. Сайков Б.П. Організація інформаційного простору освітнього закладу : практичне керівництво. – М.: БІНОМ. Лабораторія знань, 2005.

Опанасенко О.І.
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ) В СУЧАСНИХ УМОВАХ. ВИМОГИ ТА ПІДХОДИ.

Відновлення державної незалежності України й утворення об'єднаної Німеччини, встановлення між ними дипломатичних і партнерських відносин, поява в Україні низки інституцій, проведення сумісних наукових конференцій та семінарів зумовили необхідність нового підходу до методики викладання та вивчення іноземної мови загалом та німецької зокрема.

Академічна установа Гете-Інститут, що має філії у 92 країнах світу, доводить практично аксіому твердження про перевагу їх методики викладання німецької мови як іноземної. В підтвердження ефективності та результативності вивчення та оволодіння німецькою мовою, автор наводить дані соціологічного опитування «Євробарометру»: серед 55 мільйонів, що проживають в країнах Євросоюзу, 14 мільйонів розмовляють німецькою[1].

Слід зазначити професіоналізм та вимушену диференціацію методичних підходів у вивченні німецької мови. Відтак, розрізняють методику вивчення німецької мови, як іноземної та методику вивчення німецької мови, як другої мови.

В нашому випадку мова піде про методику вивчення німецької мови, як іноземної. За предмет аналізу береться методика вивчення німецької мови «DaF» – німецька мова як іноземна. На думку автора стаття повинна мати не лише теоретично-аналітичний характер, а ще й практичне застосування та можливість використання певного аналізу під час викладання німецької мови в групах на немовних факультетах, але таких, що навчаються в рамках експерименту «Вивчення іноземної мови для використання в професійно-орієнтовній площині»[2].

Відповідно, в рамках методики викладання іноземної мови слід дослідити різні форми занять, техніки їх проведення, соціальні групи та супроводжуючі технічні засоби (медіа ресурси)[3]. Отже, розберемо можливі форми проведення занять: діалогічне навчання ([Dialogisches Lernen](#)), розкриваюче навчання ([Entdeckendes Lernen](#)), цілісне навчання ([Ganzheitlichkeit](#)), орієнтація на дію ([Handlungsorientierung](#)), кооперативне (сумісне) навчання ([Kooperatives Lernen](#)), вивчення через навчання ([Lernen durch Lehren](#) (LdL)), орієнтація на самонавчання ([Lernorientierung](#)), орієнтація на процес (мовлення) ([Prozessorientierung](#)), самовизначене навчання ([Selbstbestimmtes Lernen](#)), самоорганізоване навчання ([Selbstorganisiertes Lernen](#)), самостійна діяльність ([Selbsttätigkeit](#)).

Аналіз показав, що майже всі форми мають дидактично-педагогічний характер, спрямовані на оволодіння розмовними навичками та покращення комунікативних навичок. Різняться вони «дійовими особами» та «виконавцями» в «театрі» оволодіння мовою. Цікава форма «цілісне навчання ([Ganzheitlichkeit](#))», спрямована на навчання за допомогою «..голови, серця й руки», так зване «елементарне навчання». Раціональною в рамках навчання наших студентів є остання форма - самостійна діяльність ([Selbsttätigkeit](#)), що дає змогу мотивувати студента на отримання додаткових знань та навичок, таким чином заохочуючи його до більш широкого використання мовного ресурсу, та збільшення лексичного - граматичного арсеналу.

Поміж вищезазначених форм, на думку автора, найбільш сприйнятливими та адаптованими в нашому студентському середовищі можуть бути такі форми як: діалогічне навчання ([Dialogisches Lernen](#)), розкриваюче навчання ([Entdeckendes Lernen](#)), кооперативне (сумісне) навчання ([Kooperatives Lernen](#)), вивчення через навчання ([Lernen durch Lehren](#) (LdL)) та самостійна діяльність ([Selbsttätigkeit](#))[4]. Ці форми матимуть своє практичне застосування під час обговорень заданої проблематики з максимальною участю «дійових осіб». Роль викладача на заняттях таких форм зводиться до керування та направлення. Формат, зміст, та наповнення забезпечується повністю студентами, мотивація яких зумовлена самостійністю та можливістю творчого підходу.

Розглянемо техніки проведення занять. За даними Європейського мовного реферату існує близька 50 технік[5], які допомагають втілити форми та принципи методики в реальність.

Активне слухання (Aktives Zuhören) – техніка, що допомагає емоційно переживати разом з учасником діалогу, а саме, перепитуючи його та виражаючи своє судження до сказаного. [6]. Переваги цього методу в багаторазовому повторенні лексичного матеріалу. Недоліки – мінімальна творчість студентів.

- «Спалах», або «коло» (Blitzlicht-Methode), метод, що допомагає покращити комунікативні навички в навчальних групах та спонукає до миттєвої розмовної акції без особливої підготовки. Можлива участь в акції як на початку, так і в кінці[7]. Кожний учасник виражає свою думку щодо поставленого запитання. Під час відповіді вживається «Я»-повідомлення (напр.: Я знаходжу доцільним, корисним обговорення теорії), яке допомагає тримати аудиторію в стані активності.

- Collective-Notebook (CNB) – техніка колективного ноутбука, відома як креативна техніка, винайдена Чарлсом Х. Кларком ([Charles Hutchison Clark](#))[8]. Цей метод не передбачає одночасне перебування учасників акції-заняття в одному місці. Суть полягає в тому, що кожен з учасників отримує доручення в письмовій формі «подати» свої думки та ідеї стосовно поставленої проблематики на визначений термін (частіше від двох до чотирьох тижнів). Для цього використовується блокнот, що на перших сторінках має описання змісту проблематики. Учасники повинні мати блокнот завжди при собі, щоб вносити туди ідеї, що спонтанно спали на думку. Ця методика спрямована на підвищення креативності під час підготовки до заняття та вирішення поставленої проблеми. В сучасних умовах слід приділяти прискіпливу увагу методам, що не лише сприяють вивченню мови як такої, а й зацікавляють форматом тематики заняття. Тому наступний метод, що автор запровадить на практиці є метод

- Парламентарських дебатів (Parlamentarisches Debattieren / Model United Nations / Parlamentssimulation) [9].

Модель метода запозичена з формату Британського парламентського стилю (British Parliamentary Style (BPS)). В Німеччині він набув розповсюдження як відкриті Парламентські дебати (Offenen Parlamentarischen Debatte). Завдяки цьому методу заняття з іноземної мови перетворюються з одноманітного вивчення граматично-лексичного матеріалу на захоплююче дійство зі слухачами курсу у головних ролях, де мова є інструментом ведення цікавого діалогу. «Дебати» вимагають 8 учасників, поділених на чотири команди – дві з яких фракції уряду, дві інші – опозиційні. Час підготовки – 15 хвилин, що значно відрізняє цей метод від

попереднього, де учасники мають значний час для підготовки. Щоб адаптувати цей метод до наших реалій (рівень володіння іноземною мовою в Європі відповідно вищий), слід надати можливість під час підготовки використовувати різні джерела – інтернет, словники тощо. Все відбувається як в справжньому Парламенті. Незадіяні учасники можуть брати участь в обговоренні, використовуючи метод «активного слухання». Тема для дебатів може бути обрана відповідно до професійних інтересів групи. Ролі та завдання мають бути чітко розподілені.

• Karussellgespräch (Kugellager) – наступний метод, який на думку автора варто застосувати в рамках курсу вивчення іноземної мови як професійно-орієнтованої[10]. Цей метод відомий під різними назвами, але мета його єдина – усний обмін інформацією на задану тему в обмежений час. В основі цього методу лежить комунікативний тренінг Хайнца Клипперта (Heinz Klippert, 1995р.). Ціль методики полягає у тренуванні усного мовлення з випадковим співрозмовником. Швидка зміна партнера в діалозі дає можливість задіяти всіх учасників в короткий термін. Особливість метода полягає в розташуванні учасників: утворюються 2 кола – внутрішнє та зовнішнє. Учасники розташовуються один навпроти іншого з подальшим пересуванням по колу (зміна співрозмовника). За допомогою часткої зміни співучасника розмовної пари переборюється бар'єр мовного порогу і досягається основна мета – активна участь в дискусії.

На вибір методики, безперечно, впливає аудиторія, яку можна поділити за кількісними та якісними ознаками, метою, що має бути досягнута. Відповідно до цього застосовуються різні за соціальними формами види роботи: індивідуальна, партнерська, групова, аудиторна, та робота у великих групах, що вимагають модератора[11].

Окремо слід зазначити, що важливим методичним інструментом є застосування технічних засобів навчання та наочностей[12]. Наразі до цієї підготовки також можна долучити учасників (студентів). Тут можливі різні засоби від традиційних дошок та плакатів до сучасних комп'ютерних презентацій. Слід приділити також увагу підготовці робочих листівок з занесеним до них новими лексичними одиницями та завданнями до теми уроку, проекту тощо. Серед сучасних засобів, що не вимагають значних фінансових витрат може бути «настінний блокнот», що буде відображати динаміку роботи групи, напрацьовані ідеї та в кінці підбивати підсумки. Його перевага в доступності та креативності (формат його реалізації можуть запропонувати самі студенти). Недолік - у відсутності можливості контролю за процесом зародження спонтанних ідей. Сучасні презентації типу PowerPoint вимагатимуть попередньої ґрунтовної підготовки, що з одного боку є перевагою, а з іншого недоліком, бо виключають можливість використання фактору миттєвості, що є рушійною силою та гарною мотивацією.

Отже, попередній аналіз та дослідження названих методик підтверджує припущення автора статті про зміни в методиці викладення іноземної мови та переорієнтування з набуття навичок письма на говоріння. Основна мета в вивченні іноземної мови в умовах сучасності може бути досягнута за рахунок використання сучасних методик, що здатні моделювати комунікативну поведінку та мотивувати до комунікації як такої[13]. Проте, не слід понижувати значення навичок письма та читання. Адже саме вони доповнять та завершать процес вивчення мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/00191b53ff/Eurobarometer.html?>
2. Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts. In Her Gerhard Neuner. (Hrsg.). (1996), *Verstehen und Verständigung in Europa* (S. 182-192). Berlin
3. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/ber.html>
4. http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Unterrichtsmethoden
5. Там само, див. №4
6. http://de.wikipedia.org/wiki/Aktives_Zuh%C3%B6ren
7. <http://de.wikipedia.org/wiki/Blitzlicht-Methode>

8. <http://de.wikipedia.org/wiki/Collective-Notebook>
9. http://de.wikipedia.org/wiki/British_Parliamentary_Style
10. <http://de.wikipedia.org/wiki/Karussellgespr%C3%A4ch>
11. <http://de.wikipedia.org/wiki/Einzelarbeit>
12. <http://de.wikipedia.org/wiki/E-Learning>
13. http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsch_als_Fremdsprache
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/gueler1.htm>

Осіпчук Л. В.
Козятинське міжрегіональне вище професійне
училище залізничного транспорту

СТВОРЕННЯ ЄВРОКЛУБУ «ФЕНІКС» В ДПТНЗ «КОЗЯТИНСЬКЕ МІЖРЕГІОНАЛЬНЕ ВИЩЕ ПРОФЕСІЙНЕ УЧИЛИЩЕ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ» ЯК МЕХАНІЗМУ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

В усі часи в усіх цивілізованих країнах суспільство, педагогіка, навчальний заклад ставили перед собою завдання — виховати громадянина, тобто людину з певним набором її прав і обов'язків, яка поважає і дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даній країні та в усьому світі.

Сучасний освітньо-виховний процес має стати таким процесом, в якому відбувається соціалізація індивіда, його входження в Європейську соціокультуру. Це передбачає і потребує неформальних, інноваційних методів роботи з учнями, де активною ланкою виступає спільна творчість педагога і учня, їх взаємодія в комунікативному колі.

Євроклуби – це форма самоорганізації молодих людей, які бажають брати участь у європейських ініціативах, поширюють інформацію про ЄС та європейську інтеграцію, реалізують проекти неформальної освіти серед однолітків.

Основними цілями євроклубів є інформування і просвіта молодих людей про Європейський Союз та відносини Україна – ЄС, сприяння встановленню зв'язків з європейськими молодіжними громадськими організаціями, підтримка євроінтеграційних прагнень України.

Одним із пріоритетних напрямків розвитку України є інтеграція нашої держави до Європейського співтовариства. Завданням сучасної освіти є сприяння розвитку демократичної культури, формуванню політико-правових знань учнів. Для залучення молоді до участі в європейських ініціативах у навчальних закладах працюють євроклуби – молодіжні організації, що сприяють творчій реалізації її членів, інформуванню з питань європейської інтеграції, громадянській освіті та громадській діяльності молоді.

Через євроклуби відбувається пропагування загальноєвропейських демократичних цінностей, ознайомлення із способом життя і культурою населення інших країн Європи, уміння представити власну культуру, країну, спосіб життя.

Євроклуб «Фенікс» розпочав свою роботу у вересні 2011 року як осередок євроінтеграції учнівської молоді Козятинського міжрегіонального вищого професійного училища залізничного транспорту.

Поштовхом для створення євроклубу стала активна міжнародна діяльність навчального закладу у рамках Асоціації «Освіта без кордонів». Головним завданням євроклубу є сприяння процесам європейської інтеграції України та інформування учнівської молоді про Європейський Союз, його структуру та процеси, які відбуваються в Європі та на теренах України; ознайомлення з життям людей в інших країнах, культурою, мовою; знайомство з новими людьми, обмін досвідом.

Щороку з метою збагачення досвіду та отримання більш глибоких знань до нашого училища на стажування приїжджають словацькі та польські студенти, які навчаються в Доправній академії міста Тренчин (Словаччина) та Технікумі зв'язку у місті Познань (Польща), тому що училище має гарну новітню матеріальну базу, яка не поступається європейській.

Так, 17 квітня 2012 р. до Козятинського МВПУЗТ приїхали на стажування 2 учениці Доправної академії м. Тренчин (Словаччина) Радка Рандова та Сімона Моловцова. Разом з ними відбулося відкрите засідання євроклубу «Фенікс» на тему: «Україна – європейська держава!».

Керівниками євроклубу разом із українськими та словацькими учнями була проведена інтерактивна гра «Віртуальна екскурсія по Україні та Словаччині». Учасники засідання розповідали про своє студентське життя, про культуру та звичаї свого народу. Також розглядалися питання співпраці між Євросоюзом та Україною в торгово-економічній, транспортній, енергетичній та культурній сферах, питання впровадження програми європейської освіти в Україні та проведення чемпіонату Європи з футболу «Євро-2012».

Така молодіжна співпраця дала гарні результати і вже з 7 по 14 листопада 2013 року члени євроклубу «Фенікс» Плис Максим та Холковський Артем проходили стажування у м. Познань в рамках протокольних рішень міжнародної Асоціації «Освіта без кордонів» та угоди укладеної між Козятинським МВПУЗТ та Zespół Szkół Komunikacji (Польща). Учні проходили стажування у групі за професією «Оператор комп'ютерного набору. Логіст». Під час занять вони працювали зі спеціалізованими комп'ютерними програмами, з дидактичними матеріалами та наочністю, що використовується у європейській системі освіти. Наші учні показали гарні результати при виконанні практичних та тестових завдань. Крім цього, учні відвідували уроки іноземних мов: англійської, німецької та російської, де вільно спілкувалися з польськими викладачами та студентами.

Крім навчання, учні Козятинського МВПУЗТ брали участь у засіданні молодіжного клубу Технікуму зв'язку, яке відбувалося у формі діалогу між нашими та польськими студентами. Молодь обговорила багато тем та склали плани на майбутнє: навчання, відпочинок, музика, мода та продовжити спілкування у програмі Skype. Потім польські учні запропонували нам взяти участь у роботі спортивного гуртка із бойових мистецтв. Заняття пройшло в дружній товариській атмосфері, хлопці навчались майстерності володіння різними спортивними знаряддями.

Для кращого знайомства молоді була організована спільна культурна програма, яка включала в себе екскурсії по визначним місцям міста Познань, відвідування музеїв народної архітектури, залізничного транспорту та костелів. За час перебування в Польщі члени євроклубу «Фенікс» познайомились із європейською системою освіти, культурними цінностями та звичаями польського народу.

Вже 4-го червня 2015 року було проведено наступне спільне відкрите засідання євроклубу «Фенікс», учнівського профспілкового комітету Козятинського МВПУЗТ та гостей, які прибули до нашого училища, зі Словаччини: Ренатою Регаковою, Надією Новограцькою, Радкою Рандовою та Симоною Коваловою та Польщі: Евою Іванец, Агнешкою Брех, Мартіном Янковським, Мартою Кжиштоняк.

На засіданні розглядалися проблеми навчання та працевлаштування молоді в Євросоюзі. Членами клубу була підготовлена вікторина «Що я знаю про Євросоюз?», у якій мали можливість продемонструвати свої знання з економічних та політичних передумови створення Євросоюзу. Учні та гості висловлювали свої думки щодо розвитку та зміцнення зв'язків між молоддю України та країн ЄС, а особливо - із словацькими студентами, з якими наші учні товаришують більше 30 років.

Словацькі та польські учні розповіли про навчання та умови життя в своїх країнах, запрошували українських учнів приїхати до них у гості, а також продовжити навчання в Доправній Академії міста Тренчин так як це зробили наші випускники, що вже здобувають дану професію у Доправній академії м.Тренчин та університеті ім. О.Дубчека, що в місті

Тренчин (Словаччина). Було приємно чути, що учні Козятинського училища швидко вивчили словацьку мову, наполегливо здобувають знання з професії «Транспортна логістика». А крім того, мають багато друзів і є одними із кращих учнів Доправної академії. І так як вони всі мають міжнародні сертифікати IES, який отримали після закінчення Козятинського МВПУЗТ, їм пропонують працевлаштування спочатку на період літніх канікул, а потім і на постійне місце роботи на європейських підприємствах.

Козятинське МВПУЗТ постійно розширює міжнародні зв'язки. За запрошенням Всеукраїнської молодіжної громадської організації «Європейська молодіжна ліга» разом з польськими вузами м. Люблін та м. Краків члени євро клубу «Фенікс»: Володовська Юлія, Холковський Артем, Шутов Євген та голова учнівського профспілкового комітету з 8 по 13 травня 2016 року взяли участь у Міжнародному студентському форумі за участю лідерів студентського самоврядування Польщі та України з відвідуванням європейських навчальних закладів в містах Краків та Люблін.

На форумі були присутні почесні гості: заступник Міністра освіти і науки Польщі пан Мацей Якубовський та Генеральний консул України в м. Люблін пан Владислав Каневський.

Метою Міжнародного форуму студентського самоврядування був обмін досвідом представників студентського самоврядування польських навчальних закладів та представників студентського самоврядування навчальних закладів України.

У процесі проведення форуму обговорювались основні питання:

- взаємодія органів студентського самоврядування з адміністраціями навчальних закладів (досвід Польщі та досвід України);
- вплив органів студентського самоврядування на формування суспільної свідомості студента в Польщі та в Україні;
- проблемні питання в діяльності органів студентського самоврядування, що виникають на різних рівнях їх діяльності та методи їх вирішення;
- план спільних дій, щодо впровадження спільної українсько-польської програми вдосконалення студентського самоврядування обох країн.

Під час роботи форуму делегація нашого училища відвідала європейські навчальні заклади в містах Краків (Ягеллонський університет, університет банківської справи) та Люблін (Вища Школа Підприємництва та Адміністрації).

Учасники Міжнародного студентського форуму мали можливість познайомитися з культурними пам'ятками Любліна та Кракова: вузькими вуличками з Флорианськими воротами і оборонними стінами, Королівським шляхом, Головним Ринком - найбільшою площею міста у Європі.

Взагалі програма форуму була дуже насиченою, цікавою та пізнавальною для студентської молоді. Його учасники мали можливість поділитися напрацюваннями у діяльності самоврядування у навчальних закладах України та Польщі, перейняти гарний досвід у роботі, а також збагатити свій культурний світ знаннями про перлини польської історії, культури та архітектури.

Крім міжнародної діяльності членами євроклубу «Фенікс» в училищі проводиться ряд заходів щодо євроінтеграції молоді: «Європейські цінності в українців», «Інтеграція освіти України в європейському співтоваристві Global Education Society in Europe». До Дня Європи було проведено ряд заходів: бесіда з учнями «Україна та Євросоюз: реалії сьогодення», конкурс малюнків на асфальті «Я - українець, я - європесць», акція «Побажай другу чи подрузі із Європи...» та традиційна вікторина «Що ти знаєш про Євросоюз?».

Щоб подальша діяльність у проекті була успішною, планується:

- обговорити і спрогнозувати плани діяльності Євроклубу «Фенікс» загалом, якими є очікувані результати діяльності і які завдання стоять перед ініціативною групою;
- ознайомитися з кращою практикою діяльності суміжних організацій в Україні;
- розробити план дій та розподілити обов'язки.

Важливим є популяризація роботи євроклубу: дописи у газету; виступ на радіо чи місцевому ТБ; підготовка листівок та їх розповсюдження; прес-конференція для учнів, педагогів, мешканців населеного пункту з участю представників органів місцевого самоврядування, журналістів ЗМІ.

В якості найближчої перспективи розвитку та зміцнення євроклубу «Фенікс» зараз активно обговорюється необхідність її узгодженості та інформаційної єдності. Для забезпечення інформаційного обміну заплановано створити сайт. Це дасть можливість розширити коло учасників Євромережі. Одним із завдань подальшої роботи є налагодження співпраці з мережею євроклубів України.

Павицька К.М.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ РЕСУРСІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Необхідність використання інноваційних засобів та впровадження сучасних методів навчання в процес підготовки майбутніх фахівців викликана потребою часу і вимагає втілення сучасних інформаційно-комунікативних технологій як ефективного інструменту покращення знань і умінь студентів, підвищення їх мотивації до вивчення іноземних мов, спонукання до творчого пошуку та саморозвитку.

Педагогічні і теоретичні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі досліджені у працях багатьох учених. Розробка і впровадження нових інформаційних технологій у процес навчання висвітлено Є. Полатом, Е. Дмитревою, Н. Морзе, С. Новиковим, Ю. Рамським, Л. Цветковою та іншими науковцями.

Головною тенденцією процесу навчання іноземних мов є комунікативність. На сьогодні більшість навчальних посібників та підручників, методичних розробок викладачів і, відповідно, університетських курсів побудовані на комунікативній основі. Проте успіх процесу навчання студентів будь-якого виду іншомовної мовленнєвої діяльності значно залежить від ефективного використання допоміжних засобів. Такими, на нашу думку, можуть слугувати інтерактивні ресурси, серед яких Інтернет-сайти, інформаційно-освітні платформи, мережі, сервіси та програми з вивчення іноземних мов.

Згідно Р.П. Мільруда, інтерактивність – це об'єднання, координація і взаємодоповнення зусиль комунікативної мети і результату мовними засобами [1]. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що використання інтерактивних ресурсів у вивченні іноземних мов є одним із засобів досягнення комунікативної компетенції.

Розглядаючи широкий спектр окреслених ресурсів, які спрямовані на набуття лексичних, граматичних, орфографічних, фонологічних навичок, комунікативних умінь тощо, мабуть, найпоширенішим та найвідомішим є сервіс YouTube (<https://www.youtube.com/user/engvidenglish>), із спеціальним YouTube-каналом для вивчення англійської мови – [engvid.com](https://www.youtube.com/user/engvidenglish). Сайт містить список з понад 700 відео та перелік усіх викладачів, які торкаються різних аспектів іноземної мови. Також міститься безліч відеоуроків з підготовки до TOEFL.

BBC Learning English (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish>) надає можливість вивчати британську англійську мову з рівня lower intermediate. Містить безліч напрямків, відео та аудіо матеріалів з текстівкою і транскрипцією. Один з розділів присвячений безпосередньо роботі над вимовою. Наприклад, курс 6 Minute English – це шестихвилинні ролики на різні теми які не лише сприятимуть засвоєнню нової лексики та слухо-вимовним навичкам, а й допоможуть розширити кругозір студентів.

TED – це всесвітньо відома щорічна конференція, присвячена різноманітним ідеям "вартим поширення", яку правомірно можна назвати потужною інформаційно-освітньою

платформою. Конференція TED популярна своїми лекціями (TED Talks), які спочатку були зосереджені на технологіях, розвагах та дизайні, але згодом включили також природничі науки, мистецтво, освіту, культуру, бізнес, глобальні проблеми, сталий розвиток та ін. Виступи TED доступні на веб-сайті <http://www.TED.com/>. Їх можна безкоштовно переглядати, завантажувати на свій комп'ютер у HD-якості або підписатися на відеоподкаст.

LinguaLeo (<https://www.languagetool.org>) – інтерактивний сайт, основною метою якого є вивчення англійської мови за допомогою відео-, аудіоматеріалів та текстів, які були створені носіями мови. Сервіс побудований за ігровою методикою. Увесь контент на сайті зручно сортується відповідно до формату, рівня складності, об'єму та тематиці. Сервіс рекомендує своїм користувачам обсяг денної лексики. Кожен користувач може додати свій контент.

Doulingo (<https://www.duolingo.com/>) – сайт, який пропонує численні письмові уроки та диктанти. Містить окремий розділ для практики вивченої лексики, за один курс можна вивчити до 2000 слів. У міру проходження уроків користувачі паралельно допомагають перекладати веб-сайти та інші документи.

Lang-8 (<http://lang-8.com/>) призначений для покращення навичок з граматики. Працює він просто: необхідно внести текст мовою, яка вивчається, після чого з ним працює носій відповідної мови і вносить до тексту правки.

Livemocha (<https://www.rosetastone.com/lp/sbsr/livemocha/>) – це соціальна мережа для тих, хто вивчає іноземні мови. Політика цього міжнародного сайту – допоможи іншому, а він допоможе тобі. Члени спільноти допомагають один одному вчитися. Виконання користувачем завдання перевіряється програмою або носіями мови. Також є практика обміну текстовими повідомленнями. Відео або аудіо-чат забезпечує мовну практику в режимі реального часу.

Серед ресурсів з широким вибором курсів, безсумнівно, лідирує **Coursera** (<https://www.coursera.org/>) – масштабний проект, який співпрацює з провідними університетами світу і публікує безкоштовні онлайн-курси в різних сферах знань. Студенти мають змогу дивитися відеолекції, на базі яких здають тести на сайті проекту. Навчання здійснюється англійською мовою.

EdX (<https://www.edx.org/>) – своєрідна бібліотека інтерактивних курсів, заснована в 2012 році Массачусетським технологічним інститутом і Гарвардським університетом. На сьогоднішній день має досить поширену аудиторію, яка навчається, з усього світу. Лекції на платформі проводяться декількома мовами, однак основною все ж залишається англійська.

Чільне місце у процесі формування комунікативної компетенції посідає використання словників, зокрема **он-лайн словників**, наприклад таких як Oxford Dictionaries (<https://www.oxforddictionaries.com/>), Cambridge Dictionary (<http://dictionary.cambridge.org/ru/>), Macmillan Dictionary (<http://www.macmillandictionary.com/>) The Free Dictionary (<http://www.thefreedictionary.com/>) та ін.

Також у нагоді як студентам, так і викладачам стануть медіасайти англійською мовою: **The Washington Post** (<http://www.washingtonpost.com/>), **The New York Times** (<http://www.nytimes.com/>), ці та інші новинні агентства мають схожу, зручну для користувача структуру дерева посилань. Як будь-яке видання періодичної преси, web-газети розділені на рубрики і підрубрики, тобто, мають дружній до користувача інтерфейс, що дозволяє з легкістю перейти безпосередньо до потрібного розділу. Цікаві статті занурять студентів у світ новин, реклами, спорту, ринку, стилю життя, світських подій тощо. Окремі з них **BBC World Service Radio** (<https://www.bbc.co.uk/worldserviceradio>) надають можливість не тільки прочитати, але й прослухати новини на багатьох мовах, вибираючи для себе відповідний рівень володіння англійською мовою.

Отже, реалізуючи сучасні мовні стратегії, звичайно треба мати на увазі, з одного боку, що новітні інтерактивні технології, зокрема використання мережі Інтернет, інформаційно-освітніх платформ тощо, хоча й сприяє вивченню і засвоєнню іноземних мов, проте при надмірному користуванні їх сприймання може стати механічним. Поряд з тим, вони не

усувають потреби у живому спілкуванні, тобто у наявності реального мовного партнера, не можуть повноцінно замінити справжнє людське спілкування.

З іншого боку, вони надають студентам можливість користування різноманітними навчальними матеріалами, автентичними джерелами, участі у ситуаціях реального життя, в он-лайн конференціях, спілкування з носіями мов з будь-якої частини світу, тощо. У свою чергу, це сприяє індивідуалізації навчання, розвитку міжкультурного спілкування, подолання мовного бар'єру, вільній орієнтації в іншомовному середовищі і т.і.

Таким чином, необхідно підкресли, що використання зазначених вище технологій не тільки сприяє більш ефективному формуванню комунікативної компетенції студентів, а й стимулюванню самостійного вивчення іноземних мов, що в однаковій мірі є актуальним для подальшого професійного та повсякденного життя студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении иностранного языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пос. / [Под ред. Е. С. Полат]. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 272 с.
3. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки/ О. Токменко// Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – №2. – С. 98-100.

Павленко О.М.,
«КПІ імені Ігоря Сікорського», м. Київ

ВПРОВАДЖЕННЯ ІКТ В ПРОПЕДЕВТИЧНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ВИРАЖАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАЦІЇ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Інформатизація процесу навчання студентів є одним з найважливіших напрямків удосконалення вищої освіти. Різні аспекти використання засобів нових інформаційних технологій є особливо актуальними в останнє десятиліття. Про це свідчить науковий інтерес учених. Над проблемою інформатизації освіти активно працюють ряд зарубіжних та вітчизняних науковців (А. Алексюк, В. Бевз, В. Биков, М. Бовтенко, І. Богданова, Н. Булгакова, В. Галузинський, С. Гончаренко, С. Григор'єв, В. Гріншкун, Г. Козлакова, А. Кокарева, Е. Лузік, І. Мархель, І. Підласий, І. Роберт, П. Сисоєв, Р. Сміт, Н. Тверезовська, Г. Чередніченко, О. Ярошенко та ін.).

Г. Чередніченко трактує ІКТ як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [5, с.134]. Як зазначають науковці, впровадження ІКТ дає можливість суттєво покращити зв'язок між суб'єктами навчального процесу, підвищити продуктивність праці викладача, покращити процес засвоєння навчальної інформації, методи корекції діяльності студентів, відкриває доступ до нетрадиційних джерел інформації [1].

Останнім часом ІКТ активно впроваджуються в методику викладання української (російської) мови як іноземної. Безумовно, впровадження ІКТ у навчальний процес вимагає розробки відповідної науково-методичної бази, інструментальних засобів і систем комп'ютерного навчання та контролю знань, системної та раціональної інтеграції цих технологій в існуючі навчальні програми та організаційні структури. Успішне та якісне використання ІКТ може бути запорукою ефективного втілення новітніх методик та підходів до організації навчання української мови як іноземної.

Впровадження ІКТ як одна з педагогічних умов пропедевтичного навчання іноземних слухачів української мови виражальними засобами комунікації, на наш погляд, надає вагомі методичні переваги. З-поміж них: підвищення мотивації навчання, індивідуалізація та

диференціація навчання; створення на занятті в межах ситуації природнього середовища; спонукання слухачів до активності, творчості, самостійності. ІКТ дозволяють моделювати умови комунікативної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних навчальних вправах ситуативного характеру, рольових іграх, практичних та факультативних заняттях, опосередковано вивчати граматику, допомагати слухачам створювати власні висловлювання і швидко редагувати відповіді, здійснювати контроль та самоконтроль знань. ІКТ дають можливість задіяти майже всі органи чуття слухачів, поєднувати на заняттях використання друкованого тексту, графічного зображення, рухомого відео, статичної фотографії та аудіозапису.

Для впровадження ІКТ у пропедевтичне навчання іноземних слухачів української мови виражальними засобами комунікації ми обрали інтерактивний програмно-технологічний навчальний комплекс на основі SMART Board, більш відомий під назвою «інтерактивна дошка». Проблема використання інтерактивної дошки в навчальному процесі є відносно новою й активно обговорюється в дидактичних колах. Як зазначають науковці, інтерактивна дошка – це ефективний спосіб впровадження електронного змісту навчальних і мультимедійних матеріалів у процес навчання, що забезпечує мотивацію, налаштування слухача на активну плідну діяльність [6, с.124–128]. Цей комплекс дозволяє створювати інтерактивне інформаційно-комунікаційне середовище й використовувати як традиційні, так й інноваційні педагогічні технології навчання.

Інтерактивний комплекс SMART Board складається з апаратної частини і власного програмного забезпечення. Основною складовою апаратної частини комплексу є інтерактивна дошка SMART Board. Необхідні також персональний комп'ютер (настільний або переносний), мультимедійний проектор і комунікаційне обладнання. В основу роботи комплексу покладено програмний і технологічний продукт SMART Board Software – програмне забезпечення, спеціально розроблене для навчання. Загалом, програмне забезпечення SMART Board Software призначене для створення композицій з текстових і графічних фрагментів, зберігання створених матеріалів та відтворення їх у процесі демонстрації. Воно дозволяє керувати прикладними комп'ютерними програмами за допомогою дотиків до поверхні екрану, забезпечує універсальну технологію роботи з різними видами інформації і дає викладачеві ефективний засіб створення й застосування авторських навчальних програм.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо інтерактивну дошку як сучасний інтерактивний мультимедійний програмно-технологічний засіб, що має високий рівень інтерактивності, поєднуючи у собі всі якості традиційної дошки та інтерактивні властивості електронно-цифрових ресурсів і сенсорні властивості апаратних засобів для відтворення цих ресурсів і колективної роботи з ними.

Під час роботи з інтерактивною дошкою можуть виникнути такі труднощі: можливість технічних проблем, значні затрати часу на підготовку до занять, відсутність апробованих курсів з викладання української мови для іноземців з використанням інтерактивних дошок, відповідність належних санітарно-гігієнічних норм на заняттях, визначення оптимального місця інтерактивної дошки в навчальному процесі, дотримання вимог оформлення та подання навчального матеріалу.

Працюючи з інтерактивною дошкою, варто керуватись такими основними вимогами: дотримання пропорцій оформлення матеріалу; встановлення порядку демонстрації; акцентування на важливості інформації; єдність та рівновага елементів, що демонструються, за формою, кольором, розміром; доцільність вибору шрифтів, виділень, маркувань, розміру шрифту для читання та акцентування, правильність оформлення інтерфейсу та ін. [2, с. 10–13].

Спробуємо окреслити основні методичні задуми, реалізовані в межах інтерактивного авторського курсу пропедевтичного навчання іноземних слухачів української мови виражальними засобами комунікації. Використання інтерактивної дошки дає можливість створити іншомовне культурне навчальне середовище з урахуванням різноманітного

навчального програмного забезпечення, для якого характерні культуровідповідність, інформативність, естетичність, комунікативність, інтерактивність, ситуативність, поліфункціональність і максимальна наближеність до реальності. Створення такого навчального середовища, на наш погляд, є насамперед необхідним для слухачів у процесі пропедевтичного навчання у психічному, фізичному, емоційному плані, оскільки, як показує практика, іноземні слухачі відчувають труднощі вступати в живу комунікацію, особливо на початку навчання, коли їм бракує, лексики, мовленнєвих моделей, граматичних знань. Широкий спектр ресурсів дошки, яскраві образи, звуко- та відеофайли допомагають створити необхідну для спілкування міжкультурну ситуацію, уявити себе у ролі носія української мови. Можливість демонстрації навчальних відеороликів дає змогу спостерігати, аналізувати, вчитись використовувати не лише вербальні засоби комунікації, а й невербальні (жести, міміку, пози), відчувати, імітувати інтонаційне оформлення, відповідно до обраного мовленнєвого жанру. Вибір динаміки навчальної демонстрації матеріалу (можливості зупинки, повтору, редагування, варіативності) дає можливість вчити слухачів правильно обирати тактику, вибудовувати стратегію мовленнєвого вчинку, правильно визначати мовленнєвий жанр майбутнього висловлювання, підбирати виражальні та невиражальні засоби комунікації, вчитись інтонаційно оформлювати висловлювання, корегувати, редагувати, аналізувати та виправляти помилки. Завдяки використанню інтерактивної дошки викладач може створити реальні життєві ситуації на занятті, які значно підвищують ефективність вивчення матеріалу, викликають інтерес, стимулюють ситуативну мотивацію. Адже, як слушно зауважує Є. Пассов, ситуативні інтереси ведуть до утворення стійких інтересів, а ситуативна мотивація виховує у слухачів потребу в спілкуванні загалом, створює постійну мотиваційну готовність – надзвичайно важливий чинник успішної участі в спілкуванні, а отже, й установа мовленнєвого партнерства [3, с.520].

Технічні ресурси інтерактивної дошки дають можливість викладачу значно ширше застосовувати тренувальну діяльність у процесі пропедевтичного навчання іноземних слухачів української мови виражальними засобами комунікації. Вибудовуючи інтерактивну авторську програму, ми за основу брали комунікативні навчальні ситуації, які сприятимуть підвищенню активності та творчості слухачів, адже, як зазначають науковці, «сама активність забезпечує ініціативну мовну поведінку співрозмовника» [3, с.521]. При цьому змінюється парадигма міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу, більше уваги приділяється виробленню уміння самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності. Слухачі вчать здобувати, обробляти, й використовувати інформацію тією мовою, яку вивчають, тобто осмислювати, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах, дискутувати, висловлювати особисту думку та ін., що сприяє формуванню культури навчальної діяльності загалом та інформаційної культури зокрема.

Можливості презентації та варіативність подання навчального матеріалу в широкому діапазоні візуалізації (карти, таблиці, схеми, пам'ятки, коментарі) дають змогу скоротити час на вивчення граматики, засвоєння якої відбувається у процесі власне комунікації; можливість візуалізації, створення аудіосупроводу полегшує вивчення лексики та вироблення фонетичних навичок.

У межах нашого дослідження було виокремлено низку основних переваг використання інтерактивної дошки:

- можливість створення авторських інтерактивних програм, занять, завдань;
- засвоєння виражальних засобів комунікації, лінгвістичних та країнознавчих знань, відпрацювання вмінь та навичок їх реалізації;
- здатність відпрацювати всі етапи мовленнєвого вчинку (довербальні й вербальні);
- створення навчальних комунікативних ситуацій, умов подорожі іноземних слухачів у віртуальному мовленнєвому середовищі, вироблення здатності сприймати, розуміти й засвоювати живе розмовне мовлення його носіїв;
- здійснення інтерактивного впливу через усі канали сприйняття: зоровий, слуховий, кінестетичний, що сприяє глибокому і міцному запам'ятовуванню мовленнєвого матеріалу;

удосконалення вмінь імітації виражальних засобів;
розвиток у слухачів здатності до асоціативного мислення і творчої уяви, розвиток творчості;
підвищення активності та самостійності іноземних слухачів;
покращення емоційного клімату занять, підвищення рівня адаптації слухачів;
підтримка зворотного зв'язку на занятті та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К.: Освіта України, 2007. – 396 с.
2. Леднєв В.С. Содержание образования / В.С.Леднєв. – М.: Высш. шк., 1989. – 360с.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.,
4. Чередніченко Г.А. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах./ Г.А.Чередніченко, Л.Ю. Шапран, Л.І. Куниця // Наукові записки. Серія: Педагогіка. - Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка – 2011. - №4. – С.134 – 138.
5. Шехтман А.В., Кузнецов С.П. Интерактивные доски: теория и практика / А.В.Шехтман, С.П.Кузнецов // Мир ПК.– 2007.–№9. – С. 124–128.

Павлик О.А.

Криворізький державний педагогічний університет

МОБІЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах реформування початкової освіти відповідно до Концепції Нової української школи актуальності набуває проблема розвитку особистості, що здатна навчатися впродовж життя, критично мислити, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями, зокрема використовувати сучасні засоби комунікації [2]. Реалізація поставлених завдань передбачає насамперед створення відповідного сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу. Тож освітянська спільнота перебуває у пошуку навчальних ресурсів, які дозволять наскрізно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі, формувати ключові і предметні компетентності і разом з тим будуть доступні для більшості учасників навчального процесу. Серед таких універсальних освітніх засобів перспективними видаються мобільні технології або m-learning, які полягають у використанні доступних портативних мобільних пристроїв з метою полегшення, підтримки, оптимізації та розширення процесів навчання та вивчення.

Як свідчить аналіз наукової літератури, мобільні технології навчання використовуються насамперед у технічних галузях, професійній освіті, застосовуються для набуття іншомовної компетентності. Причому більшість досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців стосується навчання студентів, дорослих або учнів старшої школи. Досвід переконує, що мобільні пристрої з навчальною метою доцільно застосовувати і в початковій школі задля покращення мотивації навчання, реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів, підвищення результативності освітнього процесу. Водночас опитування вчителів початкової школи м. Кривого Рогу засвідчило необізнаність педагогів з потенційними навчальними можливостями гаджетів, їх функціями, що спричиняє негативне ставлення педагогів до мобільних пристроїв на уроці.

Як і будь-яка технологія, мобільне навчання має переваги і недоліки. Серед переваг

слід насамперед відзначити інноваційність, зручність у використанні, багатофункціональність, доступність, портативність, персоналізованість, розвивальний потенціал, відсутність обмежень у просторі і часі, можливість поєднання з традиційним навчанням, інтеграція різних каналів сприйняття інформації (візуального, аудіального, тактильно-кінестетичного), що є необхідним у процесі навчання молодших школярів і зумовлює його ефективність.

До недоліків технології можна віднести нерозробленість її методологічних засад, вартість якісних приладів, необхідність Інтернет зв'язку, обмеженість розмірів і ємності, деякі технічні проблеми, пов'язані з функціонуванням приладу, недостатня підготовленість учителів, орієнтованість школярів на гаджети як об'єкт розваг та комунікації.

Засоби мобільних інформаційно-комунікаційних технологій навчання дослідники поділяють на апаратні та програмні (е-курси). До них відносять насамперед адаптовані електронні підручники, навчальні курси з відповідною інформацією для формування ключових і предметних компетентностей; довідники, словники, бази даних та інші довідкові джерела інформації; системи тестування; мультимедійні засоби; пошукові системи, хмарні сховища, Wiki, відеохостінги; спеціальні програми, що здатні відкривати файли офісних програм, таких як OfficeWord, PowerPoint, Excel, текстові документи у різних форматах (txt, doc, pdf); офіційні додатки мобільних версій, зокрема і соціальних мереж, тощо [1, с.117]. Як свідчить аналіз наукової літератури, окреслені мобільні засоби успішно використовують для навчання студентів іноземної мови. З огляду на важливість мовленнєвого розвитку учнів початкової школи виникає питання щодо можливості застосування у процесі роботи з розвитку мовлення молодших школярів названих засобів, зокрема доступних для дітей мобільних додатків.

У лінгводидактиці процес мовленнєвого розвитку учнів традиційно передбачає роботу на вимовному рівні, на лексичному рівні і на граматичному рівні (робота над словосполученням, реченням, текстом). На вимовному рівні розвиток мовлення здійснюється за трьома напрямками: техніка, орфоєпія, інтонація. Для того, щоб удосконалювати техніку мовлення дітей молодшого шкільного віку (формувати правильність дихання і чіткість дикції), доцільно використовувати мобільні додатки Google Play «Українські скоромовки», «Скоромовки, колядки, приказки», «Скоромовки, чистомовки», «Скороговорун», «Дихальний тренажер», «Дихальні вправи», «Тренер оратора», «Речь +-скороговорки, дикция», «Дикция» тощо. У роботі над удосконаленням орфоєпічних умінь доречно застосовувати аудіофайли, словники, довідники та мобільні додатки «Монстр орфоєпії», «Ударения», аудіо курси, що містять зразкові аудіозаписи. Для роботи над інтонацією, крім зазначених вище мобільних додатків, вважаємо за доцільне використовувати додаток «Голос», а також диктофон для тренування й здійснення контролю та самоконтролю.

Важливим напрямом розвитку мовлення молодших школярів є робота над словом, що передбачає збагачення, уточнення та активізацію словника дитини, адже слово - важлива одиниця мови, яка містить у собі базові знання та набутий культурно-історичний досвід усього народу. Для здійснення такої роботи розроблено значну кількість мобільних додатків, зокрема різні типи словників, різноманітні ігри зі словами, практикуми у точному слововживанні, наприклад «Українська абетка», «Мишеняткова абетка», «Український словник», «Вчимо слова», «Вучите лексику: Украинский», «Изучайте украинский язык», «Карточки Домана», «Украинский разговорник», «Учим и играем. Украинский», «Слова зі значень», «Слова зі слова», «Р.І.Д.», «Уроки української мови», «Мова», «Слово дня» тощо.

Повноцінному засвоєнню значення слова сприяє його використання у власному мовленні, що передбачає робота на граматичному рівні. Для вдосконалення граматичних умінь і навичок, дослідження власного мовлення варто залучати до роботи сервіси «Украинский разговорник», «Просто изучай украинский», «Цитати українською», «Загадки українською», що стимулюють словотворчість дітей, потребу висловитися.

Зважаючи на світові тенденції мовленнєвого розвитку школярів, у процесі здобуття мовної освіти перевагу слід надавати розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності

(аудіюванню, говорінню, читанню й письму), що є основою комунікативної компетентності. Серед видів мовленнєвої діяльності, за висновками психолінгвістів, чільне місце за частотністю використання належить аудіюванню (слуханню та розумінню усного мовлення). Для формування аудіативних умінь і навичок створено спеціальні аудіосервіси «Аудіо Детские истории», «Сказки вслух», «Казки дитинства», «Українські народні казки», «Аудіо Казки» тощо. Після прослуховування аудіофайлів доцільно залучити дітей до інших видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма).

З огляду на вимоги Проекту нового Державного стандарту початкової загальної освіти пріоритетними стають уміння взаємодіяти усно й письмово, у т.ч. в режимі он-лайн, працювати з медіатекстом, створювати, змінювати тексти за допомогою цифрових пристроїв, використовувати доречно емотикони тощо [3]. Для досягнення поставлених завдань в умовах компетентнісного підходу вкрай важливо створити реальне комунікативне середовище через використання програм типу Skype або ж Viber, Vodafone, WhatsApp, різноманітні форуми, листування, через електронну пошту та СМС-повідомлення. Мобільні телефони є засобом розвитку не лише діалогічного, а й монологічного мовлення через відеозвернення, ведення різноманітних блогів і сторінок у соціальних мережах. Також у процесі формування монологічного мовлення доречно використовувати функцію диктофону, яка може допомогти в удосконаленні вимови, аналізі вживання лексичних одиниць, правильності використаних граматичних структур, контролювати тембр, ритм та інтонацію або ж записувати цікаві ідеї, факти, які варто не забути. Така функція допоможе розширити знання та закріпити набуті комунікативні вміння та навички. Для становлення писемного мовлення доцільно використовувати блокнот, текстові редактори, додаток «Заметки. Письмо» «Мои заметки – блокнот», «Библиотека сочинений» тощо.

Таким чином, в умовах інформаційно-комунікаційного середовища мобільні технології дозволяють гармонійно розвивати усі чотири види мовленнєвої діяльності, залучити дитину до міжособистісного спілкування, у т.ч. он-лайн, мотивувати до мовленнєвого вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р. С. Мобільне навчання – нова технологія професійної освіти ХХІ століття / Р. С. Гуревич // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – № 20 (255), 2012. – 184 с. – С. 113-119.
2. Концепція нової української школи: [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
3. Проект Державного стандарту початкової загальної освіти: [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/Новини/2017/08/30/project.pdf>.

Пахомова О.В.

Криворізький державний педагогічний університет

ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Інтегральним показником якості в контексті модернізації сучасної професійної освіти є компетентність. Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу і підприємництва. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих і професійних компетентностей надасть людині можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Набуття знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення компетентності, сприятиме інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Компетентнісно орієнтований підхід до формуванню змісту освіти став новим

концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породив безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн [7,7].

Поняття «компетентність», «компетенція», «компетентнісна освіта», «освітня компетентність» прийшли до нашого понятійно-термінологічного апарату (*загальний аналіз останніх досліджень і публікацій*) із зарубіжних країн, де їх широко вживають з кінця 1960 – початку 1970 рр., саме тоді зародився новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Такі терміни як компетентності, компетенції, а також ключові кваліфікації були науково обґрунтовані вченими країн Європейського Союзу в середині 80 рр. минулого століття (Д.Мертенс, Б.Оскарсон, А.Шелтен, Р.Бадер, Саймон Шо).

І.А.Зимня виділяє три етапи розвитку компетентнісного підходу [5,34-35]:

I етап (1960-1970 р.р.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетентність», створенням передумов розгалуження понять компетентність і компетенція.

II етап (1970-1990 р.р.) означився використанням категорії «компетентність» у теорії та практиці навчання мови (нерідної), а також у сфері керівництва і менеджменту. Закордонні та вітчизняні дослідники виділяють різні компетентності/компетенції для різних видів діяльності. Так, Джон Равен у «Компетентність у сучасному суспільстві» 1984 диференціює види компетентності і подає 37 компетентностей.

III етап дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти починається з 1990 р., характеризується появою робіт А.К.Маркової, Н.В.Кузьміної, Л.М.Мітіної, Л.П.Алексєєвої та ін. У зарубіжній освітній практиці окреслюється коло компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародній комісії з освіти для ХХІ сторіччя «Освіта: приховані скарби» Жак Делор сформулював «чотири фундаментальні стовпи, на яких базується освіта: вміння жити, вміння працювати, вміння жити разом, вміння вчитися» [3]. А у 1996 р. в м. Берні було визначено поняття ключових компетенцій (*key competencies*), яке на думку Ради Європи, є суттєвим для реформ освіти.

Метою даних тез є аналіз останніх наукових досліджень по проблемі реалізації компетентнісного підходу у вищій професійній освіті.

Резюмуючи думки авторів означеного підходу (В.І.Байденко, Є.Ф.Зеєр, Є.Симонюк, А.Г.Бермус, Г.І.Ібрагімов), можна розглядати компетентнісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі освіти, а саме: навченість, самодетермінація, самоактуалізація, соціалізація і розвиток особистості. Таким чином, мета сучасної освіти має трьохкомпонентний характер:

- В професійній галузі – професійна компетентність;
- В суспільному житті – успішна соціалізація особистості (соціальна компетентність);
- В особистісній сфері – усвідомлення власної самоцінності, прояв рефлексії й активності у цілепокладанні і у діяльності в цілому, самовизначення.

Отже, компетентнісний підхід розглядається науковцями «як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбір змісту освіти, організація освітнього простору і оцінка освітніх результатів» [6,3]. «Компетентнісний підхід – це спроба привести у відповідність школу до потреб ринку праці. Підхід, який акцентує увагу на результаті освіти, у якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних ситуаціях» [4, 3].

Запровадження компетентнісного підходу в освіті супроводжується критичними протиріччями:

- Невідповідність первісної практичної орієнтації компетентнісного підходу і існуючої предметної, а також мета предметної орієнтації педагогічної практики (Є.Я.Ямбург);

- Невизначеність концептуального і інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, нечіткість його принципів відмінностей із існуючими психолого-педагогічними концепціями діяльнісного і розвиваючого напрямку (Н.Д.Нікандров, М.В.Богуславський,

В.М.Полонський);

- Відсутність предметного і вікового співвідношення компетентнісного підходу (Г.Н.Філонова), а також організаційно-управлінських аспектів впровадження компетентнісного підходу (Н.Д.Нікандров, І.І.Логвінов);

- Невиразність національно-психологічного, соціально-політичного, а також соціально-психологічного контекстів розробки стандартів і реалізації у ньому компетентнісного підходу (В.І.Слободчиков, Т.М.Ковальова) [2].

А.Г.Бермус формулює узагальнено деякі основні елементи компетентнісного підходу у вітчизняній педагогіці [2]. По-перше, дослідник зауважує, що генетичним прообразом уявлень компетентнісного підходу є ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвиваючої і особистісно-орієнтованої освіти. Закордонні вчені спиралися на доробки П.Я.Гальперіна, А.Н.Леонт'єва, С.Л.Рубінштейна при науковому обґрунтуванні категоріальної бази компетентнісного підходу. Тому цілком очевидно, що не можна ігнорувати досягнення вітчизняної психологічної і педагогічної науки при реалізації компетентнісного підходу і орієнтуватися тільки на міжнародний досвід. По-друге, освітній процес у межах компетентнісного підходу є цілеспрямованим з первісно заданими результатами у вигляді компетентностей і жорстко корелюється із культурним контекстом. По-третє, у компетентнісному підході виділяють два базових поняття: компетентність і компетенція. Четверте, виділяють різні види компетентностей, серед яких надпредметні (ключові, або базові), загально-предметні, спеціально-предметні [8, 22].

Запровадження компетентнісного підходу у вищій професійній освіті, на думку дослідників (В.І.Байденко, Х-Г.Хофман) дозволить:

- Перейти від орієнтації освіти на відтворення знань до використання і організації знань;
- Покласти в основу стратегії підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування й виконання задач;
- Підвищити міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу;
- Визначити цілі і ситуації використання у сфері труда;
- Орієнтувати людську діяльність на нескінченне розмаїття професій і життєвих ситуацій. [1, 11]

Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті має куруватися такими принципами:

- Смісл освіти заключається у розвитку в тих хто навчається здібностей самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є їх власний досвід;
- Зміст освіти постає як дидактично адаптований соціальний досвід у вирішенні пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та ін. проблем;
- Смісл організації освітнього процесу заключається у створенні умов для формування у тих хто навчається досвіду у вирішенні пізнавальних, комунікативних, моральних, організаційних та ін. проблем, які складають зміст освіти;
- Оцінка освітніх результатів базується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих на конкретнім етапі навчання [6, 3].

У руслі компетентнісного підходу вища професійна освіта має формувати у студентів професійні компетенції. Як зазначає А.В.Хуторський, введення поняття «компетенція» у практику навчання дозволить вирішити типову проблему вищої освіти, коли оволодівши набором теоретичних знань, випускник ВНЗ зазнає значні труднощі в їх реалізації у процесі вирішення конкретних задач чи проблемних ситуацій. Учебний процес повинен як найблище моделювати відповідні сторони майбутньої професійної діяльності, іноді через

неузгодженість затребуваних якостей особистості в учбовім процесі і практичній діяльності, колишній студент-відмінник відстає в професійнім і кар'єрнім рості від студента, який вчився посередньо.

В Україні вже зроблено перші кроки для запровадження компетентнісного підходу в національну освіту. Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук за підтримки Програми розвитку ООН провели плідну роботу з добору та визначення ключових компетентностей для України. Стартував процес подальшої імплементації компетентнісного виміру з урахуванням національних напрацювань та міжнародного досвіду. Перші результати цієї роботи можна бачити у проекті Держстандарта середньої освіти 2017 р.

Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті буде сприяти досягненню її головної мети – підготовці кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня й профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, вільно володіючого своєю професією і орієнтованого в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России. -2004. - №4. –с.3-13
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании//(электронный ресурс) 02.05.2007 <http://www.bestreferat.ru/referat-78164.html>
3. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». - М.: ЮНЕСКО, 1997
4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003.-101 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования// Высшее образование сегодня. -2003.-№5.-с.34-42.
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004.-№5.- с.3-12
7. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу:стратегічні перспективи міжнародної спільноти// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та міжнародні перспективи. Колективна монографія / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – с.6-16
8. Пометун О.І.Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та міжнародні перспективи. Колективна монографія / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – с.16-26

Петровська О.Я.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Головна ціль навчання іноземних мов – це формування та розвиток комунікативної культури студентів, навчання практичного оволодіння іноземною мовою. Не можна заперечувати значущість традиційних шляхів оволодіння мовою та культурою, але ХХІ століття вимагає врахування сучасного стану науки та технологій, які дозволяють оптимізувати навчальний процес. На сучасному етапі метод проектів вважають основною технологією формування компетентностей студентів, в тому числі й комунікативних компетентностей. Вона дозволяє використовуючи найменші затрати ресурсів, створити в

навчальному процесі умови діяльності, максимально наближені до реальних. Метод проектів передбачає поєднання технології створення освітніх ситуацій, у яких студент ставить та розв'язує власні задачі, з супроводом викладача. Метод проектів є ефективним, оскільки стимулює практичну проектну діяльність студентів та дозволяє формувати весь набір компетентностей.

Переваги методу проектів при навчанні іноземної мови студентів показано Е.Г. Арванітопуло, Є.М. Борисовою, М.Ю. Бухаркіною, А.А. Василенко, Л.П. Голованчук, С.Є. Гридюшко, Н.М. Душковою, М.А. Кочетурова, Є.С. Полат, І.А. Сокол, І.П. Федорова та іншими.

Велика енциклопедія з педагогіки досить широко дає визначення методу проектів: «метод проектів – система навчання, в якій знання й уміння учні здобувають в процесі планування та виконання практичних завдань – проектів, що постійно ускладнюються» [1]. На думку Є.С. Полат, автора досліджень із навчання іноземної мови, метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту або іншу проблему в результаті самостійних дій учнів і припускають презентацію цих результатів [2].

Використання проектної методики в процесі вивчення іноземної мови дозволяє застосувати навички говоріння на практиці. Використання завдань проекту виходять за межі заняття і вимагають у студентів затрати часу та зусиль, проте при цьому вирішуються наступні важливі задачі:

- заняття не обмежується певними знаннями, вміннями і навичками, а стають практичними навичками, завдяки чому посилюється мотивація студентів під час вивчення іноземної мови;

- студенти отримують можливість застосовувати креативний підхід під час самостійного здобуття необхідної інформації не тільки з підручників, а і з інших джерел;

- в проекті успішно здійснюється взаємодія студентів між собою з викладачем, роль якого змінюється. Викладач виступає рівноправним партнером, консультантом, помічником;

- в проектній роботі весь навчальний процес орієнтований на студента. Враховуються його інтереси та індивідуальні особливості;

- кінцевим результатом спільної роботи студентів є: написання статті, збір і обробка статистичних даних, аудіо чи відео запис, колаж, виставка. Форму презентації (повідомлення, репортаж, дискусія, шоу, вікторина) студенти вибирають самостійно.

Практичне заняття з іноземної мови, з застосуванням методу проектів, передбачає наступні етапи:

1. Підготовчий – поділ студентів на групи, відповідно до затверджених навчальних програм.

2. Основний – етап на якому відбувається організація роботи студентів. Розподіл обов'язків, робота з пошуку, відбору і компонування інформації, ілюстрації, аудіо та відео.

3. Заключний етап, що передбачає представлення презентації та її оцінювання.

Темами проектів, для студентів, на першому етапі вивчення французької мови у ВНЗ можуть бути: «La francophonie», «Paris, hier et aujourd'hui», «La cuisine française», «Internet et medias dans la vie quotidienne», «Fêtes et rituels en France». На подальших етапах – «Les relations amicales», «Les different types de tourisme», «Le changement de vie, de voie professionnelle», «Les livres fondateurs» і т.д. Проекти можуть бути різні у межах тематики спілкування, визначених загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

При вивченні двох іноземних мов одночасно на основі методу проектів, наприклад, французької та англійської, студенти можуть порівнювати мовні явища цих мов, критично аналізувати, спів ставляти їх у лексиці, граматиці та фонетиці, що зумовлює зростання білінгвальної компетенції студентів.

Таким чином, проектна методика навчання іноземної мови стає провідною технологією у ВНЗ, адже вона спрямована на реалізацію потенціалу студента, розвиток автономного навчання, інтеграцію набутих знань на практиці та вдосконалення іншомовної

комунікативної та міжкультурної компетенції, формує навички пошуково-дослідницької діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
2. Полат Є.С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти [Текст] Є.С. Полат. – М.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 272 с.
3. Арванітопуло Е.Г. Мета і зміст професійно орієнтованого курсу за вибором „Метод проектів у навчанні іноземних мов" // Міжнародний форум "Мовна освіта: шлях до євроінтеграції": Тези доповідей / За ред. С.Ю. Ніколаєвої, К.І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 273-274.

Покась Л.А.,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

МЕТОДИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Проблема підготовки педагогів в умовах суспільних трансформацій та реформ освіти залишається актуальною для нашої держави. Сучасні вимоги до якості освіти активізують модернізаційні процеси загальноосвітньої школи. Серед основних шляхів модернізації шкільної географічної освіти є запровадження у навчально-виховний процес методики сучасних педагогічних технологій як педагогіки партнерства [3; 4; 5]. На нашу думку, сучасні педагогічні технології допоможуть молодому учителю зорієнтувати процес пізнання на „суб’єкт-суб’єктивне“ співробітництво як пріоритетного напрямку модернізації нової української школи. У педагогіці вищої школи триває пошук нових підходів до вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх вчителів співзвучних зі змінами, що виникають у житті суспільства. Виявляється протиріччя між потребами майбутніх учителів географії в інноваційній діяльності та відсутністю методичної розробки цілісного процесу підготовки вчителів до використання педагогічних технологій у шкільному навчально-виховному процесі з географії.

Загалом, технологія – це проект майбутнього процесу і гарант кінцевого результату. Ототожнювати поняття „технологія“ з методами чи методикою не можна, це не є синонімічні слова. Ми будемо дотримуватися розуміння технології як педагогічної системи і визначення, запропонованого С. Сисоєвою, що „педагогічні технології – це технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб’єктів“ [2, 661]. Технолізація гуманітарної шкільної освіти не всіма дослідниками визнається. Ми у своєму дослідженні дотримуємося концепції вчених, які стверджують ефективність та впливовість сучасних педагогічних технологій на якість освіти.

У процесі викладання методичних дисциплін в НПУ імені М.П. Драгоманова у майбутнього вчителя географії має, на нашу думку, сформуватися професійна готовність до впровадження у шкільній навчально-виховний процес з географії інноваційних педагогічних технологій. Як показує практика, педагогічні технології є ефективним сучасним засобом навчання шкільної географії та надійним способом засвоєння учнями навчального матеріалу [1, с. 49-53].

Аналіз застосування сучасних педагогічних технологій на даному етапі розвитку української школи показав, що із різномаяття відомих науці технологій використовується лише незначна частина. Найбільш вживані ігрова, проектна, інформаційно-комп’ютерна, інтерактивна технології. Результати емпіричного дослідження вказують на те, що учителі географії із задоволенням використовують у навчально-виховному процесі вищезгадані інноваційні технології. Проте спостерігається несистематичність застосування, найчастіше на уроках систематизації та узагальнення знань. Студенти мають за мету, під час

проходження педагогічних практик у загальноосвітніх навчальних закладах, провести апробацію змодельованих на семінарських і практичних заняттях уроків з технологіями маловідомими у практиці вчителів, наприклад: веб-квест, метаплан, „Ажурна пилка“, хмарні технології тощо. Під час проходження пропедевтичної та виробничих педагогічних практик у реальних умовах загальноосвітніх шкіл бакалаври й магістри спостерігають за педагогічною діяльністю учителя географії, переймають педагогічний досвід, знайомляться з методикою проведення сучасних уроків за педагогічними технологіями, аналізують їх, обговорюють з учителем і методистом методичну структуру уроку, проводять власні залікові уроки з використанням інноваційних педагогічних технологій.

На заняттях проблемних груп, гуртків в університеті, з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів до педагогічних технологій, проводимо зустрічі „за круглим столом“, методичні семінари з вчителями-новаторами.

Популізація педагогічних технологій (їх змісту, моделей, методики організації та впровадження у шкільний навчально-виховний процес) проводиться викладачами методики навчання географії у процесі виконання навчально-дослідної роботи зі студентами під час написання курсових, кваліфікаційних та магістерських робіт.

Отже, сучасні педагогічні технології здатні вирішити завдання нової української школи, але за умов: використання педагогічних технологій як навчального середовища для реалізації „суб’єкт-суб’єктивного“ співробітництва; поєднання сучасних педагогічних технологій і традиційної форми навчання на уроках географії; наявності обізнаності учителя географії у методиці застосування сучасних педагогічних технологій як компонента методичної компетентності; використання сучасних педагогічних технологій на уроках географії як засобу стимулу, поштовху до активної навчально-пізнавальної діяльності. Тому сучасний вчитель має бути готовим до продуктивної навчальної діяльності в умовах оновленої моделі школи шляхом упровадження у навчально-виховний процес педагогічних інновацій. Адже педагог є інтелектуальним інвестором шкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Душина И. В. Педагогические технологии обучения географии / И. В. Душина // География в школе. – 2001. – №3. – С. 49-53.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень / Василь Григорович Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 661.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя / Олександр Опанасович Любар. – К.: Т-во „Знання“, КОО, 2003. – С. 688 – 704. - (Вища освіта ХХІ століття).
4. Підготовка майбутніх вчителів до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / [О.М. Пехота, В.Д. Будаков, А.М. Старева та ін.]; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А. С. К., 2003. – 240с.
5. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко – М.: НИИ «Школьные технологии», 2005. – 288 с.

Пригодій М.А.
Національний університет біоресурсів і
природокористування України

СВІТОВИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАЙНЯТОСТІ

Інтенсивно розвивається процес інтернаціоналізації економічного і суспільного життя сучасного світу, глобалізація та інтеграція процесів у сфері освіти актуалізують необхідність зіставлення економічних показників, соціально-політичних систем, моделей культури та освіти різних країн і народів.

Проблема підготовки учнівської молоді до зайнятості та, в зв'язку з цим формування нової якості загальної та професійної освіти характерна для всіх країн світу, разом з тим, для її вирішення застосовуються різні теоретичні підходи та практичні заходи, багато в чому вони визначаються соціально-економічними умовами та історичними передумовами розвитку освітніх систем.

Для вирішення глобальної проблеми підйому економіки в Україні важливим ресурсом стає конструктивний аналіз змісту світових інновацій у галузі професійної підготовки кадрів, що відповідають змінам характеру ринку праці. На концептуальному рівні це можливо здійснити за допомогою порівняння, досліджень фундаментальних основ зарубіжної та вітчизняної школи, розгляду їх розвитку, що дає більш глибоке розуміння необхідності модернізації вітчизняної загальної та професійної освіти, сприяє впровадженню сучасних педагогічних інновацій.

Разом з тим, в зарубіжному досвіді підготовки учнівської молоді до зайнятості також є ряд суперечностей. Сучасний етап розвитку і консолідації національних освітніх систем у світовий освітній простір, вплив глобальних структур, що визначають політику в галузі зайнятості, професійної підготовки кадрів, посилення ролі міжнародних організацій у визначенні пріоритетів освіти в світі та регіонах, є об'єктивним і динамічним явищем [3, с. 202].

Проблема вибору країн обумовлена, перш за все, необхідністю проведення контрастного багаторівневого порівняльно-педагогічного дослідження для виявлення спільних і відмінних рис у підходах до реалізації стратегії підготовки учнівської молоді до зайнятості в країнах з різними моделями допрофесійної і професійної освіти (інституційної у США, дуальної в Німеччині; змішаної (дуальної та інституціональної) у Данії).

Як вказують Б.Л. Вульфсон та З.А. Малькова, вивчення міжнародного педагогічного досвіду розвитку освіти має велике теоретичне значення, сприяє кращому розумінню закономірностей світового педагогічного процесу, дає можливість розмежувати загальне, особливе та одиничне. Разом з тим, конкретне ознайомлення із змінами, що відбуваються, з їх позитивними і негативними аспектами є важливою умовою більш глибокого осмислення наших власних проблем, виправлення помилок і прорахунків, прийняття оптимальних рішень, що стосуються різних сторін організації й діяльності школи та інших освітніх інститутів [1, с 124].

При проведенні аналізу систем підготовки учнівської молоді до зайнятості було встановлено, що основним системоутворюючим фактором у виборі установами професійної освіти стратегії і тактики в сучасних умовах виступає ринок праці, який, у свою чергу, сприяє виникненню ринку освітніх послуг.

З цих позицій розглянуті нами системи підготовки до зайнятості ширше, ніж традиційні системи початкової професійної освіти молоді, включають в себе організаційно-педагогічні моделі підготовки молоді до зайнятості в середніх школах, різних установах після середньої освіти, що можуть бути як державними так і приватними.

Незважаючи на те, що рамки дослідження обмежені категорією студентів вищих навчальних закладів, розглядаємо освітні форми у взаємозв'язку з попередніми і наступними етапами системи неперервної професійної освіти в контексті підготовки до зайнятості [4, с. 200].

Сучасна система підготовки до зайнятості, частиною якої є система початкової професійної освіти, на наш погляд, припускає розвиток і становлення особистості людини як професіонала протягом усього життя, і тому серед її завдань визначені наступні: надати окремій особистості свободу у виборі освітніх траєкторій відповідно до її здібностей, запитів та можливостей; враховувати потреби замовників професійних кадрів у підготовці мобільних, орієнтованих на ринкові відносини фахівців; сприяти розвитку демократичних свобод у діяльності професійних освітніх установ, що розробляють власні оригінальні програми навчання і виховання.

Як показав проведений аналіз, основною характеристикою розвитку сучасних систем зайнятості більшості економічно розвинених країн є їх диверсифікація, що обумовлена змінами соціально-економічних умов і ринку праці (підвищенням соціального попиту на більш високий рівень професійних знань та необхідністю задоволення зростаючих в них потреб населення; постійним коливанням попиту на ринку робочої сили і прийняттям освітніми установами заходів з підготовки фахівців з нових професій з урахуванням реструктуризації та глобалізації економіки тощо.)

З урахуванням напрацювань західних (Р. Арнольд, Дж. Бжерг, Е. Херр, С. Вінч) і вітчизняних (Т.Ю. Ломакіна, А.М. Новіков) вчених, диверсифікація розуміється нами як загально дидактичний принцип розвитку системи безперервної професійної освіти і підготовки до зайнятості, що формує нову педагогічну систему та типологію освітніх установ, що здійснюють підготовку до зайнятості [2, с. 53].

Вперше термін "диверсифікація" став використовуватися в середині п'ятдесятих років минулого століття, стосовно до економіки розвинених країн у зв'язку з процесом концентрації капіталу на міжгалузевому рівні.

У педагогічній науковій лексиці він закріпився в кінці 60-х – початку 70-х років, коли в Західній Європі постало питання про структурне реформування освітніх систем, маючи на увазі розширення переліку освітніх послуг, що надаються населенню, тобто оволодіння учнями новими, такими, що раніше не існували видами діяльності.

У зв'язку з тим, що варіативна освіта як сфера соціальної практики суспільства не тільки створює об'єктивні умови для збагачення професійних знань і досвіду, оволодіння способами пізнавальної, практичної та соціальної діяльності учнів, а й формує цілісну (самодіяльну, творчу, моральну) особистість, диверсифікацію необхідно розглядати як цілісне соціально-педагогічне явище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика: учебное пособие. М.: Институт практической психологии, 1996. 256 с.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2004. 120 с.
3. Пригодій М.А. Світовий досвід підвищення кваліфікації та перепідготовка педагогічних працівників систем допрофесійної та професійної освіти молоді // Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів: ЧДПУ, 2011. Вип. 85. С. 200-203.
4. Пригодій М.А. Світовий досвід організації допрофесійної і професійної освіти молоді за інституційною моделлю // Вісн. Черніг. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів: ЧДПУ, 2010. Вип. 80. С. 197-201.

Прима В.В.
Київський національний
торговельно-економічний університет

ДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ У ВИВЧЕННІ ДИСКУРСУ

Проблема якості освіти завжди була актуальною як для науковців, так і для педагогів-практиків. На сучасному етапі суспільного розвитку вона набула нового звучання.

Якість освіти сьогодні розглядається як найважливіший фактор стійкого розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної та моральної безпеки [6, 50].

Підвищенню якості освіти, у тому числі професійної, сприятиме впровадження у навчально-виховний процес сучасних освітніх технологій. У цьому контексті основними компонентами, які слід враховувати у навчанні та вихованні майбутніх фахівців, є їх індивідуальні здібності, здатність викладачів до ефективного впровадження сучасних освітніх технологій, дидактична орієнтація на вироблення позитивно мотивованого

ставлення учнівської молоді до нового, оцінювання результатів впровадження освітніх технологій, аналіз схеми управління впровадженням сучасних освітніх технологій.

Як зазначають науковці, професійне становлення майбутніх фахівців залежить від рівня розвитку їх пізнавальних властивостей, зокрема таких, як наполегливість, інтернальність, емоційна стійкість. Величезний вплив на професійне становлення майбутніх фахівців здійснюють їх професійна спрямованість, значущість навчального завдання і власна активність [1].

В методиці навчання іноземних мов розроблені різноманітні форми реалізації індивідуального підходу: самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом викладача; самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою наодинці чи у групі шляхом широкого використання різноманітних підручників і посібників, але під керівництвом викладача; самостійне оволодіння іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника допомоги викладача; індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома викладачами; самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізованих центрах (self-access centres).

Під індивідуальним підходом мається на увазі навчання учнів іноземного мовлення у групі /класі за єдиною програмою, але з врахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей. При цьому на перший план ставиться завдання допомогти учням оволодіти базовим рівнем мовлення, вихід за межі якого завжди бажаний.

Власне індивідуалізація процесу навчання іншомовного мовлення – це цілісна система, яка має охоплювати всі сторони та етапи навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також передбачати комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння ним іншомовним мовленням. До складу цієї системи входять: 1) цілі індивідуалізації процесу навчання; 2) види індивідуалізації та їх зміст; 3) прийоми та засоби індивідуалізації. Розглянемо компоненти названої системи.

Цілі індивідуалізації процесу навчання іноземної мови поділяються на основні та допоміжні. До *основних* відносяться:

- заповнення прогалін у вихідному рівні володіння учнем іншомовним мовленням і своєчасне усунення нового відставання, що з'являється;
- розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості учня, які відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням;
- формування індивідуального стилю оволодіння іншомовним мовленням, який охоплює і вміння самостійної роботи.

Допоміжні цілі індивідуалізації включають:

- активізацію навчально-виховного процесу з іноземної мови; стимулювання навчальної діяльності учнів;
- створення позитивного емоційного фону навчального процесу тощо. Перелічені цілі індивідуалізації можуть бути досягнуті лише за умови реалізації різноманітних видів індивідуалізації процесу навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

В сучасній методиці навчання іноземних мов види індивідуалізації визначаються відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності учня, зважаючи на те, що кожна з них, як підтвердили експерименти, здійснює значний вплив на рівень володіння учнем іноземною мовою. Але вивчення дискурсу передбачає володіння вже певним рівнем іноземної мови для чіткого розуміння самого поняття «дискурсу».

Кінець ХХ – початок ХХІ століття в лінгвістиці відзначені проголошенням у якості основного положення про те, що вивчення мови може вважатися адекватним лише при описі його функціонування в процесі комунікації. Як відмічає Аристов С.А.: «якщо колишня (статична за своєю сутністю) лінгвістика в пізнанні мови йшла від таких мовних об'єктів, як текст, пропозиція, слово чи його граматична форма, то діяльнісна лінгвістика (в особі, насамперед прагматики в самому широкому розумінні цього слова) відштовхується від людини, її потреб, мотивів, цілей, намірів і очікувань, від її практичних і комунікативних дій,

від комунікативних ситуацій, в яких вона бере участь або як ініціатор і лідер, або як виконавець «другої ролі» [2, 7]. Один з найважливіших елементів людської діяльності і одночасно один з найцінніших її продуктів – мова – стала об'єктом багатьох дисциплін. Однією з них є аналіз дискурсу.

Витоками аналізу дискурсу у сучасній лінгвістиці вважаються роботи Зеллігу Херрісу, який працював у рамках проекту університету Пенсільванії. У 1952 році в своїй статті Херріс ввів поняття дискурс-аналізу як методу вивчення руху інформації в дискурсі, призначеного «для розширення дескриптивної лінгвістики за межі одного речення в даний момент часу і для співвіднесення культури та мови» [3,1-2].

Чіткого і загальноприйнятого визначення поняття «дискурс», що охоплює всі випадки його вживання, не існує. Про це свідчить і понині не усталений наголос в ньому: частіше він зустрічається на другому складі, але і на першому складі наголос не є рідкістю. Семантична неоднозначність даного терміну простежується з моменту його використання з метою мовознавчого аналізу [4, 7]. Так, у французькій мові слово «discours» означає динамічну мову. Словник німецької мови Якоба і Вільгельма Грімма «Deutsches Worterbuch» 1860 р. дає таке тлумачення даного слова: 1) діалог, бесіда; 2) мова, лекція [5, 9].

Лінгвостилістичний аналіз дискурсу зорієнтований на виділення реєстрів слідкування, розмежування усного та писемного мовлення в їх жанрових різновидах, визначення функціональних параметрів спілкування на основі його одиниць (характеристика функціональних стилів).

Лінгвокультурне вивчення дискурсу має на меті встановити специфіку спілкування в рамках певного етносу, визначити формульні моделі етикету та повної поведінки в цілому, охарактеризувати культурні доміанти відповідної спільноти у вигляді концептів як одиниць ментальної сфери, виявити способи звернення до прецедентних текстів для даної лінгвокультури [7]. Нарешті, дискурс як когнітивно-семантичне явище вивчається у вигляді фреймів, сценаріїв, ментальних схем, когніотипів, тобто різних моделей репрезентації спілкування у свідомості.

Отже, аналізуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що у сучасній науці дискурс трактується як складне явище, що складається з учасників комунікації, ситуації спілкування і самого тексту. Іншими словами, дискурс - це абстрактний інваріантний опис структурно-семантичних ознак, що реалізуються в конкретних текстах. Ідеалом, до якого слід прагнути в процесі комунікації, є максимально можлива відповідність між дискурсом як абстрактною системою правил і дискурсом (або текстом) як конкретним вербальним втіленням цих правил.

ЛІТЕРАТУРА

1. Armstrong K. Blogging as L2 writing: A case study / K. Armstrong, O. Retterer // *AACE Journal*. — 2008. — № 16 (3). — P. 233—251.
2. Аристов, С.А. Комунікативно-когнітивна лінгвістика і розговорний дискурс / С.А. Аристов, И.П. Сусов // *Лингвистический вестник: сб. науч. тр.* – Ижевск, 1999. – вып.1.- с. 5- 10.
3. Harris, Z. Discourse analysis / Z. Harris // *Language*. – 1952. – Vol.28. - № 1. P. 1-30; 474-494.
4. Баранов, А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход) : автореф. дис. д-ра филол. наук / А.Н. Баранов; Ин-т русск. яз. Акад.наук СССР. – М., 1996ю – 48 с.
5. Миронова, Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики / Н.Н. Миронова. – М : Тезаурус, 1997. – 158 с.
6. Пиотровский Р. Г. Обучающий лингвистический автомат // *Комплексный подход к обучению иностранным языкам в педвузе и школе.* — Кострома: КПИ, 1993. — С. 10—18.
7. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности / *Язык и наука конца XX века. Сб. ст.* – М. : РГГУ, 1995. – 450 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В РОБОТІ ДНІПРОВСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗАЛІЗНИЧНИЧНОГО ЛІЦЕЮ

Головним питанням сьогодення в системі нової освіти є опанування учнями вмінь і навичок саморозвитку особистості, що значною мірою досягається шляхом упровадження інноваційних технологій, організації процесу навчання. Водночас слід пам'ятати, що будь-яку педагогічну технологію необхідно розглядати як цілісну систему в єдності компонентів і взаємозв'язків. Тому із цілої низки найскладніших проблем, з якими стикається процес демократизації та реформування освіти, найсерйозніша зумовлена нестачею інформаційно-методичних видань та засобів навчання.

Нові форми розвитку вимагають нових правил і нових шляхів досягнення результатів. Така позиція вимагає від сучасної освіти реформаційних кроків щодо оновлення її змісту та застосування нових педагогічних підходів, впровадження інформаційних і комунікаційних технологій, що модернізують навчальний процес [1, с.27].

Головне завдання адміністрації закладу щодо впровадження інноваційних технологій – визначення напрямків його діяльності таким чином, щоб педагогічні працівники були ініціаторами власних ідей, створення таких умов, за яких спостерігається зростання особистості педагога, з'являються мотиви до самовизначення, самоактуалізації, самореалізації. У цьому напрямку проводиться така робота:

- формування інформаційної культури учасників навчально-виховного процесу;
- інформатизація діяльності адміністративно- управлінської ланки;
- інформатизація процесу навчання і виховання;
- залучення учнів та педагогів до участі у різноманітних проектах, конкурсах як обласного, так і Всеукраїнського рівня.

З метою контролю за станом інноваційних процесів у ліцеї здійснюється моніторинг рівня навчальних досягнень учнів, рівня фахової майстерності педпрацівників, результативності педагогів та майстрів виробничого навчання, стану здоров'я учнів, моніторинг рівня навчальних досягнень учнів зі спеціальних дисциплін. З метою забезпечення результативності з питання впровадження педагогічних інновацій адміністрація ліцею виокремила три напрями роботи:

- методична робота з кадрами,
- навчальна діяльність;
- система виховної роботи.

Аналіз напрацювань педагогічного колективу з питання впровадження педагогічних інновацій також можна презентувати за цими напрямами. У ліцеї працює чотири методичних комісії, які спрямовують свою роботу на вивчення нових педагогічних технологій з метою подальшого їх використання в практичній діяльності. Досвід їх роботи по використанню окремих інноваційних технологій на уроках досить значний і навіть розглядався на обласних семінарах НМЦ ПТО в Дніпропетровській області по напрямках.

Педагоги методичних комісій залізничних дисциплін працюють над впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (електронні навчальні посібники, використання мультимедіа, тестування на комп'ютерах, створення або використання готових презентацій тощо), що значно підвищує ефективність навчання, формує в учнів образні уявлення, а на їх основі – наукові поняття. Яскрава комп'ютерна презентація підвищує мотивацію навчальної діяльності в декілька разів. Презентація звільняє викладача від традиційного використання дошки. Етапи уроку, основні тези і весь необхідний ілюстративний матеріал чітко і наочно виконані на слайдах сприяють концентрації уваги учнів і активізації їх діяльності, дають змогу вивільнити час на додаткову роботу. Використовувати комп'ютер можна на всіх етапах уроку: при введенні нових знань, закріпленні, повторенні, контролі знань.

Всі педагоги спецдисциплін пройшли комп'ютерні курси «Інтел. Навчання для майбутнього».

Педагоги методичної комісії суспільно - гуманітарного циклу працюють над вивченням і впровадженням інтерактивних технологій. Вони вважають, що ці технології дозволяють учням аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним; навчитись формувати власну думку, правильно її висловлювати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і переживати їх; знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Методичне об'єднання педагогів природничо-математичного циклу працює над впровадженням і творчим використанням різноманітних інноваційних методів навчання на уроках природничо-математичного циклу для формування особистості в сучасному соціальному просторі, розвитку її творчих можливостей та здоров'язберігаючої складової. У своїй роботі викладачі намагалися втілювати найновіші форми і методи роботи при вивченні нового матеріалу, узагальненні в позаурочній роботі. Активно працювали над проблемою розвитку творчого потенціалу, їх здатності вільно співіснувати у сучасному світі, бути готовим до різних життєвих труднощів. У творчій лабораторії педагогів присутні нестандартні уроки, інтерактивні методи навчання («Мозковий штурм», «Мікрофон», «Навчаючи –вчуся», «Обери позицію», «Акваріум» тощо). На своїх уроках створюють атмосферу довіри, взаєморозуміння. Підсумком такої роботи є панорама уроків, розробки методичних рекомендацій. Почали активно впроваджувати в навчально-виховний процес метод проектів. Окрім того, всі педагоги з успіхом використовують ігрові технології, проблемне, розвивальне навчання, різноманітні форми нестандартних уроків.

Педагогічний колектив ліцею намагається організувати навчальну роботу так, щоб учні самі відкривали нове, а не одержували готові відповіді, впроваджують елементи групової роботи, самостійної роботи з підручником, посібниками, дидактичним роздатковим матеріалом, мережею Інтернет, приділяють велику увагу дослідницькій та творчій роботі. З метою впровадження особистісно-зорієнтованої технології та технології формування творчої особистості і викладачі, і майстри виробничого навчання розробляють посібники для самостійного опрацювання матеріалу учнями, дидактичні матеріали до уроків, завдання для перевірки знань тощо.

Підсумовуючи вищевказане, можна зробити висновок, що застосування сучасних інноваційно-педагогічних технологій дозволяє створити ефективну систему навчання учнів, яка:

- сприяє активізації пізнавальної діяльності;
- мотивації до навчання;
- високій результативності;
- забезпечує психологічний комфорт;
- розвиває креативне та критичне мислення;
- забезпечує вільний вибір;
- сприяє індивідуалізації навчальної діяльності;
- створює ситуацію успіху

Отже, оскільки педагог є організатором освітнього процесу то його основною метою є пробудити і підтримати прагнення учнів до пізнання, і це спонукає педагогічний колектив шукати шляхи підвищення інтересу учнів до навчання, урізноманітнюючи його зміст, форми та прийоми через використання інновацій[2, с.34].

Навчання з використанням інноваційних технологій якісно перевищує звичну сучасну освіту. Проте на даний час питання впровадження інноваційних технологій вимагає серйозного науково-методичного підходу, який повинен забезпечуватися кожним учасником освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі// Управління освітою. 2001. - №3. - С. 18-24
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. - К., 2004.
3. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології // Математика в шк., - 2003. - №4.
4. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність/ В.В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. – 364 с.

Рудницька К.М.
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ

Комп'ютерні технології та їх використання у навчанні в наш час мають величезне значення і відкривають нові можливості. Процес інформатизації, безсумнівно, вносить свої корективи в традиційне викладання іноземних мов. І наше завдання полягає у тому, щоб навчитися правильно та ефективно використовувати сучасні інформаційні технології в навчальному процесі в рамках вищої школи.

Методи, які засновані на широкому використанні унікальних можливостей комп'ютерної техніки з обробки, зберігання та надання інформації, об'єднані в поняття інформаційних технологій, використання яких в навчально-педагогічному процесі якісно новий етап у теорії та практиці педагогіки.

Сьогодні використання інформаційних технологій – одна з умов успішного вивчення іноземної мови. Тому викладач іноземної мови повинен, окрім фахової підготовки, володіння сучасною комунікативною методикою, використовувати інформаційні технології на усіх етапах навчання, адже це вимога часу. Сучасні інформаційні технології мають бути ефективним інструментом, який полегшить засвоєння знань, зробить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним та індивідуальним.

Розробка та впровадження інноваційних технологій змушує спеціалістів по новому розуміти роль та місце іноземних мов у суспільному житті суспільства. В даний час істотно підвищилася необхідність професійної орієнтації мовної підготовки, значно розширився перелік орієнтованих на зовнішньоекономічну діяльність спеціальностей, у компетентність яких також входить і практичне володіння іноземними мовами.

Основна мета вивчення іноземної мови – формування комунікативної компетенції [2]. Використовуючи Інтернет ресурси для спілкування студенти опиняються у справжніх життєвих ситуаціях, вирішують реальні, цікаві завдання.

Глобальна мережа Інтернет є багатим джерелом необхідної для студента та викладача інформації: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів, необхідна література та інше. Студенти можуть здійснювати пошук інформації для створення певного проекту, презентації; самостійно готуватися до здачі екзамену; формувати і розвивати вміння і навички читання, аудіювання, письма, поповнювати лексичний запас іноземної мови.

Впровадження засобів сучасних інформаційних технологій у систему освіти дає можливість вдосконалити механізми управління системою освіти на основі використання комунікаційних мереж, вдосконалювати методи, форми та зміст у відповідності до завдань розвитку особистості, яка навчається в сучасних умовах інформатизації суспільства. Нове навчальне середовище створює додаткові можливості для розвитку творчості студентів, допомагає формувати вміння самостійно здобувати знання та вести дослідницьку діяльність, використовувати комп'ютерні системи для діагностики, тестування та контролю знань.

Ефективне використання мультимедійних технологій у навчально-виховному процесі можливе лише за умови, що відповідні технології гармонійно і обґрунтовано інтегруються в

даний процес і забезпечують нові можливості як для викладача, так і студентів. Використання технічних засобів навчання на заняттях іноземної мови, повинно підвищувати продуктивність праці, здійснювати зворотній зв'язок і контроль усіх дій студентів, підвищувати інтерес до вивчення іноземної мови.

Сьогодні все більш високі вимоги до навчання практичного володіння іноземною мовою у повсякденному спілкуванні і професійній діяльності. Використання інформаційних технологій розкриває величезні можливості комп'ютера як засобу навчання. Це дозволяє тренувати різні види мовленнєвої діяльності та об'єднувати їх у різних комбінаціях; допомагає створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні та мовленнєві дії; сприяє реалізації індивідуального підходу та інтенсифікації самостійної роботи студента; перетворює навчання іноземним мовам у живий творчий процес, робить його більш цікавим, ефективним та оптимальним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Москалева И. С., Голубева С. К. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе / И. С. Москалева., С. К. Голубева. – К. : Ленвіт, 2005. – №1. – С. 83-87.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
4. Соловова Е.М. Методика обучения иностранным языкам. – Москва, 2002. – 239 с.

Савчук Т.М.

Козятинське міжрегіональне вище професійне училище залізничного транспорту

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ СПЕЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проблемний підхід до навчання бере свій початок ще з часів Сократа. Серйозне теоретичне обґрунтування цей напрям отримав у роботах американського філософа, психолога й педагога Д. Дьюї, який у якості першооснови навчання розглядав потреби дітей. „Учень засвоює матеріал не в результаті елементарного слухання і сприйняття його органами почуттів, а в результаті задоволення потреби в знаннях, яка в нього виникла в ході мимовільних дослідницьких дій. Завдання викладача полягає в аналізі та організації самостійної дослідницької роботи учня, яка виступає як необхідна умова реалізації його спонтанно виникаючих інтересів і потреб" [1, с 73].

Психологічні аспекти проблемного навчання були розкриті в роботах О. М. Леонтьєва [2] і С. Л. Рубінштейна [3], які виявили психологічні закономірності мислення, що лежать в основі проблемного навчання. Було встановлено, що процес мислення та засвоєння знань найбільш ефективно відбувається в ході вирішення проблемних завдань. Педагогічні основи проблемного навчання розроблялися Т. В. Кудрявцевим [4], І. Я. Лернером [5], М. І. Махмутовим [6], М. М. Скаткіним [7] та ін.

Серед вітчизняних дослідників проблемним навчанням останнім часом займалися І. М. Богданова [8], В. Ф. Паламарчук [9], О. О. Резван [10] та ін.

Під проблемним навчанням розуміється така організація навчальних занять, яка припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів по їх вирішенню, у результаті чого відбувається творче оволодіння професійними знаннями, вміннями і розвиток розумових здібностей.

Унікальність проблемного навчання полягає в його багатофункціональності, ефективному вирішенні таких завдань: стимулювання внутрішньої мотивації навчання;

підвищення пізнавального інтересу; формування самостійності; розвиток творчих здібностей, уяви; створення умов для самовизначення в професійному освітньому середовищі; розвиток комунікативних навичок; міцне засвоєння вивченого; формування переконань; оволодіння первинними навичками дослідницької діяльності.

Загальноприйнятою все ж вважається структура, що складається з таких елементів:

- навчальна проблема, що викликає відповідну (проблемну) ситуацію;
- гіпотеза або припущення щодо її вирішення;
- обґрунтування висунутої гіпотези (теоретичне, експериментально-практичне, фактичне);
- висновок.

Проблемна ситуація - основна категорія проблемного навчання. Провідним елементом проблемної ситуації є протиріччя, виявлене та усвідомлене. Виявлення протиріч та усвідомлення їх як труднощів у проблемній ситуації повинно супроводжуватися виникненням інтересу в учнів. Без останнього проблемна ситуація не існує!

Зараз є відома досить велика кількість протиріч, за допомогою яких можна створити проблемні ситуації на уроках спеціальних технологій. Розглянемо найбільш поширені протиріччя:

- між відомим і невідомим;
- між формальними й істинними знаннями;
- між звичним і незвичайним розглядом предмета;
- між засвоєними знаннями та застосуванням їх у нових практичних умовах;
- між одними й тими ж за характером знаннями, але які мають більш низький і більш високий рівні;
- між науковими й життєвими знаннями;
- між теорією і практикою.

Головне завдання викладача - дати можливість учням виявити протиріччя, показати, донести їх до такої міри, щоб в учнів з найбільшою ймовірністю виникла проблемна ситуація. Але треба пам'ятати, що проблемна ситуація повинна характеризуватися тематичною спрямованістю, змістовною значимістю, закінченістю елементів, доцільністю й посиленістю її вирішення для учнів.

Крім того, необхідно надати викладачеві можливість самостійно вирішувати питання про доцільність застосування проблемного навчання в кожному конкретному випадку, виходячи з інтересів, потреб, рівня розвитку учнів, а також враховуючи реальні умови реалізації процесу навчання.

Встановивши доцільність проблемного навчання, можна переходити до організації проблемної ситуації. Для цього потрібно, перш за все, виділити з інформаційного блоку основну інформацію, засвоєння якої є обов'язковою. Саме на ній і повинна надалі будуватися проблемна ситуація. Виділення в навчальному матеріалі основної інформації відбувається в результаті її дидактичного аналізу. Найчастіше таким інформаційним блоком служить пояснювально-ілюстративний текст підручника.

Таким чином, технологія конструювання проблемної ситуації складається з таких етапів: визначення основного інформаційно-пояснювального тексту, що підлягає засвоєнню; вичленення ряду протиріч, які не явно містяться в основному тексті; знаходження серед протиріч дидактично основного, на якому й буде будуватися проблемна ситуація; реконструкція матеріалу з метою показу учням виділеної суперечності, тобто безпосереднє створення проблемної ситуації.

Етапи побудови проблемного заняття можуть бути такі:

- 1) актуалізація опорних знань;
- 2) аналіз проблемного завдання;
- 3) вичленення проблеми;
- 4) висунування всіляких припущень;
- 5) звуження поля пошуку;

- б) доказ робочих гіпотез;
- 7) перевірка правильності рішення.

Розглянемо кожен з етапів з точки зору його мети, шляхів реалізації, можливого результату й відповідних їм можливих змін у розвитку й удосконаленні особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ.

Етап 1-й, актуалізація опорних знань. Мета: пригадати й актуалізувати наявні знання (що ми знаємо або повинні знати?).

Шлях реалізації: фронтальне опитування, розповідь-вступ, рішення задачі, індивідуальна усна відповідь з подальшими необхідними уточненнями й додаваннями.

Результат: наявність в учнів опорних знань, необхідних для осмисленого сприйняття протиріч.

Спектр змін особистості учня: формується вміння співвідносити відповіді із зразком, чітко формулювати відповіді, керувати своєю увагою, розвивати прагнення до взаємодопомоги й надання підтримки.

Етап 2-й, аналіз проблемного завдання. Мета: зрозуміти початкові умови. (Чому це відбувається?)

Шлях реалізації: колективне обговорення, повідомлення викладача, постановка проблемного досліджу.

Результат: розуміння наявності якоїсь невідповідності.

Спектр змін особистості учня: формується вміння відповідально ставитися до своєї позиції й зіставляти її з позицією іншого, корегувати свою точку зору.

Етап 3-й, вичленовування проблеми. Мета: виявлення суті протиріччя (У чому наше ускладнення? Що ми не знаємо?)

Шлях реалізації: робота в групах („мозковий штурм"), індивідуальні судження-виступи, колективне обговорення, виклад викладачем.

Результат: вербальне формулювання проблеми.

Спектр змін особистості учня: формується розвиток логічного мислення, вербалізація переходу від аналізу протиріччя до пошуку напрямку його вирішення, самостійність суджень, розвиток навичок інтелектуальної взаємодії з партнерами освітнього процесу.

Етап 4-й, висунення можливих припущень. Мета: висунення припущень щодо вирішення проблеми. (Як можна відповісти на запитання, які можуть бути гіпотези?)

Шлях реалізації: групова робота, „мозкова атака", індивідуальні судження, пропозиції, висунуті викладачем (виклад).

Результат: наявність ряду гіпотез.

Спектр змін особистості учня: виявляється гнучкість мислення, формується вміння подумки простежувати шлях вирішення, аналітико-прогностичні вміння.

Етап 5-й, звуження поля пошуку. Мета: опрацювати кожен з висунутих пропозицій з метою відсіву неперспективних. (Які гіпотези неперспективні? Які більш перспективні?)

Шлях реалізації: колективне обговорення, групова робота, індивідуальні судження, виклад-роздум викладача.

Результат: звуження поля пошуку рішення, визначення робочої гіпотези.

Спектр змін особистості учня: формується вміння робити ескізний проект вирішення проблеми, аналізувати перспективність гіпотез, визначати недоліки й переваги пропозицій, незважаючи на їхнє авторство.

Етап 6-й, доказ робочих гіпотез. Мета: довести робочу гіпотезу. (Яке теоретичне або практичне обґрунтування ми можемо запропонувати? Як довести справедливості висунутої гіпотези?)

Шлях реалізації: групова робота, послідовне проведення доказу кількома учнями, доказ гіпотези самим викладачем (міні-лекція, пояснення); колективний доказ під керівництвом викладача (фронтальна бесіда).

Результат: наявність стрункої системи доказу й з'ясування її суті.

Спектр змін особистості учня: формується вміння формулювати й вибудовувати логіку доказу, конструювати ланцюжок причинно-наслідкових зв'язків, вибудовувати свою позицію й бути готовим до її корекції або заміни.

Етап 7-й, перевірка гіпотез. Мета: здійснити рефлексію виконаної роботи, зробити висновок. (Як перевірити правильність рішення? Як довести правильність доказу?)

Шляхи реалізації: завдання (на поетапну перевірку правильності виконаних дій, співвіднесення початкових умов з характером і змістом рішення і т.д.), вправи (на перевірку правильності виведення шляхом перенесення його на інші, аналогічні вихідні ситуації).

Результат: переконаність у правильності отриманого висновку.

Спектр змін особистості учня: формується здатність до пояснення, оцінки власних дій, переконаність.

Раніше ми вказували на існування трьох рівнів проблемності: 1) низький, 2) середній, 3) високий.

У процесі реалізації першого рівня викладач сам формулює проблему, показує протиріччя, формулює завдання або питання, сам висуває гіпотезу, обґрунтовує й доводить її, робить висновок.

На другому рівні викладач лише формулює проблему, створюючи проблемну ситуацію, а учні під його керівництвом висувають гіпотези, прагнуть довести їх, роблять висновок.

На третьому рівні викладач організує навчання таким чином, що учні самі виявляють суперечності, самі висувають і доводять гіпотези, роблять висновки.

Якщо ж усі етапи реалізуються самими учнями при мінімальній необхідній допомозі викладача, то маємо третій рівень проблемності -дослідницьку роботу. Якщо всі етапи зазначеної вище схеми реалізуються через виклад викладача, то отримуємо проблемну лекцію, відповідну першому рівню проблемності.

Таким чином, проблемне навчання має значні можливості в підготовці професійних кадрів, а це означає, що його необхідно широко використовувати в практиці професійно-технічних навчальних закладів. Для цього викладач повинен мати як професійні вміння (визначати доцільність введення проблемного навчання в навчальний процес, виходячи з конкретних ситуацій і змісту навчального матеріалу, володіти методикою конструювання проблемних ситуацій, уміти структурувати проблемне навчання, знати етапи організації проблемного заняття й володіти ними), так і відповідний рівень особистісного розвитку (володіти діалектикою пізнання, мати розвинуте діалектичне мислення, уміти вичленувати протиріччя в будь-якому навчальному матеріалі й зробити їх доступними для учнів).

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі інноваційних технологій: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / І. М.Богданова. - К, 1998. - 440 с.
2. Дьюи Дж. Школи будущего / Дж. Дьюи. - Берлін: Госиздат, 1922. - 179 с.
3. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. - М.: Знание, 1991. - 80 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.
5. Лернер И. Я. Проблемное обучение / Исаак Яковлевич Лернер. - М.: Знание, 1974. - 64 с.
6. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М. И. Махмутов. - М.: Просвещение, 1977. - 240 с.
7. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала: посіб. / Паламарчук В. Ф. - Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2000. - 152 с
8. Резван О. О. Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб у студентів у

процесі навчання: дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Резван Оксана Олександрівна.- К., 2008. - 288 с.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х томах / С. Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - 328 с.

10. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. - М.: Просвещение, 1984. - 426 с.

Саченко Л.М.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХ РОЛЬ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.

На сучасному етапі розвитку людства, глобалізація стає домінуючим фактором та актуальною проблемою розвитку людства. Глобалізаційні процеси характеризуються інтеграцією та істотними змінами в усіх сферах суспільного життя, до яких можна віднести економіку, політику, культуру, право, освіту. Процес інтеграції України у світову спільноту вимагає перегляду традиційних поглядів, зумовлює необхідність конкурентоспроможних фахівців. З кожним роком підвищуються вимоги не тільки до професійних знань та вмінь, але й до володіння іноземною мовою. Визначна роль у формуванні й становленні особи, яка б змогла досягти успіху в умовах високої конкуренції належить освіті.

Сучасний освітній простір України відзначається активним пошуком шляхів модернізації процесу викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Це має створити умови для розвитку індивідуальних здібностей студентів. Звідси і основне завдання вищих навчальних закладів – посилити увагу до використання інтерактивних методів і технологій у навчальному процесі [4].

Інтерактивні методи навчання на сьогодні є актуальним способом роботи викладача в аудиторії, тренера в групі та педагога в будь-якому освітньому закладі. Інтерактивні методи навчання, на відміну від традиційних, базуються на активній взаємодії учасників навчального процесу, при цьому основна вага надається взаємодії слухачів між собою. Такий підхід дозволяє активізувати навчальний процес, зробити його більш цікавим та менш втомлюваним для учасників.

Слово – інтерактивний прийшло до нас з англійської і виникло від слова “інтерактив”. “Inter” – це “взаємний”, “act” – діяти. “Інтерактивний”- означає сприяти, взаємодіяти чи знаходитися в режимі бесіди. Діалогу з будь-чим (комп’ютером), чи з будь-ким (людиною). Значить інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія викладача і слухача.

Основна характеристика “Інтерактива”:

- це спеціальна форма пізнавальної діяльності;
- навчальний процес організовано так, що практично всі слухачі заохочені до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають;
- має бути атмосфера доброзичливості, взаємопідтримки – форма кооперації та співпраці;
- на занятті організовується індивідуальна, парна, групова робота;
- застосовуються дослідницькі процеси, ділові гри, робота з документами, різними джерелами інформації, використовувати творчі завдання.

Задачі, які можна розв’язати одночасно:

- розвиток комунікативних умінь і навичок;
- емоційний контакт між слухачами ;
- вчитесь працювати у команді, прислухатись до думки свого товариша;

- знімає нервову навантаженість слухачів, дає можливість змінювати форми їх діяльності, переключати увагу на вузлові питання теми.

Інтерактивні методи захоплюють слухачів, пробуджують в них інтерес та мотивацію, навчають самостійному мисленню та діям.

Інтерактивне навчання – це діалогове навчання, яке заперечує домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою. В ході діалогового навчання слухачі вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на підставі аналізу обставин і відповідної інформації, приймати продумані рішення, приймати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організується індивідуальна, парна і групова роботи, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, йде робота з документацією різними джерелами інформації [3].

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко поділили на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання студентів у малих групах об'єднаних спільною навчальною метою. Кооперативне навчання відкриває для студентів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню особистостями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання.

Засобом інтерактивного навчання може виступати також системи оповіщення. В наш час дуже легко знайти найкращі системи оповіщення, встановити їх у навчальних закладах і програвати цікаві факти та оголошення для студентів та учнів.

До групового (кооперативного) навчання можна віднести: роботу в парах, ротацийні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум».

До фронтальних технологій інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Це і обговорення проблеми у загальному колі (застосовують з іншими технологіями), і «Мікрофон» (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), і незакінчені речення (поєднується з вправою «Мікрофон»), і «Мозковий штурм» (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко застосовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), і «Навчаючи – вчуся», і «Ажурна пилка», і «Case-метод», і «Дерево рішень».

Навчання у дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, оскільки дискусія – широке публічне обговорення спірного питання. Такі технології – досить цікаві для сучасної школи. До них належать «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати».

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їхня перевага у тому, що засвоюються всі рівні пізнання – знання, розуміння застосування, оцінка. В групах збільшується кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Значно підвищується особистісна роль викладача – він виступає як лідер, організатор [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник / (П. Шевчук, П.Фенрих). – Цецин : WSAP, 2005. – С. 7 – 23

2. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко; за ред. О.І.Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.)

3. Режим доступу: [https://sites.google.com/site/nmcmyk/naukova-dialnist/interaktivni-metodi-navcanna\(2\)](https://sites.google.com/site/nmcmyk/naukova-dialnist/interaktivni-metodi-navcanna(2))

4.Режим доступу: http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-3/1268-uprovadzhennya_interaktivnix_metodiv_navchannya_pri_vivchenni_inozemnoji_movi_u_vishhom_u_yuridichnomu_navchalnomu_zakladi (1)

5.Режим доступу: <http://uastudent.com/interaktyvne-navchannja-u-vyshhomu-navchalnomu-zakladi/> (3)

Семенова О.О.

Криворізький державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Основною метою вивчення іноземної мови є формування та розвиток комунікативної культури студентів, навчання практичному опануванню іноземної мови. Інноваційні педагогічні технології, такі, як навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів тощо допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, рівня їх знань.

Вибір освітніх технологій для досягнення мети та вирішення завдань, поставлених у рамках навчальної дисципліни «Англійська мова», зумовлений потребою сформувати у студентів комплекс загальнокультурних компетенцій, необхідних для здійснення міжособистісної взаємодії та співпраці в умовах міжкультурної комунікації, професійної діяльності у майбутньому, а також спонукати до вибору професії, пов'язаної іноземними мовами.

Слово інновація має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [3, 89]. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) та продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес - це «цілеспрямоване, систематичне та послідовне впровадження у практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [3, 41]. У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій.

Термін «інноваційні технології» тісно пов'язаний з терміном «інформаційні технології». Інформаційні технології навчання – це усі технології, що використовують спеціальні технічні засоби (аудіо, кіно, відео). Коли комп'ютери почали широко використовуватися у процесі освіти, з'явився термін "нова інформаційна технологія навчання". Але деякі дослідники підкреслюють, що говорити про нову інформаційну технологію навчання можна лише у тому випадку, якщо вона задовольняє основні принципи педагогічної технології (попереднє проектування, відтворюваність, цілісність тощо), вирішує завдання, що раніше не були теоретично або практично вирішені і якщо засобом передачі інформації студентів є комп'ютерна та інформаційна техніка [1, 146].

У наш час існує протиріччя у викладанні іноземних мов, яке потребує вивчення та вирішення (з одного боку державні стандарти спеціальностей зобов'язують розширювати кількість розділів, що вивчаються, та поглиблювати їх зміст, а також впроваджувати додаткові розділи для окремих спеціальностей; з другого – різко скорочується кількість годин на аудиторну роботу, а базова підготовка студентів, для яких іноземна мова є фаховою дисципліною, погіршується). Інноваційні технології можуть бути застосовані для покращення якості освіти під час вивчення окремих дисциплін. Специфічною особливістю студентів першого та другого курсів, на яких відбувається підготовка з дисциплін «Іноземна мова за фахом», «Практичний курс англійської мови» є різний рівень шкільної підготовки з

іноземної мови. Це призводить до того, що при вивченні на практичних та лабораторних заняттях матеріалу певного рівня складності, студенти, що мають прогалини у знаннях за шкільною програмою, опиняються не в змозі засвоїти новий матеріал, а більша чисельність груп та невелика кількість годин, яка відводиться навчальними планами, не дозволяють здійснити індивідуальний підхід до навчання таких студентів.

У зв'язку з цим стає актуальною самостійна робота студентів, починаючи з першого дня занять у ВНЗ, так як студент повинен вивчити курс іноземної мови у потрібному обсязі незалежно від кількості прослуханих лекцій та аудиторних занять. Відомо, що частину роботи студент виконує в аудиторії, а другу частину – під час позааудиторної діяльності, якій у наш час приділяється особлива увага, так як вона є невід'ємною частиною навчального процесу. Коректно організована самостійна робота спирається на свідомість, активність та ініціативу студентів, розвиває індивідуальні схильності та здібності студентів, розширює та поглиблює знання і вміння, отримані на заняттях.

Для того, щоб частково вирішити дану проблему можна використати сучасні комп'ютерні технології, які відіграють величезну роль в організації самостійної роботи. Сьогодні однією з характерних рис освітнього середовища є можливість студентів і викладачів звертатися до структурованих навчально-методичних матеріалів, навчальних мультимедійних комплексів університету у будь-який час будь-де. Виходячи з цього, пропонується впровадити так званий «освітній портал», в якому кожен викладач матиме «Особистий кабінет», в якому можна розмістити всю необхідну інформацію для студентів (графіки консультацій, питання теорії, вправи для самостійного опрацювання та іншу необхідну інформацію).

Ще одним із синонімів термінів «інноваційні» та «інформаційні» технології є термін «інтерактивні». Інтерактивні програми та ігри допомагають створити реальні ситуації спілкування, зняти психологічні бар'єри та підвищити інтерес до предмета.

Інтерактивне використання засобів навчання передбачає розуміння їх загалом як таких, що дають можливість особистості взаємодіяти з навколишнім світом, а саме:

- здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку, тексти як така, що означає ефективне використання мов та символів у різноманітних формах і ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань і власних можливостей. Це дозволяє розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням;

- здатність використовувати знання та інформаційну грамотність, як така, що означає ефективне використання інформації та знань, дає можливість особистості їх сприймати і застосовувати, використовувати їх як базис для формування власних можливих варіантів дій, позицій, прийняття рішень та активних дій;

- здатність використовувати нові інформаційні технології передбачає не тільки технічні здібності, а й обізнаність у застосуванні нових форм взаємодії. Ця компетентність надає можливість особистості адаптувати власну поведінку до змін у повсякденному житті [2, 30].

ЛІТЕРАТУРА

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Academia, 2007. – 294с.
2. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 28-36.
3. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі. – Вид. ЗІППО. – Ужгород, 2004. – 168 с.

МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ – ШЛЯХ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Забезпечити інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір можна завдяки налагодженню ефективного міжнародного співробітництва. Пріоритетним завданням діяльності нашого ліцею є формування сучасної полікультурної особистості, відкритої до діалогу з представниками інших країн, готової до інтеграції у світовий культурний простір [2].

Саме тому адміністрація і педагогічний колектив ліцею особливу увагу приділяють налагодженню міжнародного співробітництва, перебувають у постійному пошуку ефективних способів і засобів його розвитку. Діяльність ліцею щодо реалізації міжнародного співробітництва охоплює такі напрями: укладання дво- і багатосторонніх договорів із навчальними закладами європейських країн; вивчення досвіду зарубіжних колег із модернізації навчально-виховного процесу; участь у програмах, проектах, акціях, конференціях, форумах; участь у програмах партнерських обмінів між українськими та європейськими навчальними закладами; проведення міжнародних науково-практичних конференцій, семінарів, симпозіумів разом із зарубіжними навчальними закладами; участь у проектах і програмах міжнародних організацій; розроблення спільних освітніх проектів; організація позакласної діяльності.

Цього року Чернівецький професійний ліцей залізничного транспорту приймав участь у Восьмій Міжнародній виставці "Сучасні заклади освіти - 2017" та П'ятій Міжнародній виставці освіти за кордоном «World Edu», яка була організована Міністерством освіти і науки України, Національною академією педагогічних наук України, компанією «Виставковий світ» і проходила з 16 по 18 березня 2017 р. у Київському Палаці дітей та юнацтва. Наш ліцей входить до Асоціації державних закладів профтехосвіти України залізничного профілю. В рамках Асоціації ми представляли проектну роботу в номінації «Компетентнісний підхід – основа якості змісту навчально-виховного процесу в закладах освіти». Дана проектна робота була високо оцінена членами журі - нагороджена Золотою медаллю та Почесним дипломом організаторів виставки. Ліцей приймає участь у таких міжнародних виставках шостий рік поспіль.

На базі навчального закладу створюється Навчально-практичний центр з монтажу санітарно-технічних систем та устаткування в рамках українсько-швейцарського проекту "Державно-приватне партнерство для поліпшення санітарно-технічної освіти в Україні", організаторами даного проекту виступають Ресурсний центр ГУРТ завдяки фінансуванню Міністерства освіти і науки України. Даний проект спрямований на сучасну підготовку українських учнів професійно — технічних закладів за спеціальністю «монтажник санітарно – технічних систем і устаткування», яких навчатимуть на базі новітнього устаткування та за участі досвіду швейцарських експертів. Основна мета проекту – розроблення та втілення моделі державно – приватного партнерства у професійній освіті, навчання для поліпшення можливостей професійно – технічних навчальних закладів – учасників проекту. А також запропонувати ринково – орієнтовану, практичну та сучасну освіту у сфері санітарних технологій [1].

Після підписання двостороннього договору між нашим ліцеєм та Бельцьким технічним коледжем залізничного транспорту (Республіка Молдова) була здійснена низка робочих візитів до сусідньої країни. Здійснюючи візити ми реалізовували попередньо розроблену спільно з молдавськими партнерами програму, яка передбачала такі дії: ознайомлення гостей із культурою країни; проведення культурних і спортивних заходів за участю учнів ліцею та коледжу; організація зустрічей учнів і викладачів; обговорення подальшої співпраці з колегами з Молдови. Під час перебування в сусідніх країнах учні обох навчальних закладів ознайомилися з видатними історичними пам'ятками Чернівців і Бельців,

відвідали інші міста та архітектурні пам'ятки. Наші колеги організували екскурсію до Професійної школи №1 у м. Бельці, на базі якої успішно функціонує навчально-практичний центр з професії монтажник санітарно-технічних систем та устаткування. Даний візит був надзвичайно корисним і дав змогу покращити процес планування та організацію майбутньої роботи такого ж навчально-практичного центру в Чернівецькому професійному ліцеї залізничного транспорту.

Завдяки налагодженню міжнародних зв'язків ми маємо змогу організовувати та проводити в ліцеї міжнародні науково-практичні конференції, семінари і круглі столи із залученням міжнародних організацій, експертів і вчених із різних галузей знань. Проведення різних освітніх заходів сприяє обміну перспективним досвідом, цікавими ідеями, застосуванню на практиці інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу. Під час спілкування з однолітками в учнів нашого ліцею активно розвиваються мовленнєві компетенції і комунікативні навички, вони вчаться толерантно ставитися до культур інших країн тощо. Досвід налагодження та розвитку міжнародного співробітництва ми поширюємо шляхом участі у педагогічних виставках міста, проведення для вчителів навчальних закладів семінарів-практикумів чи конференцій на відповідну тематику. До участі у таких заходах ми залуцаємо міжнародні громадські організації.

Чернівецький професійний ліцей залізничного транспорту також є учасником міжнародного українсько-польського проекту «Активна молодь на ринку праці – підвищення якості професійної та підприємницької освіти в українських навчальних закладах з використанням методів моделювання». Даний проект співфінансований у рамках програми «Співпраця задля розвитку 2016/2017» Міністерства закордонних справ Польщі. Завдяки проекту для викладачів професійно-технічних навчальних закладів відбулося чотири навчальні сесії у м. Івано-Франківську, а також тижневий робочий візит до Польщі. Метою даного проекту є підвищення якості професійної та підприємницької освіти на території Західної України та пристосування педагогічно-учнівського складу до вимог наукомісткої економіки [3].

Для налагодження партнерства із зарубіжними навчальними закладами ми беремо участь у грантових конкурсах, долучаємось до розроблення освітніх програм і проектів міжнародного рівня разом із українськими та зарубіжними навчальними закладами. Завдяки активній діяльності педагогічний колектив нашого ліцею поглиблює співпрацю з навчальними закладами інших країн, зокрема Польщі, Молдови, Білорусі.

Отже, ефективна робота адміністрації та педагогічного колективу навчального закладу з розвитку міжнародного співробітництва значно підвищує продуктивність навчально-виховного процесу і відкриває нові горизонти в сучасній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Електронне джерело: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini-oblastej/2016/06/13/vidkrito-czentr-pidgotovki-montazhnikiv-sanitarno-texni/>
2. Електронне джерело <https://www.pedrada.com.ua/article/22-mjnarodne-spvrobtnitstvo-yak-napryam-dyjalnost-zagalnoosvtnogo-navchalnogo-zakladu>
3. Навчальні заклади і роботодавці – разом до кращої якості професійного навчання, KOWEZIU, Варшава, 2011 р.

Стецюк А.О.

Козятинське міжрегіональне вище професійне училище залізничного транспорту

КОЗЯТИНСЬКЕ ЗАЛІЗНИЧНЕ УЧИЛИЩЕ – ЛІДЕР МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ СЕРЕД ПТНЗ УКРАЇНИ

Глобалізація економічних процесів ставить нові вимоги до освітньої діяльності в кожній країні. Підготовка фахівців високої кваліфікації є стратегічним завданням та

найважливішою функцією всіх держав світу. А співпраця з європейськими колегами у сфері освіти на шляху входження України в Європу є одним із пріоритетів розвитку освіти в Україні.

Тридцятирічна дружба пов'язує ДПТНЗ «Козятинське міжрегіональне вище професійне училище залізничного транспорту» (далі – Козятинське МВПУЗТ) та Тренчинське залізничне училище (нині – Доправну академію) Словаччини. 25 жовтня 2002 р. укладена угода між професійно-технічним залізничним училищем м. Тренчин (Словаччина) та Козятинським МВПУЗТ. Завдяки цьому наш навчальний заклад став учасником міжнародної Асоціації «Освіта без кордонів», участь в якій беруть училища з 15-ти країн світу. Училище є єдиним представником України в Асоціації.

В наслідок плідної співпраці з європейськими навчальними закладами педагогічні працівники училища щороку запрошуються на засідання Германської секції Європейської Асоціації педагогів (ЕВВ/АЕДЕ) в м. Ортен-бург. Наша робота в Германській Секції триває вже 5 років. За цей час було розглянуто багато питань і взято участь в семінарах та тренінгах: «Входження в професію через музику, мистецтво, танці», «Єдине викладання мов у Європі», «Інклюзивне навчання дітьми з обмеженими можливостями», «Екологічні програми в навчальному процесі».

В теперішній час відповідно до заключених угод 15 випускників Козятинського МВПУЗТ навчаються в Доправній академії м.Тренчин (Словаччина), 2 випускника – в університеті ім. О.Дубчика (Словаччина) і 1 випускник – в Технікумі зв'язку та комунікацій м.Познань (Польща).

Протягом п'яти років відбувається взаємообмін учнями для стажування між Козятинським училищем, Доправною академією (Словаччина) та Технікуму зв'язку (Польща).

Знаменною подією у міжнародній співпраці для нашого закладу є участь делегації училища (директор училища Стецюк А.О. та викладач іноземної мови Булатецька Н.В.) у позачерговому засіданні XVIII Європейського Конгресу АЕДЕ/ЕАТ, яке проходило з 6-го по 8-е листопада 2014 року в Будівлі Європейського парламенту у місті Страсбурзі (Франція).

В серпні 2008 року училище пройшло процедуру сертифікації компанією International Education Society, Londony Міжнародному центрі сертифікації. Козятинському МВПУЗТ дано право видавати учням Сертифікати IES міжнародного зразка з 12 професій (електромонтер контактної мережі, монтер колії, муляр, маляр, лицювальник-плиточник, штукатур, столяр будівельний, тесляр, оператор комп'ютерного набору, перукар, кухар, кондитер), що забезпечило його місце на міжнародному ринку праці за дванадцятибальною рейтинговою шкалою IES. Даний Сертифікат можна отримати на 14 іноземних мовах відповідно до обраної для працевлаштування країни.

Щоб утримати рейтингову оцінку та продовжити дозвіл на видачу Сертифікатів наше училище має показувати постійну динаміку у всіх напрямках роботи. Наприклад, від 14.09.2012 року діючий рейтинг СС було підвищено до ССС – добре встановлений навчальний заклад з фіксованим (чітким) положенням на ринку освіти. Цей рейтинг утримується до сьогодні.

За період 2008 - 2015 років 68 випускників училища отримали Сертифікат IES, що збільшило їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці, і 20% із них уже працюють в країнах Євросоюзу.

В жовтні 2014 р. учні училища взяли участь у міжнародних змаганнях з міні-футболу в Словаччині, де у запеклій боротьбі за призове місце показали достойні результати.

13 листопада 2015 року в польському місті Познань на базі Технікуму зв'язку в рамках міжнародної Асоціації «Освіта без кордонів» відбулась зустріч керівників навчальних закладів шести країн: Словаччини, Польщі, Молдови, Білорусі та Литви. Під час зустрічі була підписана угода про міжнародну співпрацю партнерських навчальних закладів та розроблений план заходів на 2015-2017 роки.

Відповідно до укладеної угоди вже двічі (в червні 2016 та 2017 років) в польському місті Познань відбулися Міжнародні конкурси із інформаційних технологій (ICSC) на базі Технікуму комунікацій. В конкурсі брали участь учні партнерських професійних навчальних закладів з України, Польщі, Литви, Молдови, Словаччини, Грузії, Естонії, Хорватії, Німеччини, Фінляндії та Угорщини. Наші учні показали високі результати та двічі вибороли почесне 3 місце.

Питанням розвитку транспортної логістики країн Європи була присвячена міжнародна науково-практична конференція «Логістика та інформаційні технології на залізничному транспорті», яка відбулася у Технікумі залізничного транспорту м. Бельці (Молдова) 10 - 12 жовтня 2016 р. У конференції взяли участь представники з 7 країн: України, Словаччини, Польщі, Литви, Молдови, Румунії, Грузії. З доповіддю «Концепція розвитку логістики на залізничному транспорті України» виступив директор Козятинського МВПУЗТ Стецюк А.О.

Відповідно до виконання плану Познанської угоди, 10-12 листопада у Доправній академії м. Тренчин (Словаччина) відбулася Міжнародна учнівська олімпіада з англійської мови. У ній взяли участь учні з одинадцяти навчальних закладів Європи: України, Польщі, Молдови, Грузії, Литви, Латвії, Естонії, Угорщини, Словаччини. Україну представляла делегація Козятинського міжрегіонального вищого професійного училища залізничного транспорту на чолі з директором Стецюком А.О. До складу делегації увійшли заступник директора Осіпчук Л.В., вчитель англійської мови Рожновська А.П. та учні-учасники: Маслюк А., Полонський В. У за підсумками двох днів змагань учні нашого училища зайняли IV місце з 11 команд.

На виконання Плану спільних заходів між партнерськими навчальними закладами Польщі, Словаччини, Молдови, Латвії, Естонії, Білорусі, Литви та України 11-12 квітня 2017 року у Вільнюському училищі залізничного транспорту проводився IV Міжнародний конкурс професійної майстерності серед учнів з професій «Помічник машиніста тепловоза, електровоза» та «Логістичні перевезення». Учень групи №28 Скотенянець М. достойно показав свої знання з професії «Помічник машиніста, електровоза, тепловоза» і виборов III місце.

З червня по вересень 2017 р. учні Козятинського училища з професії «Кухар. Кондитер. Офіціант» проходили виробничу практику в Болгарії. Працювали у п'ятизіркових готелях на посадах офіціантів, барменів, помічників кухаря. Вони показали себе професіоналами, які знають, рецептуру та способи приготування європейських страв (кухарі); вміють обслужити клієнтів готелів, щоб залишити у них гарний настрій і бажання навідати кафе ще раз (офіціанти та бармени).

Протягом дев'яти років Козятинське МВПУЗТ разом із іноземними партнерськими навчальними закладами працює над спільними проектами, які представляють на всеукраїнських та міжнародних конкурсах і виставках, що організовують Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України та компанія «Виставковий світ».

Вісім разів спільні напрацювання і дослідження Козятинського МВПУЗТ та зарубіжних партнерів були нагороджені Дипломами та Золотими медалями.

В 2013 та 2016 роках за активне міжнародне партнерство, впровадження європейського підходу в освіту, Козятинське міжрегіональне вище професійне училище залізничного транспорту (єдине ПТНЗ серед професійно-технічних закладів України) нагороджено організаторами виставки високою рейтинговою нагородою «Лідер міжнародної діяльності».

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ЗАМІСТЬ ПІДРУЧНИКІВ: ДОСВІД РОБОТИ З АНГЛОМОВНИМ САЙТОМ БІ-БІ-СІ

Зважаючи на глобалізацію сучасного світу, присутність новітніх технологій у всіх сферах життя, починаючи з військових розвідок і досліджень космосу та закінчуючи гаджетами в повсякденному житті, цілком слушним виявляється звернення до Інтернет-ресурсів як альтернативи підручникам. Наразі закордонні методисти жваво дискутують з приводу доцільності посібників. Їхні прихильники підкреслюють важливість друкованих видань як для студентів за рахунок урахування вікових груп користувачів та відповідності державним стандартам, так і для вчителів, чия робота полегшується наявністю готових текстів та перевічених вправ [див.: 1, 51]. Противники підручників наголошують на тому, що друковані видання надають пояснення, приклади і аудиторну практику, повністю нехтуючи розширенням досвіду сприйняття мови та її використання поза стінами навчального закладу [4, 253]. Окрім того, підручникам притаманна передбачуваність структури й відсутність креативності [3, 210], як наслідок, студенти мають низьку мотивацію до вивчення та удосконалення іноземної мови.

Погоджуючись з важливістю різноманітних посібників на початкових курсах факультетів іноземних мов, ми вважаємо слушним поступовий перехід на старших курсах до медійних засобів, які наближають студента до повноцінного користування мовою. Запропонований нами підхід [див.: 2] здійснюється у руслі когнітивно-дискурсивної методики, яка забезпечує опанування мовою в результаті її постійного вживання внаслідок безперервної взаємодії з ресурсами англomовного сайту Бі-Бі-Сі (www.bbc.com). Переваги останнього полягають у його мультимодальності, адже на сайті представлені новинні та аналітичні статті, фото-, аудіо- та відеоматеріали, коментарі його користувачів; в ознайомленні студентів з новими актуальними для сьогодення матеріалами; стимулюванні їхньої мотивації до навчання за рахунок демонстрації достатнього рівня компетенції для роботи з оригінальними текстами.

Дискурсивна складова обраної методики полягає у максимальному наближенні навчального процесу до традиційної роботи з матеріалами Інтернет-ресурсів. Завдяки наявності великої кількості рубрик, які охоплюють різні теми (*Travel, Earth, Business, Education and Family, Entertainment and Arts, Technology, Science*, тощо), студенти можуть обрати текст за власним смаком. Когнітивний же компонент включає роботу з мовними одиницями, виокремленими з опрацьованих текстів.

Занурення студентів в океан Інтернету проходить кілька етапів: перехідний, ознайомчий, активний. На перехідному етапі, який охоплює перший семестр третього курсу, ми паралельно працюємо з підручником, виконуючи запропоновані там вправи, і привчаємо студентів до роботи з Інтернет-ресурсами, які слугують структурними компонентами заняття.

На ознайомчому етапі у другому семестрі робота починається з самостійного вибору студентами текстів у межах визначеної теми, але згідно з завданнями, запропонованими викладачем. Робота над статтями передбачає п'ять стадій: підготовчу, заголовну, ознайомлювальну, поглибленого вивчення й узагальнювальну, кожній з яких притаманні різні процедури.

На підготовчій стадії студенти повинні обрати статтю для подальшої роботи з нею згідно з тематикою модуля. Спершу студенти обговорюють в малих групах, які аспекти входять до певної теми. Унаслідок дискусії на занятті були виокремлені такі категорії теми "Довкілля": флора і фауна, вимирання різноманітних видів, життя тварин у неволі та жорстоке ставлення до них. Потім студенти вивчають заголовки статей, які входять до відповідних секцій сайту Бі-Бі-Сі, зокрема *Earth, Nature, Science & Environment, iWonder*, та

обирають тексти, які можуть зацікавити одногрупників. Працюючи в групах, студенти розподіляють статті по категоріях. У нашому випадку студенти запропонували такі заголовки статей англomовного сайту Бі-Бі-Сі:

флора і фауна

- *Living in harmony with hedgehogs* (<http://www.bbc.com/earth/story/20150818-living-with-hedgehogs>);

- *Restoring traditional orchards as wildlife havens* (<http://www.bbc.com/earth/story/20151020-restoring-traditional-orchards-as-wildlife-havens>);

- *The future of Madagascar's lemurs* (<http://www.bbc.com/earth/story/20150226-what-hope-is-there-for-madagascars-threatened-lemurs>);

вимирання різноманітних видів

- *Cheetahs heading towards extinction as population crashes* (<http://www.bbc.com/news/science-environment-38415906>);

- *Primates facing 'extinction crisis'* (<http://www.bbc.com/news/science-environment-38652196>);

- *Why such a fuss about extinction?* (<http://www.bbc.com/news/science-environment-21866456>);

життя тварин у неволі

- *What are zoos for?* (<http://www.bbc.co.uk/guides/ztkpn39>);

- *South Africa heartbreak as rescued circus lions poisoned* (<http://www.bbc.com/news/world-africa-40160020>);

- *MSPs to examine new bill banning circus wild animals* (<http://www.bbc.com/news/uk-scotland-scotland-politics-39953240>);

жорстоке ставлення до тварин

- *Animal abuse register call by MP to prevent more crime* (<http://www.bbc.com/news/uk-wales-39623103>);

- *Does a shocking video mark a turning point on animal abuse in Iran?* (<http://www.bbc.com/news/blogs-trending-35642604>);

- *Man banned over animal cruelty offences* (<http://www.bbc.com/news/uk-scotland-glasgow-west-40679220>).

З-поміж запропонованих заголовків студенти мають обрати статтю для ґрунтовної роботи з нею. Для цього кожен заголовок ретельно прочитується, виокремлюються слова або словосполучення, які допомагають здогадатися, про що буде обраний текст. Під керівництвом викладача вони вирішують, яка із запропонованих статей може розширити їхній кругозір або допомогти їм у подальшому навчанні чи повсякденному житті. Остаточний вибір робиться після аналізу модифікаторів, що входять до складу заголовка. Так, аналізуючи заголовок *Why such a fuss about extinction?* (<http://www.bbc.com/news/science-environment-21866456>), студенти звернули увагу на словосполучення *a fuss about extinction*, де іменник *fuss*, який указує на метушню, при поєднанні із субстантивом *extinction* відбиває непотрібне хвилювання через вимирання різноманітних видів, що суперечить загальноприйнятому сприйняттю про проблеми з довкіллям. Тому цю статтю студенти вирішили прочитати першою.

На заголовній стадії студенти аналізують заголовки статей з урахуванням ключових слів для попереднього встановлення теми і задуму статті, з опорою на які будують запитання до тексту та висловлюють здогадки про його зміст. Зазначена стадія включає декілька процедур. По-перше, студенти детально аналізують заголовок, звертаючи особливу увагу на слова чи конструкції, які можуть указувати на те, про що йтиметься у статті. Так, у заголовку згаданої статті словосполучення *fuss about extinction* при поєднанні з детермінатором *such* відбиває високу занепокоєність, а запитання вказує на сумнів у його обґрунтованості. Тому студенти висловили ідеї, що стаття наводить докази відсутності вимирання видів або обстоює думку природності процесу зникнення рослин і тварин. Як з'ясувалось, друга точка

зору була правильною. По-друге, студенти порівнюють заголовок статті з підзаголовком, виокремлюють одиниці, синонімічні конструкції у заголовку і словосполучення, що розширюють зміст, уточнюють певні характеристики. Аналізуючи підзаголовок *What is wrong with extinction? I realise this question is the conservation equivalent of a landmine – or an elephant trap. And that it is likely to ruffle a lot of fur* студенти виокремили одиниці, синонімічні тим, що вжиті у заголовку: питання *What is wrong* відповідає конструкції *why such a fuss about*, тоді як іменник *landmine* та конструкції *an elephant trap* й *ruffle a lot of fur* ідентифікують можливу негативну реакцію оточуючих. По-третє, компілюючи ідеї, висунуті в заголовку і підзаголовку, студенти будують запитання у письмовій формі, які апелюють до інформації, котру вони хотіли б знайти в основній частині статті, напр., *Why is extinction not important? Who will ruffle a lot of fur? Should we resist extinction?*

На ознайомлювальній стадії студенти читають статтю в цілому, дотримуючись чотирьох процедур. По-перше, вони працюють з інтродуктивним блоком для розширення інформації, отриманої з заголовку та підзаголовку, а також шукають відповіді на запитання, побудовані на попередній стадії. По-друге, працюючи в малих групах, студенти виокремлюють дані про компоненти події, які не згадувались у заголовку та підзаголовку: місце події, її час, причини або наслідки. По-третє, використовуючи відповіді на запитання, підготовлені на попередній стадії, студенти підсумовують інформацію, подану у заголовку, підзаголовку та інтродуктивному блоці. По-четверте, студенти ознайомлюються з основною частиною тексту, читаючи її по частинах або обирають одну з них, яка викликає найбільший інтерес. За першого варіанту, студенти читають підряд кожну частину, формулюють її головну ідею, виписують конструкції, які розкривають задум автора, працюють з граматичними структурами, на які вказує вчитель для закріплення попередньо вивченого матеріалу, напр., узгодження часів, вживання артиклів, ступенів порівняння прикметників. Дотримуючись другого варіанту, студенти обговорюють в малих групах, яку б частину тексту вони хотіли прочитати, враховуючи подані у статті заголовки окремих блоків. Потім свої ідеї вони порівнюють в інших групах, аргументують вибір, зупиняючись врешті-решт на одній чи двох частинах. Подальша робота з ними подібна до завдань, описаних для першого варіанту.

На стадії поглибленого вивчення тексту студенти працюють зі статтею більш детально за чотирма процедурами. Під час першої – лексичної – процедури, студенти індивідуально виокремлюють синоніми та антоніми в різних блоках статті та порівнюють їх у парах або малих групах. У нашому випадку вони шукали одиниці, синонімічні іменнику *extinction*. Під час другої процедури – текстової когерентності – студенти аналізують логічну організацію текстових блоків, тоді як вчитель пояснює їм причини конкретної композиції статті. Третя – текстова – процедура стосується розширення головної ідеї тексту, сформульованої під час роботи з заголовком та підзаголовком, до декількох речень, які студенти записують з метою подальшого порівняння з варіантами однокласників. Четверта – трансформаційна – процедура полягає в спрощенні статті для різної цільової аудиторії залежно від тематики: студентів молодших курсів або учнів шкіл. При цьому завдання включає адаптацію статті на лексичному і граматичному рівнях; пояснення реалій, котрі можуть бути незрозумілі для потенційних читачів. Приміром, адаптуючи аналізовану статтю для першокурсників, студенти здійснили такі трансформації: замінили конструкції *'elephant trap'* на *'not important issue'*, а *'ruffle a lot of fur'* – на *'cause criticism'*; складнопідрядне речення *'It is certainly the case that the creatures with the best chance are those whose looks or adorability or loveable eyes have attracted the strongest support'* було замінено на *'As a rule more loveable creatures have more chances to be saved from extinction'*, тоді як інформація про зниклих видів динозаврів та ідеї Дарвіна взагалі була пропущена.

Узагальнювальна стадія стосується роботи з декількома статтями, відібраними на підготовчій стадії в аспекті текстової структури та розширення вокабуляру. В основному, процедури, які застосовуються на цій стадії, співпадають з описаними вище: студенти аналізують заголовок та підзаголовок з метою прогнозування змісту статті, ознайомлюються

з інтродуктивним блоком для розширення інформації про місце/час/учасників/причини і наслідки події, детально читають основну частину тексту. Відмінність цієї стадії від попередніх полягає в порівнянні особливостей представлення подій та відборі лексичних одиниць. Працюючи над статтею про вимирання видів, студенти отримали загальне уявлення про причини та побічні ефекти цього явища. Тому вони вирішили з'ясувати, які аргументи наводять автори статей про окремі види тварин: *Cheetahs heading towards extinction as population crashes* (<http://www.bbc.com/news/science-environment-38415906>) та *Primates facing 'extinction crisis'* (<http://www.bbc.com/news/science-environment-38652196>).

На активному етапі студентам пропонується власноруч обирати статті вдома та аналізувати їх згідно з процедурами, засвоєними в аудиторії, для обміну ідеями на заняттях. На цьому етапі студенти компілюють довідник, який містить виокремлені у тексті конструкції, що розкривають конкретну тему з метою подальшого використання під час бесіди на подібну тему, написання письмових робіт, тощо. Довідник з конструкціями, які можна вживати в усному чи писемному мовленні з тем "Освіта", "Мистецтво" та "Довкілля", представлений на сайті університету (<http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/kafedra-germanskoji-filologiji/reference-book>).

Викладання англійської мови згідно з описаним стадіями та процедурами здійснюється також і на четвертому курсі, а результати представлені у таких секціях довідника: "Як ми живемо", "Фінанси", "Комунікація".

Таким чином, новинні статті Інтернет-сайтів наближають процес навчання до реального користування мовою і привчають студента удосконалювати знання мови самостійно. Крім того, запропонована методика має ще одну перевагу для вчителів, які не є носіями іноземної мови: вони опановують мовою в процесі її розвитку, дізнаючись про останні зміни та новоутворення на рівні з власними студентами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Lane A. In defense of the coursebook/ A. Lane // *Modern English Teacher*. –2016. – Vol. 25, Issue 1. – P. 53.
2. Potapenko S. Advanced teaching: using the BBC website instead of coursebooks / S. Potapenko, N. Talavira // *Modern English Teacher*. – 2017. – Vol. 26, Issue 3. – P. 49-51.
3. Thornbury S. Resisting coursebooks / S. Thornbury // *Critical perspectives on language teaching materials*. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2013. – P. 204–223.
4. Tomlinson, B. Looking out for English / B. Tomlinson // *Studies in Self-Access Learning Journal*. – 2013. – Vol. 4, Issue 4. – P. 253-261.

Тимошенко В.В.

Дніпровський професійний залізничний ліцей

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ВИРОБНИЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ДНІПРОВСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗАЛІЗНИЧНОГО ЛІЦЕЮ

Динамічні зміни, які відбуваються останнім часом у професійно-технічній освіті, спрямовані на те, щоб допомогти випускникам цих навчальних закладів у професійній підготовці. У них повинні бути сформовані та розвинуті такі якості, як творчий пошук, високі професійні знання та навички. Усе це вимагає нових підходів до підготовки кваліфікованого робітника. Наразі актуальною проблемою залишається недостатній рівень підготовки сучасного робітника. Крім своїх функціональних обов'язків, майбутній фахівець повинен володіти сучасними інформаційними технологіями, знанням новітніх досягнень, бути професійно мобільним, швидко адаптуватись до змін на виробництві та постійно підвищувати свій професійний рівень. Інтеграційні підходи до навчання, які впроваджуються

останнім часом в ПТО, вимагають від учня високої базової теоретичної та практичної підготовки.

Для того, щоб навчити випускників ПТНЗ виконувати якісно, на сучасному рівні, функціональні обов'язки своєї професії, потрібно сформулювати інший зміст професійного навчання, з використанням прийомів винахідницького мислення, Інтернет-середовища, оптимального підбору матеріально-технічного забезпечення, інтерактивних форм і методів навчання, формуванням характерних комутативних рис (інтуїція, манера спілкування, акторські та організаторські здібності, що підсилюють дійовий вияв професійних умінь). Творче мислення, неперервне навчання впродовж життя, вміння вчитися, наукова та дослідницька діяльність – це основні особливості сучасного робітника.

Осмислення проблеми формування висококваліфікованого працівника неможливе без вивчення й втілення у навчально-виробничий процес інноваційних технологій.

З усіх освітніх галузей професійно-технічна освіта є максимально інтегрованою у виробництво. Без тісної, всебічної взаємодії з широким колом соціальних партнерів її подальший розвиток неможливий. Існуючі технології підготовки, матеріально-технічна база, кадровий потенціал ПТНЗ не повною мірою задовольняють вимоги роботодавця через відсутність адаптації до вимог конкретного виробництва. Темпи технологічного переоснащення сучасного виробництва такі, що значна кількість знань втрачає актуальність уже через 3-5 років, тому однією з важливих вимог до сучасних робітників є професійна мобільність, тобто здатність швидко оволодівати новинками галузі, спорідненими професіями, розуміти зміни, які відбуваються, своєчасно на них реагувати. Сьогодні висуває нові вимоги до оновлення змісту ПТО, запровадження інноваційних педагогічних та виробничих технологій, пошуку нових форм і методів організації навчального процесу. Це ще раз підтверджує необхідність випереджувальної освіти, орієнтованої на здобуття нових фундаментальних знань, вивчення процесів та новітніх технологій.

Основними формами теоретичної підготовки в нашому навчальному закладі є: різні типи уроків, лекції, теоретичні семінари, практичні семінари, лабораторно-практичні заняття, навчальні екскурсії; інші форми організації навчання.

Саме на навчальних екскурсіях я і хочу зупинитися детальніше.

У ДПЗЛ навчальними програмами передбачені екскурсії, які є обов'язковими і проводяться в рамках навчального часу, відведеного на вивчення матеріалу, пов'язаного з професійною діяльністю. Їх зміст безпосередньо пов'язаний з вивченням матеріалу на попередніх уроках, а отримані в ході екскурсії уявлення, поняття, зібраний матеріал широко використовуються на наступних уроках з вивчення теми.

Саме тому методична комісія залізничного профілю вважає головним у своїй діяльності здійснювати підготовку фахівців, які зможуть працювати на сучасних виробництвах та виконувати завдання з використанням нової техніки, та нових видів робіт. Свою діяльність з реалізації цієї проблеми ми розпочали з аналізу кожної теми. Стало зрозуміло, що не вистачає знань, тому всі викладачі та майстри пройшли стажування на підприємствах Придніпровської залізниці з метою ознайомлення виробничих новацій.

На жаль, матеріально-технічна база нашого навчального закладу не дає можливості практично знайомити учнів з новими видами сучасного обладнання, проте було запропоновано під час екскурсій знімати відеоматеріали, які потім можна переглядати під час уроків з метою демонстрації на уроках.

У процесі професійного навчання учнів по спеціальності «Слюсар з ремонту рухомого складу», «Провідник пасажирського вагона» в Дніпровському професійному залізничному ліцеї організовуються і проводяться навчальні екскурсії на галузеві підприємства залізниці м. Дніпра. Цілями таких заходів є:

формування стійкого інтересу до своєї майбутньої професії;

формування професійно-особистісних якостей, позитивних мотивів до самореалізації і самовдосконалення з установкою на майбутню професійну діяльність;

знайомство з роботою з оглядом та ремонтом вагонів;
отримання додаткових знань в області розробки технічних креслень і проекту виконання робіт з використанням інформаційних технологій;
підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня, конкурентноспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні державних стандартів.

Для учнів професії «Контролер-касир. Касир квитковий. Провідник пасажирського вагона» екскурсії проводяться на залізничний вокзал, цех по ремонту пасажирських та вантажних вагонів у вагонному депо, у якому учні знайомляться не тільки з експлуатацією, ремонтом вагонів, але і технологією виробництва.

Аби екскурсія була вдалою, вибір теми і об'єкту здійснюється комплексно, взаємопов'язано. В умовах обмеженості часу, який відводиться на її проведення, викладач повинен вибрати таку тему, яка має значення і втілення в даних умовах. І це втілення повинне бути якомога більш яскраве і повне, зручне для спостереження.

Іншими словами: знаючи, які можливі об'єкти для екскурсії, потрібно вибрати тему, що узгоджується з місцевими структурними підрозділами.

Обрана тема обумовлює час проведення екскурсії, яке регламентується навчальним планом і розкладом уроків. Оформлення результатів планується з урахуванням потреб кабінету, ліцею, всього навчального процесу.

Після екскурсії обов'язково проводиться узагальнююче підсумкове заняття. Учні діляться враженнями, дають відповіді на питання, які ставить викладач. Оформлюється письмовий звіт. Виготовляються презентації – висновки з матеріалами, отриманими під час проведення екскурсії. Викладач обов'язково узагальнює результати екскурсії, пояснює матеріал, який учні погано зрозуміли.

Моніторинг процесу і результатів, проведених в рамках проекту екскурсій, показав, що екскурсії дійсно конкретизують вже наявні професійні знання, сприяють формуванню нових, показують затребуваність професійних умінь, що в кінцевому підсумку сприяє формуванню загальних і професійних компетенцій, посилює інтерес до освоюваної спеціальності, підвищує мотивацію до навчання.

Чергування позакласної роботи з теоретичними знаннями дозволяє досягти високих результатів при освоєнні основної професійної освітньої програми і забезпечує більш ефективну самостійну роботу учнів.

Уваров Ю.В.

Наукова школа «Прекрасний світ», м. Київ

РОЛЬ МУЗЕЮ У ВИХОВАННІ ЛЮДИНИ ТА ФАХІВЦЯ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

(НА ПРИКЛАДІ «МИСТЕЦЬКОГО ЛІТА»

В НАЦІОНАЛЬНОМУ МУЗЕЇ ЛІТЕРАТУРИ УКРАЇНИ)

Початок ХХІ століття пов'язаний з інтенсивним поширенням інформаційних технологій. Людина опинилась, в першу чергу, завдяки Інтернету, у зовсім іншій, ніж раніш, інформаційній ситуації. Технічні засоби дозволяють практично в будь-якому місці одержувати аудіо- та відеоінформацію найрізноманітнішої тематики у різних форматах [1]. Зменшується кількість людей, які приділяють увагу книгам у паперовому вигляді, справжнім бібліотекам, музеям, виставкам замість їх віртуальних копій. Проте продовжує існувати потреба побачити реальні предмети, поспілкуватись з реальними людьми у дійсності, побувати в атмосфері, породженій мистецьким середовищем, наяву опинитись серед музейної експозиції. Безперечно, інтенсивні процеси у житті не завжди забезпечують людям достатньо часу для ознайомлення з класичними та сучасними творами літератури та мистецтва. В таких випадках на допомогу приходить Інтернет, хоч багато людей і стверджують, що через зайнятість можуть приділити своєму культурному розвитку навіть за допомогою Інтернету не більше години на день, а часто і менше. В такій ситуації набувають значення нові форми

діяльності бібліотек та музеїв. Поряд із завданням збереження та представлення пам'яток минулого, музеї та бібліотеки працюють над проблемою представлення досягнень сучасної культури.

Цікаво розглянути таку роботу на прикладі діяльності Національного музею літератури України (м. Київ). В даній роботі ми розглянемо діяльність музею на прикладі подій, які відбувались влітку 2017 року, тобто так зване «Мистецьке літо». Діяльність музею у літній період має свої особливості. Навантаження, пов'язане із співпрацею з навчальними закладами протягом навчального року, коли відбуваються численні заходи за участю учнів та студентів як із загальноосвітніми цілями, так і з метою поглиблення знань в області літератури в якості спеціальної освіти, зменшується у період літніх канікул. Загальна кількість відвідувачів обмежується, адже літо – це час відпусток, канікул, заходів на відкритому повітрі завдяки сприятливим погодним умовам, час туристичних поїздок. Проте у багатьох людей зацікавленість у літературі та мистецтві не залежить від пори року. Саме для таких людей співробітники Національного музею літератури України організували під керівництвом директора Галини Олексіївни Сороки багато літніх заходів [3]. В першу чергу – це художні виставки та літературні вечори. В місті Києві звичайно і влітку організується багато виставок і класичного мистецтва, і його сучасних напрямків. В НМЛУ під час організації виставок намагаються гармонізувати традиції класичного і сучасного мистецтва, показати найкращі зразки народного (традиційного) мистецтва.

Серед важливих виставок в музеї можна назвати виставку «Дерево пізнання» (Школа петриківського розпису), де були представлені роботи у техніці петриківського розпису. Хоч твори мистецтва у цій техніці широко відомі та належать за рішенням ЮНЕСКО до світової культурної спадщини, деякі люди ще вважають цей традиційний вид народного мистецтва дещо «обмеженим», за формою та змістом у порівнянні з, на їх думку, «справжнім» мистецтвом (наприклад, живопис, скульптура, архітектура тощо). Але виставка петриківського розпису в НМЛУ ще раз підтверджує, що твори мистецтва, виконані у техніці петриківського розпису, не тільки мають право на існування поряд з іншими творами народного (традиційного) мистецтва, але і можуть являти собою зразки високої творчості, різноманітні за формою та змістом, відображати, не втрачаючи своїх традиційних особливостей, гуманістичні ідеї сучасності, демонструвати високу майстерність авторів у роботі з матеріалом. В цілому виставка творів петриківського розпису в НМЛУ знайомила глядачів з тим, що петриківський розпис – це мистецтво, де за допомогою стилізованих зображень рослин і тварин створюють художні образи, які естетично і гармонійно передають ідеї любові та краси, доброти, злагоди між людьми [2].

Великою подією у музеї була виставка пейзажів, виконаних видатним українським письменником Василем Баркою. Картини, на яких була зображена природа в усій її красі, свідчили про різнобічність захоплень митця, який у складних умовах середини ХХ століття у себе на батьківщині та в еміграції у своїй різнобічній літературно-художній діяльності прагнув знайти гармонію у людських відносинах, був незадоволений будь-якою несправедливістю, бездуховністю у суспільствах, де він жив, і не переставав шукати шлях до щастя людей. Основою для цього Василь Барка вважав найкращі християнські традиції, які відображають сподівання людей на щасливе життя.

Подією літа в НМЛУ була персональна виставка художниці, майстра живописної емалі Тетяни Колечко «Радість творчості». Великомасштабні для техніки живописної емалі картини (в середньому довжина сторони представлених на виставці творів дорівнювала від 20 до 60 см) демонстрували широкі можливості емалевого живопису, різноманітні сюжети (народні, ліричні, релігійні, побутові, анімалістичні, портрети тощо), позитивний гуманістичний зміст, відтворений з використанням різноманітних прийомів живописної емалі (низький рельєф, співвідношення прозорої та непрозорої емалі, глянцевої та матової поверхні тощо). Вдало розміщені емалеві картини були ще більш сяючими від світла кришталевих люстр в залі музею. Мистецтво Тетяни Колечко створювало у залі мовби золотаву атмосферу, яка найбільшою мірою асоціювалась з картиною «Радість творчості» з

домінуючими золотаво-жовтими та золотаво-медовими відтінками, яка стала символом виставки і дала їй назву. Цю золотисту, сонячну атмосферу у своїй душі виносили з залу виставки її відвідувачі, що, опосередковано у різних формах підтверджується численними записами у книзі відгуків виставки, де висловлюється захоплення мистецтвом художниці.

Цікавим заходом була і персональна виставка художниці-ілюстратора дитячих книжок Юлії Поліщук, де звертали на себе увагу віртуозно виконані образи тварин – персонажів дитячих казок, добрих та зворушливих. Художниця продемонструвала у своїх роботах майстерне володіння кольоровими олівцями, аквареллю та технікою аплікації з різнокольорового паперу. Привертали увагу також її роботи, де використовувались туш та перо. Оригінали книжкових ілюстрацій Юлії Поліщук можна назвати окремими творами мистецтва, незалежно від їх поліграфічного відтворення у друкованих виданнях. Вони були цікавими і для дітей, і для дорослих. Такі твори викликають позитивні емоції, народжують думки про необхідність збереження всього живого, про необхідність доброти і злагоди у людських відносинах.

Виставка рукописів, документів, книг та інших предметів з архіву Олеся Ольжича, де привертала увагу велика лялька в майстерно виконаному українському одязі, ще раз підкреслила необхідність всебічного розвитку та високої культури для людини, яка справді бажає щастя для свого народу і діє заради цього.

Влітку 2017 року відвідувачі також побачили у музеї виставку молодої художниці Ганни Полякової з Маріуполя, яка чудово володіє мистецтвом графіки, у своїх віртуозних та лаконічних роботах втілює позитивні гуманістичні ідеї, відображає красу і гармонію світу навіть у скромних сюжетах.

Літо 2017 року відзначилось у музеї також чотирма поетичними вечорами, присвяченими творчості поетес Юлії Шевель, Анни Багряної, Тетяни Череп-Пероганич та Вікторії Рудковської. Ці творчі зустрічі були організовані як вечори відпочинку, тому тематика поетичних творів була обрана переважно світла, позитивна: любов, кохання, відносини між людьми, краса природи та творчості. Але це ні в якому разі не було спробою уникнути актуальних проблем суспільства, захватись від них у затишній атмосфері. Можливо, сама атмосфера світла та злагоди, створена на таких вечорах, своїм контрастом сприяла виникненню додаткової уваги учасників до гострих проблем сьогодення та народженню думок про способи їх подолання, що можливо тільки на шляху любові, взаємоповаги, взаєморозуміння і злагоди.

Висновки. «Мистецьке літо» 2017 року як сукупність художньо-просвітницьких заходів в Національному музеї літератури України (м. Київ) об'єднало митців та науковців високого рівня, цінителів літератури і мистецтва, які підтримують високі гуманістичні ідеї і у різних формах сприяють створенню суспільства, де домінують любов, взаємоповага, взаєморозуміння і згода. Це є ще більш актуальним для складної, суперечливої ситуації цього періоду, характерної для України та інших країн світу. Завдяки співпраці з великою кількістю людей, які у різних формах підтримують зв'язки з музеєм, колектив музею під керівництвом генерального директора Галини Олексіївни Сороки здійснює активну і плідну творчу та просвітницьку роботу, яка дає результати високого рівня. Елементами такої діяльності є поширення у різних формах досягнень літератури та мистецтва гуманістичного спрямування, різнобічне спілкування з людьми різних інтересів, з різними уявленнями і сподіваннями.

Зразки літератури та мистецтва високого рівня та гуманістичного спрямування сприяють нейтралізації конфліктних ситуацій різного рівня у суспільстві, що підтверджується спостереженнями та спілкуванням з людьми під час заходів, організованих музеєм, та після цих заходів, а також під час розповіді про ці заходи іншим людям, які з різних причин не могли взяти участь у цих подіях. Такі бесіди супроводжувались демонстрацією фотографій просвітницьких заходів, які відбулись у музеї та фотографій творів мистецтва, які експонувались в музеї. Така робота здійснювалась зокрема автором цієї статті.

Різнобічна виховна та просвітницька діяльність НМЛУ та її поширення на поза музейний простір є тенденцією, яка відповідає умовам, що створились у сучасному інформаційному суспільстві. Особливості такої діяльності можуть бути предметом подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виртуальная реальность как феномен науки, техники и культуры [Сб. ст.] / ред. Е.А. Шаповалов – СПб.: 1996. – 94 с.
2. Петриківський розпис/ авт. тексту, упоряд. О. Шестакова ; авт. передм. А. Вялець ; фот. С. Вовк. - Київ : Мистецтво, 2015. - 239 с.
3. Національний музей літератури України. [Електронний ресурс]/ Режим доступу: <http://museumlit.org.ua/?p=7220> (дата звернення 28.09.2017 р.) – Назва з екрана.

Удовиченко Н.К.

Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя

РОЗВИТОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ГІБРИДНОГО ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ

В умовах інформатизації суспільства, широкого впровадження і використання інформаційно-комунікативних технологій, коли інформація і знання дуже швидко застарівають, виникає проблема навчання в процесі всього життя, істотно змінюються форми навчання.

Терміном гібридне/змішане навчання (blended learning) послуговуються при обговоренні трансформацій традиційної освітньої моделі. Його вживають для опису комбінованої методики, коли відбувається поєднання он-лайн навчання, традиційного та самостійного навчання, аудиторної та позааудиторної роботи. Змішане навчання це не лише використання сучасних інтерактивних технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання, що трансформує, а іноді і «перевертає» клас (flipped classroom) [6].

Самостійній роботі студентів присвячено дослідження багатьох учених-педагогів (А. М. Алексюк, С. І. Архангельський, Б. П. Єсіпов, Н. Н. Солдатенко), методистів (М. С. Ахметова, Г. М. Бурденюк, Ю. Д. Жильцова, І. О. Зимова). Привертають увагу теоретичні обґрунтування проблеми використання інформаційних і дистанційних технологій в навчанні у роботах П. Г. Асоянц, В. Ю. Бикова, Я. В. Булаховой, О. М. Бондаренко, К. І. Дмитрієвой, В. Ф. Заболотного, Г. О. Козлакова, О. А. Міщенко, О. П. Пінчук, О. В. Шестопаля та інші.

Відповідно до європейських підходів до організації учбового процесу кількість годин аудиторних занять і лекцій різко скорочується. Разом з тим, увага акцентується на самостійне навчання, ефективність якого зрештою залежить від інформаційно-технічної підтримки, готовності і компетентності викладача працювати в нових умовах. В енциклопедії освіти знаходимо визначення поняття «тьютор» як ключової фігури в [дистанційному навчанні](#), що відповідає за проведення занять зі студентами. Це нова роль викладача, спектр функцій якого змінюється. Деякі функції, що притаманні і традиційним формам навчання, стають домінуючими, (наприклад, координація навчально-пізнавального процесу, коригування курсу, керівництво навчальними проектами, перевірка поточних завдань), а деякі виникають як нові (наприклад, консультування, управління навчальними групами, допомога студентам у їх професійному самовизначенні) [5, с. 192].

На основі розробленої німецьким дослідником М. Отте (Otte, M.) моделі порівнюємо компетентності традиційного викладача і тьютора, який супроводжує і підтримує самостійне навчання студента. Як викладачеві, так і тьютору потрібні розвинена предметна і методична компетентності, уміння організувати навчальний процес, підтримати студента. Тьютору, на думку М. Отте, на відміну від викладача необхідно мати хороші технічні навички роботи в Інтернеті, з комп'ютерними програмами, навчальними платформами, уміння дистанційно

проконсультувати, підтримати, зорієнтувати студентів, організувати індивідуальну або групову роботу, скорегувати проект, володіти широкою палітрою комунікативних стратегій, уміти проводити онлайн-конференції, форуми, чати тощо [3, с. 30].

Віртуальна комунікація здійснюється синхронно (чат, онлайн-конференція) або асинхронно (обмін електронними повідомленнями, форум, дискусія). Безумовно в рішенні таких завдань домінує письмове спілкування. Учасники курсу представляють себе, працюють індивідуально, виконують письмові завдання, беруть участь у дискусіях, коментують думки колег, спілкуються з тьютором. Крім того, можлива групова або проектна робота. Як відмічає М. Керрес (Kerres, M.), завдяки такому спілкуванню істотно розвивається письмова компетентність тих, хто навчається. Вони можуть, не кваплячись, продумати свої повідомлення, використати довідкову літературу, онлайн-словники, підібрати необхідні формулювання, вирази, чого не дістає під час спонтанних висловлювань усного непередготовленого мовлення [2, с. 248].

Участь в онлайн-підготовці тьюторів Німецького культурного центру Goethe-Institut, а також досвід роботи на навчальній університетській платформі УНІКОМ дали авторці можливість розвитку власної комунікативної стратегії і писемного мовлення студентів першого і другого курсів німецького відділення факультету іноземних мов в процесі викладання профблоків, орієнтованих на країнознавство та впровадження спецкурсу з методики викладання німецької мови «Вчимося навчати німецької» (DLL).

З метою безконфліктного спілкування К. Бетт і Б. Гайзер (Bett, K. und Gaiser, B.) відмічають необхідність створення у віртуальній аудиторії усіх умов для ефективного, безконфліктного, кооперативного спілкування [1, с. 7]. Для цього учасникам курсу пропонується обговорити і спільно домовитися про правила спілкування в мережі (*Netiquette*). Які форми звернення ми вибираємо (*Duzen oder siezen wir?*), чи використовуємо ми символи-смайлики для вираження емоцій (*Können wir verschiedene Symbole//Emoticons für den Ausdruck der Emotionen verwenden?*). Ми спілкуємося один з одним ввічливо, терпляче, толерантно, відповідаємо на коментарі (*Wir sollen höflich, tolerant, geduldig und freundlich mit einander kommunizieren und Rückmeldungen auf Kommentare schreiben*), вчасно висилаємо завдання (*Wir sollen unsere Beiträge pünktlich abgeben*), у разі затримки завдання, попереджаємо тьютора або однокурсників (*Wenn es einmal nicht möglich ist, eine Aufgabe pünktlich zu erledigen, geben wir unserer Tutorin oder den Mitstudierenden rechtzeitig Bescheid*), не боїмося ставити питання (*Wir sollen Mut zu Fragen haben, wenn wir einmal nicht weiter wissen*) тощо.

Тьютор виконує різні завдання за допомогою таких письмових повідомлень, як вітання, відповіді на питання або завдання, огляди на тиждень, список обов'язкових завдань, нагадування, повідомлення про проміжний або підсумковий результат (*Begrüßungen, Feedbacks, Evaluationen, Wochenüberblicke, Checklisten, Erinnerungen Nachrichten zum Zwischenstand, Abschlussbeiträge*) тощо.

Для підтримки і консультування студентів у своїх письмових вербальних оцінках і реакціях-відповідях (*Feedback*) тьютору, у свою чергу, необхідно дотримуватися певних правил. Доречною в таких відповідях вважається модель "Сендвіч" (Мал. 1) [4, с. 38], коли повідомлення позитивно починається, а також закінчується.

positives Beurteilen des Lernpotenzials und des persönlichen Lernfortschritts

objektive Rückmeldung zu den individuellen Leistungen

konkrete Vorschläge für Verbesserung

positiver Abschluss

Мал. 1 Модель реакції-відповіді тьютора "Сендвіч"

Тьютору необхідно звернути увагу на досягнутий прогрес того, хто навчається. Важливо чітко формулювати свої думки, щоб не виникло непорозуміння. Оскільки критика діє деструктивно і важко сприймається, необхідно уникати критичних зауважень. Слід писати по суті, з приводу процесу навчання і не зачіпати особистісні сторони студента. Інформація з приводу того, що необхідно виправити, на що звернути увагу, розміщується в подальших рядках. Основним завданням тьютора є не виправлення помилок, а вказівка на проблему, на що треба звернути увагу щоб поліпшити результати. Варто зазначити, що процес навчання слід розглядати як співпрацю, партнерство.

Наприклад, *Liebe/r....., Ihr Beitrag weist auf Ihre angemessene Gestaltung des Themas Was mir gut gefallen hat, Wir gebrauchen alltäglich zahlreiche und verschiedene Medien, weil sie unseren Wissensdurst stillen. Damit beschäftigen wir uns in der Arbeit, unterwegs oder zu Hause. Es wäre schön, wenn Sie Was meiner Auffassung nach noch zu verbessern ist, Dabei wäre es sinnvoll, zu unterscheiden, Insgesamt finde ich gut. Wir können im Forum noch darüber diskutieren. Ich habe im Teilnehmerforum einen Diskussionsfaden dazu eröffnet. Was meinen Sie dazu? LG ...*

З метою заощадження часу і розширення спектру формулювань і виразів тьютор формує базу даних для різноманітних повідомлень у вигляді опор (Textbausteine). Слід зазначити, що на прикладі своїх письмових текстів тьютор дає можливість студентові побачити зразок спілкування, а також розвиває його письмову компетентність.

Отже, в умовах гібридного навчання зростає роль письмової комунікації між викладачем і студентом, що дає можливість не лише управляти самостійною роботою студентів, але і розвиває письмову компетентність обох сторін як рівноправних учасників спільного процесу навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bett, K. und Gaiser, B. (2010). E-Moderation. [online] <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/diskussion/e-moderation.pdf>. Zugegriffen: 14. Juni 2017
2. Kerres, M. Multimediale und telemediale Lernumgebungen. – München, Wien: De Gruyter Oldenbourg, 2001. – 412 S.
3. Otte, M. (2002). Der Trainer als Moderator: das Trainerbild im Wandel? In Ulrich Bernath (Hrsg.), Online Tutorien Beiträge zum Spezialkongress „Distance Learning“ der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2002. [online] <http://oops.uni-oldenburg.de/540/2/beronl02.pdf>. Zugegriffen: 10. Juni 2017
4. Vilsmeier, C. Feedback geben – mit Sprache handeln: Spielregeln für bessere Kommunikation. – Düsseldorf/Berlin: Metropolitan, 2000. – 99 S.
5. Енциклопедія освіти/Акад. пед. Наук України: головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Чугай О.Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268>

Устименко О. М.

Київський національний лінгвістичний університет

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО СТВОРЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ В ІНШОМОВНІЙ ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Розвиток сучасного інформаційного суспільства створює необхідність відповідності системи шкільної та вищої освіти, змісту і засобів навчання стрімким змінам, що відбуваються навколо нас. На передній план виходить пошук ефективних шляхів

формування інформаційної культури, пов'язаної з інформаційною грамотністю як педагога, так і школяра, а саме вмінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у різних сферах життя і професійної діяльності [1]. У зв'язку з цим вагомого значення набуває застосування ІКТ разом із сучасними педагогічними технологіями в якості інноваційних форм і методів, які сприяють всебічному розвитку учнів у цілому та формуванню їхньої іншомовної комунікативної компетентності зокрема.

Сучасні інструменти організації навчальної діяльності школярів висувають високі вимоги до вчителя: він має бути творчим і майстерним фахівцем у своїй галузі, повинен володіти новітніми педагогічними технологіями і формами роботи. Залучення до освітнього процесу ІКТ і педагогічних технологій третього тисячоліття, серед яких *проектну технологію* визначено як ключову [7], підвищує рівень мотивації учнів, дозволяє ефективніше використовувати навчальний і позакласний час, диференціювати процес оволодіння іноземною мовою з урахуванням індивідуальних особливостей школярів, тобто вивести процес навчання на принципово новий рівень. Провідна роль проектної технології зумовлена її універсальністю, комплексним способом організації навчання, діалогічністю освітнього процесу. Ця інноваційна технологія передбачає використання цілої сукупності творчих, проблемних, пошукових, дослідницьких, групових, інтерактивних, презентативних, рефлексійних та інших методів і прийомів, а також ІКТ як електронних засобів навчання. Проектна технологія поєднує глибоке вивчення контенту навчальної дисципліни і широке залучення міжпредметних зв'язків. У навчанні іноземних мов вона спрямована на інтегративне використання різних видів іншомовного мовленнєвого спілкування з метою створення учнями особистісних творчих продуктів в автентичних ситуаціях навчальної та соціально-культурної діяльності [3, с. 125–126]. Завдяки своєму дидактичному потенціалу проектна технологія здатна забезпечити формування та розвиток у школярів *умінь 21-го століття* («the 4Cs of 21st century skills»), а саме *умінь критичного мислення (critical thinking skills)*, *комунікативних умінь (communication skills)*, *умінь співпрацювати у колективі (collaboration skills)* і *творчих умінь (creativity skills)* [7].

Таким чином, проектну технологію вже не можна розглядати в якості додаткового чи факультативного методу навчання, а вміння ефективно її застосувати є невід'ємним складником професійної методичної компетентності вчителя іноземної мови. Тому питання методичної підготовки майбутніх учителів до використання проектної технології у навчанні школярів іноземних мов і культур (ІМіК) є актуальним.

Спеціально розроблені для студентів філологічного профілю першого (бакалаврського) рівня вибіркові дисципліни з оволодіння інноваційними освітніми технологіями, в тому числі, проектною, які викладаються після вивчення базового курсу методики навчання ІМіК, покликані ознайомити майбутніх учителів з теоретичними основами і методикою використання сучасних технологій у навчанні ІМіК, сформуванню у студентів необхідні професійно-методичні вміння.

Однією з таких вибірових дисциплін є «*Проектна технологія навчання ІМіК учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ)*», яка викладається на четвертому курсі Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ). Розробляючи цей курс за вибором, ми враховували сучасні досягнення в галузі методики навчання ІМіК та суміжних з нею наук. *Завданням* вивчення цієї дисципліни є створення необхідної теоретичної і практичної бази, яка дозволить майбутнім учителям ефективно реалізовувати дидактичні можливості проектної технології та ІКТ у навчанні ІМіК учнів ЗНЗ. Так, у результаті вивчення цієї вибіркової дисципліни студент набуває *знань* про історію розвитку проектної технології, її методичні характеристики, типологію проектів у навчанні ІМіК, етапи іншомовної проектної діяльності школярів, моделі інтегрування проектної діяльності учнів в освітній процес з іноземної мови, систему контролю та оцінювання іншомовної проектної діяльності учнів, форми використання ІКТ в проектному навчанні та позакласній проектній роботі учнів з іноземної мови. Прослухавши курс за вибором «Проектна технологія навчання ІМіК учнів ЗНЗ», студенти мають *уміти* ефективно планувати, організовувати, координувати

та оцінювати іншомовну проектну діяльність школярів, методично коректно добираючи і творчо використовуючи різні Інтернет-ресурси та електронні засоби навчання. Важливо, щоб майбутні вчителі прослухали цей курс до проходження педагогічної практики у школі, щоб бути готовими до практичного застосування проектної технології і мати можливість продемонструвати набутті знання та уміння.

Прикладом комплексного використання проектної технології та ІКТ у навчанні ІМіК є веб-квест – веб-проект, рольовий сценарій організації проектної діяльності школярів за певною темою з використанням ресурсів Інтернету. Веб-квест найкращим чином сприяє розвитку вищезазначених умінь 21-го століття, оскільки передбачає вирішення проблемного завдання шляхом критичного аналізу отриманої інформації та розроблення власного творчого продукту в тісній співпраці з іншими членами проектного колективу. Веб-квест розвиває пізнавальну активність учнів, підвищує їхню навчальну мотивацію за рахунок надання новизни інформації, свободи творчості, використання актуальних ситуацій, автентичних матеріалів, широких можливостей мережі Інтернет, інтерактивних видів роботи, урахування індивідуальних вікових особливостей і навіть залучення школярів до розробки веб-квесту [4; 6].

Організація освітнього процесу з використанням веб-квест технології вимагає від учасників процесу оволодіння новими компетентностями, тому методична підготовка майбутніх учителів до створення та використання веб-квестів в іншомовній проектній діяльності школярів є важливою. Так, у межах вибіркової дисципліни «Проектна технологія навчання ІМіК учнів ЗНЗ» студенти ознайомлюються з видами веб-квестів та їх прикладами, структурою, способами використання веб-квестів в освітньому процесі з іноземної мови у загальноосвітній школі, шляхами і кроками створення веб-квестів. Студенти аналізують зразки веб-квестів, визначають їх види і структуру, добирають навчальні матеріали та Інтернет-ресурси, розробляють проектні вправи і завдання для школярів, готують інструменти оцінювання роботи учнів з веб-квестами, користуються он-лайн шаблонами (наприклад, <http://webquest.org/sdsu/templates/lesson-template1.htm>), генераторами веб-квестів (наприклад, webquest.org, questgarden.com, createwebquest.com, zunal.com, teach-nology.com, webquest.carm.es), конструкторами сайтів (наприклад, wordpress.com, wix.com, jimdo.com) для розробки та опублікування навчальних веб-квестів. Таким чином, студенти працюють над індивідуальними (або груповими) професійно-методичними проектами з розробки веб-квестів для школярів. Наведемо приклад навчально-методичного проектного завдання для студентів:

Ви – майбутній учитель англійської мови – розробляєте веб-квест для організації проектної роботи учнів (клас оберіть самостійно). Визначте вид веб-квесту, його проблему (в межах шкільної програмної тематики), кінцевий продукт, вміння, навички, знання і стратегії, необхідні учням для виконання англомовного веб-проекту. Доберіть навчальні матеріали та Інтернет-ресурси, якими будуть користуватися учні, розподіліть їх по відповідним частинам веб-квесту. Укладіть вступ (introduction), завдання (task) і порядок виконання (process) веб-квесту. Сформулюйте групові та індивідуальні рольові завдання для учасників проектування. Розробіть вправи з оволодіння учнями необхідними англомовними вміннями і навичками. Визначте критерії оцінювання процесу та результатів виконання веб-квесту і викладіть їх у частині «оцінювання» (evaluation). Сформулюйте висновки (conclusion) веб-квесту. Скористайтеся, на Ваш вибір, 1) будь-яким конструктором сайтів і створіть власний сайт із розробленим веб-квестом або 2) будь-яким он-лайн генератором і створіть на ньому сторінку з Вашим веб-квестом. Повідомте одногрупникам і викладачу адресу опублікованого сайту/сторінки з Вашим веб-квестом. Будьте готові до обговорення Вашого проекту на занятті.

Таким чином, студенти створюють веб-квести не на паперовому носії (хоча такий варіант припустимий), а у вигляді веб-сторінок/сайтів для організації іншомовної проектної діяльності учнів на певну проблематику. Створені студентами веб-сторінки/сайти з розробленими веб-квестами оприлюднюються у всесвітній Інтернет-мережі, обговорюються

на заняттях курсу за вибором «Проектна технологія навчання ІМіК учнів ЗНЗ», само- та взаємооцінюються студентами та оцінюються викладачем.

Зауважимо, що для виконання подібних проектних завдань четверокурсники мають бути медіа- та інформативно грамотними, здатними до медіаторчості, у них повинні бути сформовані на достатньому рівні окремі складники інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя іноземної мови [1; 2]. Зокрема, студенти мають уміти працювати з он-лайн шаблонами, генераторами і конструкторами сайтів для створення власних веб-сторінок або сайтів і впевнено користуватися інструментами цих сервісів для наповнення та оформлення свого продукту.

У 2016-2017 навчальному році студенти КНЛУ, які відвідали курс за вибором «Проектна технологія навчання ІМіК учнів ЗНЗ», створили 25 веб-квестів різних видів англійською, угорською та чеською мовами, серед яких 23 у вигляді сайтів (з них 3 – на ресурсі-генераторі веб-квестів zupal.com) та 2 на паперовому носії. Розроблені студентами веб-квести розраховані на учнів різних класів (переважно основної та старшої школи), пропонують проблематику в межах шкільних тем, у тому числі, із соціокультурним контекстом. Майбутні вчителі створили веб-квести-перекази, компіляції, з творчими, аналітичними, дослідницькими та іншими завданнями [5], з різними форматами кінцевих продуктів веб-проектів, і творчо оформили їх, користуючись он-лайн шаблонами та конструкторами веб-сторінок/сайтів. Читачі цієї публікації можуть ознайомитися з професійно-методичними проектними роботами студентів КНЛУ, які вивчали вибірково дисципліну «Проектна технологія навчання ІМіК учнів ЗНЗ», на нашому персональному освітньому сайті за цим посиланням: <http://ustymenko.knlu.kyiv.ua/students-project-works>.

Слід зазначити, що майже всі студенти дотримувалися мінімальної структури веб-квесту [4]: представляли тему у вступі, формулювали проблемне завдання, покроково описували ролі та дії учасників веб-проекту, визначали формат його кінцевого продукту, надавали посилання на необхідні Інтернет-ресурси, повідомляли критерії оцінювання виконаного веб-квесту, складали висновки. Студентам вдалося дібрати цікаві і корисні авторитетні Інтернет-джерела, придумати комунікативні ролі та завдання для учнів, творчо оформити свої веб-сторінки/сайти, користуючись електронними інструментами. В цілому, виконані професійно-методичні проектні завдання та проведені після навчання опитування студентів свідчать про їхню велику зацікавленість у цій вибірковій дисципліні взагалі та у розробленні веб-квестів зокрема. При цьому майже всі студенти до початку викладання курсу за вибором практично нічого не знали ані про проектну технологію (в тому числі, веб-квест технологію), ані про використання багатьох ІКТ у проектному навчанні ІМіК.

Однак ми помітили, що студенти дуже рідко застосовують у частині веб-квесту Process (порядок дій) необхідні додаткові матеріали (зразки, інструкції, пам'ятки, опори/орієнтири, шаблони тощо), які формують в учнів необхідні навчальні стратегії та допомагають учителю керувати самостійною групою та індивідуальною проектною роботою школярів із веб-квестом. Крім того, у студентів спостерігалися труднощі у визначенні, доборі та розробленні критеріїв і параметрів оцінювання проектної діяльності учнів під час і в результаті виконання веб-квесту. В деяких створених веб-проектах бракувало інтерактивних форм спілкування учнів та вчителя зі школярами. Незначна кількість студентів недостатньо впевнено користувалися інструментами он-лайн конструкторів сайтів – наприклад, не всі вміли оформити текстове посилання у гіперпосилання.

Зазначені вище недоліки свідчать про необхідність вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та цілеспрямованого формування у них *методичних умінь* 1) створення і використання навчальних матеріалів для керування автономною проектною діяльністю школярів, 2) розроблення критеріїв і параметрів оцінювання проектної роботи учнів, особливо холистичних та аналітичних оцінювальних шкал (*rubrics*), 3) застосування інтерактивних прийомів у проектному навчанні ІМіК. Не менш важливим є питання формування у студентів методичних умінь само- та

взаємооцінювання навчальних проектів (наприклад, веб-квестів).

Отже, у цій роботі ми розглянули питання методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до використання веб-квест технології для організації іншомовної проектної діяльності школярів. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми вбачаємо у дослідженнях, спрямованих на формування і розвиток методичних умінь, названих у попередньому абзаці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Евстигнеев М. Н. Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка / М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. – Томск : ФГАОУВО «Национальный исследовательский. Томский гос. ун-т». – 2011. – № 1 (13) – С. 119–125.
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzheniya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya.
3. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : [учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений] / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Изд. центр «Академия», 2010. – 192 с.
4. Dodge B. *Some thoughts about WebQuests* / B. Dodge [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html.
5. Dodge B. *WebQuest taskonomy : A Taxonomy of Tasks* / B. Dodge [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>.
6. March T. *Why WebQuests?* / T. March [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tommmarch.com/writings/why-webquests>.
7. *Skills for today research series* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.p21.org/our-work/4cs-research-series>.

Філіпчук Д.А.
Чернівецький професійний ліцей
залізничного транспорту

МЕТОДИ МОДЕЛЮВАННЯ ТА ЇХ МІСЦЕ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Головним завданням сучасної української школи є формування конкурентоспроможної особистості, здатної адаптуватися до різних соціальних умов, яка володіє високою внутрішньою культурою і розвиненими комунікативними здібностями. Новим методом навчання є моделювання — процес складання й застосування різних моделей для глибшого проникнення в суть навчального матеріалу, узагальнення й систематизації знань. Основні функції методу моделювання — евристична та узагальнююча. Результати моделювання втілюються в модельних схемах, графіках, математичних аналогах, символах, кресленнях, образах, іноді — в матеріальних моделях. Використання даного методу спонукає учнів до пошуку, часто вимагає різноманітних практичних дій [1].

Учні та студенти закордонних навчальних закладів вже нині можуть відпрацювати найскладніші професійні навички та поліпшити свої професійні комунікативні навички, використовуючи методи моделювання в навчанні. Нині технології моделювання розглядають як методи удосконалення професійної освіти, скорочення тривалості навчальних програм і підвищення їхньої інтенсивності без погіршення результатів навчання. Популярність даних методів за кордоном продовжує зростати, що підтверджує позитивний вплив таких методів на швидкість засвоєння, оновлення та підтримання певних навичок у студентів вузів та учнів – кваліфікованих робітників. Під час навчання з використанням методів моделювання

найчастіше застосовують: мікрофон, мозковий штурм; використання пристроїв та обладнання високого рівня реалістичності; різноманітні тренінги; рольові ігри [4].

Методи моделювання суттєво відрізняються від класичних (лекції, семінари, лабораторні роботи). Але не можна стверджувати, що деякі методи краще, ніж інші, і що ми повинні виключити, наприклад, всі лекції і замінити їх рольовими іграми. В першу чергу викладач повинен знайти оптимальний набір методів, який буде відповідати цілям предмету. І найголовніше, завжди пам'ятати, що активне навчання є більш ефективним, ніж пасивне [3].

Навчання учнів користуванню методом моделювання має здійснюватися поетапно:

- створення проблемної ситуації (мотивація);
- роз'яснення значення моделей у навчанні на прикладах;
- застосування моделей для набуття й узагальнення знань;
- реконструювання моделей;
- самостійне складання моделей [1].

Інтерактивні технології також належать до активних методів навчання, їхня суть полягає в спів- та взаємонавчанні (колективному, кооперативному, навчанні у співпраці), за яких і викладач, і учні є суб'єктами. Викладач лише виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи учнів.

Інтерактивні методи навчання найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу, оскільки передбачають моделювання реальних життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, рольові ігри.

Робота в малих групах дає змогу учням набути навички, необхідні для спілкування та співпраці. Вона розвиває командний дух. Спільно виробляючи ідеї, учасники групи відчують себе корисними один одному. Висловлюючи думки, вони перевіряють власні можливості й зміцнюють їх.

Викладач-тренер об'єднує учнів у невеликі групи (по 4—6 осіб) та розподіляє між ними завдання. Групи мають за короткий час (5—10 хв) виконати своє завдання й представити результати роботи [1].

Більшість завдань доцільно розв'язувати саме в малих групах (або в парах), бо це дає змогу учням краще висловитися й, крім того, у великих нівелюється роль кожного учасника як особистості.

Симуляції або моделі полягають у створенні викладачем ситуацій, за яких учні спрощено копіюють процеси, що відбуваються насправді в суспільному, економічному та політичному житті. Симуляції — це складні імітації, які є «мініатюрною» версією реальності [2].

Імітаційні ігри, хоча й наближені до рольових, проте істотно відрізняються від них метою: це не представлення поведінки конкретних особистостей, а ілюстрування певних явищ і механізмів. Отже, імітація — це не лише демонстрування акторських здібностей, а й уміле відтворення даного процесу. Моделювання — це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених і відомих ролей та кроків, які мають здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо [2].

Готуючи учнів до відтворення ситуації, викладач має не лише розподілити ролі, а й з'ясувати з кожним виконавцем послідовність його дій та висловлювань, наприклад, виходячи з обов'язків судді, голови парламенту тощо. Регламент усієї роботи будується за чітким сценарієм, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті. Однак слід пам'ятати, що моделювання спрощує дійсність, бо інакше була б неможливою на уроці [1].

Такий підхід гарантує систематичне співвіднесення та об'єктивне оцінювання, коригування й розвиток якостей особистості згідно з вимогами соціальної реальності. Дані методи передбачають не пасивну адаптацію в соціумі, а активне й творче самоствердження в суспільстві задля його розвитку, удосконалення та набуття необхідних професійних компетенцій.

Таким чином не можна знайти єдиного методу, який є досконалим і підходить у всіх навчальних ситуаціях. Навпаки, більш результативним є вибір відповідних методів і варіативність їх в ході процесу навчання. Оптимальні методи повинні бути підібрані для кожної навчальної ситуації. Викладач повинен постійно пам'ятати, що навчання - це основний процес, а студент чи учень це центральна фігура в освіті. А основна функція викладача полягає не в передачі знань, а створення умов для їх формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Електронне джерело: <http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D>
2. Електронне джерело: <https://www.medsprava.com.ua/article/637-efektivnst-simulyatsynih-metodv-navchannya>
3. Електронне джерело: http://www.koweziu.edu.pl/pp_zavod.php?nr_zavodu=334306
4. Pietzak J., Symulacje i gry symulacyjne, czyli jak nasladujemy procesy społeczne, CEO, Warszawa 2013.

Філіпчук Р.Д.
Ченівецький професійний
ліцей залізничного транспорту

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЕКОНОМІКИ В ЧЕРНІВЕЦЬКОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

Сучасне суспільство характеризується дуже швидкими і глибокими змінами. Ми бачимо їх у суспільній структурі, у відносинах між окремими країнами і народами, у відносинах «індивід-суспільство» і навпаки. Всі зміни, які вносять щось нове, зазвичай називаються нововведеннями. Сьогодні вони вторгаються в усі сфери суспільної праці.

В останні роки все більше заявляє про себе нова галузь знання - педагогічна інноватика - сфера науки, що вивчає процеси розвитку школи, пов'язані зі створенням нової практики освіти. Ці процеси і називають інноваційними (Поташник М.М., Лазарев ВС). [4, 15ст.]

При проведенні уроків економіки слід широко використовувати нові сучасні педагогічні технології:

- особистісно-орієнтоване навчання,
- нетрадиційні форми і методи навчання,
- індивідуальний диференційований підхід у навчанні,
- метод ділової активності,
- ділові ігри,
- дослідницько-пошуковий метод,
- метод проектів та моделювання
- інформаційно-комп'ютерні технології.

В навчальний процес втілюються такі форми і методи, які сприяють формуванню в учнів навичок самостійної діяльності.

При проведенні уроків використовують різні види нетрадиційних форм та методів навчання, з метою формування пізнавальних інтересів учнів застосовуються інтерактивні методи навчання: ділові ігри, мозкові атаки, конференції, проведення брейн-рингів, КВК, «економічні експедиції», тестові завдання, «доміно», складання та розв'язування кросвордів з предметів, складання та розв'язання економічних задач. Використання цих методів сприяє підвищенню успішності по предметам та підвищенню якості знань учнів, а також вони роблять урок більш цікавими. Інтерактивні технології дають можливість підняти інтерес учнів до предмету, розвивають творчу самостійність, учні вчаться користуватися різними джерелами знань. [2, 68 ст]

Серед інноваційних технологій провідне місце займають ігрові технології, так як вони володіють всіма ознаками активних методів навчання, мають ряд переваг, головне з яких полягає в тому, що ігрові технології моделюють інноваційну діяльність. Ігрові технології сприяють формуванню тих рис творчої особистості, які спонукають до активної участі в інноваційному процесі. У силу своїх особливостей ігрові технології припускають процес отримання інноваційної інформації активним шляхом.

У поняття активних методик навчання входять рольові, управлінські та навчальні ігри, соціально-психологічні, педагогічні й інші тренінги, комп'ютерні ігри — все те, що забезпечує максимальну спільну активність викладача і учнів — педагогіку співпраці. [1, 25 ст.]

Ділова гра - це метод імітації ситуацій, що моделюють професійну або іншу діяльність шляхом гри, за заданими правилами.

Дослідники встановили, що при подачі матеріалу в такій формі засвоюється близько 90% інформації. Активність учнів проявляється яскраво, носить тривалий характер й «змушує» їх бути активними. [3, 10 ст.]

Педагогічна суть ділової гри на тему «Інтеграційні процеси у світовій економіці» - активізувати мислення учнів, підвищити самостійність, внести дух творчості в навчання, наблизити їх, підготувати до практичної діяльності. Головним питанням у проблемному навчанні виступає «чому», а в діловій грі - «що було б, якби...». Ділова гра відрізняється від ігор-розваг тим, що у неї є «післядія». Коли учнями допущені прорахунки, вони починають розмірковувати над тим, «що я не зміг», «чого не розумію». Надзадачею гри є саме досягнення ефекту саморозвитку, самоосвіти, саморегуляції.

Даний метод розкриває особистісний потенціал учня: кожен учасник може продіагностувати свої можливості поодиночі, а також й у спільній діяльності з іншими учасниками.

При проведенні уроку можна використовувати ігрові ситуації, які дозволяють підвищити інтерес учнів до предмету; зробити уроки пізнавальними, більш цікавими; внести різноманітність в навчально-виховний процес та підвищити активність, навіть пасивних, учнів на уроках. На уроках можна запропонувати наступні ігри: «Відкриття підприємства», «Відкритий мікрофон», «Оратори», «Алгоритм розв'язання управлінських проблем», «Утворення орендного колективу», «Економічна естафета», «Маркетингова стратегія підприємства», «Ринок праці», «Відкриваємо фірму» та інші.

Використання завдань такого характеру, дають можливість учням розкрити їх творчі та розумові здібності.

Наприклад, можна запропонувати учням розробити бізнес-план майбутнього підприємства і зробити його презентацію.

Також при вивченні теми предмету можна запропонувати учням виконати творчі роботи по темі «Безробіття», «Я та податки», «Економіка», «Маркетинг» та інші. При вивченні теми «Державний бюджет» учням доцільно запропонувати вирішувати проблему: що потрібно зробити, щоб Україна розрахувалася з боргами, враховуючи дефіцит державного бюджету. Учні шукають шляхи виходу з ситуації, у якій опинилася наша країна. Можна використовувати на уроках завдання «Якби я був ..., щоб я зробив?», «Вилучіть зайве слово», «Закінчіть речення», «Запропонуйте власний вихід із ситуації».

Перехід України до ринкової економіки привів до того, що у значній частині молоді недостатній рівень сформованості ділової і соціальної активності, відсутні ряд якостей, що не дозволяє успішно працювати в колективі в нових економічних умовах. Зростання конкуренції на ринку праці пред'являють до всіх працівників незалежно від сфери їх діяльності специфічні вимоги: свободи дій, заповзятливості, самостійності, напруги його творчих здібностей, ділової активності.

Особливого значення сьогодні набувають такі якості робітників, як професіоналізм, компетентність, творча активність, здатність навчатися протягом всього життя.

Цікавою практикою для учнів є участь у різноманітних конкурсах. В рамках українсько-польського проекту “Ініціативна молодь на ринку праці - підвищення якості професійного та підприємницького навчання в українських навчальних закладах з використанням методів моделювання” проводиться конкурс на найкращу ідею підприємницької діяльності для молоді загальноосвітніх повних середніх шкіл та студентів професійних навчальних закладів I-II курсу Львівської, Волинської та Рівненської, Чернівецької, Івано-Франківської та Тернопільської областей. Проект фінансується Міністерством закордонних справ Республіки Польща в рамках Програми “Польська допомога задля розвитку 2016”. [5]

Конкурс полягає у розробці і презентації найцікавішої ідеї для підприємницької діяльності, придуманої, описаної і заявленої молодими людьми, які братимуть участь.

Щоб вибрати учасників конкурсу проводиться змагання між учнями ліцею на кращу бізнес ідею. Для цього їм пропонується скласти бізнес план підприємства.

Новим напрямком роботи з учнями є використання бізнес-тренажерів - це інтерактивна модель реального ділового середовища у вигляді комп'ютерної програми, що відтворює структурний підрозділ компанії, цілу фірму, виробничу галузь чи економіку всієї держави.

Перевагами використання бізнес-стимуляторів для навчальних закладів:

- формування компетентності підприємливості (08 у концепції Нової школи)
- ефективна профорієнтаційна робота на економічні й управлінські дисципліни.
- мотивація молоді до вивчення економічних дисциплін у ПТНЗ.
- навчання підприємництву в легкому, зручному та цікавому для школярів ігровому форматі.

Прикладом такого симулятора є турнір «Стратегія фірми», яка використовує бізнес-симуляцію ViAL+ – це потужна комп'ютерна модель підприємства. [6,7]

Отже, інноваційні методи сприяють формуванню навичок та вмінь як предметних, так і загально навчальних, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, розвитку комунікативних та творчих якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ворожейкіна О.М. Сто цікавих ідей для проведення уроку. – Х.: Вид. група «Основа», 2012.
2. Довгань Г.Д. Інтерактивні технології на уроках географії. – Х.: Вид. група «Основа», 2005.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій/ Автор-укладач Н. П. Наволокова. – 2-ге вид. – Х.: Вид. група «Основа», 2012.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання; Наук.-метод. посібн. – К.: А. С. К., 2005.
5. imzo.gov.ua
6. uk.wikipedia
7. kint.com.ua

Форостюк І. В.

Університет державної фіскальної служби України

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

XXI століття надзвичайно інтенсивно розвиває інформаційні технології, що активно впроваджуються практично в усі сфери сучасного життя, у тому числі й в освіту. Цей процес незворотній. Завдяки популяризації використання комп'ютерних, мережних і телекомунікаційних технологій у навчанні, з'явилося поняття інноваційної освіти, що повною мірою може бути застосовано і до процесу викладання іноземних мов.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання – це технології взаємодії між суб'єктами навчання, спрямовані на створення, накопичення, зберігання та доступ до Web-ресурсів навчальної програми (дисципліни), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів телекомунікаційного зв'язку, у тому числі Інтернет.

Інноваційні технології, затверджуючись у сучасному освітньому просторі, вимагають розроблення нових технологій та методик викладання навчальних дисциплін. Іноземна мова – одна зі сфер, де дані інноваційні технології затребувані найбільше. Вони вже дали поштовх розробці нових методик викладання, спрямованих на розвиток мислення, комунікативних здібностей, творчого потенціалу і, в решті решт, оволодіння іноземною мовою у якнайбільшому обсязі.

Досить активно використовуються інтерактивні технології навчання до яких відносять рольові ігри, кейс завдання, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проектування бізнес планів, проектів, проведення творчих заходів.

Викладачі відчувають себе більше самостійними у пошуках матеріалу для занять, коли вони використовують нові технології. Тому, можна з упевненістю сказати, що для на при відповідному технічному та методичному забезпеченні на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі відкривається перспектива викладацької творчості. Британській уряд, наприклад, наполягає на широкому використанні у ВНЗ різноманітних доступних на даний момент технологій. Якщо вони не використовуються, уряд на певними перевірки дізнається – чому. Ідеальний сучасний кабінет іноземної мови повинен бути обладнаним комп'ютерами або ноутбуками, з набором навушників та мікрофонів для кожного студента, а також інтерактивною дошкою, яка під'єднана до машини вчителя. Таке обладнання дає можливість використовувати новітні технології в повному обсязі.

Рівень вміння використовувати ІТ викладачів європейських ВНЗ та школах піднімається різними курсами, на яких вчать роботі у так званому віртуальному мовному середовищі (VLE), а також оцінюванню досягнутої мети за допомогою новітніх засобів. Таким чином, мова іде про «технологізацію» освіти. Інтернет-ресурси, віртуальне мовне середовище, таке як, наприклад, Moodle, дають можливість викладачам забезпечити гнучкий підхід до дорослої аудиторії як б не було навантаження від роботи безпосередньо з аудиторією або від роботи в обмеженому часі [2, с.75].

Наступним кроком у розвитку технологій, якій вже зроблений провідними університетами світу, є інтерактивний підручник. Інтерактивна версія підручника – це інструмент, що дозволяє значно урізноманітнити достатньо одноманітну форму пізнання оточуючої дійсності та впровадити більш якісний підхід до організації освітньої діяльності. Інтерактивні підручники відрізняються від звичайних друкованих та електронних тим, що використовують мультимедійні можливості, створюють умови до залучення всіх учнів та студентів у класі до процесу пізнання застосовуючи інтерактивні технології, сприяють розвитку критичного мислення, створюють комфортні умови навчання, досягають високої результативності у засвоєнні матеріалу і формуванні вмінь, підвищують зацікавленість у процесі навчання.

В інтерактивних підручниках використовуються всі можливості графіки та ілюстрації, чого не можливо досягнути у друкованих підручниках. Інтерактивні підручники мають значну практичну цінність. За їхньою допомогою кожен учень може працювати як індивідуально, так і у групі, якщо цей підручник до того ж виведений на інтерактивну дошку, а також одразу бачити помилки та виправляти їх, або швидко знаходити довідковий матеріал.

Однак важливо зазначити, що кожен викладач має розуміти, що комп'ютер у навчальному процесі не є механічним педагогом чи його заступником; він являє собою засіб, який підсилює і розширює можливості його освітньої діяльності [1, с. 5].

У контексті новітніх технологій методистами окремо виділяється викладання іноземної мови професійного спрямування, оскільки Інтернет ресурси дозволяють проводити автентичну комунікацію за професійною тематикою, отримувати нову інформацію, яка стосується певних професійних питань, ділової мови тощо. Професійний світ сьогодні не можливий без технологій, а це, в свою чергу, змушує викладачів іноземних мов мати справу з великою кількістю он-лайн ресурсів. Якщо під час проведення звичайних занять з іноземної мови вчитель сам зазвичай є джерелом інформації і так би мовити «ресурсом» для учнів, то у ситуації з іноземною мовою професійного спрямування викладач поєднує мовний матеріал зі специфічним змістом, якій може бути невідомим для самого вчителя. Тобто викладачу потрібно виходити за межі суто лінгвістичних питань, у чому якраз і допомагають сучасні технології. Інтернет пропонує викладачу набір засобів для рішення таких завдань як комунікація, розповсюдження інформації, налагодження зв'язків, розробка та створення матеріалу, від дуже простого до досить складного. Деякі засоби існують короткий термін, інші залишаються надовго та стають досить відомими та затребуваними. Наприклад такі блогові платформи як WordPress and Blogger, сервіси подкастів, такі як Podomatic та інші [2, с. 104-105].

Таким чином очевидно, що сучасна дійсність пред'являє усе більш високі вимоги рівню практичного володіння іноземною мовою. У зв'язку з цим використання інноваційних освітніх технологій надає величезні можливості для підвищення ефективності процесу викладання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.
2. Innovations in learning technologies for English language teaching / [edited by Gary Motteram]. - British Council 2013 [Електронний ресурс] Teaching English. Innovation Series. – Режим доступу: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607.pdf>.

Харченко Т.Г.

Київський університет імені Бориса Грінченка

LES DIDACTICIENS FRANÇAIS SUR LA CONSTRUCTION DES SITUATIONS-PROBLÈMES DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

L'intérêt porté au potentiel des stratégies visant à encourager l'apprentissage reste cependant très fort. Les didacticiens français disent qu'il existe un consensus au sein des Sciences de l'éducation pour **reconnaître l'efficacité des situations-problèmes**. A. Dalongeville et M. Huber notent que dans toute pédagogie, ce qui déclenche un apprentissage c'est toujours la rencontre d'un obstacle, le surgissement d'un conflit cognitif dans la tête de l'apprenant. Passer d'une situation d'enseignement à une situation d'apprentissage, c'est provoquer quelque chose qui va se jouer dans l'intrapersonnel. C'est faire en sorte que dans la tête de celui qui apprend il y ait des apports nouveaux qui viennent interagir avec des apports anciens, qu'il y ait un système de représentations qui soit déstabilisé afin de trouver un nouvel équilibre à un niveau supérieur [1, 9]. Les didacticiens français croient que les situations-problèmes peuvent avoir cet effet. Elles seraient la pratique qui permettrait de **passer d'un modèle d'enseignement à un modèle de formation** pour une plus grande efficacité cognitive. A ce propos étudions l'expérience des pédagogues français (A. Dalongeville, M. Huber) dans le domaine de la construction et de la conduite de situations-problèmes.

Il semble indispensable cependant de rappeler les étapes-clés dans la construction de situations-problèmes efficaces. On distingue les étapes-clés suivantes:

Cerner l'objectif cognitif de l'activité en fonction des noyaux durs de la discipline (notions,

concepts). Le situer par rapport aux problèmes les plus pointus de la discipline, par rapport à l'histoire du champ scientifique en question révélant ses ruptures épistémologiques.

Dans cette quête :

- Être à l'affût et relever :

des paradoxes

des options différentes

des faits qui étonnent

ou qui impliquent fortement les élèves.

- Certaines questions ou problèmes, trouvés dans les manuels, les ouvrages scientifiques peuvent être transformés en véritables situations-problèmes.

Identifier les représentations du contenu, majoritaires chez le public visé. Si ce public est connu des formateurs, ces représentations sont prévisibles, même si on n'est pas à l'abri de surprises, d'imprévus...

Si ce public est moins connu, il est toujours possible de faire surgir ces représentations, avant la mise au point de la situation-problème, en proposant une activité, qui peut être ludique, de formalisation des représentations initiales sous des formes diverses: court texte, dessin, schéma...

Il peut arriver que certains sujets ne suscitent pas de représentations initiales ou de préconceptions. La situation-problème et l'activité qu'elle permettra en fera surgir.

Formuler la situation-problème de façon à prendre le contre-pied de ces représentations majoritaires et à susciter des conflits cognitifs, moteurs de la motivation (rupture épistémique).

Pour cela, proposer:

- une formule qui gêne
- une idée ou un texte qui implique, qui interpelle
- un résultat d'expérience qui ne semble pas logique
- un problème qui paraît impossible à réaliser
- un modèle explicatif en contradiction avec celui des élèves
- 2 éléments contradictoires (en apparence!)
- 2 éléments que l'on ne met pas en parallèle habituellement
- un piège (terme non péjoratif) dans lequel les élèves tombent

- D'une manière générale :

- ne pas hésiter à être provocateur (dans les faits avancés et dans la formulation du problème)

- si vous posez une question, choisissez-la très ouverte (qu'en pensez-vous?)

Trouver les documents susceptibles de nourrir la situation- problème et qui permettront la construction de représentations plus pertinentes. Il convient de veiller à ce que le document (ou le corpus documentaire) ne soit pas une réponse directe à la consigne ou à la question. Le document est là comme point d'appui pour mettre en démarche, questionner ou générer une activité de recherche. La finalité de l'activité n'est jamais la connaissance du document pour lui-même. Si le document n'est pas le premier élément proposé aux élèves, par la suite, il doit arriver comme une relance, comme une incitation à ne pas se satisfaire des premières conclusions auxquelles auraient pu arriver les élèves. Le document doit évidemment être apprécié en fonction de sa longueur et de sa difficulté. Mais l'idée centrale qui doit guider le choix est celle qu'un document efficace est un document incomplet ou problématique. Le contraire reviendrait à interrompre le processus de recherche avant même qu'il ne se soit amorcé.

Un bon document n'est donc surtout pas un document complet qui fasse le tour de la question mais, au contraire un document incomplet qui suscite ou permette les questions ou les insatisfactions.

Adapter le choix des documents au mode de gestion-pédagogique choisi. Plus loin nous présenterons différents modes d'utilisation des situations-problèmes. Certaines supposent un document très court, voire pas de document. D'autres reposent sur un corpus de documents complexes et contradictoires. D'autres enfin tirent parti de documents issus d'une action sur la réalité. Certains documents seront des documents-papier, d'autres des documents multimédia[1, 44-

46].

Et comment les didacticiens français proposent-ils de conduire une situation-problème? Les différentes modalités de mise en œuvre des situations-problèmes sous plusieurs points peuvent être évoquées concernant leur conduite. Nous nous concentrerons sur l'expérience proposée par A. Dalongeville et M. Huber. D'après leur point de vue pour conduire une situation-problème il faut:

Faire surgir et faire formuler individuellement les représentations initiales. Un conflit cognitif sera d'autant plus dynamique que la préconception mise en cause aura été préalablement mise en mots et socialisée. Ceci suppose un climat de classe serein, des attentes positives vis-à-vis de tous les apprenants, un statut dynamique de l'erreur.

Accompagner toute situation-problème d'une tâche. Elle sera menée individuellement ou le plus souvent en petits groupes afin de générer des conflits socio-cognitifs.

Cette tâche débouchera sur une production concrète qui sera socialisée avec développement éventuel de nouveaux conflits socio-cognitifs renforçant les acquisitions notionnelles ou conceptuelles.

Introduire la tâche par une consigne ou plutôt une mission. Cette mission doit rompre avec le couple mécanique question-réponse. La mission est là pour susciter une lecture active du document et non pas pour vérifier que le texte a été lu par l'apprenant (contrôle), et lu comme l'enseignant l'avait lu. Là les élèves doivent prendre des éléments du texte, des informations, pour mener à bien leur projet (par exemple, le jeu de rôle, le dessin ou le texte qu'ils doivent accomplir). La mission doit donc être pensée en liaison avec le projet de l'enseignant, c'est-à-dire les objectifs notionnels et conceptuels qu'il s'est fixés.

Minuter. En même temps que l'on prépare la situation, il faut prévoir le minutage comme guide de la conduite de la classe. Cela dit, un équilibre est à trouver entre un temps minimum pour que les élèves aient le temps de remplir la mission et un temps maximum au-delà duquel ou bien la recherche se diluerait, ou bien permettrait aux élèves de différer l'exécution concrète de la mission.

Avoir en tête les objectifs notionnels ou conceptuels visés. Il est conseillé de noter pour soi les objectifs notionnels que l'on souhaite voir atteints. C'est à leur propos que l'on fera rédiger un écrit par les élèves, que l'on se sera documenté auparavant et que l'on conduira l'activité, tout en étant conscient qu'ils ne peuvent être construits en une seule séquence, mais le seront au fil des réinvestissements que l'on proposera aux élèves d'opérer. Ces réinvestissements dans la discipline et hors de celle-ci permettent d'en envisager différents attributs.

Anticiper. Anticiper sur ce qui va se passer, imaginer un certain nombre de scénarios, non pas pour animer avant l'heure, mais pour se préparer à l'imprévu. Il s'agit de s'imaginer un éventail des possibles pour mieux décoder ce qui se passe dans un groupe.

Faire formuler individuellement les nouvelles représentations. La mise en mots des nouvelles conceptions devra s'effectuer selon des modalités voisines de celles mises en œuvre pour faire émerger les préconceptions et faire aussi l'objet d'une socialisation.

(Faire) comparer les représentations initiales et les nouvelles représentations. Cela permet à chaque forme d'auto-évaluer son propre cheminement, sachant que si la situation-problème a bien fonctionné les nouvelles représentations de chacun rendront compte d'un réel d'une façon plus fine, plus riche, plus complexe, même si toutes ne se situeront pas au même niveau.

Cela permettra à l'enseignant d'évaluer les effets de son dispositif et de guider son action ultérieure. Dans ce moment de métacognition il sera possible aussi de faire réfléchir les élèves aux processus mis en œuvre par eux-mêmes pour construire leur savoir [1, 60-62].

Nous voyons que la didactique des langues étrangères est l'ensemble des méthodes, hypothèses et principes [pédagogiques](#), qui permettent aux enseignants, formateurs, auteurs d'outils d'apprentissages d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage des [langues étrangères](#).

JITEPATYPA

1. Dalongeville A. Situations problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3 / A. Dalongeville. – Paris : Hachette, 2000. – 255 p.

2. Dalongeville A. (Se) former par les situations-problèmes : Des destabilisations constructives / A. Dalongeville, M. Huber. – Lyon : Chronique Sociale, 2000. – 202 p.

3. Perrenoud Ph. De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants / Ph. Perrenoud // Triquet E., Fabre-Col C. Recherche (s) et formation des enseignants. – Grenoble : IUFM, 1998. – P. 89 – 105.

Цуруль О.А.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З МНБ

Процес підготовки майбутнього фахівця у сучасному ВНЗ орієнтований на розвиток професійно-значущих якостей особистості. Серед них чільне місце посідає пізнавальна самостійність. Розвиток означеної якості – важливе завдання професійної підготовки студента-майбутнього вчителя, адже, як зазначається у Концепції Нової української школи: «Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін... Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя» [1, с. 16].

Пізнавальна самостійність – це інтегративна якість особистості, яка дає змогу успішно організувати власну пізнавальну діяльність незалежно від зовнішнього впливу, знаходити власний підхід до розв'язання пізнавальних задач з метою подальшого самовдосконалення та перетворення дійсності» [6, с. 265]. Означена якість особистості майбутнього учителя біології має трикомпонентну структуру: мотиваційний, операційно-діяльнісний та вольовий складники. Розвиток пізнавальної самостійності студентів передбачає позитивну динаміку всіх її структурних компонентів.

На основі аналізу результатів проведеного дослідження [5, с. 201] нами зроблено висновок про те, що пізнавальна самостійність є основою («лімітуючим» фактором) формування та розвитку фахових компетенцій майбутніх учителів, їх методичної готовності, підвищення якості професійної підготовки, розвитку та самоосвіти.

Аналіз педагогічної теорії та вузівської практики, власний досвід методичної підготовки майбутніх учителів біології в НПУ ім.М.П. Драгоманова дають підстави для виокремлення ефективних засобів, методів та технологій розвитку пізнавальної самостійності студентів: системи самостійних робіт (провідний засіб), діяльнісно-орієнтовані тексти, ситуативні задачі, тестові завдання, ІКТ, кейс-технології, портфоліо, прийоми інтерактивного та проблемного навчання, групова навчальна діяльність, рольові та ділові ігри, тренінги, навчальні дискусії, моделювання, метод проектів та ін. На їх реалізацію зорієнтований зміст аудиторної та позааудиторної роботи студентів у процесі вивчення методики навчання біології (МНБ) [2, с. 3].

Таким чином, спосіб організації навчальної взаємодії викладач-студенти (а саме суб'єкт-суб'єктна взаємодія) зумовлює цілеспрямований розвиток досліджуваної багатокомпонентної якості.

Особлива роль у становленні суб'єктної позиції студентів належить ІКТ, саме тому в умовах нового інформаційного суспільства, коли відбувається бурхливе впровадження у навчальний процес сучасних інформаційних технологій, проблема розвитку пізнавальної самостійності активно переосмислюється. Дослідники виокремлюють інформаційно-пізнавальну самостійність студента, яка характеризується його «готовністю самостійно здійснювати пізнавальну діяльність, а також діяльність, пов'язану з пошуком, аналізом, синтезом та переробкою інформації, спрямовану на професійний саморозвиток,

самореалізацію та самовизначення в умовах стрімкого зростання обсягу інформації та удосконалення технологій» [3, с. 46].

Результати проведеного дослідження [5, с. 202] переконливо довели залежність між рівнем розвитку пізнавальної самостійності студентів-біологів та організацією самостійної роботи з МНБ – з одного боку, а з іншого – між рівнем розвитку пізнавальної самостійності та результативністю провідної форми підготовки майбутніх учителів (самостійної роботи).

Висока результативність та ефективність самостійної роботи з МНБ є результатом успішно упровадженого у процес методичної підготовки майбутніх учителів біології авторського навчально-методичного забезпечення [4, с. 226]: збірника завдань для самостійної роботи студентів (Цуруль О.А., 2010), хрестоматії (Цуруль О.А., 2007) та тестових завдань (Цуруль О.А., 2010).

Напрямки подальших досліджень проблеми пов'язані, на нашу думку, з вивченням особливостей розвитку пізнавальної самостійності майбутніх учителів біології у процесі їх методичної підготовки в умовах упровадження ІКТ, під час педагогічної практики та організації науково-дослідницької роботи з МНБ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>.
2. Методика навчання біології. Практикум / І.В. Мороз, А.Д. Гончар, Т.Є. Буяло, О.А. Цуруль, Я.С. Фруктова / За ред. І.В. Мороза. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 90 с.
3. Ольховая Т.А. Информационно-познавательная самостоятельность как фактор становления субъектной позиции студентов бакалавриата / Т.А. Ольховая, Д.У. Шакирова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5. – С. 43-51.
4. Цуруль О.А. Навчально-методичне забезпечення самостійної роботи студентів з методики навчання біології / О.А. Цуруль // Наукові записки: Зб. наук. статей НПУ імені М.П. Драгоманова / Укл. Л.Л. Макаренко. – К.: НПУ, 2011. – Вип. 97. – С. 218-226.
5. Цуруль О.А. Розвиток пізнавальної самостійності майбутніх учителів біології у процесі методичної підготовки у ВНЗ / О.А. Цуруль // Зб. наук. праць «Педагогічні науки». – Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2017. – Вип. 75.– Т. 2. – С. 196-202.
6. Шамонин Е.А. Характеристика понятия «познавательная самостоятельность студентов педвуза» / Е.А. Шамонин // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010.– № 125. – С 261-266.

Чайковська О.Ю.

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА МЕТОДУ E-LERNING

У сучасному освітньому процесі на занятті з іноземної мови викладачу доводиться прикладати немало зусиль для того, щоб зацікавити та вмотивувати. На щастя наука та техніка сьогодні безперервно розвиваються, що значно полегшує роботу викладачам. Адже навряд чи двадцять років назад ви змогли б у своєму ВНЗ подивитися науковий фільм на планшеті, присвячений певній темі програми курсу або прослухати найсвіжіші новини сучасності, або сісти за комп'ютер, відкрити програму та почати перекладати, працюючи при цьому в аудиторії зі своїми одногрупниками.

Викладач сьогодні перейняв на себе роль помічника, наставника, який допомагає студентам створити атмосферу, що сприятиме ефективності навчального процесу. Студенти з пасивних слухачів поступово перетворюються на активних учнів. При вдалому

індивідуальному підході викладача та застосуванню цифрових медіа у студентів посилюється інтерес до навчання, вони відкривають, можливо, нові таланти.

За допомогою медійних засобів навчання студенти будують «місток» між навчанням та їх світом, де вони повсякчас знаходяться онлайн.

Безумовно, готуючись до заняття, викладачу доведеться витратити більше часу, якщо передбачено використання медійних засобів. Але такого роду «інвестиція» себе швидко виправдовує, тому що студенти працюють ефективніше. Використовуючи, наприклад, відео, викладач звільняє себе від певних завдань, таких як представлення матеріалу. Зекономлений час можна використати на занятті, індивідуально супроводжуючи кожного із студентів, а також структуруючи спільні фази в групах та в пленумі [2].

Використання медійних засобів на заняттях зовсім не означає пасивність викладача. Усі присутні на занятті мають активно брати в ньому участь.

Швейцарська дослідниця Мартіна Дітлер у своїй статті «Впровадження нових медійних засобів у гуманітарні науки» описує метод E-Learning (Lernen und Lehren), що дослівно означає навчатися та вчити. Для цього методу важливими є ті, хто навчається, навчальний матеріал та викладач. Та це не означає, що для цього методу достатньо використовувати на занятті медійні засоби для самостійної роботи студентів, його суть полягає в комунікації та кооперації між усіма присутніми на занятті учнями та викладачем [1].

Та, на жаль, не завжди існує можливість використання сучасних медійних засобів на заняттях, ВНЗ просто немає змоги надати певну кількість техніки або аудиторій для такого роду занять. Виходом із такої ситуації може стати створення певних організаторських структур, які б допомагали та надавали в користування усе необхідне технічне оснащення [1, с. 15].

Чи буде метод E-Learning успішним залежить від багатьох факторів. Застосування технічних засобів навчання буде успішним та дієвим, якщо розпочнеться всеохоплюючий процес інтеграції у ВНЗ. Такого роду інтеграція відбувається на різних рівнях. Дидактика відіграє провідну роль у створенні навчальних процесів за допомогою використання технічних засобів навчання, а також пов'язаних з цим нововведень культури викладання та навчання в університеті.

Також для успішної інтеграції методу E-Learning із застосуванням технічних засобів навчання варто брати до уваги три рівня:

- макрорівень (навчальні плани);
- мезорівень (організація семестру);
- макрорівень (підвищення кваліфікації викладачів та навчання студентів) [1, с. 13].

На макрорівні навчальні плани та навчальні програми забезпечують рамкові умови для впровадження навчання із застосуванням технічних засобів, тобто враховуються обсяг кредитів, форми контролю тощо.

На мезорівні мова йде про інтеграцію технічних засобів у навчання (інтегративна концепція) через використання електронного навчання, щоб досягти дидактичної цінності. Для цього викладачами повинні бути прийняті конкретні рішення стосовно різних дидактичних напрямів (цілі навчання, зміст, методи, соціальні форми, контроль успіху студентів тощо).

На мікрорівні мова йде про конкретне дидактичне оснащення та навчання студентів за допомогою цього оснащення [1, с. 13].

Застосування технічних засобів та методу E-Learning поступово стають невід'ємною частиною ВНЗ України та за кордоном. Існує різноманітна кількість сценаріїв застосування технічних засобів на заняттях. Вони інтегруються в навчальний процес і таким чином сприяють розвитку інновацій в галузі дидактики та покращення якості навчання та викладання. Цей всеохоплюючий процес інтеграції мусить супроводжуватися відповідними заходами, такими як постійне підвищення кваліфікації викладачів та впровадження технічних засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dittler, Martina. Einführung von neuen Medien in den Geisteswissenschaften. Einsatzkonzepte, Gestaltungsmöglichkeiten und Erfolgsfaktoren. In: Michael Stolz, Lucas Marco Gisi u. Jan Loop (Hg.): Literatur und Literaturwissenschaft auf dem Weg zu den neuen Medien. Bern: germanistik.ch 2005 (Literaturwissenschaft und neue Medien). S. 1-18.
2. Muuß-Merholz, Jöran. Chancen der Digitalisierung für individuelle Förderung im Unterricht – zehn gute Beispiele aus der Schulpraxis. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. 68 S.

Шалова Н.С.
НТУУ «КПІ ім. І.Сікорського»

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ АКАДЕМІЧНИЙ ЦІЛЕЙ У ВНЗ

Англійська мова для академічних цілей, як правило, вважається однією з двох галузей у великій області англійської для спеціальних цілей, інша галузь є англійською для професійних цілей. Англійська мова для академічних цілей спрямована на викладання англійської мови як іноземної, основною метою якої є підготовка студентів для академічного вивчення та дослідження на мовних курсах або університетах. Хоча викладання англійської мови для академічних цілей може і відбувається на багатьох рівнях академічного навчання, воно традиційно пов'язано з навчанням у вищих навчальних закладах [1, 45].

Як стверджує Стрєвенс, основними характеристиками англійської мови для академічних цілей є структура, спрямована на:

- конкретні потреби студента;
- навчальний зміст (теми), пов'язані з конкретними дисциплінами;
- зосередження уваги на дисциплінарному використанні мови;
- викладання англійської мови з певною метою, на відміну від загальної англійської[3,56].

Підготовка не носіїв мови до вимог академічного навчання в англійськомовному середовищі потребує подвійної спрямованості, щоб допомогти студентам розвинути як мовну компетентність, так і навички навчання, які допоможуть їм досягти успіху. Деякі науковці згадують цю подвійність як "загальну англійську" та "навички навчання", що включає такі завдання, як прослуховування лекцій, презентації та академічне письмо. Цей підхід можна назвати англійською для загальноосвітніх навчальних цілей, метою якої є підготовка студентів до вивчення академічних дисциплін. У випадках, коли визначаються більш конкретні потреби або тому, що вступники, які навчаються за програмою академічного навчання, групуються за вибраною навчальною дисципліною разом із змістовими курсами, підхід до викладання може бути більш сфокусованим та розвитку на основі конвенцій використання мови спеціального спрямування [1, 46].

Цей підхід відомий як англійська для спеціальних навчальних цілей і побудований на розумінні когнітивних, соціальних та мовних потреб конкретних академічних дисциплін. Як загальні, так і більш дисципліновані підходи до викладання англійської мови для академічних цілей піднімають важливі проблеми у розробці навчальних програм, особливо стосовно рівнів мовної компетентності студентів[2, 50].

Фловердью обговорює специфіку щодо вузьких та масштабних підходів та наводить ряд теоретичних аргументів щодо відповідної сумісності спеціальної та загальної або основної англійської мови в програмах викладання англійської мови для академічних цілей, особливо для студентів низького мовного рівня.

Сучасний аналіз потреб викладання англійської мови для академічних цілей показує, що, поряд з мовними вимогами, академічні завдання передбачають використання технологій. Очікується, що студенти та факультети створюватимуть текстові звіти та документи, слайди для покращення презентацій, використовуватимуть електронну пошту для спілкування та

співпраці, доступу та участі в онлайн-платформах навчання, а також проводитимуть дослідження, використовуючи електронну базу даних та Інтернет.

Такі види роботи, звичайно, стали поширеною практикою у багатьох вищих навчальних закладах у всьому світі. З точки зору потреб, використання технологій для підтримки академічного дослідження може розглядатися як частина навичок навчання англійської мови для академічних цілей. У своїх зусиллях, спрямованих на підготовку студентів у академічному контексті, викладачі інтегрують різноманітні технології в навчальний досвід, які сприяють вивченню мови [1,71].

Щоб підтримати студентів як у розширенні свого академічного та спеціального словника, так і в розвитку академічних навичок та навичок ділового письма, досліджується інтеграція веб-середовища навчання Moodle, яка може полегшити введення більш конкретно цільових мовних навчальних видів роботи. Викладачі повинні працювати над тим, щоб використовувати Moodle як центральний простір для формування словника в глосаріях та розробки навчальних видів діяльності для власного доступу до словника з функцією вікторини.

Одним із підходів є інтеграція технологій з програмуванням під час розробки навчального плану, а не створення технологій як "додаткового" навчального плану. Це передбачає більш фундаментальні обговорення значення програми навчання англійської мови для академічних цілей та викладачів, що розуміють роль та актуальність технологій в академічному житті студентів.

З іншого боку, обмеження часу в класі може слугувати мотивацією для викладачів використовувати технології, самостійно розробляти доступні онлайн-матеріали для навчання, які дають студентам більшу гнучкість у виборі того, як і коли навчатися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Flowerdew, J and Peacock, M (eds) *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 8–24.
2. Hyland, K and Hamp-Lyons, L (2002) EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes* 1/1: 1–12.
3. Strevens, P (1988) 'ESP after twenty years: A re-appraisal' in Tickoo, M (ed) *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre: 1–13.

Шевченко С.І.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У доповіді досліджуються основні характеристики лексичного підходу, що був запропонований Майклом Льюїсом в 1993 році.

Довгий час в методиці викладання іноземних мов панував граматико-перекладний метод вивчення мови. Граматика розглядалася як первинний аспект мови, в той час як лексика займала другорядне значення. Згідно з лексичним підходом мова складається не з окремих слів, чи граматичних структур, а з готових до вживання у мовленні лексичних відрізків (lexical chunks). В центрі уваги запропонованого підходу – спілкування, передача значення, яке частіше за все відбувається за допомогою лексики, а не граматичних структур. Лексична помилка частіше викликає непорозуміння, аніж граматична [1, 16]. Основний принцип лексичного підходу: "мова складається з граматикалізованої лексики, а не з лексикалізованої граматики". Іншими словами, лексика займає центральне місце, тоді як граматика відіграє підпорядковану роль [1, 89]. Граматика починає мати значення тоді, коли вже є великий запас лексики. Між тим, Льюїс не заперечує ролі граматики, оскільки володіння мовою неможливе без знання її граматичної системи. Знання певної кількості готових до вживання лексичних відрізків не забезпечує вільне спілкування [1, 42].

Таким чином, лексика об'єднує елементи вивчення мови, які раніше, як правило, розглядалися окремо – граматику, слова і вимову. Завдання вчителя полягає в навчанні учнів стратегій успішного навчання шляхом поєднання цих трьох аспектів мови [1, 58].

Ідея вивчення мови через оволодіння готовими до вживання у мовленні лексичних відрізків пояснюється процесом накопичення і зберігання лексики в нашій пам'яті. Коли нам треба пригадати якийсь вираз, то на думку приходять не окремі слова з цього виразу, а вираз як єдине ціле. Крім того, якщо порівняти кишеньковий і сучасний великий словники з вивчення іноземних мов, то можна спостерігати, що вони відрізняються не лише розміром словникової статті. Великий словник – це не просто список слів та їх значень. Це набір фраз, виразів, ідіом тощо. Таким чином, мова складається не з слів чи граматичних структур, а з лексичних відрізків, поєднавши які, можна утворити зв'язний текст [1, 7]. Це доводить думку про те, що навчати треба не окремих слів, а лексичних фраз (пара/група слів, що часто сполучуються, як-от: сталі / умовно сталі вирази, колокації, лексичні одиниці).

Засвоєння лексичних відрізків відбувається у такій послідовності:

- 1) формування вміння помічати лексичні відрізки (noticing);
- 2) накопичення лексичних відрізків у пам'яті людини (storing);
- 3) постійне вживання лексичних відрізків у мовленні (recycling).

Упродовж всього навчання лексика вивчається лише у контексті і ні в якому разі не ізольовано. До того ж, М.Льюїс пропонує змінити традиційний запис слів у словникові зошити (слово – транскрипція – переклад), а натомість записувати лексичні фрази/відрізки та приклади їх вживання у мовленні [1, 49].

Лексичний підхід не заперечує комунікативне навчання іноземних мов, а навпаки, підсилює його.

Запропонований підхід можна впроваджувати по-різному, адаптуючи його до потреб і інтересів студентів, їх рівню, досвіду. Кожен вчитель обирає свій шлях, впроваджуючи у навчання лексичний підхід, але дотримуючись його основних принципів [1, 143].

ЛІТЕРАТУРА

1. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice / M. Lewis. – Heinle: Cengage Learning, 2008. – 223 p.

Шевчук Р.І.

Боярчук І.С.

Здолбунівське вище професійне училище
залізничного транспорту

НАЛАГОДЖЕННЯ СПІВПРАЦІ З МІЖНАРОДНИМИ ПАРТНЕРАМИ

Останнім часом спостерігається тенденція, коли молодь покидає Україну. За статистикою більш як 50% української молоді у віці 17-28 років готові емігрувати за кордон з перспективою там залишитися. Однією з причин такого стану є відсутність для молоді професійної самореалізації.

Найбільш популярною країною, де зростає чисельність молодих українців, є Польща, оскільки освіта в Польщі для українських студентів найбільш доступна з усіх бажаних країн навчання.

Однією з причин стрімкого зростання кількості української молоді у навчальних закладах Польщі є активна політика польського уряду і самих навчальних закладів, що зорієнтована на інтернаціоналізацію освіти. Рівень освіти в Польщі один з найкращих в порівнянні з країнами постсоціалістичного табору. Польща пропонує дуже великий вибір освітніх послуг. Після вступу в Європейський Союз Польща адаптувала свою систему освіти до європейських стандартів та приєдналась до Міжнародних норм класифікації освіти

(ICSED). Дипломи провідних польських вищих навчальних закладів визнаються всіма країнами Європи та Америки.

З метою популяризації діяльності на розвиток міжнародної співпраці, суспільних, культурних та економічних зв'язків, передачі інформації про досвід польської трансформації, успіхи та поразки, а також практичні знання щодо системних перемін, ДНЗ «Здолбунівське вище професійне училище залізничного транспорту» одним із провідних напрямків своєї діяльності вважає налагодження партнерських зв'язків та міжнародних відносин щодо інформаційного обміну з питань модернізації національних систем професійної освіти, навчально– (науково-) методичного забезпечення й обміну делегаціями між установами профтехосвіти України, Польщі, Білорусі. Адже, міжнародна співпраця дає можливість обміну досвідом, методами навчання та новітніми сучасними технологіями

Сьогодні у професійно-технічній освіті України впроваджуються інноваційні технології навчання, нові сучасні професії, створюються умови для більшої мобільності випускників на ринку праці. Також спостерігаються позитивні тенденції щодо осучаснення професійно-технічної освіти. Розпочалася робота з оновлення змісту шляхом розроблення професійних стандартів, впровадження нових сучасних стандартів з робітничих професій, що користуються попитом на ринку праці, покращується робота з кадровим потенціалом училищ, здійснюється підвищення їх кваліфікації за новими навчальними планами і програмами, налагоджується співпраця з роботодавцями.

ДНЗ «Здолбунівське ВПУЗТ» підписаний трьохсторонній договір між навчальними закладами України, Польщі та Білорусії, та здійснено дружні візити української та польської делегації до країн-сусідів.

Українську сторону представляв директор ДНЗ «Здолбунівське вище професійне училище залізничного транспорту» ШЕВЧУК Руслан Іванович. Очолював польську делегацію, до складу якої входили начальник відділу ради Білоподлянського повіту Люблінського воєводства Марінна ГУМІЛОВИЧ та заступник директора об'єднання Сюзанна ТАРНОВСЬКА, директор Об'єднання шкіл ім. Владислава Станіслава Реймонта в Малашевичах Мечислав РОМАНЮК. А от з Білорусії до нас завітав СІЛЮК Федір Гаврилович, директор ЗО ” Брестський Державний професійний ліцей залізничного транспорту”, який також підписував українсько-білоруський Договір між залізничними навчальними закладами двох держав.

Вагомою подією в житті навчального закладу стало укладення угоди із Об'єднанням шкіл технічних ім. Станіслава Лема в Сквіжині.

З метою налагодження співпраці делегація із Об'єднання шкіл технічних ім. Лема в Сквіжині здійснила дружній візит до ДНЗ «Здолбунівське ВПУЗТ».

До складу делегації ввійшли: Божена Каськув – директор Об'єднання шкіл технічних ім. Станіслава Лема; Агнешка Голембська – заступник директора; Анджей Габрієльов – директор професійно-технічного центру; Анджей Гавронський – вчитель інформатики; Максиміліан Янковський – вчитель спеціальних дисциплін; Неля Чорнобиль – вчитель англійської мови.

Метою візиту стало розширення та поглиблення знань в різних сферах діяльності навчальних закладів Польщі та України, про що засвідчив договір про міжнародну співпрацю, підписаний сторонами в особах директора ДНЗ «Здолбунівське вище професійне училище залізничного транспорту» Шевчука Руслана Івановича та директора Об'єднання шкіл технічних ім. Станіслава Лема Божени Каськув.

Програма співпраці охоплює різні сфери педагогічної та виховної діяльності:

- взаємообмін учнями та працівниками;
- розширення та поглиблення знань з історії культури українського та польського народів;
- організацію спільних позаурочних заходів та спортивних змагань;
- взаємообмін поглядами та досвідом з питань дидактики та виховання;
- проведення профорієнтаційної роботи серед молоді;

- вивчення та узагальнення досвіду професійної підготовки учнів двох навчальних закладів.

У проекті під назвою «Спільне коріння – спільне майбутнє» взяли участь учні училища разом із учнями Об'єднання шкіл технічних імені Станіслава Лема (Республіка Польща). Програма проекту передбачала спільні екскурсії визначними історичними та архітектурними пам'ятками України – Кам'янець-Подільським, Збаражем, Львовом, Клеванем. Учні училища разом зі своїми польськими ровесниками мали змогу оцінити красу та вишуканість Львова, відвідати національний історико-культурний музей-заповідник «Личаківський цвинтар», побувати на могилах багатьох видатних людей як України, так і Польщі, серед яких Іван Франко, Маркіян Шашкевич, Соломія Крушельницька, Ярослав Галан та ін. На завершення подорожей побували у містечку Клевані Рівненського району, де збереглися руїни замку 1475 року та костел Благовіщення з дзвіницею 1630 року.

Багато нового, досі невідомого для себе, відкрив кожен із учасників проекту. Та переконалися в одному: у нас справді спільне коріння. А це значить, що й майбутнє будуватимемо разом! Кордони ще розділяють нас, але серця б'ються воедино, ми відчули нашу спорідненість із європейським товариством і впевнилися у своєму виборі: Україна – Європейська держава, і ми обов'язково побудуємо спільне майбутнє, без воєн, без кордонів, на міцному фундаменті дружби, взаємної поваги, любові і порозуміння.

Отже, на практиці міжнародні контакти встановлюються через співробітництво адміністрації, викладачів, майстрів виробничого навчання у здійсненні науково-дослідної роботи в межах виконання спільних міжнародних проектів; викладацький та учнівський обмін.

Участь в міжнародних семінарах дозволяє викладачам збагачувати свої професійні знання, вдосконалювати їх, застосовуючи потім у своїй педагогічній роботі.

Переймаючи досвід європейської освіти, ми намагаємось розширити рамки можливостей наших випускників, щоб вони могли відчувати себе захищеними як в Україні, так і за кордоном, і завжди бути патріотами своєї держави, своїми вчинками виявляти свою любов до Батьківщини, виховувати в собі почуття гордості, жити життям свого народу. Крім того міжнародна співпраця містить додатковий ресурсний потенціал стимулювання соціально-економічного розвитку регіонів, удосконалення навчально-виховного процесу закладу, надання йому рис сталості та орієнтації на підвищення якості знань учнів.

Штепура А.П.
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА ДОСВІД ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В ПОЛЬЩІ.

У наш час в умовах економічних відносин і жорсткої конкуренції на ринку праці особливе значення мають знання, навички та досвід. Фахівець ХХІ століття – це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує і вдосконалює свій професійний рівень.

Наслідком процесу інформатизації суспільства та освіти є поява дистанційного навчання як найбільш перспективної, гуманістичної, інтегральної форми освіти, орієнтованої на індивідуалізацію навчання.

Дистанційна освіта – це нова форма освіти для учнів і учителів не тільки України, але і для інших країн, зокрема і Польщі. Отже, дуже важливо дослідити переваги і недоліки цієї системи та знайти шляхи подолання певних проблем.

Оскільки інформаційні системи в світі мають на сьогодні надзвичайно широкі можливості для самонавчання назустріч потребам людей, що бажають продовжити, розширити і поглибити свою знання, кваліфікацію, з'явилася дистанційна освіта, історія якої почалася ще в середині ХІХ століття. Існуюча в даний час мережа дистанційної освіти

забезпечує передачу знань, отримання кваліфікацій, незалежно від географічного положення і відстані. Неперервна освіта, освіта протягом всього життя є запорукою успішної професійної діяльності.

Як спеціально організований масовий процес, дистанційна освіта почала свій розвиток в середині XIX століття, коли була сформована перша стійка, регулярна, загальнодоступна система поштового зв'язку. Приблизно до цього періоду відноситься поява в педагогічній літературі нової терміносистеми, тою чи іншою мірою пов'язаною з особливостями дистанційного навчання, закладами освіти, які його впроваджували та користувачами освітніх дистанційних послуг. Найбільш поширено використовувались такі терміни як: дистанційна освіта/навчання (distance education/ learning), кореспондентське навчання (correspondence learning), електронне навчання (e-learning), мобільне навчання (mobile learning), домашнє навчання (home study), незалежне навчання (independent study), зовнішнє навчання (external training), масові відкриті онлайн-курси/університети (A massive open online course (MOOC)).

Можна зазначити, що до кінця XIX століття дистанційна освіта виділилась в самостійну форму навчання та функціонувала як сегмент додаткового та продовженого навчання.

Зустрічаються такі терміни як «distance education» – дистанційна освіта, «distance learning» - дистанційне навчання. Англomовні джерела трактують дистанційну освіту як викладання та навчання, в якій навчання зазвичай відбувається в іншому місці від викладання. Це термін часто використовується як синонім дистанційного навчання. Однак, дистанційна освіта, як правило, відноситься до розподілених освітніх ресурсів в навчальних закладах. Термін «дистанційне навчання» часто використовується як синонім дистанційної освіти, але це не зовсім коректно, оскільки дистанційна освіта включає в себе викладання, а також навчання. Дистанційне навчання - це система та процес, який з'єднує учнів з розподілених освітніх ресурсів. Дистанційного навчання приймає найрізноманітніші форми і характеризується наступним: 1) розмежування місця і/або часу між викладачем і учнем, учнів, та/або між учнями та навчальними ресурсами; 2) взаємодія між учнем і викладачем, між учнями та використання навчальними ресурсами здійснюються через одну або кілька засобів масової інформації; використання електронних засобів масової інформації не обов'язково вимагається.[5, 105].

Електронне навчання (**e-learning**): дистанційне навчання (короткий для електронного навчання) - це узагальнюючий термін, що позначає усі види підготовки, освіти і навчання, що відбувається на цифровому носії, як комп'ютер або мобільний телефон.

Мобільне навчання (mobile learning): навчання, яке відбувається за допомогою портативного пристрою, такого як мобільний телефон.

Масові відкриті онлайн-курси, (MOOC) – це інтернет-курс з великомасштабною інтерактивною участю та відкритим доступом через [інтернет](#). На додаток до традиційних матеріалів навчального курсу, такі як відео, читання, і домашніх завдань, MOOC надає можливість використання інтерактивного форуму користувачів, які допомагають створити спільноту [студентів](#), [викладачів](#) та асистентів (TAS).

Деякі зарубіжні дослідники, відводячи особливу роль телекомунікаціям в організації дистанційного навчання, визначають його як теленавчання (teletraining). Однак все ж науковці часто вживають термін «дистанційне навчання» [1, 368].

Згідно положення про дистанційне навчання Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [4].

Українські терміни з дистанційного навчання, наприклад дистанційне навчання, дистанційне викладання, дистанційне вивчення, діалогове навчання, відкрите навчання та ін.

обґрунтовано Шуневичем Б.І. в „Короткому англо-українському тлумачному словникові-мінімумі термінів з дистанційного навчання”, розміщеному в монографії «Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки» [6, 365].

Щодо визначення дистанційного навчання польськими науковцями, то Мирослав Кубяк (Mirosław J. Kubiak) зазначає, що «дистанційне навчання – це спосіб ведення навчально-виховного процесу в умовах, коли вчителі і учні (студенти) віддалені один від одного (іноді значно) і використовують в навчанні для передачі інформації крім традиційних способів зв'язку – сучасні телекомунікаційні технології: голосові, відео, комп'ютерні та друковані матеріали. Сучасні технології також дозволяють прямий контакт в режимі реального часу між учителем і учнем за допомогою аудіо та відеоконференцій, незалежно від відстані, як їх розділяє» [3, 11].

Польський вчений Добромір Джевуляк вважає, що на даний час дистанційне навчання є найбільш технологічно просунутою формою освіти та навчання. Сьогодні така форма отримання знань сприяє скороченню витрат, значно пришвидшує навчальний процес, сприяє легшому доступу до навчання та швидкому контролю й оцінюванню учасників навчального процесу.

У польській науковій літературі зазначається, що дистанційне навчання було започатковане в Ягеллонському університеті в 1776 році у формі листування лекцій (кореспонденційне навчання). Навчання засобами кореспонденції стало у Польщі, головним чином, завдяки роботі Ельжбети Завацької (Elżbieta Zawacka). На жаль, її дослідження і проекти не були поширені, навпаки, вони часто були знецінені в той політично складний період. Відкрите навчання (стаціонарно або віддалено) стає все більш поширене і в 1779 році у Варшаві були відкриті лекції з фізики. У другій половині XIX століття (1886) був створений Летючий Університет (Polish: Uniwersytet Latający) у Варшаві. Він став самим важливим центром наукового життя в той час коли східна частина Польщі була приєднана до Російської Імперії у дев'яностих роках XIX століття. В 1905 році університет був перетворений в Товариство Вищих Наукових Курсів.

На сьогодні особливу роль дистанційної освіти в Республіці Польща відіграють спеціалізовані центри (осередки) дистанційного навчання (Centrum Edukacji Niestacjonarnej) при вищих технічних навчальних закладах. Деякі центри готують учителів дистанційного навчання та інших спеціальностей для професійних і технічних навчальних закладів. Так, програми підготовки вчителів технічних предметів здійснюються такими Центрами дистанційного навчання: Сілезький університет м. Катовіце (CKNO – Centrum Kształcenia na Odległość w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach), Центр безперервної освіти та навчання Швентокшиської Політехніки (Centrum Kształcenia Ustawicznego przy Politechnice Świętokrzyskiej), Центр нестаціонарної освіти Гданської політехніки (CEN – Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdańskiej), Польський віртуальний університет (PUW – Polski Uniwersytet Wirtualny), Віртуальний університет Інституту професійної освіти і навчання м. Варшава (Uniwersytet Wirtualny przy Instytucie Kształcenia Zawodowego w Warszawie), Осередок (центр) дистанційного навчання Варшавської політехніки (OKNO – Ośrodek Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej), Центр електронного навчання Гірничо-металургійної академії (Centrum e-Learningu Akademii Górniczo-Hutniczej), Польський віртуальний університет (ПВУ). Крім Польського відкритого університету, одним з найвідоміших і найпотужніших польських центрів дистанційного навчання є Осередок дистанційного навчання Варшавської політехніки (OKNO), який проводить дистанційне навчання з використанням моделі SPRINT, яка спирається на методику, яка використовується у Відкритому університеті Великої Британії і Fern Universität у Німеччині. Студенти, навчаючись дистанційно, мають можливість самостійно визначити час, місце та темп навчання.

Саме такі навчальні осередки впроваджують підготовку майбутніх педагогічних працівників для системи професійної технічної освіти. Їх завданнями є розроблення, актуалізація та впровадження спеціалізованих дидактичних матеріалів, що допомагають

підвищити ефективність навчання загальноосвітніх дисциплін і професійних курсів, а також адміністрування та забезпечення розвитку інфраструктури навчального інформаційного середовища. Дистанційне навчання в освіті Польщі також розглядається як допоміжний засіб підвищення ефективності освіти та стимулювання самостійного навчання, навчання впродовж життя. Крім того, методика дистанційного навчання поєднує традиційні методи спілкування викладачів (у польському класифікаторі спеціальностей і професій від 7-го серпня 2014 року – вчителів дистанційного навчання) і студентів під час лекційних, семінарських, практичних або лабораторних занять та синхронні й асинхронні контакти з використанням сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій (e-learning), так зване змішане навчання (nauczanie mieszane), яке складає майже 41 % від усіх інших видів дистанційного навчання [2].

Отже, дистанційне навчання втілювалося в Польщі протягом століть. Особливо швидко воно почало розвиватися останні роки. Вважаємо, що дистанційне навчання Польщі є цікавим і важливим для дослідження і використання їх європейського досвіду в освітньому процесі України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гозман Л.Я. Дистанционное обучение на пороге XXI века / Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. – Ростов-н/Д. : Мысль, 1999. – 368 с.
2. Maria Andrzejewska, Magdalena Machinko-Nagrabecka, Piotr Mikołajczyk, Monika Rusztecka// Technologie informacyjne w nauczaniu przedmiotów zawodowych. Doświadczenia z warsztatów dla nauczycieli i doradców przedmiotowo-metodycznych. – 2007.
3. Mirosław J. Kubiak: // Wirtualna edukacja. – Warszawa . Warszawa 2000. Wydawnictwo "MIKOM")2000. Wydawnictwo "MIKOM") 2000 – s. 11.
4. Положення про дистанційне навчання: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/. – Назва з екрану.
<https://drive.google.com/file/d/0B6rziIzzApgjTXlaRzN5bnBzRzg/view>
5. The training materials // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO Institute for Information Technologies in Education Specialized Training Course. – 2002 – P. 105-106.
6. Шуневич Б.І. Дистанційне навчання в системі вищої школи Європи та Північної Америки : монографія / Б.І. Шуневич. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2005. – 365 с.

Юрковська М.М.
Донецький національний університет
імені Василя Стуса

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS USING MULTIMODAL TEXTS OF FILMS

Multimodal texts and their educational potential. It is impossible to imagine modern educational discourse without using potential of multimodal or so-called creolized texts that combine in their structure signs of different semiotic systems. Educationalists (Platonova, 2015; Dymova, 2017) agree that a creolized text is one of the main substantial units of teaching, since it performs quite important educational, educative and developing roles. Visual images and sound accompaniment allow translating a greater quantity of meanings per unit time rather than texts, because visual and audio information is perceived faster than the one represented in the homogenous text [4, p. 792]. Thus, modern teaching became impossible without reference to a variety of creolized texts, which have already entered our classrooms and formed a constant part of teaching [3, p. 69].

Film as a type of creolized text. In the modern informational and textual continuum, film is referred to one of the most widespread types of creolized texts. According to the esteemed scientific

opinion (Ju.O. Sorokin, Y.F. Tarasov, G.G. Slyshkin, M.A. Yefremova) filmic text undoubtedly belongs to the most complicate semiotic structures, which is constituted by the combination of signs of different semiotic systems: verbal, which in its turn, create linguistic system of the film (characters' and author's speech, singing, subtitles, titles, etc), and visual, which constitute a non-linguistic system of the film (sounds, moves, images, colors, etc). It is worth observing that while most of the domestic scientists acknowledge existence of a filmic text and its belonging to creolized texts, in the Western science this issue provokes debates. The questions arise even at the level of terminology. The term "creolized texts" seems more common among Russian and Ukrainian researchers, while Western scientific school prefers the notion of "multimodal texts".

Films in delivering international relations (IR) courses. In spite of some obstacles, a film-based approach as an educational tool has already examples of being successfully implemented into the traditional structure of a lecture on Diplomacy and IR. Past research on the use of film in IR courses suggests many possible pedagogical advantages of exploration. Brandon Valeriano (2013) contends that films is an appropriate and useful way to communicate basic international relations concepts to the unfamiliar student because visual analogies are a superior instructional method compared to other options [6, p.52]. Films are assumed to provide a political analysis when they explore the relationship between persons and forces involved in recognized political issues or institutions [5, p. 84]. Despite the opinion that getting students to analyze the popular culture-world politics continuum beyond allegorical connections that may link artefacts and international relations is a considerable challenge [5, p. 164], cinema allows for greater emotional effect than would be possible through standard approaches to teaching geopolitics and also levels the playing field for discussions, establishing a space where debate and exchange of ideas can occur more readily [5, p. 84].

English for specific purposes (ESP) to IR students. The whole professional activity of specialists in the sphere of IR is connected with communication. Among a wide range of competences that future diplomats need to perform successfully in their professional activity, the crucial role obviously belongs to the communicative competence, which enables effective interaction and adequate understanding of foreign partners. In this connection, competence in a foreign language can be considered a diplomatic category [1]. Education of future IR professionals in Ukraine attaches great value to English language courses, since in the sphere of diplomacy English language has already become *a lingua franca*.

Though IR are not new as a field of academic studies in Ukrainian educational establishments, there is still a general lack of methodology designed specifically for this particular ESP area. The approach used in the ESP course for IR students is mostly focused on special vocabulary acquisition, development of essential language and communicative skills.

Films in teaching ESP to IR. Modern media-culture is definitely a subjective reflection of envioning reality, in particular historical events and political processes. Past research proves that even feature screen interpretations of real processes can be effectively applied in the educational environment as a teaching tool with the purpose of development and reinforcement of analytical and discursive skills in the field of IR. Though different types of creolized texts have already entered general educational practice, in Ukrainian ESP courses for IR they are used only episodically as visual or audio patterns for development and reinforcement of basic language and communicative skills. Taking into account foreign positive experience of applying film-based approach in IR teaching, it is worth considering elaboration a separate film-based module within the framework of IR ESP course aimed at developing and improving not only linguistic and communicative skills, as well as formation of analytical and discursive ones.

REFERENCES

1. Сніговська О. Іншомовна підготовка як засіб формування професійної компетентності майбутніх дипломатів [Електронний ресурс] / О. Сніговська. – Режим доступа: <http://uaforeignaffairs.com/ua/zs/anglomovna-versija/view/article/inshomovna-pidgotovka-jak-zasib-formuvannja-profesiinoji/>

2. Ціватий В. Дипломатія: майстерність слова, мистецтво дій, мовленнєва комунікація [Електронний ресурс] / В. Ціватий. – Режим доступу: <http://uaforeignaffairs.com/ua/ekspertna-dumka/view/article/diplomatija-maisternist-slova-mistectvo-dii-movlen/>

3. Шустрова Е. В. Использование комических креолизованных текстов в преподавании английского языка / Е.В. Шустрова. – Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 66 – 74.

4. Platonova I. Creolized texts as a form of modern educational discourse // Procedia Social and behavioral sciences. [Електронний ресурс] / I. Platonova, E. Tarasova, A. Golubinskaya. – Режим доступу: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815060747>

5. Popular Culture and World Politics. Theories, Methods, Pedagogies. Edited by Federica Caso and Caitlin Hamilton. E-International Relations Publishing. – Bristol, UK. – 2015.

6. Valeriano B. Teaching Introduction to International Politics with Film // Journal of Political Science Education. [Електронний ресурс] / Brandon Valeriano. – Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15512169.2013.747840>

Яременко-Гасюк О.О.
НПУ ім. М.П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОДИН З ШЛЯХІВ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ВІДКРИТОГО СУСПІЛЬСТВА

Зміни в політичній та економічній сферах, що відбуваються в Україні за останні роки, спричинили суттєві зрушення в освітній галузі. Розвиток національної системи освіти в Україні йде шляхом гуманізації й демократизації, про що свідчать зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти: Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Державний стандарт вищої освіти, Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти тощо. У документах визначаються принципи, що мають домінувати в ході структурно-змістових процесуальних перетворень: особистісна орієнтація навчання, соціокультурна спрямованість, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання.

Загальновідомо, що мислення людини розвивається і формується в процесі власної активної пізнавальної діяльності і залежить від рівня пізнання, якого досягло суспільство та індивідуальних особливостей самої людини. Серед головних особливостей, саме зараз в період переходу постіндустріального суспільства в інформаційну фазу, виділяється критичність мислення, (як здатність людини не підпадати під вплив чужих думок та об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явищ), адже у відкритому суспільстві, де майбутнє не можна чітко спрогнозувати, «а сьогодення має декілька потенціальних ліній розвитку, людина знаходиться в ситуації постійного вибору, пошуку оптимального рішення відповідно до швидкозмінних умов життя» [5, с.72].

Розглянувши проблему формування критичного мислення на науковому рівні, маємо зазначити, що на її дослідження мали великий вплив положення Л.Виготського про зону найближчого розвитку, ідеї розвивального навчання Д.Ельконіна та В.Давидова, ідеї конструктивізму (Ж.Піаже), метакогнітивного учіння (Е.Браун, І.Бек), особистісно зорієнтовані підходи та течії теорії й практики розвитку критичного мислення (Т.Ноель-Цигульська, Т. Олійник, Д.Халпер та ін.). Проблема критичного мислення є складною та варіативною у розв'язанні тому, що акумулює в собі наукові знання різних напрямів: філософських, педагогічних, психологічних.

Особливої актуальності ця проблема набуває стосовно системи освіти, що готує спеціалістів для майбутнього інформаційного суспільства, яке перебуває у постійних змінах

та розвитку. І саме інформатизація освіти є процесом, який здатний забезпечити освітню сферу методологією, практикою розробки та використанням сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання та виховання [2 ,с.7]. І, оскільки найпотужнішим носієм інформації виступає саме всевітня мережа Інтернет, то найважливішим вбачається підготовка молоді до відкритого суспільства, здатної до формування думок та розумного вибору. А центральною категорією такої навчальної технології повинно бути формування критичного мислення, під яким розуміється процес розгляду ідей з багатьох поглядів згідно з їхніми змістовими зв'язками та порівняння з іншими ідеями.

Зрозуміло також, що вихідною точкою у формуванні критичного мислення є фактичні знання, тобто, щоб сформулювати свою думку необхідно переосмислити велику кількість фактів, ідей, теорій тощо. У своїй пізнавальній діяльності студенти мають навчитися критично обмірковувати кожен новий факт. І цей процес є більш успішним із застосуванням можливостей інформаційного середовища, де вони мають можливість здійснювати дослідницький пошук.

Особливими характеристиками такої навчальної технології, яка поєднує позитивні можливості інформаційно-освітнього середовища з інноваційної методологією, що формує стійкий пізнавальний інтерес до дисципліни, що вивчається, має бути те, що студенти

- Вчаться, виконуючи реальні завдання, активно діючи.
- Оперують та управляють різними джерелами інформації
- Мають можливість використовувати нетрадиційні форми навчання та комп'ютерну підтримку

- Вибирають і приймають різні рішення в контексті професійних ситуацій.
 - Вчаться мислити критично й творчо, що створює позитивний мікроклімат навчання, який спонукає до подальших досягнень.

Тому в процесі навчання, завданням викладача є сприяння таким діям, в чому може допомогти навчальна діяльність за методом *ОПОРА+*:

- Орієнтувати студента (дати ясну структуру предмета, показуючи значення проблеми і підтримуючи інтерес);
- Презентувати матеріал (ввести нові знання в раніше засвоєний контекст);
- Обґрунтувати (навести приклади і дати необхідні пояснення як це «працює», спонукаючи до знаходження та вибору нової порції інформації),
- Розвинути (дати додатковий матеріал для закріплення і перевірки розуміння матеріалу, вдосконалення та (само)контролю засвоєння);
- Апробувати (підтвердити відповідність досягнутого знання необхідному рівню шляхом включення в реальну тренувальну ситуацію, творчо переробити).
- + Інформаційні технології як засіб навчання у сфері освіти (бази даних, гіпертекстове середовище, система мультимедіа, комп'ютерно-інформаційні засоби зв'язку, електронна пошта, навчальні та наукові відео конференції, мультимедійні презентації, інтерактивні підручники та курси тощо, все те, що можна поєднати терміном інформаційно-освітнє середовище)

Розвиток критичного мислення передбачає формування у студентів певних здібностей та умінь, які можна співвіднести з етапами авторської технології, тому й навчальний модуль повинен складатися з декількох блоків (етапів).

Співвідношення здібностей та умінь для розвитку критичного мислення з етапами авторської технології *ОПОРА+*

Здібності та уміння	Характеристика	Етапи Технології	Форми організації навчання у модулі
РОЗУМІННЯ	Здатність викласти ідеї своїми словами або іншим способом	ОРІЄНТУВАТИ – О Чому?	Організаційне заняття, на початку модуля чи на початку лекції

ЗНАННЯ	Здатність повторити щось суттєве в тій формі, в якій воно було викладене і почуте	ПРЕЗЕНТУВАТИ – П Що?	Лекція + Відео матеріали
ВИКОРИСТАННЯ	Вміння побачити можливість застосування певної ідеї до іншої ситуації	ОБГРУНТУВАТИ – О Як це працює?	Семінарське заняття + Доповіді/Реферати
АНАЛІЗ та СИНТЕЗ	Вміння знайти причини й наслідки та інші складові комплексної ідеї Вміння поєднати кілька ідей в одну нову або взяти ідею з одного середовища і переформувати її в іншу	РОЗВИНУТИ – Р Що ще?	Тестування + Індивідуальні завдання
ОЦІНКА	Вміння робити висновки щодо адекватності певної ідеї або джерела для пояснення явища або інших явищ	АПРОБУВАТИ – А Якби...?	Студентські Презентації + Творчий Переклад + Підготовка Вебінарів

Розглянемо прийоми та методи технології відповідно до етапів. На *першому етапі* пропонується використовувати наступні методи (стратегії):

- *попередня активація* – збудження інтересу цікавим фактом, інтерпретацією
- *фокусуючі запитання* – оголошення запитань, на які потрібно відповісти після

вивчення матеріалу

На *другому етапі*:

- *мозкова атака* – складання списку того, що студентам вже відомо з теми
- *гроно* – класифікація відомих фактів за певною ознакою
- *знаю – хочу знати* – визначення відомих фактів та запитання на які потрібно

відповісти

- *вільне письмо* – студенти пишуть все, що вони знають за цією темою
- *концептуальна карта* – пошук головних ідей, значень та окремих

характеристик явищ, що вивчаються

На *третьому етапі*:

- *подвійні нотатки* – запис у лівій частині аркуша конспекту важливих фактів, у правій – пояснення та переклад, коментар
- *позначки* – у тексті лекції студенти мають позначити певними символами те, що підтверджує попередні знання, нову інформацію, те, що дивує тощо
- *розширена лекція* – виклад матеріалу з постійним заохоченням студентів ставити запитання

- *кероване вивчення* – читання за інструкцією

- *групи спільного навчання* – розробляють індивідуальне завдання виконання письмових завдань творчого характеру (доповідей, рефератів)
- *аналіз професійних ситуацій*, запропонованих викладачем

На *четвертому етапі*:

- *спільна пізнавальна дискусія з кінцевим письмовим результатом*
- *письмове опитування чи тестування*
- *складання чи заповнення таблиць чи графіків*
- *відтворення опорного конспекту*
- *відтворення концептуальної карти лекції чи матеріалу*
- *взаємоопитування за допомогою карток*

- оформлення письмового чи графічного звіту

На останньому, *п'ятому, етапі*:

- *дискусійна мережа* – добірка доказів «за» чи «проти»
- *останнє слово за мною* – на картці студент подає цитату, факт чи коментар, усі висловлюються з приводу неї, але останнє слово залишається за власником картки
- *навчання у співробітництві* – групове чи парне творче завдання
- *евристична бесіда* – аналіз професійних ситуацій за темою
- *есе – п'ятихвилинка* – стислий аналітичний виклад, що змушує студентів зібрати докупи свої думки й аргументи відносно теми, що розглядається
- *обмін проблемами* – метод кооперативного навчання, який вимагає пошуку важливого запитання з теми, що досліджується, та формулювання проблеми для розв'язання іншою групою
- *метод проектів* – планування цілеспрямованої діяльності у зв'язку з вирішенням навчальних завдань в реальних життєвих обставинах

У цілому, навчальне заняття за технологією розвитку критичного мислення має бути достатньо змістовно навантаженим і виходити на проблему сьогодення. Тому такі вчені як Ч.Темпл, Д.Стіл, К.Мередіт [6] пропонують формулювати кілька завдань навчального заняття у вигляді чіткого результату навчальної діяльності.

Оцінка діяльності за цією технологією здійснюється на підставі спостереження за перебігом роботи та аналізу зробленого продукту (нотаток, конспекту, концептуальних карт, доповідей, презентацій, карток, есе тощо), який може входити у, так зване, студентське портфоліо [1, с.134] (комплект інформаційних, дидактичних та методичних матеріалів, що стосується певної навчальної чи дослідницької теми, уроку, а також різних форм навчальної діяльності студентів та приклади їх робіт). Основними показниками позитивної роботи студентів є такі критерії як стійкий пізнавальний інтерес, сформована система знань та умінь, в тому числі, проблемно-пошукових та активна діяльність студентів протягом усього навчального курсу. Серед прийомів, що активізують студентів у процесі навчання можна порекомендувати наступні:

1. Прийоми формування стійких пізнавальних інтересів: використання в процесі викладання наочності, технічних засобів навчання; організація змагань, пізнавальних ігор; зв'язок матеріалу з життям та досвідом студентів.

2. Прийоми формування системи знань та умінь: виділення головного й суттєвого в навчальному матеріалі; виконання завдань із систематизації й узагальнення, встановлення причинно-наслідкових, внутрішніх і між предметних зв'язків; застосування знань у нових умовах.

3. Прийоми залучення студентів до активної діяльності: застосування різних форм «швидкого опитування», самостійна постановка студентами запитань, коментування відповідей інших студентів; поєднання індивідуальних, групових та фронтальних форм перевірки знань студентів, формування навичок само- і взаємоконтролю [5, с.254].

Отже, саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання набуває індивідуальності й стає осмисленим, неперервним і продуктивним, а застосування методу ОПОРА+ забезпечить активізацію діяльності мозку в цілому, сприяючи формуванню та розвитку мислення, адже до навчальних блоків включаються всі аспекти сприймання та обробки інформації:

- УЯВА (усвідомлення персонального значення того, що вивчається (Чому?))
- ТЕОРЕТИЧНЕ МИСЛЕННЯ (усвідомлення змісту і плану роботи (Що?))
- ПРАГМАТИЧНЕ МИСЛЕННЯ (розуміння механізму дії (Як це працює?))
- АНАЛІТИЧНЕ МИСЛЕННЯ (виокремлення специфічного та усвідомлення загального (Що ще?))
- ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ (виявлення власної індивідуальності (Якби...?))

ЛІТЕРАТУРА

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч.посіб. – К. 2012. – 240 с.
2. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов [Текст]: навчальний посібник. – Тернопіль, 2008
3. Ноэль-Цигульская Т.Ф. О критическом мышлении. – Режим доступу:<http://lib.rin.ru/doc/s/196838p.html> - Заголовок з екрану.
4. Олійник Т.О. Технологія розвитку критичного мислення – Режим доступу: http://www.istc.biz/cons/file_100028.doc. - Заголовок з екрану.
5. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
6. Стіл Д., Мередіт К., Темпл Ч. Методична структура навчального курсу «Критичне мислення»: Посібник. – Айова, 1998. – С.1
7. Халпер Д. Психология критического мышления. – Режим доступу: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html> - Заголовок з екрану.
<http://banya-expert.com/proekti-ban/banya-4-na-4-planirovka-vnutri.html>

Alina Andreea Dragoescu Urlica

Astrid- Simone Groszler

University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine “Michael I of Romania”

Timisoara, Romania

BUILDING EMOTIONAL AND SPIRITUAL INTELLIGENCE THROUGH FOREIGN LANGUAGE LEARNING

As cultural and intellectual paradigms are rapidly shifting, young learners of foreign languages are facing more demanding challenges in the 21st century. By means of teaching English as a foreign language, our aim is to help them enhance their abilities, especially Emotional intelligence (EQ) and Spiritual intelligence (SQ), which have a significant influence on the general quality of life and achievement of professional success in all fields. Humanities assist young students in acquiring skills, abilities and attitudes which are commonly required in order to adapt to a constantly changing environment. The level of personal achievement can be measured in relation to the capacity to adapt and make use of EQ in and especially outside the learning environment. Moreover, the world at large may be seen as a permanent lifelong “learning environment”.

KEYWORDS: Emotional Intelligence (EQ), Spiritual Intelligence (SQ), Language learning, EFL (English as a Foreign Language), communication.

A close examination of these concepts suggests that, while IQ is an important factor in academic performance, Emotional intelligence (EQ) is largely indispensable for success in life and Spiritual intelligence (SQ) is required to achieve a meaningful life. The impact of EQ plays a very important role in helping adolescents relate to peers, while SQ helps them connect to the grand scheme of things. Besides cognitive Intelligence (IQ), if levels of emotional and spiritual intelligence are high in adolescents, they will be able to deal positively with all the aspects of stress in learning environments and beyond. The Emotional Quotient and Spiritual Quotient promote a model based on empathy, interconnection, awareness, and the full development of the students' human potential. Several studies have connected EQ to language learning, correlating this type of intelligence with the humanities, especially languages, and language learning in general. While it has been deemed that enhancing levels of EQ would benefit students by optimizing their learning skills, this paper makes the conjecture that studying EFL helps students increase their EQ and general communication skills. This is due to the fact that LLSs (language learning strategies), group work, free expression, and other tools employed by teachers of English have a significant effect on developing communicative abilities, thereby improving students' cognitive skills in a holistic manner.

The scientific evidence for EQ and SQ in relation to language learning has been put forth by numerous studies suggesting that learning a foreign language implies several variables which can increase the level of emotional and spiritual intelligence. According to Salovey & Mayer (1990), EQ is a type of social intelligence that involves the ability to monitor one's own emotions, to discriminate among them and to use information to guide one's thinking and actions. They proposed a model identifying four branches or factors of EQ: the perception of emotion, the ability to reason using emotions, the ability to understand emotion, and the ability to manage emotions (Salovey & Mayer, 1990).

According to Daniel Goleman, success at the highest levels is based upon developing emotional competence in learners. IQ is hardly sufficient to be successful in life, as it is rather EQ that helps us manage the stress and emotions of sitting exams, for instance (Goleman, 1996). EQ includes a large range of skills which have been analysed by R. Boyatzis and D. Goleman (2000), including primarily self-awareness, the ability to understand ourselves and the world around us, *i.e.* other awareness or empathy. Other dimensions of EQ include mastering self-management skills, managing relationships and building networks, cross-cultural sensitivity, an ability to find common ground and build rapport, and improved communication. Palmer and Stough (2001) also mention the capacity to effectively perceive, accurately appraise, express, and manage emotions effectively. Self-awareness skills must be developed before the others, as they are fundamental for personal, educational and professional success.

The first step in understanding emotions is to accurately perceive them, which might involve understanding nonverbal signs such as body language and facial expressions. The next step involves using emotions to promote cognitive processes, as these help students prioritize what they pay attention and how they choose to react. Furthermore, the ability to decode emotions is important because perceived emotions may carry a wide variety of meanings. Finally, the ability to manage emotions effectively, responding appropriately and regulating emotions are all essential aspects of emotional intelligence. According to Emmons (2000), EQ involves the adaptive use of spiritual information to facilitate everyday problem solving and goal attainment, which is known as spiritual intelligence. Wigglesworth (2012:7) deems SQ as the ability of individuals to conduct themselves with wisdom and compassion, working together to maintain peace, regardless of the situation. Building other types of intelligence in young students verges on fostering awareness, which is the common term in all the aspects mentioned by Wigglesworth (2006): building universal awareness, awareness of our own worldview and the worldviews of others, awareness of our life purpose (or mission), awareness of a value hierarchy, awareness of the interconnectedness of all life. All these dimensions assist the development of intelligence in general, more holistic terms. Zohar and Marshall (2000) consider SQ "the ultimate intelligence", as it is the foundation and source of guidance for all the other types of intelligence or knowledge acquisition in a larger context. It provides meaning and the sense of a purpose in life while enabling students to utilize their IQ and EQ resources in an integrated way in any learning situation.

The paper lays emphasis on English language learning, given the fact that educational curricula in this field propose humanistic topics which are meant to be in touch with the students' real life and interests, thus impacting their emotional well-being. The liberty enjoyed by language teachers has the advantage of bringing more focus on the quality and meaning of personal life and aims to encourage communication-based peer relations and consistent social integration. Language lessons often make use of interactive resources, videos, hands-on activities and group work, stimulating constructive attitudes and building networks of views and values. When students are provided with a sense of self-worth through appropriate coping skill training, they become more proactive and self-confident. An array of EQ and SQ skills should be taught to language learning students by means of experimental class work so they may experience awareness and they may feel connected to others and confident in facing requirements in and outside the classroom. Students with high EQ and SQ have proven their ability to question and think creatively, to work effectively in changing situations, to learn by playing, and to be innovative. They are able to grasp the big picture, to positively relate to peers, and to engage in healthy relationships with others.

Finally, the interdisciplinary aspect pertaining to humanistic science areas including languages also conveys additional benefits regarding the expansion of EQ and SQ. Furthermore, EQ is especially well served by promoting the relaxation factor encouraged during EFL classes, which may further be seen as therapeutic for the students' mental health and constructive social conduct. Meaningful discussion points, decoding metaphor and idiomatic use of language, and numerous other cognitive activities represent important brain stimulus, helping students develop other types of intelligence. As a conclusion, there seems to be a significant positive relationship between emotional intelligence and English language learning. It can be concluded that the more EFL learning skills are exploited during learning, the more EQ and SQ are also maximized. However, more research is to be conducted on devising methods and relevant ways of promoting these valuable types of intelligence in the English language class, as EFL is undoubtedly an area of knowledge which has the means to achieve this purpose.

REFERENCES

- Boyatzis, R. E., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 1–26.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantnam, New York
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Palmer, B. R., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). *Emotional intelligence and effective leadership*, *Leadership and Organisational Development Journal*, 22, 5-10.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, imagination. *Cognition and Personality*, 3(3), 185–211.
- Wigglesworth, Cindy. (2006). *Why Spiritual Intelligence is Essential to Mature Leadership*, *Integral Leadership Review* Volume VI, No. 3.
- Wigglesworth, Cindy. (2012). *The 21 Skills of Spiritual Intelligence*. New York: Select Books.
- Zohar and Marshall. (2000). *SQ: Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. London: Bloomsbury.

Oleksandr Bilous, Olha Bilous
Zentralukrainische Staatliche Pädagogische
Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität / Kropywnyzykj

EINIGE DIDAKTISCHE TIPPS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Als Anlass diesen Aufsatz zu verfassen dient die Tatsache, dass unsere Fakultät für Fremdsprachen schon seit geraumer Zeit Abiturienten der Fachrichtungen Deutschlehrerausbildung, Translation-und Angewandte Linguistik/Deutsch bekommt, die Deutsch vorwiegend als zweite Fremdsprache in der Schule gelernt haben, seltenerweise kommen die, die Deutschvorkenntnisse als erste Fremdsprache besitzen und manche kommen überhaupt mit Null-Deutschkenntnissen. Als unabhängige Tests bei der Immatrikulation an unserer Fakultät gelten alle Fremdsprachen. Und unsere Hochschullehrer, insbesondere die an den Fachrichtungen Translation und Angewandte Linguistik tätig sind, sollen sich vom Anfang an die Methodik des Fremdsprachenunterrichts für AnfängerInnen stoßen.

Der klassische Anfängerunterricht basiert auf dem Erlernen eines Grundwortschatzes in Form des Vokabeltrainings, dem Erstellen erster Texte (zum Beispiel dem persönlichen Brief) und Dialoge (zum Beispiel im Bahnhof) und dem Kennenlernen der Basisgrammatik. Man spricht von

der Grammatik-Übersetzungsmethode, deren Vorteil darin liegt, dass die Muttersprache Unterrichtssprache ist und die Zielsprache anfangs nur als Schriftsprache erlernt wird. Hier können auch „Sprachuntalentierte“ Erfolge durch Lernen verzeichnen. Deprimierend ist hierbei ein Besuch im Land der Zielsprache, da festgestellt wird, dass man sich wenn überhaupt nur schwer verständlich machen kann.

Um dem entgegenzuwirken greifen Lehrende auf behavioristische Unterrichtsmethoden zurück, bei denen die Zielsprache als Sprechsprache im Vordergrund steht und die Phonetik durch Dialoge und Standardsituationen erprobt wird. Wie der Name der Methodik schon sagt, erlernt der Lernende hier das Verhalten beim Sprechen und in Situationen. Dies fördert Erfolge beim Sprechen. Nachteilig ist hierbei die absolute Steuerung des Lerntempos durch den Lehrenden bzw. durch das vermittelnde Medium.

Damit der Lernende die Scheu verliert sich in der Fremdsprache zu bewegen, achten viele Lehrenden darauf die Kommunikationskompetenz ihrer Lernenden unter Verwendung kommunikativer Praktiken und in Ergänzung vorgenannter Methoden zu schulen. Hier können Lernende besonders im Anfangsunterricht, Erfolge im fremdsprachigen Ausland verzeichnen. Nachteilig ist in dieser Methodik die Vernachlässigung der grammatikalischen Korrektheit, was wiederum für Lernende im dolmetschenden Bereich zu Schwierigkeiten führt.

Neuere Praktiken der Didaktik im Allgemeinen – sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch in allgemeinbildenden Unterrichtsfächern – bilden konstruktivistische Methoden, deren Grundlage es ist einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten beziehungsweise den Lernenden Selbstverantwortung über den Lerngegenstand und das Lerntempo zu übertragen. Oft wird innerhalb dieser Methodik in Projektunterricht und Expertenunterricht – nach der „Lernen durch Lehren“-Methode – unterschieden.

Der Projektunterricht ist für den Lernenden von Vorteil, da er sich innerhalb des zu bearbeitenden Themas auf seine Fähigkeiten besinnt und durch den Lehrenden lediglich beim Lernen unterstützt wird. Er, der Lernende, lernt im Laufe dieser Arbeitsweise seine Sprachkompetenz einschätzen, kann selbstständig seine Schwachpunkte beseitigen und erzielt dadurch nicht nur den sprachlichen, sondern auch individuellen Erfolg. Der Nachteil dieser Methodik ist primär nicht erkennbar, da Projektunterricht den Lernenden deutlich mehr Spaß macht als die klassischen, oben beschriebenen Methoden. Sekundär erfährt der Lehrende, dass er im Projekt keine starren Zeit – und Inhaltsregeln vorgeben kann, weshalb es schwierig ist einen standardisierten Lernerfolg messen zu können. Er kann nur den Lernort und die Lehrmaterialien zur Verfügung stellen um damit dem Lernenden den maximal möglichen Erfolg zu sichern.

Experte in einer Lerngruppe zu sein und seinen Lernkollegen quasi Unterricht erteilen zu können oder auch zu müssen, ist Kerninhalt der „Lernen durch Lehren“-Methode, bei welcher der Lernerfolg gleichfalls in der Selbstverantwortlichkeit des Lernenden liegt und der Lehrende wiederum lediglich für die bestmögliche Informationslage des Lernenden sorgt. Bei dieser Arbeitsweise ist es notwendig, dass die Lerngruppe über ein einheitliches Vorwissen sowohl im fachlichen als auch sozialen Bereich verfügt, damit von „Lernen durch Lehren“ gesprochen werden kann.

Da die letztgenannten Methoden derzeit, nach der Unterrichtung im Basiswortschatz und der Basisgrammatik, gern und häufig Anwendung finden, ist es des Lehrrenden Aufgabe die Selbstautonomie des Lernenden zu unterstützen, indem er dafür Sorge trägt,

- dass die Lernsituation optimal ist
- dass die Lernenden frei zugängliches Lernmaterial zur Verfügung haben
- dass die Lernenden ihren Wissensstand selbst überprüfen können
- dass das Lernen Spaß macht.

EXPLOITING “DOGME” IN TEACHING ENGLISH TO ADULT LEARNERS

Living in the competitive time of changes, teachers of English are striving for professional growth, which will guarantee success in the classroom. There are plenty of opportunities to do online professional development courses, attend training for teachers provided by the British Council or American Councils, get video recordings of classes conducted by experts. However, access to the best teaching materials and technology cannot ensure the effectiveness of teaching English to adults without mastering new methods and techniques, using critical reflection, learning more adult learners' needs, experimenting and analyzing the results.

The basic educational concepts were explored by many prominent scholars and practitioners: J. Dewey, P. Jarvis, D. Kolb, A. Maslow, J. Mezirow; andragogical approach to teaching adults was the focus of research conducted by J. Henschke, D. Pratt; the characteristics of adult learners in the context of adult educators preparation were defined by C. Houle, M. Knowles, S. Brookfield, S. Merriam, and others. However, the issue of exploiting Dogme for adult learners in ESL (English as a Second Language) class was not fully investigated.

Our paper is devoted to exploration of using Dogme in teaching English to adult learners. To reach the aim it is necessary to characterize peculiarities of adults as learners, define Dogme and outline the ways of exploiting Dogme in ESL estimating its value for adult learners.

The founder of andragogical model in education M. Knowles defined andragogy as “the art and science of helping adult learn” [1, p. 43]. Highlighting the differences between pedagogy and andragogy, M. Knowles formulated four assumptions about adult learners: they see themselves as self-directed individuals; their experience is a source of further learning; the social roles adults play prepare them for learning; knowledge they acquire is practically-oriented and should be applied immediately [1, p. 44-45].

The andragogical model created by M. Knowles was reexamined, enriched and applied in practice during the following years. According to S. Krashen's affective filter hypothesis, learning may be effective only if learners are safe, comfortable, confident; if they do not worry, they are able to concentrate only on learning [2, p. 3]. The main principles of teaching adults are aimed at creating the atmosphere where each adult learner is respected, encouraged, their participation in welcomed, experience is taken into consideration; they have power and right to decide what and how to learn; relationships between teachers and adult learners are democratic which means transition of authority from teachers to learners [3, p. 17-22]. Practicality is vitally important: only if the results are meaningful and may be implemented into practice, if they satisfy the needs, adult learners invest time, money and efforts in the ESL course.

Dogme is one of the ways which turns the traditional classroom into a democratic one focused on the needs of adult learners. According to Scott Thornbury, the term “Dogme” was first used by Danish film-makers who strived to change the traditional Hollywood artificial vision into the genuine one [5]. Transferring Dogme-type prescriptions into ESL teaching, Scott develops Dogme school teaching principles: first of all, the resources used in the classroom should be brought by teachers or students; secondly, the material for listening should be the voices of teachers and students either recorded or live; finally, the material for free discussion should be based on the needs of the people in the classroom.

Scott emphasizes the fact that Dogme is not a method like the Silent Way or the Direct Method because no methodological structures should prevent the participants of communication from exchanging the ideas freely [5].

One of the workshops of MELTA (Munich English Language Teachers Association) teacher development program was devoted to Dogme as a tool in ESL [4]. At the beginning the teacher trainer did not announce the topic, plan or goals which had to be achieved at the lesson. The teacher

started with a small talk instead, chatting about Munich, the events of the previous day, plans for the week, etc. After that the trainer asked the participants to write a couple of questions for others. Having prepared questions on separate slips of paper, the participants put them in a bag. The task was to draw one piece from the bag, read a question and answer it. There were written plenty of questions making the participants think about educational problems; besides, it was possible to ask additional questions or provide comments related to what was said. Finally, all the participants were engaged in a discussion of the most controversial issues like the pressure of educational authorities, the necessity for teachers to have part-time jobs, deal with stressful situations at work, cope with responsibilities for their students' achievements and failures, to name just a few. The role of the trainer was to monitor the discussion and be sure that there is enough time for reflection. Some comments made the participants focus not only on the meaning, but on accuracy as well. The activity was built around the problems important for the participants who used their experience and social roles suggesting solving them; some of the tips could be implemented immediately.

Considering the fact that the participants of the workshop were teachers of English, they reflected on the possibility of using Dogme in their class. It should be noted that only a part of the workshop was devoted to experiencing Dogme. However, there can be one Dogme lesson or Dogme course. Both university and school teachers were not sure about Dogme implementation in their classes. The main reason is the necessity to follow the programme which is usually approved at the beginning of the school year or course. Nevertheless, some teachers suggested devoting only a part of the lesson to Dogme, analyzing the results and then considering its systematic application.

It is important to remember that Dogme classes do not require lesson plans, textbooks or elaborate teaching materials. Instead, teachers generate the ideas for activities and develop them with the learners according to their needs and experiences. Ideally Dogme materials should be unique for different groups of learners. At the same time conducting Dogme classes may be challenging for novice teachers who are in the process of mastering the basics of teaching. No materials or plans are used, but a teacher should be prepared to provide a prompt which may be a question, quotation or request at the beginning of their ESL Dogme class; to predict a possible response of adult learners, time the activities, take into account the changing flow of the lesson and make the right choice in order to ensure the effectiveness of their ESL class.

To conclude, exploiting Dogme allows ESL teachers to treat their adult learners as self-directed individuals, use their personal and professional experience, the social roles adults play, make learning practically-oriented which can be applied in real life.

Further investigation may be aimed at estimating the effectiveness of ESL Dogme lessons or courses for different proficiency levels of adult learners.

BIBLIOGRAPHY

1. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – Chicago: Associated Press Follett Publishing Company. 1980. – 400 p.
2. Krashen S. D. Foreign Language Education the Easy Way / Stephen D. Krashen. – Culver City: LEA, 1997. – 62 p.
3. Lawler P. A. Teachers as Adult Learners: A New Perspective / P. A. Lawler, K. P. King // Changes, Challenges and the Future. New Directions for Adult and Continuing Education. – 2003. – N 98. – P. 17–22.
4. Munich English Language Teachers Association e.V. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.melta.de>.
5. Thornbury S. A Dogma for EFL / S. Thornbury // IATEFL Issues. – 2000. – № 153. – P. 2.

PERSPEKTIVEN UND MÖGLICHE PROBLEMLÖSUNGEN BEIM FACH DEUTSCH ALS ZWEITEM FACH

Deutsch belegt bei Umfragen zum Fremdsprachenlernen in der Ukraine nach Englisch den 2. Platz, was eine umfangreiche Befragung, die 2012 vom ukrainischen Bildungsministerium unter Schülern der 5. Klasse und ihren Eltern durchgeführt wurde, ans Licht brachte. Daraus folgt, dass Deutsch meist entsprechend dem Schulgesetz als 2. Fremdsprache in Gymnasien, Lyzeen und Schulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht angeboten wird. Diese Schulen mit erweitertem Deutschunterricht bestehen zurzeit noch in Großstädten sowie Bezirksstädten, sie sollen jedoch entsprechend dem 2017 neu verabschiedeten Schulgesetz reformiert werden und 2027 in Form der Grundschule (4 Jahre), des Gymnasiums (5 Jahre) und des Lyzeums bzw. der Realschule (3 Jahre) umgewandelt werden.

Die Nachfrage nach Deutschlehrern ist dementsprechend groß, weil man sie hauptsächlich ab der 5. Klasse in den oben genannten Schultypen braucht. Die Qualifikation als Deutschlehrer erhalten an ukrainischen Universitäten nicht nur Studierende, die auf Lehramt studieren, sondern auch Philologen und Dolmetscher. Dabei ist zu beachten, dass Bachelor-Studiengänge sogenannte Mono-Studiengänge sind, d. h. es ist nicht möglich, einen Bachelor nach vierjährigem Studium in mehreren Fächern zu erhalten. Deutsch als zweites Fach gibt es in der Kombination *Geographie/Deutsch*. Deutsch als zweite Fremdsprache studieren Philologen und Dolmetscher, deren erste Fremdsprache Englisch oder Französisch ist. Sie bekommen nach dem Masterstudium als Philologen bzw. Dolmetscher eine zweite Qualifikation als *Hochschullehrer in Deutsch* (Lehramt).

Es gibt Studiengänge an der Kiewer Nationalen Linguistischen Universität, die als Fach Jura oder Betriebswirtschaft anbieten, jedoch können außerdem noch zwei Fremdsprachen erlernt werden. Deutsch ist dabei die zweite Fremdsprache. Für Jurastudenten sind 642 Präsenzstunden und 402 Stunden für autonomes Lernen vorgesehen, für BWL-Studenten sieht die Relation folgenderweise aus: 654/444).

Für ein zweites Fach werden normalerweise 18 ETCS-Punkte angeboten, falls man ein Masterstudium plant, wovon die Hälfte für autonomes Lernen angedacht ist. 5 ETCS-Punkte bekommt man für Deutsch in so genanntem studienbegleitendem Deutschunterricht. Somit hat man für das zweite Fach 23 ETCS-Punkte, d. h. 690 Stunden (350 Präsenzstunden und 340 Stunden fürs autonome Lernen).

Die Lehrbefähigung für Deutsch als zweites Fach bekommen nur Studierende, die ihr Masterdiplom machen. Studierende, die einen Bachelor studieren, haben nur für ein Fach eine Lehrbefähigung.

Es ist fraglich, ob man bei den begrenzten Stunden Präsenzunterricht, die für Deutsch als zweites Fach eingeräumt werden, eine entsprechend hohe Qualität, die ein Deutschlehrer haben sollte, erreichen kann.

Die folgende Tabelle zeigt, wie viele Stunden für das Fach Deutsch geplant werden, um die Studierenden an der Taras-Schewtschenko-Universität und Lernende im Sprachkurs des Goethe-Instituts auf ein bestimmtes Niveau entsprechend dem Europäischen Referenzrahmen zu bringen.

Vergleichende Tabelle der Stundenzahl für den Deutschunterricht an der Taras-Schewtschenko-KNU und am Goethe-Institut Kiew

ECTS	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	A 1.1 A 1.2.	A 2.1 A 2.2.	B 1.1. B 1.2. B 1.3	B 2.1. B 2.2. B2.3	C 1.1. C 1.2. C 1.3.	C 2.a. C 2.b. C 2.c.
Stunden nach Angaben des	69 69	69 69	69 69	69 69	69 69	69 69

Goethe-Instituts Präsenzunterricht			69	69	69	69
Insgesamt 1104 Stunden (Anfänger ohne Vorkenntnisse)						
Taras-Schew- tschenko-KNU- Lehrplan für Deutsch als zweite Fremd- sprache: Deutsch- Konversation, Übersetzung und Lingvolandes- kunde	102	348	246	288	208	
Insgesamt 1192 Stunden (596 - Präsenz- unterricht, 596 – autonomes Lernen)						

Wie wir sehen, hat der Sprachkurs am Goethe-Institut mehr Stunden für den Präsenzunterricht als die renommierteste Universität der Ukraine. Es ist jedoch zu beachten, dass die Studierenden an der Taras-Schewtschenko-Universität meist Deutsch-Vorkenntnisse von der Schule (Deutsch als zweite Fremdsprache) haben, wenn sie es als zweites Fach zu studieren beginnen, was aber an den anderen Universitäten eher eine Seltenheit ist.

Ein weiteres Beispiel aus dieser Universität zeigt in Bezug auf das Schwedische, dass man mehr Präsenzunterricht anbieten muss, um Studierenden mit Nullkenntnissen eine Fremdsprache zu vermitteln. Schwedisch bekommt laut Lehrplan 44 ETCS-Punkte, das bedeutet 1408 Stunden, die Hälfte davon ist für das autonome Lernen angedacht.

Um mit den Studierenden das Niveau B2 mit 23 ETCS-Punkten (345 Stunden Präsenzunterricht und 345 Stunden für das autonome Lernen) im zweiten Fach zu erreichen, müssten die Studierenden entweder Vorkenntnisse in Deutsch mindestens auf dem Sprachniveau A2.1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen haben, oder die Lehrenden sollten ihre methodisch-didaktische Grundlage völlig überdenken. Dieses Überdenken sollte einerseits durch die Anwendung des Prinzips vom Lehren zum Lernen bei der Gestaltung des gesamten Studiums erfolgen und andererseits massiv moderne technische Mittel einsetzen. Breite Möglichkeiten bieten diesbezüglich LCMS – Learning Content Management Systems. Eines davon ist das in der Ukraine weit verbreitetste System MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Moodle ist, wie bekannt, ein freies objektorientiertes Kursmanagementsystem (Open Source) und zugleich eine Lernplattform zur Unterstützung kooperativer Lehr- und Lernmethoden. Als Lernplattform stellt es online „Kursräume“ zur Verfügung, die man intern sehr effektiv zur Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und Lernaktivitäten nutzen kann und bereits an vielen Universitäten des Landes in unterschiedlichem Maße genutzt wird. Ein enormer Vorteil dieser Lernplattform besteht im wirtschaftlichen Sinne darin, dass sie kostenlos ist und von ihren Produzenten permanent aktualisiert wird, dadurch ist die Sicherheit der Lernplattform sehr hoch.

Die größten Vorteile liegen aber bei den Lernaktivitäten: der „*Abstimmung*“ (entspricht einer kleinen Umfrage); dem "*Feedback*" zur Durchführung von Bewertungen ("evaluations"); der „*Aufgabe*“ (durch Vorgabe einer Übung kann der Lehrende die Lerner zu Präsentationen oder

Berichten animieren); den Kommunikationsmodulen wie *Chat*, *Forum* und *Mitteilungssystem* (Messenger); der *Wikifunktion*, (für das gemeinsame Arbeiten an Texten); den *Blogs*, die im System direkt betrieben werden können und einem *Testmodul* zur bewerteten Abfrage der Lernerfolge (z. B. Multiple-Choice, Zuordnung und freier Text). Es ist wichtig, dass Lernlektionen direkt in Moodle angelegt werden können. Durch SCORM können zwischen Moodle-Systemen verschiedene Kurse ausgetauscht werden. Aber was das autonome Lernen auf dieser Lernplattform am meisten fördert und vertieft, ist die große Zahl optionaler Zusatzmodule, die man immer wieder perfektionieren kann.

Als kleines Beispiel dafür kann man den erstellten Deutschkurs für Studierende betrachten, die studienbegleitend Deutsch lernen. Der Sprachkurs hat 3 *ETCS-Punkte*, d.h. 90 Stunden (45 Präsenzstunden und 45 Stunden für autonomes Lernen). Sie werden wie folgt aufgeteilt: 32 *Stunden* im 1. Studienjahr, für das 1. Semester sind 22 Stunden bestimmt, für das 2. Semester 10 Stunden. Im ersten Semester hat man zwei Module: Modul 1 ist der Einleitungskurs mit 8 Stunden (Orthographie, Aussprache, Lesen und elementare Grammatikkenntnisse). Modul 2 ist der Grundkurs (4 Gesprächsthemen).

Im 2. Semester hat man ein Modul (3 Gesprächsthemen) und im 3. *Semester auch* ein Modul (2 Gesprächsthemen). Das Erlernen der deutschen Sprache endet in diesem Semester mit einer Prüfung.

Wie oben angegeben, gibt es vor dem Grundkurs einen einleitenden Kurs, dessen Aufgabe in der Überprüfung und Förderung von Lesekompetenzen (Aussprache einbegriffen) und der Sicherung der grammatischen Kompetenz besteht.

Neun Themen des Grundkurses beabsichtigen, landeskundliche und sprachliche Kompetenzen der Studierenden zu aktivieren und zu fördern, wobei an der Aussprache, dem Wortschatz und der Grammatik gearbeitet wird und das produktive Schreiben und Sprechen als Nacherzählen geübt werden, nachdem Übungen zum Hören der schriftlich hinterlegten Texte das Textverstehen geschult haben.

Eine wichtige Voraussetzung für den Anfang der Arbeit mit der Lernplattform Moodle sowie für ihre Verbesserung bilden alljährliche Konferenzen MoodleMoot Ukraine, deren Materialien unter den folgenden Links abgerufen werden können:

- <http://2013.moodlemoot.in.ua>
- <http://2014.moodlemoot.in.ua>
- <http://2015.moodlemoot.in.ua>
- <http://2016.moodlemoot.in.ua>
- <http://2017.moodlemoot.in.ua/>

Mögliche Kooperation mit Moodle-Plattformen in Österreich und Kiew findet man auf den Webseiten <https://github.com/academic-moodle-cooperation>

- <https://www.academic-moodle-cooperation.org>
- Lehrstuhl für Computer-Engineering, Nationale Pädagogische Mykhajlo-Drahomanov-Universität
- Tel.: 044 239-30-24
- E-mail: vfranchuk@npu.edu.ua
- www.npu.edu.ua
- www.ii.npu.edu.ua
- www.kki.npu.edu.ua

Fazit: Das Fach Deutsch als zweites Fach hat in unserem Lande große Perspektiven für Lehramtstudierende. Einerseits beschafft es dem Schullehrer das Unterrichtspensum an Stundenzahl an einer Schule (man braucht keine Stunden an einer anderen Schule z. B. als Geographielehrer zu suchen) und andererseits kann man dieses Fach auf einem für die Schule genügenden Niveau beherrschen, wenn die Universitäten ausreichenden Präsenzunterricht anbieten, der mindestens 90 ETCS-Punkte im Bachelorstudium umfassen sollte, didaktische Grundlagen des Universitätsunterrichts überdenken und sehr effizient technische Mittel nutzen, besonders die Plattform Moodle, um den Deutschunterricht zu perfektionieren.

FLIPPED CLASSROOM AS A LEARNING TECHNOLOGY IN ESP TEACHING

In current studies, dedicated to the issues of didactics within effective arrangement of ESP classes for students majoring in various specialisms, the student-centered approach tends to dominate with the flipped classroom (also known as “inverted classroom” or “flipped learning/flipped teaching”) as one of the most meaningful and important concepts to focus on.

The greater majority of scholars commonly view the flipped classroom as a specific instructional model in which students consider the learning materials before class via instructor-provided video lectures or other pre-class learning content outside the classroom, whereas in-class time is used for student-centered active learning, namely problem solving, collaborative work, laboratory experiments, etc. [1; 3; 4; 6; 9 and oth.]

Disclosing the inner form of the concept, one can presuppose that the flipped classroom approach lies within asking learners to do pre-class preparation and aim at taking the initiative to participate in classroom learning activities. Traditionally they regard the flipped classroom as a two-phase instructional model [4; 8]: 1) a self-directed learning phase (when students interact with teacher -provided learning materials); 2) the phase of active learning experience (occurs during the in-class time). The model under consideration is mostly used to refer to the learners' activities watching authentic recording material at extracurricular time, and doing homework practice in class. The given model provides learners with an opportunity to gain exposure to content prior to class and study at their own pace, avoiding numerous stressful situations in class, focusing on higher-level cognitive activities with active learning and problem-solving involved.

It is worth mentioning that the term itself actually was first used in 2007 by two US teachers of Chemistry John Bergmann and Aaron Sams who aimed at solving the problem of students often being absent and helping them to catch up with the rest of the group [5]. So, the teachers started applying the screen capture software to write PowerPoint presentations and narration for students to download these very materials for further self-studying. The authors of the flipped strategy found the model to have been effective and proceeded to allowing the students to watch the film at home to preview the teaching materials, and then design interactive learning activities (namely, discussion, practice, problem solving and individual guidance to complete the work in the class).

Scholars currently focus upon the following main advantages of the students-centered approach with the flipped classroom method to be used [1, 113; 9, 14; 10, 1502]: 1) an opportunity for the teacher to create authentic mini lectures; 2) personalized approach to each student; 3) increasing the responsibility and autonomy of the learner; 4) increasing the contact time between the teacher and the student; 5) the ability to catch up with the group if they had to miss the classes for this or that reason; 6) more efficient use of time; 7) the ability to concentrate; 8) the increase of creativity and critical thinking of students; 9) improving the atmosphere in the classroom, makes it more welcoming and comfortable; 10) increasing the motivation of students.

That is we can conclude that nowadays technologies in educational sphere are an ever-evolving process and both the students and the instructor can improve the learning and teaching processes by means of using various job-related online materials, such as podcasts, video and other content-based learning options that students can access outside the classroom for them to aim at better learning performance in ESP courses.

Further research can be especially useful in terms of studying the impact of learning effectiveness and students' perspective of applying the flipped classroom approach to teaching ESP in various job-related areas and enhancing the ESP learning process by mapping it to the flipped classroom model.

REFERENCES

1. Alsowat H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-Order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.
2. Bauer - Ramazani C., Graney J. M., Marshall H. W., Sabieh C. (2016). Flipped Learning in TESOL: Definitions, Approaches, and Implementation. *Tesol Journal*, 7(2), 429-437. doi:10.1002/tesj.250.
3. Bergmann J., Sams A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*: International Society for Technology in Education.
4. Bergmann J., Sams A. (2014). *Flipped learning: Gateway to Student Engagement*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
5. Doman E., Webb M. (2017). The Flipped Experience for Chinese University Students Studying English as a Foreign Language. *TESOL Journal*, 8(1), 102-141. doi:10.1002/tesj.264.
6. Keengwe J., Onchwari G., Oigara J. (2014). *Promoting Active Learning Through the Flipped Classroom Model*. Hershey, PA: IGI Global
7. Nederveld A., Berge Z. L. (2015). Flipped Learning in the Workplace. *Journal of Workplace Learning*, 27(2), 162-172. doi:10.1108/JWL-06-2014-0044.
8. Spino le A. Strategies for Flipping Communicative Language Classes. – Online: http://clear.msu.edu/files/2414/2928/9288/CLEAR_Newsletter_Spring_15_FINAL.pdf
9. Yang C.C.R. (2017). An Investigation of the Use of the 'Flipped Classroom' Pedagogy in Secondary English Language Classrooms. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 16, 1-20.
10. Zvereva E., Chilingaryan K. Methodology of Flipped Classroom as a Learning Technology in Foreign Language Teaching // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 237 (2017) 1500 – 1504. – Online: www.sciencedirect.com

Larina Tetyana
Nizhyn Gogol State University

FORMATIVE ASSESSMENT IN THE COURSE OF STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT

Methodology of teaching foreign languages has been undergoing great changes lately. We can hardly name the branch, which has not been reformed or rethought. Currently, one of the main issues of methodology courses is how to prepare future teachers for learner-centered teaching, where students are engaged in active learning, their feedback on the success of the performance is collected on the regular basis. Such evidence forms the foundation for adapting teaching to meet learning needs. Such high-order objectives can be met on condition of using formative assessment (later referred to as FA), that is assessment for learning.

Assessment in its broad sense has been practiced in the country for some decades so far, but the emphasis has been laid on assessing the results rather than the process. However, traditional standardized tests turned out to be instructionally insensitive, showing students' status rather than effectiveness or ineffectiveness of the instruction. The challenge the methodology faces today is down to the discrepancy between learner-centered paradigm under which the opportunities to develop the initiative and inquisitive learner are to be created and traditional assessment system where a student remains the object of teacher's control. The processes of developing higher-order thinking in our students, on the one hand, and encouraging his autonomy in learning add to the complexity of the issue in question.

The interest to formative assessment was raised by the researchers Paul Black and Dylan Wiliam, who shared their empirical evidence in this field calling it one of the most powerful educational tool. In his book, *Transformative Assessment* (2008), W James Popham defines

formative assessment as “a planned process in which assessment-elicited evidence of students’ status is used by teachers to adjust their ongoing instructional procedures or by students to adjust their current learning tactics” [1, p.6]. It can be inferred from the definition that it is a process not just a single testing procedure, when a student is highly engaged in the process of transforming his own learning, reflecting on it, tracking the development of his skills, choosing the modes and pace of achieving his goals. So, to ensure the learning progression collecting evidence and transforming instructions are seen as two chief activities that should be implemented to monitor each stage of the lesson. It should be noted that assessment activities meant as formative ones to secure an accuracy of teaching and learning ought not to be graded.

According to the extent of FA implementation, four levels have been identified:

Level 1: Teachers’ instructional adjustments (on the ground of the collected evidence a teacher takes a decision as for necessity of changes in the ongoing instructional process to enhance students’ achievement).

Level 2: Students’ learning tactic adjustments (the evidence is used by students to monitor the effectiveness of learning and adjust their learning strategies to meet the objectives of the lesson). While implementing FA at Level 1 does not call in questions as it is in the heart of pedagogical artistry, FA performed by students is a new approach to instruction, which should be discussed and explained to the students in advance. The essential focus should be laid on students’ understanding of the objectives (what skills and subskills they are supposed to acquire, employed assessment criteria and evidence that proves their mastery).

Level 3: Classroom climate shift (the focus of assessment is moved from assigning grades (summative assessment) to improving quality of learning and teaching with the emphasis on substantial learning of all students, rising autonomy of the latter). The competitive culture based on grade comparison makes room for collaboration and partnership.

Level 4: Schoolwide implementation (the change in school culture when a student and his needs are the main priority, and the whole staff’s professional development programmes or school-based learning communities’ activities revolve around this objective [1, p.49]).

The strategies of formative assessment at each of the above-mentioned levels encompass the following stages: clarifying the objectives and criteria for achievement; eliciting evidence of learning or teaching processes; adjustment of on-going actions based on feedback; encouraging participants to become each other’s resourceful banks; delegating and fostering students’ responsibility and learning autonomy.

Each stage can be accompanied with a wide range of formative assessment techniques. Here comes a list of appropriate CATs (classroom assessment techniques) that are meant to give a quick evidence on learning. They are formative in nature, simple and quick assessment devices that provide feedback on student learning, help monitor students’ comprehension of course content and self-awareness as learners, foster active student involvement in learning.

1. One minute essay: a very narrowed question that shows the quality of students’ learning.
2. 3-minute pause: the tool gives a student a chance to stop and reflect on learning. To make it easier a set of sentence beginnings can be provided:

It has become clear...

3. Exit card: a student leaves the classroom handing the teacher the card with the answer to the question.

4. A-B-C summary: students give the term or a word starting with alphabet letters, related to the topic.

5. 3-2-1: a student reports 3 things that he found out, 2 interesting things, 1 unclear thing about the learned material.

6. RSQC2: within 2 minutes students recall and list what they learnt, another 2 minutes are devoted to summarizing the points in one sentence and making 1 question they still have [2].

One more area of FA implementation can be defined as Feedback, given by the teacher or peers. At this point students summarize their experience on getting feedback. They can be asked to work out features of effective feedback (the modes are: pair work, group editing, FA tool “Think-

Pair-Share”). Students are provided with the examples of different kind of feedback for further analysis. The teacher gives the sample of the feedback that focuses on the task, causes students to reflect on their performance, and includes the steps for further improvement. As examples of knowledge management tool concerning diving feedback, the students are introduced to “Feedback Sandwich”, when positive statements about the performance are made, areas for improvement are discussed, and then more positive statements is given at the end, and “Stop-Start-Continue”, the tool which enable students to discuss the areas 1) they feel they should stop doing, 2) areas they should start doing, 3) areas they wish to continue doing.

Peer assessment and self-assessment are powerful tools to activate and engage students. The students always feel more comfortable to interrupt the peer than a teacher for clarification. The potential of relationships cannot be underestimated. The students can be asked to reflect on how these strategies were realized at the session (instead of giving the answer to the student’s question at once the teacher made use of “C3B4Me”, the student had to address three other students, the teacher gave the answer in the last turn). Among other FA tools are peer evaluation of homework, error classification, when the students have errors highlighted. “End of topic question” FA tool, practiced at the end of the session makes cooperative groups of students come up with one question, which requires eliciting all muddy points, discussing and choosing the most unclear one. Referring to the objectives of the lesson, the discussion on whether they have been met or questions have been answered serves a powerful tool for peer and self-assessment.

Thus, formative assessment is seen as multileveled process, far from being too complicated to be embedded in daily instructions of teachers and students. It is important to avoid seeing assessment of learning and assessment for learning as opposing or contradictory practices. While the assessment of learning will always have a place in education and in classroom and school practice, the development of assessment for learning offers new opportunities for teachers. The consistent application of FA will ensure the change of attitudes and beliefs towards the essence of teaching and learning, will enable the school to make difference in the improvement of educational system.

JIITEPATYPA

1. Popham, W. James. Transformative assessment / W. James Popham 2008, 158p.
2. Regier N. 60 formative assessment strategies [Electronic resource]. – Available from: <https://www.teacherspayteachers.com/>

Prostakova Yu.

National Pedagogical Drahomanov University

INFORMATION AND COMMUNICATION TEACHING MEANS IN TRAINING MODERN TEACHERS OF ENGLISH

New information and communication technology (ICT) is an integral part of the educational process in the modern information society. Because of intensive development of computer science and its leading role in mankind activity, there is a goal of implementation the latest teaching methods of computer literacy in the educational process as a part of humans’ information culture. Today, to gain professional competence in any field, at least basic skills of working with digital data must be gained, which should be raised from the school years.

Nowadays, there is a problem of insufficient training of foreign language teachers and their unwillingness to work with the ICT resources and adapt quickly to information changes. Even schools with high-quality logistics have problems with its organization, usage in education (at English lessons in particular) and the development of teaching materials with its use. Thus, today’s conditions require highly-qualified, well-educated and modern teachers, and not only in their sphere but also in the field of the ICT.

The analysis of recent studies have shown that many scientists are currently exploring the problematic issue of the implementation of ICT means in the educational process, revealing their own notions of a modern school lesson scheme, and offering new interactive teaching technologies (Pyrozhenko L. [4], Pometun O. [3], Komar O. [2], Dychkivska I. [1] etc.).

The purpose of this article is to describe the current state and problems of the ICT means implementation in the educational process of future foreign language teachers and consider the examples of hardware and software in terms of expediency of their use at the English lessons.

Apart from using different methods and forms, a modern teacher should be able to introduce the innovative teaching means successfully and appropriately, information and communication technologies in particular. A variety of the ICT means functions allows to use them at the different types of lessons (lecture, discussion, practical work, laboratory work, game, etc.) providing the educational objectives according to the requirements of the XXI century.

Here are some examples of information technology means that can be used at the English lesson:

- tools for visual representation of various phenomena and processes (computer, projector, smartboard);
- additional technical tools (printer, scanner, recorder, speakers);
- educational software (e-lab, software packages);
- virtual libraries (electronic books, manuals, dictionaries, interactive maps);
- communication tools (corporate e-mail, tools for giving 'on-line' lectures, webinars, conferences, excursions);
- tools for ranging and controlling knowledge, abilities and skills (electronic journals and diaries, test centers);
- 'cloud' services;
- distance learning systems and many others.

These information and technical means can be a useful additional toolkit for modern teacher of English jointly with traditional forms and methods of teaching.

The usage of innovative teaching tools has several benefits:

- the flexibility of use according to didactic requirements;
- the possibility of continuous education;
- gaining skills of working with a computer and digital data;
- clarification of the material, the opportunity to diversify the learning process in order to make it more interesting, vivid, creative, and interactive;
- giving self-education activities;
- the individualization and differentiation of studying.

However, there arise problems of training modern teachers with the question of implementation of the ICT in the educational process.

Firstly, not all schools have the opportunity to equip classes with the necessary expensive equipment which can be used in the pedagogical process, and with the high-quality paid teaching software for learning English.

Secondly, there is a problem of incompetence and reluctance of the teaching staff to use various ICT means, even with equipped classrooms.

However, most of these problems can be solved, for example, in case of absence of powerful equipment:

- to store the resources in 'cloud' warehouses;
- to process large volumes of data using remote servers with the possibility of uninterrupted access to the teaching materials [5].

In case of lack of teachers' sufficient education in the information technologies one must have to attend the seminars, trainings, and courses for improving computer literacy skills and mastering new pedagogical techniques using the ICT.

Therefore, nowadays because of the rapid development of the information technologies and their implementation in the educational process, issues of designing innovative methods of training future teachers using the ICT at the English lesson are discussed actively.

In the nearest future the problem of highly-qualified teaching staff who learn quickly, adapt easy to changes, able to use their knowledge and skills in solving tasks, analyze the results, find a creative solution for unusual situations, and engaged in self-improvement should be solved quickly.

REFERENCES

1. Dychkivska, I. (2011). Innovation activity willingness in professional and personal teacher training structure. *Science and education*, 5, pp.13–15 [in Ukrainian].
2. Komar, O. (2005). Modern educational process modernization. *Scientific Papers of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Part 2. K. : Minimum.*, pp.159–166 [in Ukrainian].
3. Panchenkov, A., Pometun, O. and Remekh, T. (2003). Education in action : How to organize teachers training for interact. teaching technologies usage. *K. : A.P.N.*, pp.72 [in Ukrainian].
4. Pyrozhenko, L. (2013). The study of school education content reform : source aspect. *Pedagogical discourse*, 15, pp.546–549. Access mode : http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_110 [in Ukrainian].
5. Yaremenko-Gasiuk, O., Prostakova Yu. (2017). The information-educational environment opportunities in foreign language teaching of pedagogical university students (based on the English language materials). *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university*, 1 (33), pp.210–220. ISSN 2410-0897 [in Ukrainian].

Savrasova O.O., Striuk N.V.
Vasyl' Stus Donetsk National University

TASK-BASED LEARNING APPROACH TO TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO FUTURE ECONOMISTS

Introduction. The knowledge of foreign language is not only an essential basis for a successful communication, it is the source of technological progress and economical development. Thus, teaching and learning English for specific purposes (ESP) includes much more than the teaching of English through specific material and content. Acquiring ESP means to learn a number of specific professional vocabulary items and to function effectively in language orally and in writing. Therefore, Task-Based Learning (TBL) has become significant way of teaching ESP in the last years mainly because it concentrates on improving communication skills and social interaction.

Review of recent research and publications. The problem of various approaches to ELT was studied by foreign scientists and methodologists including: D. Riddell, C. Lindsay, J. Harmer. A model for TBL was outlined by Jane Willis, in 2003 an extensive up-to-date monograph on TBL by Rod Ellis appeared. However, little research has been done in the field of using the TBL approach to teaching ESP to future economists.

Objective of the paper is to clarify the essence of the TBL approach, consider its advantages and study the ways it can be used in teaching ESP to future economists.

Results of the research. Task-Based Learning (sometimes referred to as Task-based instruction, or TBI) makes the performance of meaningful tasks central to the learning process. It is informed by a belief that if students are focused on the completion of a task, they are just as likely to learn language as they are if they are focusing on language forms. Instead of a language structure or function to be learnt, students are presented with a task they have to perform or a problem they have to solve. [2,71]

The major focus of this kind of activity in TBL is the task. Whereas language is only the instrument which students use to complete it. The task is a real life activity and learners focus on meaning, they are free to use any language they want. The task must be relevant and authentic, e.g. playing a game, a problem solving or information or experiences sharing. As the task is the key point in TBL it must be appropriately designed according to the criteria:

- engaging learners' interest;
- a primary focus on meaning;
- an outcome;
- success judged in terms of outcome;
- a priority of completion;
- relate to real world activities. [3,12]

In TBL it is the sequence of tasks that is the key to success and according to Willis it includes:

Pre-task: Introduction to topic and task

The teacher helps students to understand the theme and objectives of the task. Students may do a pretask. The teacher may highlight useful words and phrases, but it is important not to pre-teach new structures. Students can listen to a recording of a parallel task being done or read a part of the text if the task is based on it.

Example from the topic "Companies": Students say which adjectives and verbs could come in front of the word "company"

The task cycle: Task.

The task is done in pairs or groups and gives students a chance to use whatever language they already have to express themselves and say whatever they want to say. The teacher's role is to walk round and monitor, encourage in a supportive way everyone's attempts at communication in the target language. The teacher can help students to formulate what they want to say, but will not intervene to correct errors of form. The emphasis is on spontaneous, exploratory talk and confidence building, within the privacy of the small group.

Example: Students discuss in pairs which of these companies they would like to work for.

- 1 a family-owned company
- 2 a multinational company
- 3 your own company (be self-employed)

They should present at least 3 reasons why.

Planning.

Planning prepares students for the next stage when they are asked to report briefly to the whole class how they did the task and what the outcome was. Students draft and rehearse what they want to say or write. The teacher goes round to advise students on language, suggestion phrases and help to polish and correct their language. If the reports are in writing, students can use dictionaries or peer editing. The emphasis is on clarity, organization, and accuracy, as appropriate for a public presentation.

Example: Students work in groups preparing a table of the merits of working for each type of company.

Work environment	
Pay	
Promotion possibilities	
Job security	

Report

The teacher asks some pairs to report briefly to the whole class so everyone can compare findings, or begin a survey. Sometimes only one or two groups report in full; others comment and add extra points. The teacher's role is to comment on the content of their reports but not to do any overt public correction.

The language focus: Analysis.

The teacher sets some language-focused tasks, based on the texts students have read or on the transcripts of the recordings they have heard. Students can do this task in pairs or small groups. The teacher goes round to help; students are allowed to ask questions. In plenary, the teacher then reviews the analysis, possibly writing relevant language up on the board in list form.

Practice.

The teacher conducts practice activities as needed, using examples from the text to transcript.

The important thing to remember here is that whatever ideas the teacher may have beforehand of useful target language for the students, those ideas will be added to by both the teacher and the students during the task cycle, and the higher the level, the more language will be used. It is also worth remembering that the precise staging of a TBL lesson may vary, as long as the basic principles of the lesson remain in terms of completing a task and building on language use. [1,89]

Conclusion. The TBL approach to teaching ESP to future economists provides an opportunity to acquire language through real language use and facilitates meaningful professional communication. Accordingly, it is important to develop and improve TBL tasks that are appropriate and effective in teaching ESP to future economists.

REFERENCES

1. Riddell D. Teach English as a Foreign Language: Teach Yourself. / D. Riddell. – London: Hodder & Stoughton General Division, 2014. – 88pp.
2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. / J.Harmer. – London: Longman. Pearson Education Limited, 2001. – 370pp.
3. Willis D. Doing Task-Based Teaching: A practical guide to task-based teaching for ELT training courses and practising teachers. / D. Willis, J. Willis. – Oxford: OUP, 2007. – 294pp.
4. David Cotton, David Falvey, Simon Kent. Market Leader 3rd Edition Elementary Business English Coursebook. Pearson Education Limited, 2012. – 176pp.

Schaposchnyk Galyna Grygoriwna
Universität für den staatlichen
fiskalischen Dienst der Ukraine

DAS BUSINESS-SPIEL IM STUDIUMPROZESS DER DEUTSCHEN SPRACHE AUF DER HEUTIGEN STUFE

Die Forschung der Literatur zum Thema der Business-Spiele und die experimentale Approbation von den vorgeschlagenen Methoden ihrer Anwendung im Unterricht gibt uns das Recht festzustellen, dass die Business-Spiele eine der effektivsten Methoden der Wahrnehmung und Aneignung des neuen Unterrichtsstoffes in den Deutschdoppelstunden und die Hauptmethode der Formung der Studentenaktivität sind. Das ist solche Unterrichtsorganisation, bei der die Studenten in freier selbständiger Tätigkeit aufgrund eigener Erfahrungen lernen. Somit aufgrund dieser Leitsätze über die Stelle der Business-Spiele bei der Formung der Studentenaktivität und anhand unserer eigenen Beobachtungen sind wir zu den Schlussfolgerungen gekommen, dass es für solchen Unterricht notwendig ist:

- die Atmosphäre der Ungezwungenheit und Freiheit im Unterricht zu schaffen;
- die Methoden, die Lernaktivität der Studenten fordern, zu verwenden;
- die Lehrerposition durch die Mentorposition, der die entwickelnde Hilfe leistet, zu ersetzen.

Laut unserer Beobachtungen herrscht die Atmosphäre der Ungezwungenheit im Unterricht nur dann, wenn die Studenten die Lernprobleme in der Stunde frei besprechen, ohne Angst zu haben, den Lehrplan einzuhalten und wenn sie in der bestimmten Situation aktiv handeln. Das ist nur dank des Business-Spiels zu schaffen.

Es hat sich bei der Arbeit an Literaturquellen herausgestellt, dass die gegenwärtigen Pädagogen wie I.S. Jakimanska, O. Bondareva und andere die emotionalen Unterrichtsmethoden zur Verwendung anbieten, und zwar die Business-Spiele.

Die Beobachtung des Prozesses des Deutschunterrichts mit Verwendung von Business-Spielen und Spielsituationen erweist, dass ihr Gebrauch das Interesse für die Sprache bei den Studenten wecken kann, ein positives Verhältnis zu ihrem Studium schafft, selbständige geistige und Sprechfähigkeit der Studenten anregt, individuelles Herangehen beim Lernen zweckmäßiger zu verwirklichen ermöglicht.

Die Verwendung von Business-Spielen fordert die Formierung der Fertigkeiten der deutschsprachigen Kommunikation. Die Organisation des Business-Spiels im Unterricht schafft die Atmosphäre der Kommunikation. Und jede Erziehung und Lernen nur bei der Kommunikation der hauptsächlichlichen Lebensweise der Studenten vollgezogen werden kann. Beim Spielen werden die Studenten ungezwungener, emotioneller, aktiver sowohl bei Wahrnehmung des Lernstoffes als auch in der Kultur der Kommunikation. Die Studenten gebrauchen nicht nur die gelernten lexikalischen und grammatischen Strukturen, sondern auch modellieren die realen Lebenssituationen.

Das Business-Spiel bedeutet aktives Lernen. Der grundlegende Tätigkeitstyp dabei ist das Lernen, das zum Spielen zusätzlich ist und somit hat solches Lernen die Merkmale der einheitlichen lernspielerischen Tätigkeit. Das Business-Spiel als Unterrichtsmethode hat große potenzielle Möglichkeiten der Aktivisierung des pädagogischen Prozesses. Bei solchem Spiel wird die Tätigkeit speziell geplant und an die Lernziele angepasst. Das Business-Spiel aktivisiert das Interesse und die Aufmerksamkeit der Studenten, entwickelt ihre Erkenntnisfähigkeiten, Vermutungsvermögen, Einbildungskraft, festigt die Kenntnisse und Können, formt die Studentenkompetenz.

Der Spielwert liegt auch darin, dass es die Rolle der emotionalen Entspannung hat, der Müdigkeit vorbeugt, was die bessere Wahrnehmung und Aneignung der deutschen Sprache fordert.

Bei der Analyse der Literaturquellen in Psychologie sind wir zum Schluss gekommen, dass das Business-Spiel als Tätigkeitsweise die Erhöhung der Leistungsfähigkeit bedingt. Die hervorragenden Gelehrten wie L. Vygotskyj, D. Elkonin stellen in ihren Werken fest, dass sich alle psychologischen Prozesse beim Spielen besser entwickeln als in anderen Arten der Tätigkeit. Dadurch ist es eines der wichtigsten Mittel, das die geistige, kreative und Lernaktivität synthetisiert.

Meiner Meinung nach, kann jede Aufgabe unter der Bedingung des kreativen Eingehens seitens des Hochlehrers als Business-Spiel oder Aufgabe mit Spielelementen wahrgenommen werden. Es sei betont, dass die Verbindung von den besten pädagogischen Nachlässen, psychologischen Erforschungen und methodischen Empfehlungen der Deutschlehrer bei der Unterrichtsorganisation am wirksamsten ist.

Wenn wir jetzt das Business-Spiel im allgemeinen einschätzen, ist es zweckmäßig die Aussage von einem bekannten Autoren, die Angemessenheit des Business-Spiels dem Sprachwesen betonen, anzuführen: «Die Sprache ist die Verhaltensweise, die Reaktion des Organismus im ganzen auf die Haltung, Mimik, Gesten beinhaltet; im sprachlichen Teil haben wir solche Ausdrucksmittel wie Pause, Intonation und Ausrufung, die oft nicht wie die Wörter gestaltet sind. Das alles, mit dem Wort genommen, macht das einzige Ganze aus.»

LITERATURVERZEICHNIS

1. Die besten Spiele für den Deutschunterricht. Comelsen. Comelsen ISBN: 978367013278.
2. Mit Spielen Deutsch lernen Anne Spier. Comelsen ISBN: 9783589213412.
3. Навчально-методичний посібник з німецької мови. Солдатова С.М., Ковбасюк Л.А. та інші. Херсон – 2010.
4. Павлова Т.Г. Розвиток усного мовлення на основі заданої ситуації. – К., 1990.

Tsarova L.V.

Flight Academy of National Aviation University

Aviation English is an effective means of verbal communication, and a form of social interaction of communicative partners. In direct communication it is speaking and listening. As it is distinguished in the ICAO documents: “Viewing aviation videos is a very effective way of acquiring familiarity with aviation topics” [1; p.6]. Aviation English trainers should be exposed to live operational situations, in one way or another, and be in contact with operational staff in order to learn not just about the technical infrastructure of aviation, but also about the viewpoint from which radiotelephony communication is seen by professionals. It may be achieved and provided in the aviation English Training through usage of video. There are an endless number of ways to exploit it to create motivating, memorable classes with a high level of language production.

The list of profusion of aviation related radio and video material is available today. This makes the creation of stimulating Aviation English courseware a much easier task than it was in the 1970s or 1980s. Audio and video material so valuable for improving listening and comprehension and vocabulary should provide content and situations applicable in some way to the students’ professional environment [1; p. 6].

Audio and video materials, so valuable for improving listening, comprehension and vocabulary should provide content and situations applicable in some way to the students’ professional environment. It is easy to underestimate the amount of practice through exposure over authentic material, which is required to make substantial progress towards proficiency. The amount of listening practice, provided in the curriculum, must be adequate for the progress, that expected of a student who follows the course and must preferably provide a surplus of material for language training [1; p. 6].

Creating an information rich environment with additional resources, such as magazines, websites access and videos, and encourages students to take advantage of this environment [1; p. 16]. Aviation English trainers should become familiar with the wealth of material to be found in the ICAO documents. That ICAO language proficiency requirements – Rated Speech Samples CD, biographies, industry and safety-related periodicals, many aviation websites and aviation training videos [1; p. 36].

The efficiency of video for teaching speaking during lessons of the English language was studied by Bychkova N. I., Borysko N. F., Guz’ O. I., Paschuk V. S., Yahnyuk T. O.. Teaching emotional intonation with video was researched by Mospan N. V. Different theoretical and practical aspects of uses of video were depicted in works of Allen M., Brookes D., Kimbell-Lopez K., Lachs L., Lansford L., Lonergan J., McGovern J., Macnight F., Willis D., Willis J., etc. The views of Chris Kennedy on advantages of video in English for Specific purposes were of most interest [3, p. 95].

Due to achievements of modern Pedagogics video as a listening tool can enhance the listening experience for our students. In a time when students (as well as everyone else in the world) are increasingly dependent on technology in all aspects of life, using videos (sometimes with subtitles in English) in the classroom can be quite beneficial. It is especially useful when a student can make a connection to the content presented.

While planning a video lesson, we think of it in three parts:

Before you watch. The important thing about the ‘before you watch tasks’ is that they get students into the topic and you prepare them for what they are going to see. This is the time to pre-teach any tricky vocabulary if you need to. ‘Before you watch’ tasks could be brainstorming, quizzes, vocabulary, matching or any other task that gives some background knowledge about what they are going to watch.

While you watch. These are the tasks that students do while they are viewing, or during a pause in the viewing. We should always keep our students active during the viewing so they don’t switch off.

After you watch. Many tasks can follow on from watching a video and what you choose to do really depends on what you are watching. To give a few examples, a discussion could follow on naturally from a documentary, a role play or a ‘what happens next?’, sound down, hold it there, ordering the events.

Trainers follow several strategies while using video, such as predicting, summarizing, visualizing, questioning, connecting, evaluating, etc. It is worth mentioning some other: integrate and evaluate information presented (apply knowledge of language to understand how language functions in different contexts), back to the screen, novelty, video clips and questions, video and reading strategies.

The benefits of using video are the following: video helps to raise a learner's pragmatic awareness, users prefer material that is visually aesthetic. Furthermore, the use of video with text is particularly efficient in enhancing levels of comprehension

It is recommended to stick to three-step guide to creating a video lesson.

Step One: Pre-viewing Tasks: reading (summary, article about the video etc); class discussion (brainstorming); vocabulary and dictionary consultation (learn necessary vocabulary); silent previewing of video; previewing questions.

Step Two: While-viewing Tasks: chart completion; note-taking; true/false questions; fill in the blanks; guessing what will happen next

Step Three: Post-viewing Tasks: writing a summary; discussing; debating; reviewing unknown vocabulary, grammar and expressions; quiz.

Lansford L. believes that **video speaks to Generation V** (the V stands for 'video') **as it brings the outside world into the classroom [2]. Furthermore, video engages learners and is a great source of information. Finally, it provides stimulus for classroom activities, as a result it provides a good model for learner output.**

To conclude with this research topic we claim, that video can really be an excellent resource for teaching Aviation English to future aviation specialists, as it comprises all power of innovations in the field of teaching EFL and ESP, moreover it enforces a lot of classroom activities to meet ICAO requirements related to future aviation specialists.

REFERENCES

1. Cir 323, Guidelines for Aviation English Training Programmes Order Number: CIR323. (2010) Canada, Montreal: ICAO, 80 p.
2. Lansford L. (2014.03.27) Six Reasons to Use Video in the ELT Classroom. Retrieved from <http://www.cambridge.org>
3. Video applications in English language: teaching. (1983). Edited by J. McGovern. Great Britain, Exeter Pergamon Press Ltd. and the British Council. p. 114.

Viktoriya Bilytska

Nationale Technische Universität der Ukraine

„Kiewer Polytechnisches Institut namens Ihor Sikorski“

HÖR-SEHVERSTEHEN IN NEUEREN LEHRWERKEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT (EINE VERGLEICHENDE ANALYSE)

Die kommunikative Kompetenz, die „es den Lernenden ermöglichen soll, sich kommunikativ, d.h. sprachlich angemessen zu verhalten“ [1, 47], kann vom Lehrer im Fremdsprachenunterricht unter anderem durch die Anwendung authentischer Materialien zum Hör-Sehverstehen (HSV) vermittelt werden. Hierfür bieten sich originalsprachige Nachrichtenangebote, beispielsweise von der Deutschen Welle, „Deutsch perfekt“ online oder www.Hauptstrasse17.de, diverse DVD-Kurse und einige neuere Lehrwerke an.

Nach einer Umfrage unter DaF-Lehrern an den staatlichen Universitäten in Kiew sind sowohl bei den DaF-Lehrkräften als auch bei den Lernern die neueren Lehrwerke für Erwachsene und junge Erwachsene, die neben den „traditionellen“ vier Teilfertigkeiten auch das Hör-Sehverstehen im Fokus haben, besonders beliebt. Dazu zählen die Lehrwerke „Schritte international neu“ und „Menschen“ für die Niveaustufen von A1 bis B1 sowie „Sicher!“ für fortgeschrittene Deutschlerner (von B1+ bis C1) des Hueber-Verlags. Das Lehrwerk „Aussichten“ des Klett-Verlags

eignet sich für alle Anfängerkurse für erwachsene Lerner und führt von A1 zur Niveaustufe B1. Das Mittelstufen-Lehrwerk „Aspekte“ desselben Verlags richtet sich an Lernende, die Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 erworben haben, und zielt auf die Niveaustufen B1+ bis C1 ab.

Der Baustein „Hör-Sehverstehen“ bzw. „Sehen und Hören“ in den erwähnten Lehrwerken beinhaltet Videos mit dazu konzipierten Aufgaben, die als Hör-Seh-Texte in dem vorliegenden Beitrag anhand der drei Kriterientypen für die Differenzierung der Texteyignung nach Solmecke [3, 40] analysiert werden sollen.

Im Hinblick auf die *lernerbezogenen* Kriterien wecken die Hör-Seh-Texte in den oben erwähnten Lehrwerken das Interesse der Lerner und knüpfen an ihr Vorwissen an. Sie greifen nicht nur Bekanntes auf, sondern bieten auch Neues, das die Lerner mit ihren bereits vorhandenen Kenntnissen in Verbindung bringen können [3, 40-41].

Die *textbezogenen* Kriterien bewerten die Art der Hör-Seh-Texte, ihre Länge und der inhaltliche Zusammenhang bewertet. Zu den Textsorten, die sich laut Dirven [2, 21] besonders gut für die Schulung des Hör-Sehverstehens eignen, gehören unter anderem Erzählungen, Interviews, Videovorlesungen, Ansprachen, Videoaufnahmen von Theaterstücken, Filme, Lieder und Nachrichten. In dieser Hinsicht bieten die Lehrwerke Interviews, Videoaufnahmen von Telefonaten mit Kommentaren, kurze Filmstorys, Lebensgeschichten zu diversen Themen und Videoführungen durch die Städte Deutschlands an. In den Lehrwerken für Anfänger „Schritte international neu“, „Menschen“ und „Aussichten“ dauern Videos lediglich zwischen einer und drei Minuten, damit der Lerner nicht überfordert wird und die Konzentration nicht verliert. Die Texte für Fortgeschrittene in „Sicher!“ und „Aspekte“ sind mit 2 bis 5 Minuten Dauer etwas länger. Es wird vermutlich davon ausgegangen, dass die Fertigkeit Hör-Sehverstehen bereits in den Anfängerkursen geübt wurde und die Hör-Seher in der Lage sind, sich besser auf die Inhalte zu konzentrieren und an sie zu erinnern.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden die Übungsformen und Aufgaben zum Hör-Sehverstehen als *lernzielbezogene* Kriterien auf zwei Lehrwerke für Fortgeschrittene reduziert und anhand von „Sicher!“ und „Aspekte“ für die Niveaustufe B1+ analysiert. Die meisten Universitäten in Kiew arbeiten mit DaF-Lernern der Niveaustufe B1+ – wenn auch in unterschiedlichen Semestern –, weshalb das in den beiden Lehrwerken zugrunde gelegte Sprachniveau von großem Interesse ist. Die Übungsformen und Aufgaben zum Hör-Sehverstehen wurden weiterhin nach den Kriterien der Phasentypologie von Dahlhaus [1] analysiert.

„Sicher!“ B1+

Als Material der Unterrichtseinheit „Sehen und Hören“ dienen in diesem Lehrwerk kurze Filme verschiedener Genres sowie Foto-Reportagen. Aufgaben vor dem HSV beinhalten Fragen zu visuellen Impulsen (Illustrationen, Bilder) oder geben Schlüsselwörter mit Fragen dazu vor. Eine Vorentlastung der Hör-Seher wird durch die Version eines Videos ohne Ton erreicht. Mit Aufgaben während des HSV wird meistens auf das extensive HSV abgezielt. Zu den verbalen Aufgaben gehören Antworten zu inhaltlichen Fragen, W-Fragen bzw. das konzentrierte Verstehen der Hauptaussagen der Sprecher und nicht verbale Aufgabenstellungen wie Mehrwahlantworten, Zuordnung der Informationen und Erstellung einer Wortliste. Aufgaben nach dem HSV schaffen einen Ausgangspunkt für weitere Arbeit am Text und umfassen Diskussionen über den Film bzw. die Stellungnahme zu einer Aussage.

„Aspekte I“ B1+

Zu jedem Kapitel dieses Lehrwerks gibt es auf der DVD eine Filmsequenz in Form einer Erzählung bzw. Reportage mit Interviews. Aufgaben vor dem HSV enthalten Bilder, Grafiken mit Fragen oder regen zur Diskussion mit dem Hauptthema der Reportage an. Unter den verbalen Aufgaben während des HSV sind Antworten zu inhaltlichen Fragen, W-Fragen bzw. die Ergänzung der Hauptaussagen der Sprecher oder der Sätze durch angegebene Wörter und nicht verbale Aufgabenstellungen wie Mehrwahlantworten und Zuordnung der Informationen. Aufgaben nach dem HSV umfassen Diskussionen über den Film bzw. die Stellungnahme zu einer Aussage oder Rollenspiele, die zur Stellungnahme auffordern, die Auswertung der Behauptungen anhand der

verstandenen Informationen sowie Überprüfung des Verstehens durch Nacherzählen der Textabschnitte anhand der Standbilder.

Zu den Kritikpunkten an dem Baustein „Hör-Sehverstehen“ in den Lehrwerken, die die DaF-Lehrer in ihren Fragebögen angegeben haben, gehören: stumme Hör-Seh-Texte, die zur Diskussion weiterführen sollen, fehlende Aufgaben vor dem HSV und zu einfache Zuordnungsaufgaben während des HSV. Der als wesentlich angesehene Kritikpunkt bezog sich auf die methodische Bereitstellung nur eines Hör-Seh-Textes im Rahmen einer Lektion, was im Vergleich zu den angebotenen Aufgaben zu anderen Fertigkeiten (wie etwa Lesen) nach Ansicht der DaF-Lehrer und -Lerner zu wenig ist. Es wird ein integrativer Ansatz erwünscht, in dessen Rahmen mehr Hör-Seh-Texte mit integrierten Aufgaben zum Lesen, Wortschatz, Sprechen bzw. Schreiben in den Lehrwerken zur Verfügung gestellt werden. Trotz aller Kritik zielen die Aufgabenformate der beiden Lehrwerke auf das globale, selektive und detaillierte Verstehen ab. Der Baustein „Hör-Sehverstehen“ vertieft die thematische Arbeit, erweitert die interkulturelle Kompetenz der Hör-Seher und vermittelt zudem landeskundliches Wissen.

LITERATUR

1. Dahlhaus, B. Fertigkeit Hören. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache 5. / Dahlhaus, Barbara // Berlin; München; Leipzig; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt – 2001. 192 S.

2. Dirven, R. Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle. /Schumann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd // Hörverstehen: Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule - Gunter Narr Verlag: Tübingen -1984. S.19-40

3. Solmecke, G. Texte hören, lesen, verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. / Solmecke, Gert // Langenscheidt: Berlin, München - 1993. 112 S.

Y.O. Dehtiarova
Institut polytechnique de Kiev Igor Sikorsky

LE BRAIN-STORMING EN CLASSE DE LANGUE

Le brain-storming ou «remue-méninges» (ou «tempête d'idées») est une technique formalisée de résolution créative de problème sous la direction d'un animateur. Le brain-storming («crâne en tempête», que l'on traduit plus platement par «assaut d'idées») est essentiellement créatif, surtout en classe de langue. Son objectif est de faire produire à un groupe, de manière intensive, des idées nouvelles ou originales [5, 46].

On estime, en effet, que dans la recherche d'idées neuves mettant à contribution l'imagination et l'intuition, la puissance créative est plus grande dans le groupe que chez l'individu, les participants s'entraînant, se stimulant, se répondant les uns les autres. On rassemble :

- un animateur (enseignant);
- des participants (étudiants);
- des observateurs (deux ou trois étudiants).

Le problème à poser en brain-storming doit être relativement simple (c'est-à-dire ne pas se subdiviser en questions nombreuses qui pourraient être chacune l'objet d'un brain-storming) [2, 315]. L'enseignant présente le problème de manière claire, en apportant toutes les précisions souhaitables. Il fournit toute documentation, chiffres, etc., aux étudiants, et s'assure que la question est comprise.

Ensuite, il laisse la parole aux étudiants qui, pendant 40 à 60 minutes, feront «assaut d'idées», selon les principes suivants [3, 352]:

- chacun peut prendre la parole et soumettre n'importe quelle idée, même la plus saugrenue, la plus absurde, la plus folle ;
- chacun s'efforce de communiquer toutes les idées qui lui viennent en tête, sans sélection, sans censure, sans rejet ;
- aucune critique ou discussion des idées n'est autorisée : on émet ses propres idées, on écoute celles des autres, c'est tout ;
- l'enseignant se contente de donner la parole à tous, dans l'ordre où on la demande, sans manifester (si possible) de réactions aux idées émises, sans porter de jugements; il reformule les idées confuses ou mal comprises; dans les moments creux, il fait des synthèses partielles, des mises au point, des regroupements de suggestions convergentes; il relance l'émission des idées, encourage chacun à parler, recentre le groupe sur le problème ;
- les observateurs notent toutes les idées émises, sans sélection, sans omission, sans ajout.

Le démarrage est parfois lent, les idées de départ sont parfois banales, mais peu à peu l'imagination se libère, les censures et l'esprit de critique se dissipent, les idées entraînent les idées par associations, oppositions, contiguïtés, les étudiants prennent plus d'assurance, la créativité du groupe se déploie.

Après la réunion, on confronte les listes des observateurs et on établit la liste de toutes les idées émises. C'est dans cette liste qu'on sélectionnera les suggestions les plus originales, dans la mesure où elles sont réalisables, bien sûr. En principe les participants au brain-storming ne font pas partie du jury de sélection. On leur communique toutefois les résultats. Cependant on peut imaginer qu'une réunion-discussion groupant les mêmes participants opère la sélection, à condition qu'un certain laps de temps sépare les deux réunions (l'état d'esprit des participants doit, en effet, être très différent, puisque l'on passe alors de la créativité à l'analyse).

Il faut mentionner aussi le challenge-storming (une méthode en dix étapes qui cherche à éviter les pièges classiques du brainstorming traditionnel) [1, 133]:

Étape 1. S'attaquer à un problème partagé. Toujours identifier précisément ce que nous voulons tous et ce qui nous empêche de l'atteindre. Ou bien ce dont l'équipe ne veut plus.

Étape 2. Se vider la tête des paradigmes inconscients (Brainwashing). Oublier explicitement ce que l'on a appris.

Étape 3. Faire un inventaire exhaustif des solutions existantes dans le monde entier. Toujours en connaître au moins 80 % (loi de Pareto).

Étape 4. Formaliser et hiérarchiser les critères partagés d'évaluation et de sélection. Toujours préciser à l'avance les valeurs ou critères de choix (ou de sélection) partagés entre les différentes idées de base qui seront générées au cours du challenge-storming (et éventuellement les contraintes). Hiérarchiser les trois plus importantes.

Étape 5. Créer la motivation en transformant le problème en challenge partagé. Toujours créer un challenge « stretch » et une tension créative partagés et d'un niveau de difficulté accepté par tous, mais au moins 20 % d'augmentation de performance (et plutôt 30 ou 40 %).

Étape 6. Imaginer les solutions des concurrents.

Étape 7. Trouver au moins trois bonnes solutions compétitives alternatives (sinon revoir sa copie). Toujours (se) fixer un nombre minimum de solutions alternatives, de stratégies ou de possibilités d'action à trouver. Au moins trois.

Étape 8. Choisir en équipe la meilleure des idées de solution possibles. Pour en faire une solution partagée. Un outil : la grille tri-critères.

Étape 9. Prototyper.

Étape 10. Mettre en place une délégation créative et entretenir une tension créative. Être créatif dans la mise en œuvre : agilité, résilience, pugnacité, acceptation du changement.

Un brain-storming peut avoir lieu de manière distante par messagerie instantanée, courriels ou Internet, à condition que les règles du jeu de la formule classique soient appliquées à la lettre. La force du brain-storming distant repose alors sur :

- l'abondance des échanges (pour peu qu'ils soient rapides) qui permet aux ressorts de la synergie d'agir pleinement ;

- le rapprochement simultané de personnes géographiquement voire culturellement éloignées [4, 37].

Alors, faisons la conclusion que le brain-storming peut aider à resserrer les liens ou à divertir et donc à avoir une fonction ludique de renforcement de la cohésion du groupe en classe de langue.

RÉFÉRENCES

1. Bono E. Les instruments de la pensée latérale : le brainstorming / Edward de Bono // La pensée latérale. – P. : Entreprise Moderne d'Édition, 1973. – P. 132–149.
2. Isaksen S. G. A reexamination of brainstorming research : Implications for research and practice / S. G. Isaksen & J. P. Gaulin // The Gifted Child Quarterly. – 2005. – Vol. 49. – № 4. – P. 315–329.
3. Goguelin P. Le brainstorming / P. Goguelin // Bize, Paul René (ed.). Le Penser efficace. – P. : Société d'édition d'enseignement supérieur, 1966. – T. II. – P. 348–354.
4. Stoebe W. Le brainstorming en question / W. Stoebe & B. Nijstad // Cerveau et Psychologie. – 2003. – № 3. – P. 34–37.
5. Vanoye F. Travailler en groupe / Francis Vanoye. – P. : Hatier, 1976. – 79 p.

Yuliana Lavrysh

Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic University, Ukraine

SOFT SKILLS ACQUISITION THROUGH ESP CLASSES AT TECHNICAL UNIVERSITY

The shift of modern society from technical into informative as well as the implementation of new alternative educational technologies foster the advance of current educational tendencies with a view to training highly qualified specialists. In this context, the development of current evaluation criteria and methods should be created to assess volume, system and quality of the university education system according to society's needs. Universities have become the foundation of country competitiveness and they are at the forefront of globalization and mobility processes, therefore, it is essential to study and estimate the professional education system impact on the processes of graduates' professional self-identity, employability and social adaptation skills to meet the requirements of the global job market. Moreover, universities should realize that the modern society and job market demand not only skilled specialists but a holistic highly educated personality.

The globalization of social, economical and informative processes requires creating a “global” specialist. The modern educational system can satisfy this demand in two ways:

- through external globalization (validation of the training context to global job market requirements);
- through internal globalization (training the specialists from the perspectives of professionals competencies).

The current anthropocentric essence of professional activity evidences that every company or production is a humanitarian system with the prevalence of a human factor. The design or development of a new product or project calls for the combined work of a professional team with the representatives of different jobs and qualifications. So the job market experts claim that a lot of mistakes or failures are caused by a human, not a technical factor.

Some years ago the primary goal of any technical university was to train a highly qualified graduate with excellent technical skills and knowledge. Therefore, a young specialist could find a well-paid job efficiently and get the fast promotion. Nowadays employers have changed their requirements to graduates.

Companies consider necessary for students to demonstrate a high level of soft skills as well as the hard skills (knowledge and skills in their technical field). Soft skills are distinguished to be the most essential for the global job market now.

The demand can be accomplished by a competent and proper training of soft skills. Despite the soft skills importance, they are considered to be non-academic to be taught while a separate subject. Since the soft skills imply communication, their training should be provided through the interface as well. And about globalization and international cooperation, we can state that English language knowledge is crucial to achieving the career promotion or being successful. The effective communication in the fields of science and technology should be conducted in both the native and English languages in different discourses. We consider the classes of English language are the most suitable to introduce soft skills to students. This fact is submitted by the current shift in modern technical specialists' mode of training from industry oriented to communicative and informative one.

The article aims at clarifying the characteristics of soft skills in the context of integration into higher educational institutions and specifying the process of combining the soft skills and the English Language teaching at the technical university.

Extensive studying has been carried out in the effort to determine and explain the nature of soft skills. According to the study conducted in the framework of Workforce Connection USAID project "Key soft skills that foster youth workforce success" (Lippman, L., Ryberg, R., Carney, R., Moore, K., 2015), the soft skills are related to a broad set of skills, competencies, behaviors, attitudes and personal qualities that allow employees to operate and perform appropriately in their environment, achieve goals and organize people. These skills are widely applicable and complement with other skills such as technical, vocational and academic ones.

Promoting the development of soft skills is an open-ended process that considers the involvement of mentorship, training, integration into subjects and practical experience. The process of soft skills formation is gradual: it commences while university training and continues through all professional career.

Based on the obtained research findings, five critical soft skills have been identified and chosen to be implemented in universities: social skills, communicative skills, high-order thinking skills, positive self-concept and self-control. Each of the mentioned skills includes some sub-skills.

Social skills assist in interacting with other people. They comprise such sub-skills as leadership, respecting attitude, resolving conflicts. These skills are essential to facilitate employment, performance and company success. Communication skills imply particular workplace oral, non-verbal and listening communication skills in different context with different people. As communicative skills acquisition is included in all universities curricula, it may seem that the majority of graduates are good at communication. But in fact, they lack presenting skills in order to present clearly and confidently to the audience. High-order thinking skills include problem solving, critical thinking, and decision-making skills. It also holds the ability to apply knowledge creatively, innovatively and analytically. These skills are much required by employers as they relate to success in work performance. A positive self-concept is behavioral in nature and deals with the personality of an employee. It points to the formation of such personality traits as self-esteem, self-confidence, and self-efficacy. The unique feature of these skills is that they contribute not only to the growing of business but the personal growth. Self-control skills mean to manage emotions and behavior. They facilitate fruitful coherent communication and conflict resolutions.

It is out of ESP teachers duties to introduce global changes over the universities curricula or educational standards. However, we can initiate small but helpful changes while our classes. We have determined the cluster of soft skills which can be successfully developed at ESP classes: skills of oral and written communication, listening skills, critical thinking, decision-making, problem-solving, presentation skills, teamwork and leadership, cultural awareness, negotiating skills, self-organization and self-control skills.

With a view to developing oral communicative skills, at our classes, we apply all strategies of the communicative approach to English language learning, cooperative learning, and problem-based

strategies as well. Students are engaged in role games, interviews, conferences, group discussions, project creation, etc. To develop written communication skills, students prepare job application documents, professional portfolio, professional research and literature reviewing, problem-based essays. The strategies used by foreign language teachers should meet the following criteria:

- relevant to engineering profession: a great amount of writing material is proposed for ESP learning. But not everything is appropriate for technical universities unless it is based on particular technical content and contains specific vocabulary. We believe that involvement of students in the search for discussion topics or texts is critical for effective classroom learning; however, much of the core content of engineering courses is not a matter of opinion. In such way, we enhance students' motivation to study language, participate in discussions and develop communicative skills;
- team based or cooperative: a lot of advanced communicative techniques have been designed for nontechnical courses with minimal teacher-centered guidance. This type of classes is characterized by some independence. A clearly defined group goal (complete the problem task, write the lab report, design the process) should be set that requires the involvement of every team member. The second important feature is individual accountability. Each student in the team should take ownership of his/her share of the work. Cooperative learning exercises may be performed in or out of class. Typical tasks for cooperative learning groups in engineering are completing reports, design projects, and scientific research presentations.
- aimed at self-assessment: students should be taught to assess their need and achievements critically. Skills of self-analysis and self-cognition are vital for career promotion as own resources awareness may show the way to self- development.

Following some approaches we apply to develop such soft skills as teamwork, courtesy, commitment, and responsibility. We allow our students to track their progress themselves. Students get checklists to monitor their tests progress. When students are aware of clear evaluation criteria and monitoring principles, they can operate their progress. It develops responsibility and commitment to attend classes. Moreover, teachers do not seem to be biased. We provide a lot of team work and try to involve students from different groups, courses, and even universities. It can be achieved by completing project-based activities where it is vital to cooperate with a great number of people to find out the information.

Soft skills competencies are useful in real life and match, in particular, labor market needs. Poor language skills, as well as soft skills, are a serious obstacle to seizing professional opportunities. Language learning outcomes must support employability, mobility, and personal growth. To equip future engineers with soft skills, and meet the demands of employers for qualified staff able to perform a range of work-related tasks, it is important to provide high-quality and diversified language and soft skill teaching at all levels across all sectors of education. Under these conditions, students are encouraged to develop leadership, communication, problem-solving, critical and creative thinking, conflict resolution, and time management skills. Therefore, universities play a vital role to create knowledgeable and skillful society. The providers of tertiary education should be competent to contribute to the development of future graduates.

REFERENCES

Allan, R., A wider Perspective and More Options: Investigating the longer term employability of humanities graduates. (*Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*, 2006), 34 p.

Berglund, A. and Heintz, F., Integrating Soft Skills into Engineering Education for Increased Student Throughput and more Professional Engineers. (*paper presented at the conference "Pedagogiska Inspirations konferens", Linköping University, Sweden, December 17, 2014*)

Accesst:

https://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/konferens2014/11_Berglund_Heintz.pdf

Cately, Y.M., "Raising Stakeholders' Awareness of the Need for Soft Skills in the Tertiary Engineering Education Curriculum", *Synergy* 6(1)(2015):41-56. Accessed: <http://synergy.ase.ro/issues/2010-vol6-no1/07-raising-stakeholders-awareness-of-the-need-for-soft-skills-in-the-tertiary-engineering-education-curriculum.pdf>

De Villiers, R., "The incorporation of soft skills into accounting curricula: Preparing accounting graduates for their unpredictable futures". *Meditari Accountancy Research*, 18(2) (2010): 1-22. doi:10.1108/10222529201000007

Kans, M. , " Applying an innovative educational program for the education of today's engineers." *Journal of Physics: Conference Series*, 364 (2012), doi:10.1088/1742-6596/364/1/012113

Lavrysh, Yu., *Developing of employability skills and English study at universities of Ukraine*,(2013)Accessed: https://www.researchgate.net/publication/273780339_Developing_of_Employability_Skills_and_English_study_at_Universities_of_Ukraine

Lippman, L., et.al., "Work Force Connections: Key "Soft Skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields". (2015) Accessed: http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015_24AWFCSofSkillsExecSum.pdf

Напрямок: Розвиток професійних та особистісних навичок майбутніх викладачів

Бикова В.А.

ВСП «Новокаховський агротехнічний коледж
Таврійського державного агротехнологічного університету»

НАВИЧКИ ТА КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА ХХІ СТОЛІТТЯ: НОВІ РЕАЛІЇ В ОСВІТІ

Епоха високих технологій формує нові суспільні реалії. Для підготовки ефективних спеціалістів самих різних сфер суспільства потрібні нові навички та компетенції. Відповідно, щоб підготувати фахівців важливим процесом є навчання майбутніх викладачів, метою якого є формування та розвиток професійних та особистісних навичок, за допомогою яких стане можливим навчання «цифрового покоління».

Основою моєї ідеї є думка про те, що основними знаннями, що визначали грамотність в індустріальну епоху були читання, рахування, письмо. Реалії ХХІ століття все більше зміщують акценти. Метою доповіді є дослідження викладача-практика з досвідом викладання соціально-гуманітарних дисциплін понад 20 років , які ж компетенції важливі для викладача сучасної освіти.

До початку ХХІ століття системи освіти більшості країн сприяла збільшенню кількості знань, тобто освіта була націлена на накопичення знань. Протягом останніх тридцяти років відбувається перехід від ери конвеєрної праці, коли робітнику достатньо було навчитися виконанню простих дій, що повторюються. В сучасному світі ці рутинні операції в більшості автоматизовані завдяки роботизації та цифровим технологіям. А це означає, що потрібно навчати новим знанням, відповідно нові навички потрібні тим, хто навчає, викладачам.

Виходячи з власного викладацького досвіду, вважаю одним із найважливіших аспектів сучасної освіти, навчити вчитися. Досить часто, запитуючи у студентів коледжу, що вони роблять , коли навчаються, помічаю, як складно багатьом із них дати відповідь на це досить просте запитання. Викладач сучасності це вже не єдиний в аудиторії, хто має доступ до знань, соціальні мережі, інтернет зробили можливим отримання будь якої інформації. Вже

зараз відбувається процес, в якому викладачі із тих, хто передає знання перетворюються в педагогів, які організують навчальний процес.

Сучасність вимагає не стільки відтворення, повторення вже існуючого, скільки створення нового, того, що поки що є невідомим. Вже сьогодні ведеться доволі багато дискусій про те, якими повинні бути навчальні програми, вважаю, що насамперед, вони повинні бути націлені на розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, творчої цікавості, досить цінними є навички взаємодії, співробітництва, тому що високоцінними є здатності до побудови міжособистісних відносин.

Вимоги до викладання відповідно також змінюються, ні для кого не секрет, що сучасні школярі та студенти, завдяки інформаційним технологіям, Інтернету інколи мають доволі більші пізнання в деяких сферах, ніж їхні викладачі. Навчальні програми повинні спочатку вмістити викладання нових навичок в рамках традиційних дисциплін, а потім переходити до розвитку особистих якостей учнів та студентів.

Для майбутніх викладачів важливо стане мати не типовий, затверджений набір знань, навичок, а здатність перебудувати свою викладацьку систему під конкретну задачу, можливо, навіть особистість. Вважаю, що мова йде про проектний підхід в викладанні, тому важливо самому викладачу, по перше знати набір своїх особистих, притаманних тільки йому викладацьких характеристик, навичок та компетенцій, насамперед, це самостійне, не шаблонне мислення, критичність, емпатійність, здатність до постійного навчання. Думаю, що проектний підхід дійсно приходить на зміну традиційним методам навчання.

Пріоритетним завданням сучасної освіти є – навчити особистість навичкам самонавчання, формування власної мотивації до розвитку – для цього повинні активізуватися і перебудуватися насамперед, викладачі.

Зміни, що відбуваються у виробництві, різко перенаправляють напрямок розвитку суспільства. Сучасна освіта визначає, що викладач для задоволення навчальних потреб повинен мати в своєму арсеналі такі навички як, творчий підхід, нестандартність, критичність мислення, цікавість, пролонговане мотивоване самонавчання, саме ці якості стали життєво необхідними, приблизно в тій же мірі, що і читання, письмо, рахування.

Вже зараз на заняттях практикуються такі форми навчання, коли студенти, маючи заданий обсяг самостійного вивчення, виконують його до аудиторного заняття, а коли займаються разом з викладачем, систематизують та закріплюють їх. І саме в цьому буде полягати нова роль викладача: навчити, мотивувати, організувати самостійне навчання учнів та студентів дома і в аудиторії, а для цього викладач повинен сам мати стабільні та стійкі навички особистісної навчальної самоорганізації.

Білоконна Н.І.

Криворізький державний педагогічний університет

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОСНОВА ГАРМОНІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО Й ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Потреба суспільства у якісній вищій освіті обумовлює пошук додаткових резервів підвищення якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Сьогодні школа чекає на такого вчителя-професіонала, який не лише опанував знання та набув практичних умінь, а й володіє творчими підходами до вирішення педагогічних проблем навчального та виховного характеру. Аналіз практики педагогічних вишів дозволяє говорити про те, що атмосфера, у якій відбувається освітній процес, має великі можливості щодо підвищення рівня професіоналізму випускників.

Проблема середовища у розвитку та професійному становленні особистості, його впливу на емоційний стан та інтелектуальні дії людини хвилювала й сьогодні хвилює багатьох вчених. Досліджуючи особистість та шляхи її формування, провідну роль у її розвитку вони надавали педагогічно організованому й керованому освітньому середовищу.

Поступово сутність освітнього середовища визначається як джерело знань, засіб розвитку інтелекту та підготовки до практичної діяльності. При цьому не звертається увага на емоційні фактори.

Освітнє середовище – це система впливу і умов формування особистості, що має просторово-архітектурний, соціальний та психодідактичний елементи (В.Ясвін). В.Слободчиков визначає середовище як систему взаємодій, зв'язків та стосунків. Інші дослідники (В.Вачков) переконані, що освітнє середовище – це інтегративний процес взаємодії вчителя й учня, орієнтований на особистість як найважливішу цінність. І хоча всі визначення дещо різняться, автори одностайні у тому, що освітнє середовище має синергетичний характер та забезпечує саморозвиток суб'єктів освітнього процесу.

Останнім часом увагу дослідників (Л.Кондрашова, О.Савченко) привертає емоційний аспект освітнього середовища. Наші спостереження свідчать, що саме емоційно забарвлене освітнє середовище допомагає стимулювати потреби студентів у міцних та осмислених знаннях, уміннях та навичках, їхні бажання взаємодіяти з новими обставинами здатність надати власній діяльності емоційно-особистісного значення та забезпечити психологічний комфорт.

В освітньо-емоційному середовищі навчальна інформація сприймається як цінність, спосіб саморозвитку та самореалізації, якщо відбувається осмислення інтелектуального й емоційного досвіду, осмислення набутих цінностей та емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу.

Освітньо-емоційне середовище містить умови для гармонізації емоцій й інтелектуальних зусиль студентів. Простір аудиторії є складним переплетінням енергетичних полів студентів. Викладач, заходячи в аудиторію, привносить у неї свою енергетику. Відбувається своєрідний емоційний резонанс (І.Павлов, В.Сімонов, К.Станиславський), коли настроїв студентів впливає на викладача, а його настроїв обумовлює морально-психологічний клімат групи. Атмосфера довіри і відкритості між учасниками педагогічного процесу позитивно впливає на мотиви навчальної діяльності та її результативності.

Педагогічне середовище позитивно впливає на якість професійної підготовки майбутніх педагогів і забезпечує психологічний комфорт, готовність діяти, структурування інформації через ціннісні критерії, регулювання відносин між учасниками педагогічного процесу, вирішення проблем нестандартним способом.

Важливими характеристиками освітньо-емоційного середовища є:

- насиченість сенсорними стимулами (здоровий психологічний клімат, гуманні відносини у системі “викладач-студент”);
- наявність різних видів діяльності (комунікативної, пізнавальної, естетичної, творчої та ін.);
- ступінь свободи вибору видів діяльності;
- переважання позитивних емоцій та психологічного комфорту її учасників.

Задоволення від процесу та результату навчальної діяльності студент може отримати тільки в атмосфері радості й схвалення, створену за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Педагогічне освітнє середовище забезпечує:

- створення психологічного комфорту та готовність діяти та взаємодіяти в освітньому процесі;
- акцентування інформації, враховуючи ціннісні критерії;
- направленість сприйняття відповідно до педагогічної мети;
- зміна ситуаційного контексту;
- зміна відносин між учасниками навчального процесу;
- збільшення шансу народження нових ідей, поглядів, позицій.

Отже, створення педагогічної атмосфери заняття – одна з важливих задач викладача. Вміння показати кожному студенту його цінність як особистості, учасника освітнього

процесу та професійного становлення, зняти емоційну напругу, невпевненість у своїх можливостях забезпечує задоволення та радість від спільної діяльності. В залежності від того, наскільки орієнтовані викладач і студенти один на одного як на цінність, залежить багато у педагогічному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондрашова Л.В. Педагогика высшей школы: проблемы, поиски, решения /Л.В.Кондрашова. – Кривой Рог - Черкассы: ЧНУ имени Богдана Хмельницкого, 2014. - 399с.
- 2.Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти /О.Я.Савченко. - К.: Грамота, 2012. - 504с.

Благініна Світлана
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Інтеграція системи освіти України в європейський простір актуалізує проблему використання різноманітних видів творчого навчання при підготовці майбутніх учителів іноземної мови, і поєднання професійних знань, вмінь і навичок з комп'ютерними технологіями навчання набуває особливого значення. У сучасних умовах усе більше акцентується увага на впровадження різноманітних видів навчання для підготовки майбутніх фахівців, які мають високий рівень володіння іноземними мовами, що передбачає не лише формування необхідних іншомовних навичок та вмінь, а й ознайомлює з культурою країни, мову якої вивчають, її традиціями, історією та сучасністю. Ідеться не лише про можливість застосування набутих знань, але й про готовність майбутніх вчителів до самостійного пошуку, аналізу, засвоєння нових досягнень психолого-педагогічної науки. У даному контексті проблема вивчення іноземної мови набуває особливої актуальності.

Нова Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні передбачає створення сприятливих умов для виховання особистості майбутнього вчителя іноземної мови, спроможного самовдосконалюватися як у процесі навчання, так і у власній професійній діяльності. Основними завданнями є управління самостійною роботою студентів, формування спонукальних мотивів учіння, постановка цілей і завдань навчальної і наукової діяльності та їх організація [2, с. 234].

Принципово новим нормативним документом, на основі якого розробляються Типові програми з німецької мови для конкретної спеціальності ВНЗ України є рамкова програма з німецької мови за професійним спрямуванням для вищих навчальних закладів України. Зміст, цілі, принципи та методи навчання, що покладені в її основу, базуються на новітніх досягненнях педагогіки, психології, лінгвістики та методики викладання іноземних мов. До найбільш поширених професійно орієнтованих технологій навчального процесу при вивченні іноземної мови належать: раціональна організація роботи і часу, ведення комунікації, аналіз професійних ситуацій, метаплан, майнд-меппінг та презентація[3, с. 70]. Ці технології можуть знайти своє застосування у такій формі організації занять, як проектна робота, яка відкриває широкі можливості для творчої та експериментальної діяльності і навчання та сприяє розвитку професійних та особистісних навичок майбутніх викладачів іноземної мови.

Проектна робота на заняттях з іноземної мови покликана сприяти концентрації навчального процесу навколо особи, яка навчається. Інтегруючи проектну роботу в змістовно-орієнтовану групу, викладач створює необхідні умови для активного залучення студентів, стимулює їх до мислення, надає можливість відповідати за процес навчання. В умовах кредитно-модульної системи змінюється функція викладача саме в організації навчальної діяльності студентів. Викладач спостерігає за етапами роботи студентів під час підготовки проекту, спрямовує їх діяльність, намагаючись не пригнічувати їх ініціативу в

процесі спілкування за фахом та не впливати на прийняття ними власних рішень. Процес навчання планується для студента, разом із ним і набуває характер студентоцентрованого навчання.

Інноваційний потенціал проектної діяльності в навчальному закладі важко переоцінити. Вибір проектного навчання викладачем іноземної мови передбачає можливість обирати для викладання іноземної мови різні навчальні програми, включаючи базову, ділову, технічну та професійно-спрямовану іноземну мову. Слід зауважити, що проектна робота може реалізується в повній мірі лише за умови, якщо студент і викладач спільно і усвідомлено використовують вище вказану технологію при опрацюванні фахових та професійно орієнтованих ситуацій [1, с. 194]. Під час виконання проекту, який завжди є міжпредметним, студенти застосовують набуті мовні, міжкультурні, методичні та фахові знання. Проектна робота, передбачаючи етапи: планування, пошук, систематизацію та презентацію, має кінцевий продукт: стіннівку, фототепортажі, газетні статті, відеоролики, демонстрацію фільму тощо. Вибір кінцевого продукту залежить від фантазії і творчого задуму учасників проекту.

Слід зауважити, що до проекту приступають лише після ретельного ознайомлення з вивченою темою. З метою формування вмінь і навичок професійно-спрямованого мовлення, у якому вагоме місце посідають фахові тексти, доцільно використовувати творчі завдання типу: підготувати реферат на основі опрацьованої літератури, дати тлумачення термінам, які складають основу тексту, прокоментувати схеми, малюнки, графіки, діаграми, передати зміст прочитаного, підготувати невелику за обсягом доповідь, дати оцінку прочитаного, висловити головну ідею твору тощо.

Викладачі німецької мови НДУ імені Миколи Гоголя широко використовують проектну методику навчання під час практичних занять з німецької мови. Існують проекти, які виконуються в межах факультету та університету і мають на меті популяризувати вивчення німецької мови студентами не спеціальних факультетів (немовних). Маючи певний досвід роботи в цій галузі, ми радо ділимося ним з колегами на методичних конференціях та семінарах. Останній міжфакультетський проект «Вивчення іноземних мов в НДУ імені Миколи Гоголя» ми пропонуємо колегам на даній конференції.

Отже, вмиле використання проектної методики в процесі викладання іноземної мови сприяє оволодінню студентами ключовими вміннями, які є показником сформованих знань, вмінь та навичок і складовою професійної комунікативної діяльності. Широке використання проектного методу у процесі фахової підготовки сприяє реалізації потенційних можливостей кожного студента, дає можливість в повній мірі виявити його здібності, а пошук самостійного вирішення завдань, вміння доводити, обґрунтовувати, переконувати, знаходити ту чи іншу інформацію, осмислювати її, висловлювати своє ставлення є запорукою успіху в майбутній вчительській професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інноваційний потенціал проектної діяльності в навчальному закладі / За ред. О.А. Федоренко, Ф.Г. Єрмолаєвої. – К.2006. – 242 с.
2. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати / За ред. І.Г. Єрмакова. – К.: Видавництво «Департамент», 2003. – 500 с.
3. Рамкова програма з німецької мови для професійного спрямування для вищих навчальних закладів України. / За ред. Амеліної С.М., Аззоліні Л.С., Беньямінової Н.С., Гаврик Н.М. та ін. – К.: Ленвіт, 2006 – 90с.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ «ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»

Постановка проблеми. Модернізація професійної підготовки викладачів передбачає перегляд змісту та засобів формування їх компетентностей, серед яких – здатність до педагогічної взаємодії. Від того, наскільки ефективно вдасться організувати педагогічну комунікацію, залежить навчально-виховний результат. Роль педагога у впливі на розвиток учнів є провідною всупереч активному поширенню інформаційно-комунікативних технологій. Але на сучасному етапі спостерігається невідповідність очікування рівню комунікативної компетентності багатьох викладачів, у тому числі, і у закладах професійної освіти. Тому проблема розвитку комунікативних умінь та навичок майбутніх педагогів професійної школи є однією з найважливіших у підготовці фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна компетентність або професійна компетентність педагога була предметом розгляду М. Лук'янової, Т. Шаматова, Л. Алексеева, О.Дубасенюк, Л. Макарової, В. Бездухова, Н. Кузьміної, М. Лук'янової та інших. В ракурсі педагогічної майстерності розкриті комунікативні аспекти діяльності педагога І. Зязюном, В. Кан-Каликом, С. Братченком, Т. Аргентовою та іншими. У дисертаційних дослідженнях формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя вивчено І. Когут, розвиток комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті – З. Єрмаковою. Питання формування комунікативних умінь майбутніх педагогів розглядали у своїх працях О. Абдуліна, О. Єлканов, С. Коваль, Є. Косіло, Н. Кузьміна, А. Леонт'єв, В. Москалець, Т. Ольховецька та інші вчені. Але аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що бракує робіт, у яких би висвітлювались шляхи розвитку комунікативних умінь та навичок майбутніх педагогів професійної школи у сучасних умовах вищого навчального закладу.

Метою статті є розкриття можливостей навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність» у розвитку комунікативних умінь та навичок магістрантів із інженерно-педагогічних спеціальностей.

Методами дослідження є: порівняльний аналіз, узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетентність у психолого-педагогічній літературі розглядається як: здібність людини встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; сукупність знань, умінь і навичок у галузі вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відбиття дійсності в різних ситуаціях спілкування; конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, які передбачаються в ході природної соціалізації, навчання і виховання [1, с. 14.]. Для педагога І. Зязюн визначав комунікативну компетентність як професійно-особистісну якість, що характеризується потребою здійснювати професійне спілкування, здатністю легко вступати в контакт, а також викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування [3]. Нами обґрунтовано напрямки формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів, які навчаються за магістерськими програмами, а саме: поглиблення психолого-педагогічних знань, розвиток комунікативних умінь та навичок, посилення гуманістичної спрямованості, вироблення індивідуального стилю взаємодії [2, с. 112].

Комунікативні вміння за словником термінології з педагогічної майстерності – вид професійних умінь педагога, що відображають рівень його готовності до реалізації професійного спілкування (вміння соціальної перцепції, саморегуляції, вербального і

невербального контакту з учнями, вміння управляти своєю поведінкою) [4, с. 19]. Зважаючи на дане визначення, окреслюємо комунікативних умінь педагога, яка включає вміння: 1) соціальної перцепції, 2) вербальної і невербальної взаємодії 3) саморегуляції.

Соціальна перцепція або перцептивна сторона спілкування для педагога означає сприймання, розуміння і оцінку співрозмовників – учнів. У процесі спілкування у людини формується уявлення про партнера, відбувається сприймання його фізичних і внутрішніх характеристик, зокрема, думок, намірів, емоцій тощо. Оскільки спілкування є процесом взаємодії двох і більше людей, то йдеться про взаєморозуміння і взаємопізнання один одного. Як відомо, для створення сприятливих психологічних умов для взаємодії велике значення має знання і розуміння таких специфічних соціально-психологічних понять як ефекти перцепції: атрибуції, ореолу, первинності, новизни, стереотипізації.

Уміння вербального спілкування – це комунікативне вміння педагога, що базується на реалізації в професійному спілкуванні психолого-педагогічних характеристик мовлення (ясність, чіткість, виразність, точність, доречність). Воно полягає у побудові мовленнєвого впливу, спрямованого на конкретну особистість чи групу. Невербальне спілкування педагога реалізується за допомогою знакових систем (міміки, жестів, пантоміміки, простору, кольору, одягу тощо).

Саморегуляція передбачає керування своїм внутрішнім світом, вміння володіти собою. Вона умовно визначається як фізична (усвідомлення відчуттів, власного фізичного стану, необхідних змін, здійснення прийомів самовпливу, контроль дихання тощо) та психічна (керування своїми переживаннями, почуттями, уявою, увагою тощо). Психічна саморегуляція включає вміння змінювати емоційний стан, стримувати роздратування, гнів, демонструвати впевненість, оптимізм. Це можливо за допомогою фізичних дій, самонавіювання та інших прийомів.

Комунікативні вміння інженера-педагога є визначальними у його діяльності, яка передбачає безпосередню взаємодію з учнями. Тому у підготовці педагогів професійної школи розвитку комунікативних умінь має приділятися важливе значення.

У Київському національному університеті технологій та дизайну у навчальний план для студентів спеціальності «Професійна освіта» другого магістерського рівня включено обов'язкову дисципліну «Педагогічна майстерність» в обсязі шість кредитів. Передбачено більшу частину аудиторного часу на практичні заняття. Адже теоретичні знання, у тому числі з культури спілкування, повинні одночасно закріплюватись ґрунтовною практичною роботою над розвитком комунікативних умінь та навичок.

Беручи до уваги вище виділену структуру комунікативних умінь педагога, розвиток цих умінь у студентів вбачаємо у таких ракурсах: 1) навчання соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою). 2) вироблення техніки володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою), техніки мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення); техніки організації контакту, управління педагогічним спілкуванням; 3) навчання керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття. Цьому сприяють на практичних заняттях із «Педагогічної майстерності» сучасні особистісно орієнтовані освітні технології, методи емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій успіху, емоційного сплеску та захоочення, інтерактивні методи, ділові ігри, тренінги, розгляд педагогічних ситуацій, спеціальні вправи, обговорення, диспути, вирішення педагогічних задач тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У професійній підготовці майбутніх педагогів професійних навчальних закладів необхідно звертати увагу на поглиблене формування у них комунікативних умінь, що дасть можливість підвищити комунікативну компетентність студентів та сприяти в подальшому результативності їх професійної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в поглибленому вивченні умов та засобів розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів в сучасних умовах вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенский В.Н. Коммуникативная компетентность педагога: характеристика, способы совершенствования / В.Н.Введенський – СПб.: ИОВ РАО, 2003. – 52 с.
2. Внукова О. М. Формування комунікативної майстерності майбутніх інженерів-педагогів / О. М. Внукова // *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M. A. Zhurba – April № 6, 2016. – Р. 109-113
3. Зязюн І. А. Естетичні засади педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // *Професійна освіта*. – 2006. – № 3. – С. 6-11.
4. Словник термінології з педагогічної майстерності / МО України. Полтавський держ. пед. ін-т ім. В. Г. Короленка, редкол.: Н. М. Тарасович (гол. ред.) та ін. – Полтава, 1995. – 63 с.

Грищенко Ю.В.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

РОЛЬ НАУКОВИХ ШКІЛ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Сьогодні освіта і наука є показниками розвитку держави, суспільства, економіки та вагомими чинниками інтеграції України у світову спільноту. Стан розбудови науки наразі характеризується формуванням наукових шкіл, наявністю зв'язків між національними та зарубіжними науково-освітніми закладами, підвищенням якості наукових досліджень на основі творчого використання ідей вчених-педагогів, науковців-наставників.

Основною метою науки є одержання й використання нових наукових знань з метою створення суспільно корисних наукових результатів, забезпечення якісної підготовки фахівців для відповідних галузей економіки, наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, що значною мірою реалізується завдяки ефективній роботі науково-педагогічних шкіл.

Суттєві зміни у суспільно-політичному та соціальному спектрі розвитку нашої держави позначаються також на процесах які відбуваються в освітній галузі, зокрема формуванні національної наукової еліти. Важливу роль у цьому відіграє розвиток науково-педагогічних шкіл. Як зазначав С.У. Гончаренко «Створення наукових шкіл – добра вітчизняна традиція, яка є наслідком особливостей культурно-історичного розвитку України. Це стосується і наукових шкіл з педагогіки і психології» [1, с. 27].

Феномен наукових шкіл у сучасному педагогічному дискурсі українські і зарубіжні вчені розглядають з позиції методологічних орієнтирів (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Д. Зербіно, Л. Ландау, О. Олексюк та ін.), педагогічної персонології (І. Ковчина, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Семенов та ін.), крізь призму історико-педагогічного аналізу (О. Гнізділова, Н. Дем'яненко та ін.) тощо.

Розвиток наукових шкіл відіграє важливу роль у професійному зростанні педагога, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога [5] (Дж. Шіренс). На думку І. Хоржевської «професійний розвиток особистості пов'язаний з розвитком особистості взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, вмінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини» [3, с. 113]. Американський вчений А. Глетсорт професійний розвиток розглядає, як «розвиток особистості вчителя у професійному контексті за допомогою накопичення досвіду й систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» [4, с. 41].

Досліджуючи дану проблему, ми прийшли до висновку, що наукові школи сприяють:

- розвитку творчого і наукового мислення педагога-дослідника, а також здатності моделювати і прогнозувати результати власної науково-дослідної діяльності;
- особистісному і професійному зростанню її членів, а також їх комунікації.

Головним завданням наукової школи є активізація і збереження творчого характеру та інноваційної направленості наукової діяльності, одночасно готуючи і вводячи в науку нові покоління. Важливою ознакою наукових шкіл є наявність наставника наукової школи, який має володіти якостями лідера, креативним мисленням, інноваційними думками та підходами, спроможний виконувати роль невтомного генератора гіпотез та ідей, здатний критично аналізувати й синтезувати результати досліджень. Спільна діяльність наукового лідера з молодими вченими забезпечує високу продуктивність науково-дослідної діяльності та ефективну передачу професійної компетенції, що сприяє спадкоємності поколінь.

Видатний український вчений С.У. Гончаренко досліджуючи роль наукових шкіл в педагогіці зазначив, що «наукова школа залишає незгладний слід в історії науки не лише тому, що в ній успішно розв'язуються актуальні проблеми, але й тому, що з неї виходять нові люди науки, які формують нові наукові напрямки і нові наукові школи» [1, с. 43].

В контексті глобальних змін, які відбуваються в суспільно-політичному та соціально-культурному середовищі, з'являються нові вимоги часу до професійних якостей педагогів. До особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього як до суб'єкта педагогічного спілкування висувуються нові вимоги, що помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема: сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів; стимулювати інноваційну діяльність у різних освітньо-виховних системах, педагогічну творчість, що дає можливість піднятися на рівень педагогічної майстерності [2, с. 15-20].

Отже, залучення педагогів до інноваційної науково-дослідної діяльності сприятиме їх професійному зростанню, саморозвитку і самовдосконаленню, творчій самореалізації. Збереження традицій і досвіду наукових шкіл шляхом передачі їх наступним поколінням підвищить якість наукових досліджень, забезпечить виховання молодих науковців та нових напрямів наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Наукові школи в педагогіці / Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць за ред. В. Кременя, Т. Левицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 692 с.
2. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред., І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. І переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 442 с.
3. Хоржевська І.М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості [Електронний ресурс] / І. М. Хоржевська // Наукові праці. Державне управління. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
4. Glatthorn A. Teacher development : international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn ; ed. by L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – 198 p.
5. Scheerens, J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 204 p.

Іванова І.М.

Київський національний лінгвістичний університет

ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО
АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ
ТУРИЗМУ

Ураховуючи рекомендації програми (з англійської мови для професійного спрямування) АМПС та опитування студентів спеціальності “Туризм” стосовно їхніх професійних потреб при вивченні іноземної мови, ми розробимо методику навчання студентів, які навчаються за напрямом Туризм, написання та складання англомовних письмових текстів оглядових екскурсій по місту.

Слідом за Б. А. Лапідусом [4, с. 5] визначатимемо зміст навчання як “сукупність того, що студенти повинні засвоїти з метою досягнення такої якості і такого рівня володіння мовою, які відповідають завданням конкретного навчального закладу”. Це визначення було обране нами, оскільки воно є універсальним і не вимагає уточнення відносно визначення поняття “зміст навчання” в немовному вузі [2, с. 18].

Науковці зазначають, що при підготовці фахівців ефективним навчання буде лише за умов максимального наближення змісту, структури і організації курсу навчання до реальних потреб студентів та їх майбутньої професії [1, с. 9]. У нашому дослідженні основна увага приділяється оволодінню професійною мовою майбутніх фахівців сфери туризму, навичкам та умінням з її використання. Ми погоджуємось з Л. Є. Алексеевою та О. Б. Тарнопольським, які вважають, що навчання через зміст спеціальних дисциплін (content-based second language instruction) є провідним і ефективним напрямком оптимізації та інтенсифікації процесу навчання студентів професійно орієнтованої іноземної мови (ПОІМ) [1, с. 14]. Вони пропонують міждисциплінарну побудову курсу навчання ПОІМ, в змісті навчання якого можуть знайти відображення різні предмети спеціальності. Як ми зазначали раніше, запропонований нами курс тісно поєднаний з таким курсом, який вивчають студенти як “Основи екскурсійної діяльності”.

Згідно з вимогами державних стандартів, навчальних програм до рівня володіння ІМ бакалаврів немовних ВНЗ має відповідати рівню B2, B2+ “незалежний користувач”. Найважливішими для нашого дослідження є такі цілі навчання професійно орієнтованого англомовного ПМ студентів спеціальності “Туризм”: *практична, соціальна, освітня, пізнавальна, соціокультурна, професійно орієнтована*.

Головною для нашого дослідження є *практична мета*, оскільки ми будемо навчати професійно орієнтованого англомовного писемного мовлення студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, а саме створювати англомовний письмовий текст оглядової екскурсії по місту. Практична мета передбачає формування у студентів загальних та професійно орієнтованих складників англомовної мовленнєвої компетентності в ПМ та оволодіння знаннями, формування навичок та розвиток умінь студентів професійної творчості — написання текстів англомовних оглядових екскурсій по місту, для забезпечення їх ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі [3, с. 67-70].

Соціальна мета реалізується через виховання відповідальності, толерантності, самостійності, ініціативності, активності, сумлінності й вимогливості до себе; формування вміння міжособистісного спілкування [6, с. 74].

Освітня мета спрямована на формування складників лінгвосоціокультурної компетентності, а саме у нашому випадку бути здатним вільно спілкуватися з іноземцями англійською мовою та зможти задовольнити їх потребу в туризмі, знати звичаї та правила поведінки (як спілкуватися, розмовляти, яких ситуацій уникати, правила етикету) з іноземцями різних регіонів земної кулі, оскільки як показало наше опитування іноземних туристів Україну відвідують представники різних регіонів світу; на ознайомлення студентів з автентичними текстами оглядових екскурсій (Sightseeing Tours, Excursions), на розвиток здібностей студентів до самооцінки, самостійного навчання; на розширення професійно орієнтованого світогляду та формування широкого інтелектуального кругозору студентів шляхом підбору відповідної фахової літератури з теми або проблеми, шукати та відбирати необхідну інформацію; на поглиблення та закріплення знань з теми чи проблеми.

Пізнавальна (когнітивна) мета реалізується через залучення студентів до текстової діяльності (написання у нашому випадку англомовних текстів оглядових екскурсій по місту), яка активізує критичне і креативне мислення.

Соціокультурна мета здійснюється шляхом опанування особливостей англomовного академічного письма та адекватного їх застосовування у навчальних і професійно орієнтованих ситуаціях [6, с. 76].

Професійно орієнтована мета спрямована на зростання особистості як професійного гіда зі знанням англійської мови, уміння переконливо, яскраво і дохідливо викладати матеріал, розкривати творчі здібності в процесі підготовки і проведення екскурсії, знати сукупність прийомів, які є основою роботи екскурсовода під час надання екскурсійних послуг.

У навчанні професійно орієнтованого ПМ усі цілі реалізуються одночасно у комплексі. На кожному етапі навчального процесу цілі набувають конкретного змісту як відображення конкретних досягнутих результатів навчання [3, с. 70].

Основними завданнями для компетентності у ПМ з дисципліни “Іноземна мова (англійська) за професійним спрямуванням” згідно робочої програми, які були уточнені нами відповідно до нашого дослідження, є:

1) формування у студентів англomовної компетентності в писемному мовленні, що включає засвоєння ними мовного матеріалу (лінгвістичних, соціолінгвістичних, дискурсних, прагматичних знань) та оволодіння вміннями в читанні, що допоможе в подальшому аналізувати інформацію та складати письмові тексти оглядових екскурсій; нормованого відтворення писемного мовлення;

2) розширення словникового запасу студентів за рахунок загальнонавчальної, загальнонаукової, загальнопрофесійної та спеціальної лексики (підмови спеціальності), що супроводжується формуванням умінь ефективного й адекватного оперування загальнолексичними й термінологічними мінімумами та умінь використовувати професійно орієнтовану термінологію при написанні англomовного тексту оглядової екскурсії.

3) формування стилістичних умінь, що забезпечують відповідність стилю і жанру тексту оглядової екскурсії;

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні знати: лексику за професійним спрямуванням, граматику, фонетику, орфографію англійської мови відповідно до комунікативних тем, що вивчаються.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций : [метод. пособ.] / Л. Е. Алексеева. – СПб. : Филологический фак-т СПбГУ, 2007. – 136 с.

2. Волкова О. А. Зміст навчання англomовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх технологів Педагогічні науки Випуск 122' 2014

3. Дичка Н.І. Методика навчання англomовного професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Дичка Наталія Іванівна. – К., 2015. – 312 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

5. Свиридюк В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання : германські мови” / В. П. Свиридюк. — К., 2007. — 21 с.

6. Синекон О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій. Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Синекон Оксана Степанівна. – К., 2011. – 370 с.

КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕДІАТЕКСТІВ ЯК ЗАСІБ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Оскільки у житті сучасної людини візуальне сприйняття займає провідну роль, то цілком логічно буде сьогодні у процесі вивчення літературних курсів звернути увагу на можливість медіаосвіти у навчанні студентів. Один із найбільш авторитетних у галузі медіаосвіти вчених, професор Ліверпульського університету Лен Мастерман наголошує, що медіаосвіта відбувається протягом всього життя людини, і це не тільки процес оцінки медіапродуктів, а сукупність певних послідовних дій, спрямованих на дослідження різноманітних творів медіакультури, метою чого є не просто критичне розуміння, а «критична автономія», тобто здатність людини до самостійного критичного судження про медіатекст. Медіаосвіта надає додаткові можливості для співпраці і діалогу. Крім того, на думку Л. Мастермана, медіаосвіта орієнтується на навчання у колективі, переважно у групах, що також є дуже важливим у сучасному навчальному процесі [1].

Таким чином, метою використання медіазасобів у навчанні сьогодні має стати подолання наслідків «кліпового-інтернетного» потоку свідомості і **формування самостійного критичного мислення сучасної особистості**, що живе в насиченому, а почасти навіть у перенасиченому, інформаційному світі.

Відомий фахівець в галузі медіаосвіти Олександр Федоров, наголошуючи на перспективності використання медіаресурсів у навчальному процесі, звертає увагу, що «медіаосвіта розширює спектр методів та форм проведення занять з учнями. А комплексне вивчення преси, кінематографу, телебачення, відео, Інтернету, віртуального світу комп'ютера (який поєднує риси практично всіх традиційних засобів масової комунікації) допомагає виправити, наприклад, такі суттєві недоліки традиційної художньої освіти як односторонність, ізольоване одне від одного вивчення літератури, музики чи живопису, окремий розгляд форми (так званих «художніх засобів») та змісту при аналізі конкретного твору» [5, с. 203].

Головними завданнями використання медіаресурсів у навчальному процесі є :

- розвивати уміння декодувати медіатекстів, давати їм власну оцінку;
- виховувати самостійність і критичність мислення;
- навчати створювати власні висловлювання за допомогою медіатекстів.

Під час вивчення літературних курсів, сьогодні доцільно прослідкувати, як різноманітні медіатексти сприяють поглибленню сприйняття художніх творів студентами. Таким чином, те, що сьогодні відволікає читача від книги і читання (зокрема медіапродукція), необхідно зробити помічниками викладача у створенні мотивації у читанні. Звернімо увагу, що медіатекст - це висловлювання, представлені в будь-якій формі та жанрі медіа (газетні та журнальні статті, телевізійні передачі, фільми, Інтернетсайти, комп'ютерні ігри тощо) [6, с.7].

У процесі вивчення літературних курсів сьогодні викладачу доцільно звернути увагу на такі сучасні медіатексти на літературні теми, як:

- анімаційні і кінофільми, створені на основі певних художніх творів;
- телевізійні програми і відеоролики, що популяризують роль читання, книги, творчість окремого письменника;
- буктрейлери;
- малюнки, графіка, фотографія, комікси, манга, які містять образи з художніх творів;
- «дуддли (заставки для Google), постери, мотиватори на літературні теми;
- матеріали Інтернетсайтів, блогів про художню літературу;
- тощо.

Так, наприклад, сьогодні матеріали багатьох Інтернетсайтів присвячені різноманітним літературним темам. Літературні портали, електронні бібліотеки, журнали, газети, сайти про окремих письменників, персональні вебсторінки сучасних популярних авторів та багато інших матеріалів, що містяться в Інтернеті, сприяють популяризації літературних творів та читанню взагалі. Існують навіть сайти, на яких читачу надається можливість самим брати активну участь у створенні текстів: «*Пролісок*»: <http://prolisok.ucoz.ua/>, «*Рожевий Слоник*»: <http://slonyk.com/> та інші.

Словеснику доцільно звернути увагу і на окремі Інтернетвидання, що презентують різноманітні матеріали, спрямовані на розвиток інтересу до літератури. Так, наприклад у газеті «*Друг читача*» та на сторінках однойменного вебпорталу (<http://vsiknygy.net.ua/>) сучасного студента можуть зацікавити такі рубрики, як «Що почитати. Рецензії. Новинки» (знайомить з новими виданнями України та світу, допомагає зорієнтуватися у книжкових новинках); «Непересічний читач» (в якій відомі особистості розповідають про роль книги та читання у своєму житті); «Постать», (містить статті про Г.Аполлінера, М. Емінеску, Дж. Байрона, А. Ахматову, М. Зоценка, Вергілія, Лопе де Вега, Р. Бернса, Дж. Баррі, Е. Діккінсон та багатьох інших).

Важливо, щоб студенти навчилися критично аналізувати ці медіапродукти. З цією метою пропонуємо звернути увагу на складові критичного аналізу медіатексту:

- загальна інформація, яку необхідно знати про медіа текст:

- авторство тексту;
- джерело інформації (наскільки воно перевірено, чи можна йому довіряти);
- дата створення медіатексту (коли був створений, чи на застаріла інформація, представлена у медіатексті);
- хто є замовником даного медіапродукту (чи представляє він чийсь бізнесові або політичні/соціальні інтереси);
- мета створення даного медіатексту (яке його призначення, на яку аудиторію він розрахований).

- аналіз змістової наповнення медіа продукту:

- про що змушує замислитися цей медіатекст;
- які ідеї, заклики він несе;
- наскільки повно представлено інформацію у цьому медіатексті;
- що важливе не знайшло своє відображення у медіапродукті і чому.

- аналіз можливого впливу медіатексту:

- для кого корисний цей медіатекст;
- чи може він завдати шкоди і кому;
- як цей текст впливає на почуття його реципієнта;
- які емоції і думки залишає цей медіатекст.

- аналіз застосованих технік у медіатексті:

- які засоби впливу на аудиторію були використані у медіатексті;
- як може бути проінтерпретованим (розтлумачений) цей текст різними реципієнтами.

Серед видів робіт, які можна запропонувати з метою критичного аналізу різних медіапродуктів, звернімо увагу на такі:

- евристична бесіда на основі медіатексту;
- написання анотації, рецензії на певний медіатекст;
- компаративний аналіз різних медіапродуктів на одну тему;
- «кубування» на основі медіатексту;

- проведення диспуту, де вихідним проблемним питанням буде обговорення медіатексту.

Також викладачі можуть запровадити такий вид роботи, як *ведення блогів (інтернет-щоденників)*, в якому б студенти залишали свої враження щодо прочитаних творів, викладач, в свою чергу, читаючи ці записи, може не тільки перевірити, наскільки уважно прочитаний літературний текст, але й вступити у діалог зі студентами.

Таким чином, сьогодні використання різноманітних медіапродуктів здатно осучаснити процес вивчення літератури, стати додатковим фактором створення мотивації у читанні студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Masterman, L. A rationale for Media Education // *Media Literacy in the Information Age: Current perspectives* (pp. 15-68). New Brunswick, 1997.
2. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. - 1993. - № 5. - С.31-32.
3. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч.-метод. посібник / за ред. Л.А.Найдьоновой, О.Т.Баришпольця. - К.: Міленіум, 2010. - 440 с.
4. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
5. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234 с.
6. Челышева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Научно-популярное издание. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 184 с.

Кириченко Р.В.

Київський національний університет технологій та дизайну

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ДИЗАЙНЕРІВ

В умовах докорінної реорганізації всіх галузей життєдіяльності проблема формування творчої особистості набуває особливої актуальності. Створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації і самореалізації його природних задатків визначається одним із стратегічних завдань розвитку всієї системи освіти, адже могутність держави визначається насамперед кількістю висококваліфікованих спеціалістів, що творчо ставляться до своєї справи, здатних своєю працею сприяти успішному розвитку науки, техніки, мистецтва. Проте формування творчої ініціативної особистості нерозривно пов'язане із проблемою професійної підготовки педагога, його умінням організувати процес навчання за принципово новими, нестандартними, інноваційними технологіями.

Проблему творчості та підготовки творчих фахівців у процесі професійної освіти висвітлено в царині філософії (В. Біблер, Б. Кедров, М. Ярошевський та ін.), психології (О. Брушлинський, Л. Виготський, О. Матюшкін, К. Платонов, С. Рубінштейн), педагогіки (В. Андреев, І. Зязюн, М. Каган, Н. Кузьміна, С. Сисоева, Т. Сущенко та ін.).

Механізми творчого мислення було розкрито в наукових працях М. Бердяєва, В. Брушлинського, В. Енгельмейєра, Б. Кедрова, В. Моляко, Р. Немова, Я. Пономарьова, Б. Теплова, П. Якобсона та ін. На взаємозв'язок творчого мислення із здібностями особистості вказували Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, О. Матюшкін, В. Моляко. Окремі аспекти проблеми розвитку мислення студентів у навчальному процесі розкрили О. Абдулліна, А. Алексюк, З. Калмикова, В. Роменець, В. Семиченко. Закономірності функціонування творчого мислення

розкрили зарубіжні вчені: Е. де Боно, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Д. Дьюї, Р. Енніс, М. Ліпмен, Р. Майер, Г. Сельє.

Значний внесок у розробку ідей і методик творчого мислення зробили й американські дослідники Д. Гілфорд і Є. Торранс. Цінною, на наш погляд, є розроблена Д. Гілфордом характеристика творчості, що містить такі параметри: легкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, уяву.

На особливу увагу заслуговує аналіз творчого й критичного мислення, який здійснили американські психологи Г. Ліндсей, Р. Томпсон, К. Халл. За словами Р. Томпсона, «творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їхні недоліки й ефекти» [4, с. 149–152].

У процесі мислення завжди відбувається відкриття нового, тому дослідники пов'язували його з прогнозуванням майбутнього (А. Брушлинський), із виділенням у мисленні інтуїтивного компонента (Б. Кедров) та ієрархічних рівнів розумового процесу (Д. Завалішина, Я. Пономарьов, І. Семенова і С. Степанова).

Сучасні дослідники схиляються до думки про діалогову природу мислення людини, відтак вивчення внутрішнього діалогу як механізму утворення творчого сенсу становить важливу лінію розробки проблеми мислення й творчості в загальній психології, відкриваючи нові шляхи до пізнання механізмів творчості й розробки спеціальних методів щодо її розвитку та актуалізації.

Грунтуючись на теоріях М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Виготського, спираючись на положення про те, що процес вивчення й дослідження творчого мислення тісно пов'язаний із дослідженням внутрішнього діалогу, який є важливим компонентом продуктивного мислення, О. Діса теоретично обґрунтувала взаємозв'язок мислення й творчості [1]. Переходи внутрішнього мовлення з однієї форми в іншу, на думку науковця, породжують різні види внутрішніх діалогів – «діалог чистих думок», «діалог між думкою та словом», «діалог голосів», у яких народжується нова смислова структура, творча ідея. Дослідниця простежила відображення діалогічності мислення під час творчого пошуку й дійшла висновку, що будь-який творчий процес включає в себе етап внутрішнього діалогу, довівши необхідність перебороти загальноприйнятий підхід до мовлення й мислення як до монологу й побачити в них наявність внутрішніх діалогів, тим самим підтвердивши думку про діалогічність творчого мислення.

У студентів під час освітнього процесу за умови творчого пошуку шляхів вирішення проблеми відбувається формування досвіду творчої самореалізації. З метою розвитку творчого мислення майбутніх педагогів-дизайнерів і формування в них готовності до професійно-творчої самореалізації необхідно створити таку систему, яка, на думку І. Зязюна, спроможна, «з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідно суспільству» [2, с. 9]. Створення у вищому навчальному закладі професійно-творчого освітнього середовища впливає на мотивацію навчання студентів, залучає їх до різноманітних видів творчої самостійної роботи, у процесі якої розкриваються їхні креативні можливості, підвищується рівень професійних знань, спеціальних умінь і навичок майбутніх фахівців, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професії.

Вважаємо за доцільне відбирати комплекс форм і методів навчання, які цілеспрямовано впливають на розвиток педагогічної креативності – творчі конкурси, індивідуальні та колективні завдання творчого характеру, аукціони педагогічних ідей, участь у студентській конференції з педагогіки, вивчення життєвого шляху та творчості видатних педагогів, знайомство із творчо працюючими педагогами та вивчення їхнього досвіду тощо. Основною ж умовою ефективності роботи з розвитку педагогічної креативності майбутніх педагогів вважаємо, перш за все, високий рівень професійної та особистісної компетентності викладачів, які здатні до постійного духовного і творчого зростання, зміни самого себе, усталених стереотипів у поглядах на світ [3].

На думку Л.С.Виготського, творчості не можна навчитися, але можна створити умови для розвитку творчих здібностей людини. Він вважав, що для здійснення творчої діяльності не можна вказати систему дій, ці системи створюються самою особистістю. Враховуючи, що риси творчої особистості впливають з природи творчості, особливостей творчої діяльності, соціальної позиції, необхідно розглянути показники готовності до творчої діяльності, виділивши рівні готовності викладача-дизайнера до творчості:

1. Базовий рівень. Педагог володіє такими якостями, як спостережливість, сприйнятливість, організованість, самокритичність, самоврядність, вимогливість і винахідливість, відповідальність за свою справу. Якщо педагог досяг базового рівня професійної компетентності, він в змозі займатися репродуктивною педагогічною творчістю, тобто раціонально і ефективно використовувати передовий педагогічний досвід і рекомендації вчених.

2. Оптимальний рівень викладача характеризують такі риси особистості, як професійна спрямованість, допитливість, психологічна пильність, нестандартність мислення, об'єктивність самооцінки, емоційно-вольова стійкість, принциповість, справедливість, почуття нового. Оволодіння даним рівнем передбачає проведення всіх видів навчальних занять на високому науковому та технологічному рівні.

3. Творчий рівень. Для викладача характерні такі якості особистості, як усвідомлення себе як творчого працівника, креативність мислення, нетерпимість до консерватизму, віра в свої сили, оптимістичність, раціональність мислення, висока культура спілкування. Для творчого педагога характерні вільне володіння багатьма педагогічними технологіями, здатність поєднувати науковий пошук і практику, дослідницький підхід до процесу професійної підготовки. На творчому рівні викладач в змозі розробити авторську методику навчання, мати свою педагогічну та дизайнерську майстерню, вести авторські курси з дизайну.

4. Дослідницький рівень. Викладач-дизайнер володіє основами науково-дослідницької діяльності, в змозі самостійно вести наукове дослідження і керувати практичним дизайнерським пошуком своїх колег. На цьому рівні творчості викладач має можливість відкрити нові закономірності, сформулювати нові наукові та практичні дизайнерські ідеї, створити наукову концепцію [5].

Викладачам вищої школи необхідно звертати увагу на якості особистості, які повинні бути сформовані для реалізації творчої діяльності майбутнього фахівця, тому що свідоме застосування інноваційних технологій для розвитку креативності передбачається навіть на базовому рівні. Якщо студенти будуть продовжувати удосконалювати свої якості і здібності, ми можемо говорити про ефективність підготовки студентів у ВНЗ і це дасть їм широке поле для професійної творчої діяльності.

Отже, ефективність розвитку творчого мислення майбутніх педагогів-дизайнерів підвищується за умови створення інноваційного освітнього середовища, раціонального використання навчального часу, матеріальної бази вищого навчального закладу, психологічного клімату під час проведення занять, стимулювання творчо працюючих студентів, розроблення та реалізації на практиці студентських педагогічних проєктів. Педагогічно комфортне освітнє середовище – сприятлива умова для розвитку й формування особистості фахівця педагога-дизайнера, що забезпечує актуалізацію творчого потенціалу та розвиток творчого мислення студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Диса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Диса ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2005. – 17 с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ: МАУП, 2000. – 312 с.

3. Кириченко Р.В. Особливості розвитку креативності майбутніх педагогів /Р.В. Кириченко //Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка. – К.:ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Том X. - Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип.25. – С.185-193.

4. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – Москва,1981. – 400 с.

5. Чеботова Я. В. Психологічні чинники та рівень розвитку креативності як обов'язкового компонента творчої діяльності викладача-дизайнера / Я. В. Чеботова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. - 2014. - Вип. 49. - С. 212-220.

Клименко Ж.В.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ВИСВІТЛЕННЯ НАЦІЄТВІРНОЇ РОЛІ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

Готуючи студентів до викладацької діяльності, важливо спрямовувати їх на усвідомлення того, що центральною проблемою сучасної методики викладання зарубіжної літератури є визначення концептуальних засад вивчення перекладного художнього письменства. Майбутні вчителі повинні засвоїти, що визначальною специфічною рисою предмета “Зарубіжна література” є перекладний характер творів. На необхідність урахування специфіки роботи з художнім перекладом вказують у своїх працях Л.Мірошніченко, О.Ніколенко, О.Куцевол та інші методисти й літературознавці [5; 6].

Наша мета – розглянути концептуально важливі аспекти вивчення перекладного письменства у світлі підготовки студентів до розкриття націєтвірної ролі художнього перекладу в процесі викладання шкільного курсу зарубіжної літератури.

Протягом тривалого часу художній переклад відіграв важливу роль у формуванні української нації. Першопроходцями на велично-трагічному шляху світових шедеврів до вітчизняного читача були такі світочі нашої культури, як П. Куліш, І. Франко, М. Драгоманов, М. Старицький, П. Грабовський, Леся Українка, Б. Грінченко. Завдяки їхній подвижницькій діяльності українці ще в ХІХ ст. відкривали розмаїтий і полікультурний світ думок і почуттів інших народів посередництвом рідного слова.

Незважаючи на численні переслідування, знамено українського художнього перекладу в І половині ХХ ст. високо несли М. Вороний, М. Драй-Хмара, М. Зеров, А. Кримський, М. Рильський, В. Підмогильний, П. Филипович та багато інших митців. У повоєнну добу (кінець 50-х – 70-і роки) в Україні спостерігається зростання інтересу до мистецтва перекладу, яке І. Дзюба влучно назвав “справжнім вибухом перекладацької енергії” [2, 7]. На передньому краї боротьби за українську культуру виступають М. Рильський, М. Бажан, Г. Кочур, М. Лукаш, Д. Паламарчук, Борис Тен, В. Мисик, В. Стус. Український художній переклад став символом протистояння тоталітарним порядкам, насаджуваним правлячою верхівкою. “Влада чудово розуміла, що перекладацтво – арена вдосконалення й самоствердження мови, спосіб входження її у світову мовну змагальність і солідарність, а перекладна лектура рідною мовою – пряме, без сторонніх посередників і “націнок”, освоєння цим народом інтелектуальних і духовних багатств людства, отже, розширення його історичної перспективи” [2, 7]. Тому діяльність багатьох вітчизняних перекладачів була визнана небезпечною для існування радянської системи.

Попри всі негаразди, український художній переклад активно розвивався в еміграції. Справжньою окрасою нашої літератури стали переклади В. Барки, С. Гординського, І. Качуровського, І. Костецького, М. Ореста, поетів Нью-Йоркської групи та багатьох інших майстрів слова, які, живучи в діаспорі, зводили перекладацькі мости між світовою та українською культурами.

Отже, ураховуючи особливу роль українського художнього перекладу в духовному поступі нашого народу, **концептуальну основу викладання зарубіжної літератури в школі має становити ідея вивчення перекладної літератури як складової українського письменства, важливого чинника у формуванні національно свідомої особистості.**

Саме такий підхід є вагомим аргументом у дискусії з тими, хто досі не усвідомлює націєтвірне значення зарубіжної літератури. Адже й нині чути фрази на кшталт таких: треба вивчати своє, рідне, а не чуже (а до чужого інколи зараховують і те, що є предметом курсу “Зарубіжна література”).

Як же викладати цю навчальну дисципліну, щоб вона стала могутнім чинником формування особистості сучасного українця, зацікавленого в збереженні власної культурної ідентичності і водночас миролюбно налаштованого до представників інших етносів?

У зв’язку з цим актуальним є осмислення однієї з концептуально важливих проблем – **вивчення перекладної літератури як складової українського письменства.** Учителям зарубіжної літератури потрібно наголошувати на тому, що ми вивчаємо не абстрактну перекладну літературу, а рідну. Пізнаємо чуже через добре знайомого посередника – рідну мову.

Сучасне перекладознавство стверджує, що кожна національна література складається фактично з двох літератур – оригінальної і перекладної. З цього погляду особливе значення має стаття І. Франка “Каменярі”. Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання” (1912), у якій великий митець висунув положення про перекладну літературу як ваговиту складову національного письменства: “Переклади чужомовних творів, чи то літературних, чи наукових, для кожного народу являються важним культурним чинником, даючи можливість широким народним масам знайомитися з творами й працями людського духу, що в інших краях, у різних часах причинялися до ширення просвіти та підіймання загального рівня культури. *Добрі переклади важних і впливових творів чужих літератур у кожного культурного народу, починаючи від старинних римлян, належали до підвалин власного письменства*” (виділення наше – Ж.К.) [11, 397]. Слід відзначити, що в подальшому думка про належність художнього перекладу до рідної літератури знайшла розвиток у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (М. Рильський, М. Конрад, А. Федоров та інші). Так, М. Рильський стверджував, що “переклад художньої літератури тільки тоді здійснює свою функцію, коли це переклад творчий, коли він доходить до читача, коли він є фактом рідної літератури” [9, 59]. Керуючись саме таким поглядом на художній переклад, С. Єфремов включив в “Історію українського письменства” повідомлення про перекладацький доробок майстрів слова, зокрема Л. Боровиковського, М. Зерова та М. Терещенка.

Отже, наведені факти є яскравими аргументами до тези про важливість опрацювання нашими учнями творів зарубіжного письменства як зразків вітчизняної літератури.

Друга проблема, пов’язана з попередньою, – **вивчення перекладної літератури як важливого чинника у формуванні національно свідомої особистості.** Ми багато говоримо про те, що зарубіжна література є вікном у світ інших народів, але як не парадоксально це комусь може видатись, *зарубіжна література (за умови її правильного викладання) – це насамперед вікно у світ рідного народу.* Наукою доведено, що творче опрацювання перекладної літератури сприяє самопізнанню особистості, що тільки в порівнянні свого з чужим людина усвідомлює своєрідність властивих їй етнічній спільноті елементів. Тільки навчившись поважати традиції інших народів, особистість по-справжньому може поважати свій етнос.

Зокрема сучасні вітчизняні етнопсихологи В. Павленко і С. Таглін вказують, що в структуру національної самосвідомості особистості входять знання про інші національні спільноти, уявлення про типові риси їх членів (національні гетеростереотипи) та емоційно-ціннісне ставлення до них [7, 64]. Отже, спілкування з іншими етносами сприяє формуванню й закріпленню національно-специфічного в культурі. Розвиток парадигми “ми – вони” в прогресивному напрямі неможливий без прояву інтересу до інших націй, їхніх культур, прагнення встановити з ними контакти. Такій роботі необхідно надавати великого значення в системі освіти. Невипадково ще в 1911 р. Олена Пчілка в статті “Нашим сучасним космополітам” пише про націоналізм як про любов не тільки до рідного, “до поліпшення добробуту своєї нації, а разом з тим до всесвітньої культури на рідному ґрунті” [8]. Перекладне письменство – важлива частина “всесвітньої культури на рідному ґрунті”.

У зв’язку з висловленим вище актуальною є відповідь на таке запитання: **як саме розв’язувати названі проблеми?** Накреслимо деякі напрями такої роботи.

1. Опрацювання висловів українських письменників, науковців, громадських діячів про націєтворчу місію перекладної літератури.

Так, старшокласникам можна навести слова М. Стріхи про те, що “для української літератури, виходячи з екстремальних умов її існування за різних політичних режимів, переклад завше являв собою щось більше, аніж просто засіб ознайомлення власного громадянства з надбаннями світового письменства” [10, 2]. Розмірковуючи над цим висловом у ході евристичної бесіди, учні зможуть виявити власне розуміння значення художнього перекладу в історії українського народу.

2. Розкриття труднощів на шляху популяризації перекладних творів.

Слід відзначити, що традиція шанування художнього перекладу як джерела збагачення рідної культури не переривалася, незважаючи на численні перешкоди на шляху світового письменства до українського читача. Серед них виділимо ті, котрі найбільше гальмували розвиток українського перекладацтва:

- Валувєвський циркуляр 1863 р. та Емський указ 1876 р., які забороняли друкування і видання не лише оригінальних українськомовних текстів, а й перекладів цією мовою;

- розправи над українськими перекладачами в 30-х рр. ХХ ст., коли в жорна тоталітарної машини потрапили такі світочі української культури, як М. Вороний, М. Зеров, М. Драй-Хмара, П. Филипович, В. Підмогильний та багато інших письменників-перекладачів;

- переслідування майстрів перекладу в II половині ХХ ст., що відбилися на долях Г. Кочура, В. Стуса, М. Лукаша, Д. Паламарчука та інших.

Наприклад, готуючись до вступного уроку в 11 класі, доцільно використати матеріали статей І. Дзюби “Крізь поетичні обрії століть” [2] та Р. Зорівчак “Український художній переклад як націєтворчий чинник” [3]. Зокрема львівська дослідниця зазначає: “Художній переклад став потрібним для усвідомлення нації і ворожим для режиму самим фактом своєї наявності. Він відіграв значну роль в історії національного опору та національного відродження. Не вивчену ще роль. Одна з його найзворушливіших сторінок – це праця над перекладами в тюрмах і на засланнях” [3].

3. Ефективним напрямом роботи може стати і використання біографічного методу аналізу художнього твору як засобу висвітлення екзистенційного вибору українських перекладачів.

У ході порівняння оригіналу й друготвору важливо **навчати учнів аналізу перекладу в контексті біографії і творчості перекладача**. Зокрема пропонувати їм замислюватись над *особистісними мотивами вибору твору для перекладу, взаємозв’язками між фактами їх*

життєпису і конкретними перекладацькими рішеннями. Так, аналізуючи монолог Гамлета в перекладі Г. Кочура, старшокласники можуть поміркувати над тим, яке особистісне значення для митця могли мати такі рядки:

*Звихнувся час наш. Мій талане клятий,
Що я той вивих мушу виправляти!*

Спираючись на біографічні факти, учні зможуть обґрунтувати символічне звучання цієї репліки як своєрідного життєвого гасла видатного перекладача, висловити передбачення, що саме хотів сказати Г. Кочур своїм сучасникам цими словами. Той самий Г. Кочур, який десять років відбував покарання в одному зі сталінських таборів, що знаходився в заполярній Інті, який і після реабілітації не мав права жити в Києві.

Подібну роботу доцільно провести й під час уроку на тему **“Пауль Целан і Василь Стус. Зустріч на перехресті культур”** (11 клас). Епіграфом до цього заняття можуть стати слова знаного львівського поета, перекладача, філолога-германіста Т. Гаврилів: **“У Стусових перекладах звучить непомильно впізнаваний голос самого поета-перекладача, що й не дивно, адже разючі паралелі між життям і творчістю Целяна та Стуса годі знехтувати”** [1, 107].

На засіданні гуртка можна запропонувати учням замислитися над тим, чому В. Стус змінив назву вірша Р. Кіплінга “If” (“Якщо”) на *“Лист до сина”*. Спираючись на знання про долю великого правозахисника, старшокласники відзначають, що цей переклад набуває символічного звучання як глибоко вистраждане послання і до його власного сина, й до всіх тогочасних і майбутніх синів України.

Така робота допоможе учням усвідомити, що перекладання для багатьох українських митців було **“водночас і естетичним, і екзистенційним викликом”** [1, 108], який вони кидали тоталітарній владі. Переклади досить часто виконували функцію езопівської мови, посередництвом якої тлумачі намагались спілкуватись з українським читачем в умовах жорсткої цензури.

Крім названих, особливо перспективним з погляду становлення громадсько-державного самоусвідомлення учнів є такий напрям навчальної діяльності, як **висвітлення впливу художнього перекладу на розвиток української мови і літератури** [4, 272 - 274].

Отже, аналіз психолого-педагогічних та науково-методичних джерел засвідчує, що концептуально правильний підхід до вивчення перекладної літератури відкриває широкі можливості у формуванні національно свідомої особистості українського школяра. Ця ідея повинна бути покладена в основу підготовки студентів до викладання зарубіжної літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилів Т. Текст між культурами. Перекладознавчі студії. – К. : Критика, 2005. – 200 с.
2. Дзюба І. Кризь поетичні обрії століть // Кочур Г. Третє відлуння. – К.: Рада, 2000. – С. 6 – 8.
3. Зорівчак Р. Український художній переклад як націєтворчий чинник // Літературна Україна. – 2005. - № 1 (13 січня). – С. 7.
4. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 340 с.
5. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.
6. Ніколенко О.М., Куцевол О.М. Сучасний урок зарубіжної літератури. – К.: Вид. центр “Академія”, 2003. – 288 с.
7. Павленко В. М., Таглін С. О. Етнопсихологія. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
8. Пчілка Олена. Нашим сучасним космополітам // Рідний край. – 1911. – № 16. – С. 13.
9. Рильський М. Проблеми художнього перекладу // Рильський М. Мистецтво перекладу: Статті. Виступи. Нотатки. – К.: Рад. письменник, 1975. – С. 25 – 93.

10. Стріха М. Донорська кров мистецтва. Українські перекладачі та зарубіжна література // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1997. - № 4. – С. 2 – 6.

11. Франко І. «Каменярі». Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання // Франко І. Твори в 20-ти томах. Т. 16. – К.: Держвидав художньої літератури, 1955. – С. 397 – 409.

Ковальчук Н.Д.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

За визначенням відомих науковців Е. Азімова та А. Щукіна під компетентністю розуміємо здатність особистості виконувати будь-яку діяльність спираючись на життєвий досвід, набуті знання та сформовані вміння і навички в умовах безпосередньої взаємодії з іншими людьми. Компетенція розглядається науковцями як сукупність знань, навичок, умінь, сформованих у процесі навчання а також здатність виконувати будь-яку діяльність спираючись на знання, навички і вміння. «Відмінність понять компетенція і компетентність базується на твердженні Н. Хомського, який у книзі «Аспекты теории и синтаксиса» (1972) стверджував, що існує фундаментальна відмінність між компетенцією (знанням своєї мови тим, хто говорить і тим, хто слухає) та вживанням (performance) – реальним вживанням мови. Саме вживання мови, на думку Н. Хомського, є вияв компетенції в різних видах діяльності, що пов'язано з мисленням і досвідом людини. Саме використання набутого досвіду у знаннях, навичках і вміннях стали називати компетентністю.» [1, с. 107]. Потрібно зазначити, що дефініції цих понять схожі, і важко провести чітку межу між ними, тому у вітчизняній методиці викладання поняття «компетенція» і «компетентність» уживаються як синоніми.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти зазначається: «Використання мови, в тому числі і її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд компетенцій, як загальних, так і - особливо - комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та/або сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах. Використовуються ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для виконання накреслених завдань. Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення або модифікації їх компетенцій.

- компетенції є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії;
- загальні компетенції це ті, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої;
- комунікативні мовні компетенції - це такі, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби» [5, с. 9].

Багатьма вченими досліджувалися різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема розробці формування комунікативної компетентності присвячені роботи науковців Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, В. Бездухова, О. Бердичівського, А. Бодильова, С. Бондаревської, Ю. Варданяна, Ю. Вашуленко, І. Зимньої, В. Кан-Калик, О. Кузнецової, О. Леонтєва, А. Мудрик, Л. Мітіної, М. Обозова, В. Пасинок, Є. Пасов, В. Сластьоніна, В. Шепель, Т. Шкваріної та ін.

Як зазначають науковці, комунікативна компетенція майбутнього викладача іноземних мов базується на знаннях правил і норм організації комунікації засобами іноземної та рідної мови і чуттєвому досвіді, що дають змогу орієнтуватися у ситуаціях педагогічного спілкування, розуміти мотиви, інтенції та стратегії поведінки людини.

У дослідженнях, присвячених підготовці майбутніх учителів до спілкування, виділяються такі основні аспекти:

- 1) розвиток певних особливостей мислення студентів, що, за даними психології, відіграють важливу роль у сфері спілкування особистості;
- 2) розвиток вільного володіння мовленням; опанування мовленнєвої культури;
- 3) розвиток певних особистісних особливостей майбутніх учителів (товариськість, емпатія, спонтанність, рефлексія);
- 4) формування відповідних соціальних настанов у сфері спілкування;
- 5) формування і розвиток у студентів комунікативних умінь [3, с. 12].

Досліджуючи педагогічну компетентність майбутнього викладача, науковці зазначають про важливість компетенції активізації навчально-пізнавальної діяльності, психологічну, комунікативну компетенції, педагогічну спрямованість і механізми саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення.

На думку вчених, основним критерієм комунікативного компонента є комунікативна компетенція майбутніх викладачів іноземних мов, під якою розуміємо здатність спілкуватися письмово і усно з носієм конкретної мови в реальній життєвій ситуації. При цьому особлива увага приділяється смисловій стороні вислову, а не тільки правильності використовуваних мовних форм.

Науковець А.В. Шишко виокремлює такі критерії комунікативного компонента педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, як:

- «мовна компетенція (володіння літературною іноземною та українською мовами як засобами комунікації), вербально-комунікативна компетенція (здатність до комунікації на суб'єкт-суб'єктному та суб'єкт-об'єктному рівнях, готовність до вибору ефективних стратегій комунікації);
- вербально-когнітивна компетенція (здатність до вирішення репродуктивних і продуктивних завдань комунікативної діяльності);
- міжкультурна комунікативна компетенція (здатність до комунікації та порозуміння з представниками інших культур);
- метакомунікативна компетенція (здатність до комунікації на зовнішньому (поведінковому) та внутрішньому (особистісному) рівнях)» [8, с. 248].

Науковець Н. Базиляк розглядає процес формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов як науково обгрунтовану систему організації і стимулювання активної комунікативної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов, що базується на педагогічних умовах, які забезпечують розвиток усіх компонентів комунікативної компетентності.

Нагадаємо, що в основі педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов лежить структура комунікативної компетентності, яка складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-креативного, емоційно-вольового, індивідуально-особистісного та операційно-діяльнісного компонентів. Таким чином, структура технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов складається з:

- концептуальної основи, яка ґрунтується на ідеях контекстного навчання, створенні індивідуальної освітньої стратегії;
- змістової частини: цілі формування, зміст кожного з етапів;
- процесуальної частини: організація навчально-виховного процесу, методи і форми розвитку комунікативної компетентності, засоби комунікації, процес взаємодії викладача і студента [2, 8].

Формуванню професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя сприяють різні завдання. Саме такі завдання розроблені в навчальних посібниках з німецької мови Schritte International, Tangram, Delfin, Lagune, Menschen, Sicher, Em, Themen neu та ін., за якими навчаються студенти факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова.

На заняттях з методики викладання іноземної мови студенти практикуються у розв'язанні ситуативних завдань, що сприяє отриманню нових знань про комунікативну компетентність, збагаченню, засвоюванню й закріпленню отриманих знань, їх корегуванню, встановленню взаємозв'язку між знаннями й конкретною ситуацією. Науковці стверджують, що у практичному плані рішення ситуативних завдань спрямоване на формування комунікативних умінь і якостей. Аналізуючи ситуативне завдання студенти можуть відчутися себе в ролі вчителя, придбати мінімальний досвід знаходження педагогічно доцільних рішень із позиції комунікативної компетентності, що у подальшому допоможе оперативно й обґрунтовано зорієнтуватися в подібних реальних ситуаціях і у першу чергу, підготуватися до проходження педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукина. Н.А. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство Икар, 2009. – 448 с.
2. Базиляк Н. О. Формування комунікативної компетенції майбутнього викладача англійської мови / Н. О. Базиляк // Освітологічний дискурс. - 2014. - № 2.
3. Бірюк Л. Ретроспектива формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.// Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. УДК 371.134– 2015. - № 52.
4. Волкова, А. В. Особливості формування професійно-комунікативних умінь майбутніх викладачів іноземних мов засобами сучасних анімаційних технологій. / А. В. Волкова // Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. – 2010. – №1.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. - К.: Ленвіт, 2003.-273с.
6. Прокопова О. П. Роль ситуативних задач у формуванні комунікативної компетентності майбутнього педагога. УДК 378;37.013;316.28 //Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2011.
7. Скворцова С.О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса : Абрикос Компани, 2013. – 290 с.
8. Шишко А. В. Комунікативна компетенція як складова педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови / А. В. Шишко.// Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. - 2015. - № 2.

Ковчин Н.А.
Інститут педагогіки НАПН України

ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ
В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

Сучасні темпи глобальних змін у світі, в соціумі, в техносфері, геосфері тощо потребують своєчасних змін освіти вцілому. Особливо актуальною для нас є орієнтація вітчизняної української освіти на динамічні процеси в європейському освітньому просторі. Це потребує глибокого удосконалення і перебудови її змісту, підготовки викладачів нового покоління, а також вимагає від педагога постійної здатності змінювати методи, форми, структуру навчального матеріалу, індивідуалізувати освітні програми, розробляти інтеграційні курси, що неможливо без розвитку самостійності та творчої ініціативи.

Сучасний викладач має досконало володіти основними ґрунтовними знаннями в галузі того предмета, який він викладає. Наприклад, якщо він викладає географію, то має формувати не тільки географічні знання, а й забезпечити системність, різнобічність, дієвість знань, на основі чого сформувати цілісну наукову картину світу у студентів, що дасть їм змогу адекватно сприймати світ, критично оцінювати його, надалі самореалізуватись в самостійному житті [5, 6].

Останні десятиліття значимим феноменом стало зародження і стрімкий розвиток когнітивної науки, що обґрунтовує новий підхід до вивчення діяльності інтелекту, відкриває фундаментальні закономірності процесів пізнання людиною оточуючого світу [3, 4, 8]. Сучасний педагог має вивчати когнітивну науку і використовувати її основи в навчальному процесі.

Найважливішими завданнями когнітивної науки є дослідження закономірностей діяльності мозку та підвищення продуктивності мислення, інтелектуальної діяльності людини [1, 7].

Предметом дослідження когнітивної науки є сприйняття, мислення, пам'ять, увага, навчання, мова, мовлення, мовна діяльність [1, 7, 8].

Власне термін «когнітивна наука» в 1973 році запропонував К. Хіггінс. Дійсним засновником когнітивної науки вважається Алан Тьюрінг (1912 – 1954).

Отже, сучасний викладач має глибоко розуміти всі закономірності когнітивних процесів, бо це стає основою успіху його (як психологічного, так і педагогічного), дає можливість йому моделювати когнітивні процеси, аналізувати їх. Також таке розуміння когнітивістики викладача дає змогу навчити своїх студентів та учнів рефлексії, самоаналізу, самокорекції в процесі навчання.

Одним з дуже важливих аспектів в процесі підготовки викладачів є формування особистісних якостей. При цьому слід вважати, що єдиної моделі структури особистості у вчених не досягнуто. Проте можна виділити основні складові структури особистості, які важливо враховувати в процесі становлення особистості викладача. Особистість – людський індивід як суб'єкт міжособистісних і соціальних відносин і свідомої діяльності [2].

Згідно з концепцією А. В. Петровського в структурі особистості можна вирізнити такі складові:

- 1) інтраіндивідна система – внутрішні психологічні прояви: інтелектуальні, вольові та ін;
- 2) інтеріндивідна система – прояви особистості в системі міжіндивідуальної взаємодії;
- 3) надіндивідуальна система – внески особистості в психіку інших людей.

Для ефективної роботи викладач має знати загальну структуру особистості, а також індивідуальні особливості: тип темпераменту, емоційно-вольові якості, стресостійкість, копінг-ресурс, систему потреб, інтересів, ідеалів тощо.

Володіння знаннями власну особистість про викладач може успішно поєднувати різні якості, спираючись на більш сильні з них. Також він може використовувати ці знання для індивідуального підходу до студентів, учнів, з метою оптимізації процесу навчання та для застосування диференційованого підходу в ході організації навчального процесу.

Уміння викладача здійснювати самопсиходіагностику дає можливість формувати такі уміння у студентів, які можуть застосовувати їх в процесі навчання.

Зважаючи на те, що тип темпераменту впливає на швидкість перебігу фізичних, інтелектуальних та інших процесів особистості, то викладач має на високому психологічному рівні визначати тип темпераменту як у себе, так і у своїх студентів, а також

психологічну сумісність носіїв різних типів темпераменту. Такі визначення дозволяють оптимізувати процес навчання.

Важливою професійною якістю у викладача також є стресостійкість, що попереджує емоційне вигорання в професійній діяльності. Отже формування особистісних якостей у викладача сприятиме його зростанню у своїй професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсон Д. Р. Когнитивная психология / Д. Р. Андерсон: пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 469 с.
2. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии : Информ.-метод. материалы к курсу «Общая психология» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко : Учебное пособие для студентов пед. ин-тов – М. : Просвещение, 1986. – С. 60
3. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии. В 2 т. – Т. 1. / Б. М. Величковский. – М.: АКАДЕМИЯ, 2006. – 448с.
4. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии. В 2 т. – Т. 2. / Б. М. Величковский. – М.: АКАДЕМИЯ, 2006. – 432с.
5. Ковчин Н. А. Психологічні основи формування цілісної наукової географічної картини світу в учнів основної школи в сучасних умовах / Н. А. Ковчин // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2014. – Вип. 14. – С. 277 – 283.
6. Ковчин Н. А. Сучасний підручник з географії як засіб особистісного розвитку учнів основної та старшої школи / Н. А. Ковчин // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2017. – Вип. 18. – С. 50 – 62.
7. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо: пер.с англ. – СПб.: Питер, 2006 – 589 с.
8. The American Heritage Dictionary of the English Language. – 4th edition – Boston: Houghton Mifflin Company, 2000. – 2112 p.

Копенкіна Л.О.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,

РОЛЬ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ПРАКТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФРАНЦІЇ

Згідно з новою освітньою політикою, починаючи з 2013 року вищими освітніми закладами, що несуть повну відповідальність за увесь цикл педагогічної освіти, включаючи також підготовку до національного конкурсу, є Вищі школи вчителів та вихователів (ВШУВ) (фр. - Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)). Колишні Університетські інститути підготовки вчителів (УІПВ), не дивлячись на свій багатий досвід практико-орієнтованої професійної підготовки, були скасовані, оскільки їх освітні програми і академічний статус не відповідали вимогам європейських стандартів [3].

Провідною тезою нової освітньої стратегії стало те, що "учительство - це ремесло, якому треба навчатися. Неприпустимо входити в професію не маючи належної підготовки" [1]. Виходячи з цього, головною метою Вищої школи стало розширення і поглиблення первинної професійної підготовки педагогічних кадрів, досягнення якої бачилося через реалізацію ряду завдань, у тому числі – поступальної професіоналізації (допрофесійний курс залучення до педагогічної діяльності на рівні ліценціата + 2 роки професійно-практичної підготовки в педагогічній магістратурі).

Суть поступальної професіоналізації полягає в поступовому оволодінні необхідними професійними компетентностями, визначеними Міністерством національної освіти, і, які є обов'язковими для сертифікації учителя. Освітня програма ВШУВ передбачає допрофесійну підготовку на рівні ліценціата (університету). Зцією метою була розроблена і впроваджена програма, яка дісталася назву

"Майбутня професія учителя" (фр. - *Emploiid'avenirprofesseur*). Програма дозволяє студентам 2-3 курсів університету вибирати психолого-педагогічні модулі, а також працювати в школах в якості помічника учителя. В першу чергу це стосується молодих людей, які отримують соціальну стипендію і тих, хто на етапі здобуття середньої освіти навчався в зонах пріоритетного розвитку³. Курс підготовки передбачений для студентів, що бажають краще розуміти професію учителя і в майбутньому продовжити своє навчання в педагогічній магістратурі. Підготовка дає можливість поступового входження в професію, розвитку професійних навичок і набуття реального практичного досвіду. Студенти, що беруть участь у цій програмі повинні працювати неповний робочий день в школі, що в середньому складає 12 годин на тиждень. Тимчасово навантаження може змінюватися впродовж року, щоб дозволити їм успішно освоїти програму університету, скласти академічні іспити, і нарешті, взяти участь в майбутньому конкурсі на отримання ліцензії штатного учителя [2]. В цілях ефективного реалізації програми при кожній ВШУВ були створені інформаційно-орієнтаційні служби професійного працевлаштування (фр. - *Les services commun universitaires d'information et d'insertion professionnelle (SCUIO - IP)*), фахівці яких допомагають студентам, що вирішили зв'язати своє майбутнє зі школою, визначитися до якого конкурсу готуватися – учителі початкової або середньої школи, а також з вибором пропонованих університетами дисциплінарних модулів, націлених на перспективу продовження навчання у ВШУВ. Вони мають своєму розпорядженню спеціальні відділи, які займаються працевлаштуванням студентів на літній період в дитячі табори відпочинку, де вони можуть набути первинних навичок по обраній професії, а також, можливість переконатися в правильності зробленого професійного вибору [4, 5].

В процесі допрофесійної підготовки за кожним студентом-практикантом закріплюється досвідчений вчитель-наставник, в обов'язки якого входять допомога, підтримка та супровід підопічного на етапах спостереження навчального процесу, спільного проведення занять, та в подальшому, самостійного виконання функцій учителя за його присутності та контролю. В період навчання у педагогічній магістратурі ВШУВ студент матиме також обов'язковим проходження трьох типів практик: ознайомчої (пасивної), у супроводі методиста (активної) і з повною відповідальністю (у статусі учителя-стажера). Кожна з них інтегрується з теоретичною, практичною і науковою підготовкою, що здійснюється на рівні університетів і ВШУВ і має певну послідовність і чіткі функції [2].

Практикант заключає контракт з ректоратом, в якому чітко визначаються його права та обов'язки, навчальний заклад, що його приймає, сума заробітної плати. Окрім цього, разом зі своїм наставником, він розробляє план-проект проходження стажування та визначає тему свого педагогічного дослідження.

Згідно контракту він повинен двічі на рік подавати письмовий звіт своєму наставнику, отримати його письмовий відгук та скласти усний екзамен в кінці другого семестру перед членами журі навчальної академії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation: une formation des enseignants ambitieuses au coeur des universités [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72781/espe-une-formation-des-enseignants-ambitieuse-au-coeur-des-universites.html>

2. Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation. Ambition de la réforme [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>

3. Ouzoulias A. Formation des enseignants: espérance, espoir et désespoirs ... Entretien avec André Ouzoulias 10 janvier 2014 (texte intégral) [Електронний ресурс]. – Режим

³ Зони, які охоплюють навчальні заклади з проблемними учнівськими колективами.

доступа: <http://education.blog.lemonde.fr/2014/01/16/formation-des-enseignants-espe-espoirs-et-desespoirs-entretien-avec-andre-ouzoulias-texte-integral/>

4. <http://scuio.univ-montp3.fr/index.php/master/31-formations/masters-upv/802-master-enseignement>]

5. <http://www.univ-paris8.fr/SCUIO-IP-service-orientation-et>

Король А.М.
Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інтеграція України в європейський освітній і науковий простір в умовах глобалізації, модернізації, інформаційної технологізації потребує підготовки майбутнього вчителя високого культурного рівня, формування навичок самореалізації та підготовки до педагогічної діяльності. Це вимагає переосмислення науково – педагогічних ціннісних орієнтирів, методів та форм навчання.

Національно – духовне відродження нашої держави неможливе поза оволодіння музичними скарбами творів мистецтва. Музично-творча діяльність є одним із засобів виховання, формування знань, умінь, навичок, творчих якостей, фундаментом духовного розвитку та самореалізації особистості, розкриття її можливостей, здібностей, творчого потенціалу.

Наукові розробки з проблемами самореалізації особистості підтверджують її багатогранність та різноплановість. Це питання має відбиток у працях багатьох вчених – дослідників, педагогів, психологів, філософів, а саме в працях: Я. Коменського, О. Рудницької, С. Гончаренка, А. Маслоу, Р.Аронова, В. Стьопіна, І. Зязюна та інших. В цих працях зазначається про необхідність формування вмінь самореалізації учнівської молоді та підготовки їх до життя.

Аналіз наукових досліджень дозволяє констатувати, що питання вивчення теоретичних та методичних засад самореалізації майбутніх вчителів, ще не стали предметом цілісного педагогічного дослідження: конкретизації вимагає сутність поняття “самореалізація”, не визначенні умови та методи підготовки до самореалізації. Виникає протиріччя між потребою формування навичок самореалізації в процесі ігрової діяльності та недостатньою теоретичною та методичною розробленістю реалізації цієї проблеми; між потребою виокремлення необхідних педагогічних умов з метою формування навичок самореалізації особистості та недостатньою їх розробкою та реалізацією у конкретно – предметній діяльності .

Зробимо спробу інтегрувати у поняття “навички” зміст поняття “самореалізація”.

Зазначимо, що проводять паралель між поняттям “самореалізація” та “самоактуалізація”.

Свій початок поняття “самореалізація” черпає в філософії. Щоб усвідомити сутність цього поняття доцільно наголосити на тому, що актуалізація (філософське) – здійснення, сприяє переходу із стану можливого в стан дійсності, що адекватно поняттю самореалізація [7, с.25].

Актуалізація в психології означає дію, що ґрунтується у вилученні засвоєного матеріалу з пам’яті з метою подальшого використання його при визнаванні, згадуванні та виконанні [6].

А в педагогіці актуалізувати – означає: вилучати приховані, закладені в свідомості від природи моральні цінності, робити їх значимими для особистості [1, с.3].

В психології поняття “самоактуалізація” розвивається завдяки роботам А. Маслоу (1908 – 1970, США), який вклав в це поняття багато розумінь. Найбільш значним для гуманістичної педагогіки самореалізація – це прагнення до самоздійснення.

Самореалізація – бажання людини самоствердитись, прагнення стати тим, чим вона може стати. Це використання самою людиною власних талантів, здібностей, можливостей. Самореалізовану людину Маслоу уявляв не як звичайну людину, якій щось додано, а як звичайну людину, у котрої нічого не відібрано; “середня людина” – це повна людська істота, із заглушеними та пригніченими здібностями та обдаруваннями [5, с.18].

А. Маслоу пропонував таке трактування природи особистості: суть людини постійно штовхає його у напрямку особистісного росту, самодостатності і творчості, здатності до самовдосконалення.

Для вивчення людини, як унікальної, цілісної, саморозвиваючої системи (власна особистість) self – actualization – сходження по сходинках потреб, які мають рівні, в яких “висвітлюється” з одного боку, соціальна залежність людини, а з іншого – його пізнавальна природа, яка пов’язана із самореалізацією [5, с.88].

А. Маслоу всі потреби людини розглядає як вроджені. На думку вченого, ієрархія потреб простежується вже з першого рівня, який складають фізіологічні потреби, що пов’язані з підтримкою внутрішнього середовища організму. В міру накопичення цих потреб виникає потреба наступного рівня. Другий рівень це потреба в безпеці, впевненості, стабільності, захищеності, свободі від страху. Третій рівень – потреба в спілкуванні, суспільній активності, коханні і прив’язаності, в бажанні мати своє місце в групі, родині. Четвертий рівень – потреба в незалежності, самостійності, повазі, самоповазі, майстерності, компетентності, потребі мати репутацію, визначність, достоїнство, престиж. Незадоволення цих потреб може привести людину до відчуття безкорисності, неповноцінності, конфліктності та неврозів. П’ятий рівень це потреба в самореалізації, самоактуалізації та творчості.

За Маслоу, ієрархія потреб представляє собою піраміду від нижчих потреб (необхідностей) до вищих потреб (потреб росту).

А. Маслоу в якості прикладів самореалізованих людей розглядав тих, в особистому і професійному житті яким притаманний рівень особистого звершення. Вчений вважав, що можна дослідити межі людських можливостей. Проаналізувавши особливості багатьох видатних людей (А.Лінкольна, Б.Спінози та ін.), він виділив характеристики самореалізації, розглянемо деякі з них:

- постійна новизна оцінки. Вміння отримувати задоволення від простих радощів життя. Черпають силу з основних життєвих переживань. Звичайні люди пізнають істинну цінність у буденному оточенні (природи, близьких, роботи), після того, як втрачають їх;
- почуття співпереживання, єднання з іншими.

По відношенню до інших людей, самореалізовані особистості відчувають глибокі почуття симпатії, любові, справжнє бажання допомогти. Але навіть допомагаючи, вони залишаються чужими для інших, мало хто розуміє їх, але багато хто любить. Вони відчувають і переживають глибокий родинний зв’язок з останнім людством, розуміючи, що істина зрозуміла для них, прихована й темна для інших. По А. Алдеру це – “відношенню старшого брата” [5, с.24].

- більш глибокі міжособистісні відносини, засновані на великій самовідданості, любові, більш повному виході за межі свого “я”. Коло друзів невелике. Не вибачають зради, але своїх оцінок не пред’являють.

- само актуалізована творчість. Творчість схожа на всеогортаючу творчість дитини (“друга наївність”). Зовнішні обмеження (освіта, культура), які призводять до того, що здібності до такої творчості ховаються всередину, на них не розповсюджуються. Творчість, як вираження здоров’я особистості, проектується на весь світ і забарвлює будь – яку діяльність. Це робиться з означеним відношенням до

справи, з настроєм. Людина навіть може бачити творче, як баче дитина. В цьому сенсі є творчі чоботарі, клерки...

- самореалізовані люди – це люди малоприспособлені до соціокультурного середовища існування. Вони існують з культурою, але протидіють “окультурюванню”, підтримують внутрішню відстороненість від культури, в яку вони поринені. Але вони вписуються в рамки умовностей речової культури, хоча великого значення вона для них не має: полегшене життя, речі не варті того, щоб піднімати через них гвалт. Спокійно сприймається все, що не має суттєвого значення. Але ці умовності, якщо виконання їх не здається зайвим, можуть бути скинуті, як набридливий одяг [3, с.5].

Таким чином, під поняттям “навички самореалізації” слід розуміти такі дії, які можна довести до автоматизму в умовах діяльності, яка потребує включення механізмів суттєвої сфери на основі взаємодії сенсорних, рухових та музично – слухових показників.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
2. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред.. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С.11-58.
3. Казимирская И. И. Педагогическая практика будущего учителя как объект научной рефлексии / Инна Ивановна Казимирская. - Edukacja ku przyszlosci tom 3 Wyzwania I zaniechania w ksztalceniu pedagogow: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach Katedra Dydaktyki – Pracownia Wychowania Przedszkolnego 08-110 Siedlce. - Druk ELPIL. – Siedlce. – 2014. – С. 29-35.
4. Левченко О.М. Принцип творчої самодіяльності особистості / Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб.наук.праць / За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С.620.628.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 479с.
6. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
7. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – 2 вид. перероб. і доп. – К.: голов, ред.. УРЕ, 1986. – 800с.

Крюкова Є.С., Америкідзе О.С.
НТУУ «КПІ ім. І. Сікорського»

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРОФЕСІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ

Модернізація системи вищої освіти в Україні потребує розробки ефективних засобів формування всебічно розвиненої особистості, яка здатна не тільки використовувати отримані знання в професійній діяльності, але і постійно їх удосконалювати. В «Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ ст.» одним із найважливіших завдань є формування у дітей і юнацтва сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей та навичок самостійного наукового пізнання світу, самоосвіти та самореалізації особистості.

Серед вимог до педагога, які визначені кваліфікаційною характеристикою, відзначено, що викладач вищого навчального закладу повинен володіти глибокими знаннями та професійним мисленням, які дозволяють проникати в суть педагогічних явищ і приймати

оптимальні, в тому числі нестандартні рішення, що стосуються питань навчання в організації та управлінні навчальним процесом у різних умовах і конкретних ситуаціях.

Аналіз науково-педагогічної та психологічної літератури свідчить про те, що проблема формування педагогічних умінь у майбутніх викладачів розкривається в дослідженнях Ю. Азарова, С. Белозерцева, А. Бойко, В. Бондаря, С. Витвицького, О. Дубасенюка, А. Іванченка, Д. Ніколенко, О. Савченко, А. Капської, С. Кисельгоф, Г. Костюка, Л. Спіріна, І. Синиці, Л. Хомича, Р. Хмелюка, С. Ельканова та ін.

Вивчення психологічно-педагогічної літератури, яка присвячена проблемам формування професійно-педагогічних умінь у студентів засобами інтерактивних педагогічних технологій свідчить також, що цьому питанню приділяється постійна увага в теорії педагогіки, а також в практиці вищої освіти загалом.

Серед основних психологічно-педагогічних умінь, які необхідні майбутньому викладачеві для успішного виконання професійних функцій в навчально-педагогічному процесі вузу, а також використання ним методів інтерактивного навчання є, на думку багатьох дослідників, наступні:

1. Конструктивні уміння, тобто уміння, які забезпечують планування навчально-виховної роботи відповідно до вимог навчальних планів і програм з використанням інтерактивних технологій; вибір доцільних форм і видів діяльності; здійснення індивідуального та диференційованого підходів до студентів.

2. Комунікативні уміння, які передбачають забезпечення позитивних відносин зі студентами, допомагають встановлювати контакти, регулювати міжособистісні стосунки серед учасників навчального процесу.

3. Організаторські уміння використовуються для успішної організації та управління навчально-виховною діяльністю у ВНЗ, забезпечення розвитку студентів в процесі проведення інтерактивних технологій.

4. Дидактичні уміння допомагають викладачеві правильно подати навчальний матеріал; керувати самостійною пізнавальною діяльністю студентів, сприяти розвитку їх інтелектуального потенціалу; озброїти методами, необхідними для самостійної пізнавальної діяльності.

5. Практичні уміння передбачають володіння уміннями і навичками творчого характеру, тобто моделювати, конструювати і проектувати; володіння технічними засобами навчання, інформаційно-комунікативними технологіями.

6. Володіння педагогічною технікою. І. Зязюн, А. Кузьмінський, С. Омеляненко та ін. визначають педагогічну техніку як сукупність раціональних засобів, умінь, прийомів та особливостей поведінки викладача, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів навчально-виховної роботи, направленої на окремого учня або колектив. У процесі оволодіння педагогічною технікою викладач повинен уміти: одягатися з урахуванням індивідуальних особливостей прийнятого в суспільстві стилю, вимог культури та особливостей професійної діяльності; володіти собою, оцінювати свої почуття в конкретній ситуації, обирати потрібну тактику дій відповідно до педагогічних завдань; володіти голосом, темпом, тоном, ритмом педагогічного мовлення; володіти жестами та мімікою; керувати своїм тілом: умінням ходити, стояти, сидіти; володіти навичками психотехніки: уміти застосовувати знання про психіку людини для вирішення виховних завдань; володіти технікою роботи над собою: вміти працювати з різноманітними джерелами інформації, відбирати і систематизувати необхідну інформацію відповідно до особливостей професійної діяльності [1].

Як показує проведений нами аналіз наукової літератури, процес оволодіння педагогічними уміннями досить складний. Він триває в період отримання професійної освіти, а також в процесі подальшої практичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підруч. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омельченко. — К. : Знання-Прес, 2004. — 445 с.
2. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. /Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. — Х. : НФаУ, 2009. — 140 с.

Лисевич О.В.
Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК УМОВИ ЙОГО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ

Загальна мистецька освіта, з її можливостями впливу на людину, повинна розглядатися не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а як універсальний засіб особистісного розвитку та показник професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. У контексті нового розуміння функцій і принципів мистецької освіти, необхідно наголосити на органічній єдності національного (державного), регіонального (краєзнавчого) компонентів освіти з пріоритетністю поліхудожності, що відображається у змісті освіти між видами мистецтв та варіативності, спрямованої на художньо-естетичний розвиток особистості.

Сучасна мистецька освіта обумовлена низкою етичних проблем, деякі з них мають передісторію, але є й такі, що з'явилися в останні десятиріччя як результат змін у соціально-психологічній атмосфері світу. У більшості своїй вони пов'язані з психологією сучасної людини, з утилітарним ставленням людини до мистецтва. Найсерйознішою є проблема мотивації, відсутність вирішення якої призводить до недооцінки предметів художньо-естетичного циклу на всіх рівнях: як у педагогічному середовищі, так і з боку студентів, школярів та їх батьків.

Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, зокрема освітньої галузі «Мистецтво», обумовлюють необхідність удосконалення професійних умінь вчителя початкових класів, що викладає дисципліни художньо-естетичного циклу. Значення професіоналізму учителя початкових класів у процесі викладання мистецьких дисциплін висвітлюється у працях Л. Бабенко, Е. Белкіної, Л. Бичкової, О. Гайдамаки, Є. Ковальова, С. Коновець, Л. Хомич, Г.Петрової, О.Рудницької, Л. Любарської, Л.Масол, О.Шевнюк, В. Холопової, І. Руденко, О. Ростовського.

Отже, велике значення на сучасному етапі має культурно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, який повинен сприяти формуванню в учнів початкових класів комплексу ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей. За цей напрям відповідають як традиційні предмети стандарту початкової освіти, так і інтегровані, зокрема «Мистецтво», як предмет, що сприяє формуванню основ цілісної картини світу, осмислення різноманітних зв'язків у системі «мистецтво – культура ☐ компетентність».

Ми погоджуємось з думкою В. Синенко, який зазначає, що професійна компетентність майбутніх учителів – це мета та результат процесу підготовки, якісна характеристика майбутніх учителів, а професіоналізм є деякою перспективою, яка в певній мірі доступна їм у силу їхніх індивідуальних можливостей та об'єктивних факторів [10, с.45].

Сучасна методика пропонує як варіант інтегрування домінуючих змістових ліній – музичної та образотворчої, які органічно поєднуються в єдиний тематичний цикл на основі естетико-світоглядної орієнтації. Спільними для всіх видів мистецтва є відображення в художніх образах закономірностей людського буття, що зумовлює єдину тематичну структуру програми «Мистецтво», логіку об'єднання навчального матеріалу в цілісні тематичні блоки. Розумінню специфіки художньо-образної мови кожного з видів мистецтва сприяє інтеграція елементів змісту на основі єдності універсальних художньо-естетичних

понять («ритм», «контраст», «симетрія», «форма», «композиція», «динаміка» тощо). Особливості спільних тем, споріднених художньо-мовних аспектів змісту зумовлюють процес застосування [6, с.271].

Існуючий погляд на розвиток мистецького сприймання як «фундаменту мистецької культури», досить не однозначний. Багато зарубіжних психологів і педагогів вважають, що головна задача – створити умови для розвитку сприймання, вітчизняна практика виходить з положення, що процес розвитку сприймання необхідно організовувати [4]. Процес сприймання творів може відбуватися свідомо та несвідомо, може завершуватися після осмислення твору, а може продовжуватися деякий час, перериватися та бути неперервним [7]. Діяльність слухача, глядача завжди направлена на засвоєння змісту художнього твору. Зміст твору – це сформоване у свідомості уявлення про сам твір, про оточуючий світ і слухача, глядача у ньому, про автора, виконавця.

На першому етапі формуються уявлення, обумовлені тільки сприйманням даного твору. Це уявлення про твір – його будову, багатобарвність, а також переживання, викликані сприйманням твору. Це уявлення естетичні, світоглядні й асоціативні – результат порівняння почутого, пережитого й усвідомленого з вже відомим через життєвий досвід. Особливість даних уявлень полягає у тому, що вони відображають особистісний світ слухача – його естетичні уявлення та переживання, його естетичні оцінки, світоглядні уявлення, асоціації. Повнота та глибина вищезазначених уявлень буде різною через соціально-психологічну різницю між людьми, різний об'єм знань, необхідних для усвідомлення вихідних уявлень.

Другий етап процесу сприйняття – інтерпретація, осмислення вихідних змістовних уявлень і переживань, які можуть бути обумовлені лише смаками, потребами, позицією автора, тощо. Методику викладання цікавлять такі питання: як слухач, глядач у деталях і в цілому сприймає твір, як твір розвивається у вигляді специфічного процесу, які психологічні умови забезпечують художньо-естетичне переживання, розуміння, оцінку, адекватність сприйняття задуму твору. Саме у сприйманні, особливо в його розвиненій формі проявляється творчість глядача, слухача. Сприймання – поняття історичне, соціальне, вікове. Воно обумовлене системою детермінант: твором, загальним історичним, життєвим, жанрово-комунікативним контекстом, зовнішніми та внутрішніми умовами сприймання. Воно обумовлене також віком і статтю. На сприймання впливають стиль твору та жанр.

Сприймання розглядається як активна творча діяльність, оскільки під час слухання, споглядання відбувається постійний слуховий, зоровий контроль, відбувається процес впізнавання. Необхідно зауважити, що мистецьке сприймання відрізняється яскравою емоційністю й образністю. Воно торкається різних аспектів емоційної сфери. Під час мистецького сприймання відбуваються такі логічні операції як осмислення, порівняння, з якими, в свою чергу, пов'язані осмисленість та асоціативність [7].

Формування повноцінного мистецького сприймання свідчить про складний взаємопов'язаний процес: по-перше, про інтелектуальний ріст людини, по-друге, про удосконалення її основних мистецьких здібностей. Якщо проаналізувати педагогічний процес у контексті формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів, то можна виокремити у ньому два напрямки: перший пов'язаний з процесом підготовки педагога до творчості, а другий – творчість під час безпосередньої взаємодії студентів з творами мистецтва. Спілкування з творами мистецтва, як компонент педагогічної творчості, творчість у спілкуванні викладача і студента – як необхідна умова продуктивної педагогічної діяльності.

Багато дослідників звертає увагу на те, що у викладанні педагог спирається на здатність студентів до запам'ятовування, а не на евристичне мислення, імпровізацію, тощо. На думку багатьох науковців є необхідність у створенні умов, які сприяють проявам творчої активності, створенні творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери, необхідної для формування позитивних мотивів креативної діяльності.

Мистецька освіта спирається на комплекс методів загальної та спеціальної педагогіки, направлених на розвиток здібностей, мистецького сприймання, при цьому провідну роль

відіграє мотивація та зацікавленість. Найбільш дієвим у методиці є метод емоційного впливу, пов'язаний з образним та яскравим мовленням педагога, його здатністю приваблювати словом; він направлений на емоційну сферу, образне мислення. Сформований інтерес викликає ефект подиву, розвиває пам'ять, фантазію, мислення.

Ситуація успіху концентрує волю, дієвість, актуалізує попередній досвід. Створена на заняттях ігрова ситуація сприяє активності, фантазуванню, переключенню уваги, тощо. Ціла група методів і прийомів має інтелектуальне значення: проблемно-пошукова ситуація концентрує увагу, волю, образне та логічне мислення, уяву; дискусія сприяє розвитку логічного мислення, мовлення, пам'яті.

Метод стимулювання діяльності створює емоційно насичену атмосферу, сприяє прояву індивідуальності, виховує художні потреби, творчі навички та прийоми. Важливою властивістю цього методу є стимулювання репродуктивного та творчого потенціалу. У багатьох дослідженнях творчості стверджується, що творчий потенціал притаманний кожній особистості, але у різній кількості та якості, проблема полягає тільки у з'ясуванні механізмів його розкриття.

Ефективність формування творчої особистості майбутніх учителів початкових класів у контексті професійної компетентності обумовлена виявленням умов та подоланням протиріч між вимогами, що висуваються до особистості та діяльності майбутнього вчителя початкових класів та наявним рівнем культури взагалі та мистецької культури зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Коновець С.В. Образотворче мистецтво в початковій школі/ С.В. Коновець. – К., 2000. – 79с.
5. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: [Учебное пособие] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
7. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология: [Учеб. для факультетов музыки педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов] / Галина Петровна Овсянкина. – СПб: Питер, 2007. – 240 с.
8. Поташник М.М. Требования к современному уроку: [Учебное пособие] /Марк Максимович Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2011. – 272с.
9. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
10. Синенко В. Я. Профессионализм учителя/ В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 45-52.

Лопатич Р.В.
Криворізький державний педагогічний університет

ПРОЕКТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Навчальне проектування все сміливіше входить в практику сучасної освіти, адже традиційний підхід до навчання іноземної мови не повною мірою відповідає сучасним вимогам. Проектна діяльність на заняттях іноземної мови створює сприятливі умови не тільки для формування іншомовної комунікативної компетенції, а й для розвитку критичного мислення, пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі [5, с. 130].

Фахова підготовка майбутнього вчителя іноземної мови, як зазначається в чинній програмі Curriculum (2004), повинна орієнтуватися на використання можливостей свого предмету для формування ключових компетентностей і тому передбачає забезпечення студентів не тільки знаннями сучасних методик викладання іноземної мови, а й розвиток їхнього інтелектуального потенціалу, навичок логічного мислення; вміння аналізувати, критично мислити, не допускати в своїх міркуваннях протиріччя, доводити, обґрунтовувати та дискутувати, вміння узагальнювати і класифікувати емпіричний матеріал [4].

Для забезпечення успішного засвоєння матеріалу, інтелектуального розвитку студентів, створення творчої атмосфери на заняттях іноземної мови все частіше сьогодні використовують метод навчальних проектів, який передбачає досягнення певної дидактичної мети. Для цього студенти повинні володіти такими методами дослідження як аналіз літератури, збір й обробка інформації, обґрунтування отриманих результатів; здійснювати різного роду розумові операції (класифікувати, формулювати визначення, узагальнювати, доводити, аналізувати, робити висновки тощо); вони повинні також уміти організовувати, планувати власну діяльність та керувати нею; самостійно працювати для вирішення поставлених у проекті задач, доводити та відстоювати свою точку зору [1, 2, 3].

Саме під час роботи над проектом студенти опановують різні стратегії, вдосконалюють свої вміння і навички комунікативної діяльності. У процесі створення проекту відбувається процес генерації ідей, а також безпосереднє спілкування студентів між собою та з викладачем на іноземній мові [5]. Таким чином студенти вчаться вести дискусію, слухати і чути співрозмовника, відстоювати свою точку зору. Крім того, вони вчаться працювати з текстами (виділяти головну думку, вести пошук потрібної інформації в іншомовних джерелах), аналізувати та узагальнювати, оформлювати матеріал і презентувати його, оцінювати свою роботу на фоні інших, порівнювати власний рівень володіння мовою, застосовувати набуті знання на практиці.

Презентуючи проект, студенти вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважаючи альтернативні думки; приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватися з іншими людьми, що сприяє формуванню навичок логічного мислення.

Роль проектної методики в навчанні іноземної мови важко переоцінити. Вона дозволяє реалізувати принципи проблемного та діяльнісного навчання, допомагає сформувати основні компетенції студентів. Під час підготовки проектів студенти знайомляться з методами дослідження (аналіз літератури, збір, обробка інформації, обґрунтування отриманих результатів) та тими формами роботи, які передбачають самостійну підготовку студентів і створюють умови для формування в студентів логічних умінь і навичок мислення, які пов'язані з умінням добувати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел, а також викладати результати її аналізу в стислій формі іноземною мовою.

Як підсумок зазначимо, що робота над навчальними проектами сприяє розвитку конструктивного критичного мислення, а також підвищенню мотивації до навчання. Дана педагогічна технологія розвиває навички самопрезентації та вміння спілкуватися. Зважаючи на те, що проектна діяльність є однією з найактуальніших і найсучасніших форм методичної

роботи, нею мають послуговуватися майбутні вчителі іноземної мови у своїй професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герцик Ю. Формирование компетентности школьников в сфере познавательной деятельности / Ю. Герцик, А. Лукина // Відкритий урок. – 2004. – № 17-18. – С. 34-36.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
3. Пометун О. До питання досвіду впровадження інтерактивних технологій / О. Пометун // Антологія адаптованого досвіду. Або для чого існують програми освітніх обмінів. – Рівне, 2004. – С. 132-135.
4. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.
5. Funk H. Aufgaben, Übungen, Interaktionen / Hermann Funk, Christina Kuhn, Dirk Skiba u. a. – München: Klett-Langenscheidt. – 2014. – 184 S.

Майер Н.В.

Київський національний лінгвістичний університет

КЛАСИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНИХ КЕЙСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

Кейс-метод у процесі професійно-методичної підготовки уможливує розвиток методичних умінь майбутніх викладачів іноземних мов і культур, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, оволодіння вміннями аналізу методичних ситуацій і їх оптимального вирішення. Засобом реалізації кейс-методу у цьому контексті є **професійно-методичний кейс** – набір ситуацій професійно-методичної діяльності викладача для розвитку методичних умінь, формування здатності і готовності до планування аудиторної роботи студентів з іноземних мов і культур. Їх джерелом є ситуації, які виникають в процесі професійно-методичної діяльності викладача іноземних мов.

Конкретизуємо методичні вміння майбутніх викладачів, які розвиваються з використанням професійно-методичного кейсу. До методичних умінь, які забезпечують здатність планувати аудиторну роботу студентів відносно вміння а) аналізувати, б) виправляти методичні помилки, в) самостійно розробляти плани-конспекти фрагментів практичних занять для формування мовних і мовленнєвих компетентностей (за заданими викладачем параметрами) з інтегрованим формуванням лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей. Розглянемо детальніше.

Аналіз використовується як засіб навчання студентів педагогічної майстерності [1, с. 15]. Відтак, необхідним є формування готовності до виконання дій методичного аналізу як діяльності магістрантів і як засобу формування їхнього методичного мислення [6, с. 26], що є вагомим чинником розвитку методичних умінь і методичної рефлексії. Аналізу підлягають як плани-конспекти фрагментів, так і відеофрагменти практичних занять з іноземної мови, які пропонуються викладачем.

Подолання і недопущення методичних помилок пов'язано передусім з рівнем сформованості методичної компетентності [8, с. 55], зокрема відповідних методичних умінь. Інтерпретуючи точку зору дослідників [1, с. 182], вміння виправляти методичні помилки розглядаємо як важливий компонент діяльності майбутнього викладача іноземних мов, показник його професійності. Тому вагомого значення набуває організація відповідної

діяльності студентів магістратури для їх формування: упорядкування / коригування етапів / прийомів навчання у запропонованому викладачем плані-конспекті фрагменту практичного заняття, його доповнення (наприклад, цілями, прийомами навчання, змістом роботи тощо). Водночас зауважимо, що вміння виправляти методичні помилки є важливими й для ефективної реалізації майбутнім викладачем соціальної ролі наставника, зокрема, коли йдеться про керівництво професійно орієнтованою діяльністю студентів-практикантів [4].

Від якісної розробки кожного фрагменту практичного заняття залежить ефективність і результативність практичного заняття з іноземної мови. Перефразовуючи науковців [7, с. 197], самостійне розроблення плану-конспекту фрагменту практичного заняття з іноземної мови починається із з'ясування і чіткого формулювання його цілей. Коректні методичні дії майбутнього викладача щодо визначення етапів формування мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь, вибору прийомів навчання, які б підтримували інтерес студентів до вивчення іноземної мови й відповідали етапам формування навичок, розвитку умінь, рівню навченості студентів дозволяють унеможливити незбалансованість між реальними і запланованими результатами навчання. У процесі самостійної розробки плану-конспекту практичного заняття з іноземної мови актуалізуються організаційні функції викладача – дії, що мають за мету планування навчального процесу й управління діяльністю студентів і проявляються у вигляді команд, вказівок, завдань [5, с. 66], які повинні бути чіткими, лаконічними, доступними і, за необхідності, містити зразок виконання, що передбачає коректне формулювання майбутнім викладачем інструкцій до вправ і завдань. Важливим у розроблюваному плані-конспекті фрагменту практичного заняття є використання магістрантом „вербальних зв'язків” (термін Ю.І. Пассова [7, с. 190]), які забезпечують ефективність і послідовність засвоєння студентами навчального матеріалу.

З огляду на те, що кейси розробляються для досягнення відповідних цілей у науковій літературі представлено їх різні класифікації. К.М. Красікова вважає, що класифікація навчально-методичних кейсів заснована на їх сюжеті, часовій послідовності матеріалу, способі представлення матеріалу, суб'єкті, ступеню впливу джерел, наявності додатків, обсягу, етапах організації уроку і видах мовленнєвої діяльності. З метою методичної підготовки майбутнього вчителя дослідницею запропоновано загальну класифікацію навчально-методичних кейсів, класифікацію навчально-методичних кейсів за етапами організації уроку [2, с. 26, с. 17-18]. Професійно-методичний кейс у методичній підготовці майбутнього викладача до реалізації міжкультурної іншомовної освіти здійснює навчальну і контрольну функції, допомагає магістрантам у визначенні індивідуальної траєкторії самоосвітньої діяльності для поглиблення методичних знань, розвитку методичних умінь. З цією метою використовуємо різноцільові професійно-методичні кейси для розвитку окремих методичних умінь майбутнього викладача планувати аудиторну роботу студентів (аналізувати план-конспект фрагменту практичного заняття / відеофрагмент практичного заняття; виправляти методичні помилки, розробляти план-конспект фрагменту практичного заняття), які пред'являються у різній формі (текст / відеокейс) та виконуються індивідуально кожним магістрантом. Спираючись на викладене вище, пропонуємо класифікувати професійно-методичні кейси за критеріями (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація професійно-методичних кейсів

Критерій	Тип
Функція в освітньому процесі	Навчально-контролюючий.
Мета використання	Для розвитку методичних умінь аналізувати план-конспект фрагменту практичного заняття / відеофрагмент практичного заняття. Для розвитку методичних умінь виправляти методичні помилки. Для розвитку методичних умінь розробляти план-конспект

	фрагменту практичного заняття.
Форма пред'явлення	Текст. Відеокейс (методична ситуація представлена 3 використанням відеоматеріалів).
Кількість виконавців	Індивідуальний.

Незалежно від мети використання і форми пред'явлення професійно-методичний кейс має таку структуру: 1) опис методичної ситуації; 2) матеріал для розв'язання методичної ситуації (факультативно, адже матеріал може пропонуватися викладачем, або відбиратися / самостійно розроблятися магістрантом, що конкретизується у формулюванні ситуації); 3) критерії оцінювання представленого вирішення методичної ситуації.

Вирішення професійно-методичного кейсу відбувається під час самостійної позааудиторної роботи, а презентація результатів – на семінарсько-практичних заняттях з навчальної дисципліни «Теорія і практика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах» (зокрема, у професійно орієнтованій рольовій грі [3]).

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Красикова Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования) / Е. Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. – 29 с.
3. Майер Н. В. Професійно орієнтована рольова гра у формуванні методичних умінь майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. Вип. 1-2 (50-51). Серія: Педагогічні науки. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017. – С. 61–65.
4. Майер Н. В. Соціальні ролі сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майер // Materiály IX mezinárodní vědecko-praktické conference «Zpráva vědecké ideje – 2013», 27. úněna-05 listopadu 2013 roku. – Dně 11. Pedagogika : Praha, 2013. – Publishing House «Education and Science» s.r.o – S. 6-8.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь : толковый словарь терминов методики обучения языкам / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М. : Стелла, 1996. – 144 с.
6. Поляков В. М. Комплекс видеофильмов для обучения студентов анализу урока иностранного языка / В. М. Поляков // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1 – С. 24-31.
7. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
8. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза / Н. В. Соловова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – Вып. 5. – 2010. – С. 52-59.

Мартинець А.М.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

ТВОРЧИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН

За останні роки український освітній простір лихоманить від надмірної кількості реформаційних змін на всіх рівнях : від дошкілля і аж до сфери післядипломної освіти. Відчутною є реформа у сфері середньої шкільної освіти, що потягло засобою необхідність змін у вищій школі, особливо коли мова йде про підготовку майбутнього вчителя. І якщо у

школі уже склалися, апробувалися і утвердилися ефективні методики викладання навчальних дисциплін, то у вищій школі методики викладання предметів – рідч доволі рідка в цілому і викладання літературознавчих зокрема. Якщо ж згадати, що ефективним є навчання тільки за умови творчого підходу, то проблема відсутності розроблених творчих методик викладання навчальних дисциплін у вищій школі тільки посилюється.

Виходячи із стратегічних напрямів оновлення сучасної освіти, який визначено державними документами: Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України, Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») – пріоритетними видаються напрямки створення умов для розвитку творчих здібностей студентів, формування творчої особистості майбутнього вчителя літератури. Та бажані результати далеко не завжди співпадають з дійсністю, у якій працюють викладач і студент.

Як зазначено у дослідженні О. Кривильової між реаліями і запитами на освіту майбутнього фахівця у сфері освітніх послуг величезна різниця: «Формування в майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності стає необхідним для вирішення сучасних суперечностей між вимогами творчої діяльності майбутніх учителів і наявним рівнем готовності студентів до самостійної творчої діяльності; між потенційними можливостями творчої підготовки фахівців у вищих навчальних закладах та їх недостатньою реалізацією; між необхідністю підвищення рівня готовності до самостійної творчої діяльності майбутніх учителів і відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення даного процесу; між швидкими темпами накопичення науково-педагогічних знань й обмеженими можливостями їх засвоєння майбутніми вчителями; між індивідуальним проявом професійних якостей майбутнього вчителя і знеособленими методами підготовки студентів у педагогічних закладах освіти» [О. Кривильова, с. 3].

Підготовка креативного, творчого вчителя, який би у професійних та особистісних навичках відповідав викликам часу та реформаційним змінам – це проблема, яку на сьогоднішній день вирішити можна виключно у системному форматі викладання навчальних дисциплін у вищій та виконання творчих індивідуальних завдань у позааудиторний час.

Спираючись на висновки С. Сисоєвої така робота передбачає : педагогічний задум; відбір професійних знань, умінь із власного досвіду; пошук рішення задуму; проектування педагогічного задуму; впровадження педагогічного задуму.

Саме за таким алгоритмом реалізується робота на кафедрі світової літератури і порівняльного літературознавства ПНУ ім В. Стефаника. У якості прикладу наведемо кілька заходів : Тиждень учителя зарубіжної літератури, який став не тільки можливістю перевірити здобуті знання з фахових дисциплін у нетрадиційній формі студентам-філологам, але і проявити свої творчі здібності; Філологічний фестиваль – участь у якому стає спонуканням до здобуття професійних знань і умінь використання їх у нестандартній ситуації, тим паче, що до участі у заході запрошуються учні старших класів, студенти та випускники філологічних спеціальностей; методична лабораторія до участі у яких запрошуються вчителі практики з різним досвідом роботи; клуб любителів документального кіно; літературні зустрічі та наукові конференції.

Окрім того, у системі роботи студентам пропонується навчитися виготовляти і використовувати (моделювання ситуацій) ефективні на даному етапі роботи засоби впливу на школяра. Серед них тематичні срабукінг, карбмейгінг, мотиватор, буктрелер, постер тощо. Окрім знань з літератури, виготовляючи таке обладнання студенти декларують власний творчий потенціал, ділячись уміньми, про які часто ніхто навіть не підозрює.

Сприяє формуванню професійних та особистісних навичок майбутніх освітян і участь у тренінгах, введених у систему аудиторних занять та у позааудиторну роботу. Участь у них слугує, як правило, поштовхом для роботи над собою, активізуючи творчий потенціал кожного студента.

Працюючи у такому форматі студенти готові не тільки до особистісного зростання у площині розвитку творчих здібностей, але і до ркпродукції набутих навичок під час роботи з

учнями, що чітко простежується уже на первинному рівні, т.т. під час педагогічної практики, а відтак у педагогічній роботі випускників вишу
Цілком погоджуємося із міркуванням Н. ШварпЮ яка стверджує, що формуванню педагогічної творчості майбутнього освітянина сприяють оптимальні умови формування готовності до творчої діяльності; вироблення навичок рефлексії, проектування навчальних досягнень; врахування особливостей розвитку творчої діяльності [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Кривильова О. Формування у майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Кривильова. – Кіровоград, 2006. – 22 с.
2. Михайлюк І. Формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. Михайлюк. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
3. Шварп Н. Формування педагогічної творчості майбутніх викладачів / Н. Шварп // Науковий збірник. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2014. – № 79. – С. 109-114.

Олійник Т.О.
Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя

НАВЧАННЯ БЕЗПЕРЕКЛАДНОМУ РОЗУМІННЮ ТЕКСТІВ, ЯКІ МІСТЯТЬ ЗАПОЗИЧЕННЯ

Відомо, що під терміном запозичення розуміється перенесення мовних компонентів з однієї мови в іншу. Процес запозичення іноземних слів в німецькій мові зумовлений різними чинниками. Серед них тісний зв'язок із сусідніми народами, соціальні явища, такі як навмисне виділення еліти та модернізації у сфері музики, танцю та моди, а також мовні чинники, які застосовуються для лаконічності й милозвучності. Оскільки німецька культура і мова розвивається нарізно, а Німеччина підтримує тісні зв'язки із іншими країнами, кількість запозичень у німецькій мові постійно зростає[2,75].

Мета даного дослідження полягала в розробці класифікації запозичень на прикладі роману МеттаХейга «IchunddieMenschen» [5] і в результаті отримати список іноземних слів з прикладами їх використання в тексті.

Для класифікації запозичень було використано наступні критерії: мова, до якої належить запозичення, частина мови, якою воно виражене та функція, яку виконує конкретні іноземні слова. Таким чином, було встановлено, що у тексті цього роману домінують слова латинського, французького та англійського походження.

Більшість запозичень у тексті виражена іменником. Під час роботи з іменниками ми звернули особливу увагу на фактори та принципи, які визначають рід цих слів, вивчили особливості формування множини запозичених іменників. Крім того, було проаналізовано предикативне та атрибутивне використання прикметників та особливості відмінювання дієслів.

Останній етап дослідження присвячений класифікації іноземних слів у відповідності з функціями, які вони виконують у романі. Згідно з цим критерієм, було визначено, що всі запозиченнями, які використав автор книги, застосовуються для надання мови милозвучності. З допомогою запозичень автор підкреслює місцевий або професійний колорит або приналежність людей до певної соціальної групи.

Все це дозволяє зробити висновок, що запозичення відіграють важливу роль в літературних текстах. Під час перекладу тексту деякі іноземні слова залишаються

незмінними. Це сприяє кращому розумінню прочитаного, допомагає краще зобразити персонажів та час, про який йдеться у творі.

Підсумовуючи, можна відзначити сучасну тенденцію зростання кількості запозичених слів у німецькій мові. Даний факт забезпечує можливість використовувати запозичення як допоміжний засіб у процесі навчання німецької мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гінка Б.І. Лексикологія німецької мови : лекції та семінари, Навчальний посібник для студентів-германістів. – Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ Тернопільського національного університету імені В.Гнатюка, 2005. – 220 с.

2. Солодилова И.А. Лексикология немецкого языка: Учебное пособие для студентов III курса - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004. – 114с.

3. Шевелева, Л.В. Лексикология современного немецкого языка: Курс лекций: Учеб. пособие / Л.В. Шевелева. – М. : Высш. шк., 2004. – 240 с.

4. Duden Band 7. Das Herkunftswörterbuch. 4. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 2007. – 1356 S.

5. Haig M. Ich und die Menschen / Matt Haig. – München: dtv premium, 2014. – 350 S.

Пасічник О.С.

Інститут педагогіки

Національної академії педагогічних наук України

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПОБУДОВИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ У ФОРМАТІ «ДІАЛОГУ КУЛЬТУР»

Одним із ключових завдань сучасної системи освіти є виховання особистості, готової до конструктивної взаємодії у багатонаціональному та полікультурному середовищі. Оскільки предметна галузь “іноземні мови” є чи не найбільш чутливою до питань міжкультурного виховання, до пріоритетних завдань іншомовної підготовки віднесено формування в учнів уявлень про культуру країн, мова яких вивчається.

У контексті дискусій і трансформацій, які спонукали до запровадження обов’язкового навчання іноземних мов у початковій школі, педагогу важливо усвідомити, що дитина раннього шкільного віку є таким самим суб’єктом культурного середовища, як і представники інших вікових категорій. Так, уже в перші роки життя вона долучається до духовних цінностей, знань та досвіду свого народу в середовищі сім’ї та дошкільного навчального закладу. Культура – це осередок, навколо якого формуються ціннісні орієнтації особи. Вона пронизує усі сфери людської життєдіяльності, а одним із її основних ретрансляторів є мова. Відтак, логічно припустити, що вивчення іноземної мови в початковій школі також має супроводжуватися формуванням соціокультурної компетентності, під якою прийнято розуміти знання культурних особливостей носія мови, його традицій, норм поведінки і етикету, уміння розуміти і адекватно використовувати ці знання у процесі спілкування. На підтвердження цієї тези, маємо згадати Л.С. Виготського, який у контексті проблеми культурного розвитку особи свого часу висунув поняття “дитячої примітивності”, під якою розумів стан, коли дитина перебуває на низькій стадії культурного розвитку [1, с. 191]. Це зумовлено тим, що вона ще не оволоділа на належному рівні культурними засобами поведінки. Завдання школи – подолати цю культурну примітивність через створення умов для нормального та різнобічного культурного розвитку особи з метою її інтеграції у соціум. Це твердження справедливе й стосовно культури тих країн, мова яких вивчається. Тому в

початковій школі необхідно не лише здійснювати формування умінь і навичок спілкування іноземною мовою, але й розвивати “культурну чутливість” учнів.

Зміст навчання у початковій має співвідноситися зі стадіями когнітивного та психічного розвитку дитини, її мотиваційної та діяльнісної сфер. Ігнорування психофізіологічних та вікових особливостей молодших школярів та динаміки їх розвитку може негативно вплинути на оволодіння змістом навчального предмета та сформувати в школярів негативне ставлення до нього.

Попри те, що вивчення нової мови розпочинається з формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, готовність до міжкультурної взаємодії у соціокультурному середовищі не може бути гарантована за їх рахунок. Натомість, вони мають доповнюватися внутрішніми мотивами, ціннісними орієнтаціями особи, її усвідомленим самовизначенням у кожній конкретній ситуації. Така постановка проблеми зумовлює необхідність збагачення кожного компонента (на рівні текстових та ілюстративних матеріалів) соціокультурними елементами таким чином, щоб шкільна іншомовна освіта сприяла формуванню умінь і навичок міжкультурної комунікації. Так, уже з першого року навчання іноземної мови учні мають знайомитися з доступними для їхнього віку елементами культури країн, мову яких вони вивчають. До таких відносять розповсюджені імена людей і казкових героїв, назви свят, міст, вулиць, традицій тощо. Відповідні національні римівки, вірші, а також ілюстрації країнознавчого спрямування сприятимуть формуванню соціокультурної компетенції учнів [3, с. 50-51]. За словами О.М. Нікітенко, включення соціокультурного компонента на початковому етапі не лише не зменшує важливості практичного володіння мовними формами як засобом спілкування (тобто комунікативного компонента), а навпаки, дозволяє реалізувати принцип комунікативної спрямованості навчання й організувати зацікавлену взаємодію учнів засобами нової мови [2, с. 7]. Набуття соціокультурних компетенцій (країнознавчої, соціолінгвістичної, лінгвокраїнознавчої) допоможе учням асоціювати з конкретною лексичною одиницею ту ж саму інформацію, що й носій мови, і в такий спосіб досягати спілкування, максимально наближеного до реального.

Основним засобом діяльності учителя є підручник. Саме він визначає способи навчання та організаційні форми роботи, значною мірою визначає якість інформаційного наповнення уроку. Останній має перетворитися на творчий процес відкриття учнями іншої культури. Знайомлячись з особливостями життя в іншій країні, інтересами та вподобаннями своїх іноземних однолітків у доступній та ігровій формі, учні поступово долучаються до цінностей іншої культури, усвідомлення іншого менталітету. Якщо культурна складова підручника, на переконання учителя, не є достатньою, він має право використовувати додаткові матеріали, які не суперечать темі та задовольняють вікові та пізнавальні можливості учнів.

Водночас, педагог має усвідомлювати, що насичення процесу навчання інформацією про іншу культуру може мати й деякі негативні наслідки для становлення особистості. Так, інша культура не повинна стати для учнів “рекламним банером” чужих цінностей, витісняючи уявлення про рідну культуру, типові моделі поведінки, стиль життя тощо. Необхідно пам’ятати, що культура має національну основу – вона розвивається у межах певних просторово-часових рамок. Тобто, кожен народ має власну неповторну культуру, яка зокрема проявляється в мові, традиціях народу, досвіді та поведінці її носіїв. Основною формою їх конструктивної взаємодії є діалог. А міжкультурний діалог можливий за умови, що партнери по спілкуванню є представниками різних культурних спільнот. Відтак, учень має усвідомити, свою національну приналежність. Це зумовлює важливість уведення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов. Під краєзнавчим аспектом пропонуємо розуміти інформацію про рідну країну та культуру учнів. У цьому компоненті маємо вирізняти такі рівні: загальнонаціональний, національно-регіональний та локальний, кожен із яких презентує відповідний фрагмент дійсності. У підручнику як основному засобі навчання зазвичай знаходить відображення інформація першого та другого рівнів, тобто та,

яка формує загальне уявлення про рідну країну учнів. Інформація локального характеру, як правило, не представлена в змісті навчальних книг, проте за потреби учитель може долучати її самостійно.

Окрім презентації інформації про культурні особливості рідної та зарубіжної країн, обов'язковою умовою міцності засвоєння знань та сформованості відповідних уявлень є виконання завдань, які сприяють активізації нових знань у мовленнєвій діяльності учнів. Основний акцент таких завдань – порівняння. За його допомогою учні можуть краще зрозуміти відмінності між рідною та іншою культурою, усвідомити свою національну ідентичність. Залучати учнів до активного виконання таких завдань доцільно в 3-му та 4-му класі, коли в них уже сформовані елементарні вимовні та графомоторні навички, а якість володіння мовним і мовленнєвим матеріалом достатня для формулювання завершених висловлювань. Однією з тем, визначених навчальною програмою, та таких, що мають потенціал розкривати культурні контексти, є тема “Свята”. У підручниках передбачено завдання, де учні мають порівняти основні свята в Україні та країні, мову якої вони вивчають. Безумовно, проблема міжкультурного діалогу не обмежується і не вичерпується зазначеною темою і може стосуватися інших аспектів: зокрема національні страви та кулінарні уподобання, улюблені іграшки школяра тощо. Варто зазначити, що подекуди в підручниках не представлена інформація про певні культурні аспекти рідного краю учнів. У таких випадках під час виконання завдань на порівняння культур доцільно спиратися на власний життєвий досвід учнів.

Іншим видом діяльності, який може сприяти оволодінню соціокультурними та краєзнавчими аспектами є метод проектів. Попри те, що він є доволі складним, оскільки потребує умінь злагоджено працювати в групі, шукати інформацію, упорядковувати та презентувати її, досвід свідчить, що робота над елементами проектної методики може ефективно здійснюватися вже у початковій школі. Так, ця стратегія була реалізована у підручниках для початкової школи з французької мови Н.П. Чумак. Автор звертає увагу на позитивні результати в підвищенні мотивації школярів до навчання, умінні використовувати здобуті знання на практиці [4, с. 92].

Не менш важливим аспектом побудови процесу навчання мови у форматі діалогу культур є те, що постійні міграційні процеси, які стали невід'ємною складовою сучасного життя, зумовлюють зникнення моноетнічних середовищ. Відтак, у одному класі можуть бути представлені діти різних національностей та етнічних груп. Україна не є винятком. Попри це дидактико-методичні засади організації процесу співпраці в поліетнічному та полікультурному навчальному середовищі ще не є достатньо розроблені вітчизняною педагогічною наукою. Дуже часто цей аспект не врахований у підручниках з іноземних мов, зміст яких зорієнтований на ознайомлення учнів з соціокультурною інформацією та відомостями про Україну. Непоміченим залишається цей аспект під час підготовки майбутніх учителів. Проте ігнорування потреби самовираження представників інших етнічних груп може стати причиною розшарування учнівського колективу, маргіналізації міжособистісних стосунків. Як наслідок, учитель має самотужки стати модератором, який забезпечуватиме міжкультурний діалог, у якому будуть реалізовані та задоволені потреби інших етнічних та релігійних груп.

Таким чином, у процесі навчання іноземної мови недостатньо презентувати учням зразки іншої культури. Поряд із цим необхідно звертати увагу на формування власної національної ідентичності учнів, враховувати етнічний склад групи. Задля ефективності формування уявлень про рідну та іншу культуру, учителям необхідно активізувати нову інформацію в мовленнєвій діяльності, зокрема під час виконання завдань на порівняння культур, використання елементів проектної методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Никитенко О.Н. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе / О. Н. Никитенко, О. М. Осина // Иностранные языки в школе. – 1993. – №3. – С. 5–10.
3. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: Монографія / В. Г. Редько. – К.: Генеза, 2006. – 136 с.
4. Чумак Н.П. Навчання як процес зацікавленого спілкування вчителя і учня. Про концепцію підручника з французької мови для 4-го класу / Н. П. Чумак // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №3. – С. 90–93.

Погонцева О.В.
ТНУ імені В.І. Вернадського

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ СПА В УКРАЇНІ, ЯКІ ЗУМОВЛЮЮТЬ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 017 «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА»

Останні кілька років в Україні набуває все більшої популярності СПА-культура, яка пропагує оздоровлення за рахунок використання природних чинників, що в свою чергу не може не відбитися на стан підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури, фітнесу та рекреації, які здійснюватимуть професійну діяльність в сучасних оздоровчих центрах, до яких беззаперечно віднесені СПА&Wellness-центри.

Розвиток окремих СПА-напрямків, що потребує від майбутніх фахівців з фізичної культури відповідної теоретичної обізнаності щодо особливостей вирішення професійних завдань за допомогою застосування сучасних та традиційних технологій збереження та відновлення здоров'я в умовах рекреаційно-оздоровчих центрів, зокрема СПА&Wellness-центрах; також потребує практичних умінь та навичок щодо реалізації традиційних та сучасних технологій і методів збереження та відновлення здоров'я людини за допомогою найбільш ефективних засобів, які фахівці обирають для максимально якісного вирішення означених професійних завдань в СПА-програмі та досягнення її головної мети (зменшення ваги, корекція психо-емоційного стану, відновлення фізичної та розумової працездатності, anti-age-програми тощо).

Метою роботи було дослідження перспективних напрямків розвитку сучасних оздоровчих центрів, яке впливає на професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах.

В.В.Єжов зазначає, що розмаїття і унікальне поєднання природних ресурсів курортів є базою для створення обґрунтованих СПА-методик, програм і концепції відпочинку, оздоровлення і естетики в санаторно-куртному СПА [1].

З позицій сьогодення поняття «SPA (СПА)» має дуже широке значення: це оздоровчий комплекс процедур з використанням морської, термальної, мінеральної або прісної води, морських водоростей, цілющих рослин і лікувальної грязі, програми водолікування, мета яких – гармонія тіла, душі й духу; фітнес-програми, дієтичні програми, програми регенерації й програми з омолодження шкіри обличчя й тіла; це курорти, де проводиться водолікування; це всі різновиди лазень (фінська сауна, російська й турецька лазні, парові ванни, крижані гроти, біосауни), різноманітні купання (ванни, відкриті й закриті басейни, джакузі, сольові ванни), фітнес (несилові тренування, кардіотренування, гімнастика, вправи на розтягнення і для суглобів); це класичні процедури (масаж, точений масаж, масаж обличчя, ванни з маслами й солями, педикюр і манікюр); це медитація, йога [2].

Головна мета СПА-впливу – гармонія здорового тіла, думок і гарного настрою[14]. Основна перевага СПА – вплив на організм цілому, оздоровлення тіла досягається шляхом впливу на всі органи почуттів. Відмінність СПА від лікувальних установ санаторного типу полягає в тому, що результатом впливу є підвищення рівня здоров'я[14].

Особливо гостро сьогодні постає питання ефективної розробки програм, спрямованих на збереження та відновлення здоров'я людини в сучасному мегаполісі. Саме тому, важливим є той фактор, що б людиною (клієнтом) займався лікар (СПА-терапевт), відповідальний за розробку СПА-комплексів, сумісність процедур, послідовність їх призначення, ефективність та якість діагностики – цей підхід дозволяє отримати максимальну користь, досягти найкращого результату, не нашкодивши здоров'ю.

Спираючись на аналіз проведений В.В.Єжовим, О.А.Гоженко, С.Н.Бучинським і І.Ф.Душкіним [1] ми можемо зробити висновок, що перспективними напрямками розвитку СПА в Україні є такі напрямки:

- ✓ *ландшафтотерапія* – оздоровлення дією природної краси, шуму лісу, моря (унікальні можливості Кримського півострова є невід'ємною частиною СПА-індустрії регіону);

- ✓ *винотерапія* – найяскравіший, ексклюзивний напрям СПА в Україні – використання похідних виноградної лози (виноградне листя, екстракти, сік, вино, винні дріжджі, масло виноградних кісточок, оболонка виноградної ягоди);

- ✓ *ароматерапія* сьогодні найбільш популярна, що пояснюється широким, багатогранним спектром дії ефірних олій;

- ✓ *стоунтерапія* – специфіка природних ресурсів різних регіонів України дозволяє використовувати різні типи каменів для проведення масажу, ванн з гарячими каменями тощо;

- ✓ *апітерапія* – використання меду і продуктів бджільництва;

- ✓ *галотерапія* – вплив на організм людини мікроклімату соляних печер і широкі можливості використання природних печер існують в горах Криму і Карпат.

Перспективним для розвитку СПА-курортів в Україні є створення концепцій «етнічного СПА», що підтверджує і тематика останніх міжнародних конференцій присвячених впровадженню новітніх технологій відновлення фізичного і психологічного стану організму людини: «SPA – як стиль життя: SPA-харчування, аромати, музика», «SPA-калейдоскоп», «Етнічне SPA», «Формування SPA-пакетів», «Оригінальні техніки й методики масажу», «Курортологія й SPA: інтеграція й конкуренція», «Таласотерапія. Вінотерапія» [2]; «Ароматерапевтичний масаж в лікуванні дорсопатій», «Хіромасаж. Традиції та сучасність» [4].

В січні 2009 р. на I Національній СПА-асамблея розглядалися важливі питання для професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, які працюватимуть в сучасних оздоровчих центрах, а саме: «Стандартизація в Медичних СПА-послугах України», «Інтеграція СПА концепції в санаторно-курортному лікуванні», «Створення національних СПА-стандартів для СПА-куртів, готелів, Day-SP», «Японська баня в СПА та банних комплексах. Значення дерева в СПА індустрії», «Мінеральні води, як обов'язковий компонент програм догляду за зовнішністю», «Міжнародна експертиза стандартів СПА послуг. Вікові традиції східноафриканаму, як гармонічного елементу бізнес-концепції СПА» [3].

О.В. Москвичева зазначає, що вперше офіційним документом введено стандарт зі СПА-услуг, у відповідності до ГОСТу Р 55321-2012 «Послуги населенню. СПА-послуги. Загальні вимоги» (від 01 вересня 2013 р.). На його основі закріплюється наступна система класифікації (основні СПА-послуги класифікуються за наступними ознаками):

- ✓ *за впливом на клієнтів*: а) загальнооздоровчі; б) косметичні; в) релаксуючі; г) комплексні.

✓ за об'єктом-виконавцем СПА-послуг: а) СПА-салон; б) СПА-центр в готелі; в) клубний СПА; г) круїзний СПА.

✓ за функціональним призначенням приміщень та обладнання, яке використовується при наданні СПА-послуг: а) адміністративні; б) виробничі; в) зона очищення; г) зона релаксації; д) «волога» зона; е) «суха» зона; ж) естетична зона; з) СПА-бар, СПА-кафе, СПА-ресторан; і) снігова кімната; к) «російська баня/лазня» (традиційна); л) «турецька лазня» (хамам, хаммам); м) «фінська лазня; н) «римська лазня»; о) фітоаромасауна або ароматична трав'яна лазня; п) СПА-басейн; р) СПА-капсула; с) купель.

✓ за категорією персоналу, який зайнятий в наданні СПА-услуг: а) СПА-директор (керуючого); б) СПА-менеджер; в) СПА-спеціаліст; г) СПА-технолог; д) СПА-координатор; е) СПА-аттендант; ж) СПА-консьєрж.

✓ за основним видам СПА-технологій: а) водні процедури; б) бальнео-процедури; в) талассо-процедури; г) термо-процедури; д) мануальні процедури; е) релаксуючі процедури [5].

Представлений стандарт розроблено при участі некомерційного партнерства «Міжнародної Ради з розвитку індустрії спа и веллнесс» посилює загальні вимоги до СПА-услуг, вимоги щодо безпеки цих послуг для життя та здоров'я споживачів, збереження їх майна та охорони навколишнього середовища. Це перший офіційний документ, який розглядає СПА-індустрію як повноправне явище в сфері послуг. На підставі цього стандарту в подальшому планується розробка нормативних документів щодо конкретних різновидів СПА-послуг; також підготовлено проект стандарту СПА – він встановлює професійну термінологію для фахівців цієї галузі. Додатково в стандарті відокремлюють послуги, які відповідають СПА: догляд за волоссям; догляд за шкірою обличчя та тіла (косметична послуга); догляд за нігтями та шкірою кистей рук, стоп ніг (манікюр, педикюр), масаж, епіляція [5].

О.В.Москвичева констатує, що «СПА-виконавець повинен мати в складі виробничих приміщень для надання СПА-послуг, як найменше, зону релаксації, «вологу» та «суху» зони, СПА-бар та надавати не менш 30% процедур, визначених в таблиці». Автор акцентує увагу на тому, що в цьому додатку тепер кожен власник закладу зможе звіряти всі поняття, вимоги, визначатися, який заклад він відкрив, і які саме послуги популяризує. Ця можливість є у кожного клієнта також, що унеможливило заміну СПА іншими процедурами, внаслідок нечесних маркетингових ходів продажів, які взагалі не мають відношення до змісту та філософії галузі. Такого результату досягнуто завдяки тому, що у Стандарті ґрунтовно прописано загальні вимоги до СПА-послуг та обов'язкові умови щодо виконання СПА-послуг:

✓ наявність медичної освіти не нижче середнього у СПА-фахівця (кваліфікація медперсоналу затверджено наказом Мінздравсоцрозвитку від 23 липня 2010 року № 541н, або вищої професійної освіти з кваліфікацією – тренер-масажист;

✓ наявність матеріалів, речовин, інструменту та технологічного устаткування, яке передбачено СПА-технологіями;

✓ наявність законодавчих, нормативних, в тому числі, технічних документів на конкретні види СПА-послуг;

✓ надання СПА-послуг на підставі касового чеку, квитанції жорсткої звітності або договору згідно Федерального закону Російської Федерації від 7 лютого 1992 г. № 2300-І «Про захист прав споживачів» [5].

На жаль ще до сьогодні не існує чіткого ствердженого професійного стандарту та кваліфікаційних характеристик. Але дуже важливим кроком щодо їх розробки є наступна вимога охарактеризована в Стандарті: «фахівці, які зайняті за для надання СПА-послуг

повинні мати професійну підготовку та бути атестованими у відповідності до кваліфікації та професійних стандартів; допускається прийом на роботу як вітчизняних, так і закордонних фахівців, які отримали професійну кваліфікацію в межах міжнародних і національних програм в галузі СПА». Також Стандарт допомагає роботодавцям визначитися із списком спеціальностей, які можуть бути внесені до запису у трудові книжки персоналу СПА-закладу[1; 5].

На нашу думку, дуже важливий аспект, який має бути ґрунтовно розглянутий менеджером з персоналу СПА-закладу: «технічне обслуговування та ремонт технологічного обладнання здійснюється у відповідності до нормативної документації виробника; відповідність за метрологічне забезпечення покладається на спеціально призначеного наказом в закладі фахівця з числа СПА-персоналу».

Також в Стандарті наведено приблизний перелік СПА-послуг та їх характеристика.

Таким чином, розглянуто Стандарти СПА ближнього зарубіжжя, висвітлені перспективні напрямки розвитку СПА-індустрії в Україні, які необхідно враховувати під час здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури у вищих навчальних закладах України та відображувати їх в програмах спрямованих на формування когнітивного, професійно-діяльнісного, мотиваційно-ціннісного, особистісного та рефлексивних компонентів готовності особистості майбутніх фахівців з фізичної культури, фітнесу та рекреації.

ЛІТЕРАТУРА

1. В.В.Єжов СПА-технології у відновлювальній медицині та курортології: стан та перспективи розвитку в Україні / В.В.Єжов, О.А.Гоженко, С.Н.Бучинський, І.Ф.Душкін // <http://sankurort.ua/uk/4/22/31/>
2. Ковалев К. Мини-путеводитель по SPA: что, почему и где лучше. <http://www.SPA-expert.ru>
3. I Національна СПА-ассамблея. <http://top-kamisimo.uaprom.net/n3733-programma-natsionalnoj-spa.html>
4. IV Всероссийский научный форум. Конференция по массажу. – М., 2 марта 2006 г. // <http://www.massage.ru/konf/20206.htm>
5. Москвичева Е.В. Принят первый российский стандарт по СПА. 17.09.2013 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.1ner.ru/pro/articles/196429/?from=wmail>

Покась В.П.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ДЛЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ЛЮДИНА І ПРИРОДА» В КОНТЕКСТІ ЗАКОНУ «ПРО ОСВІТУ»

Соціально-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку України в епоху глобалізації поставили нові завдання перед освітньою системою, успішна реалізація яких базується на становленні та розвитку європейської людини, особистісних, професійних здібностях як фахівця, її професійної компетентності. Нова парадигма вітчизняної школи передбачає суттєві зміни до професійної підготовки майбутнього учителя відповідно вимог сьогодення. Випускник загальноосвітнього навчального закладу має бути освіченим українцем, розвинутою особистістю, відповідальним громадянином, патріотом, здатним до ризику й інновацій [1; 3]. Вітчизняній школі ХХІ століття потрібні педагоги-професіонали із сучасним науковим мисленням, які глибоко знають свій предмет, мають високу психолого-педагогічну підготовку, володіють інноваційними навчальними методичними прийомами, методами, формами, технологіями, є носіями соціальних цінностей, здатні усвідомлено й

успішно здійснювати педагогічну діяльність у нових умовах. Відтак виникає нагальна потреба в учителі нового типу, який спроможний реалізувати висунуті суспільством завдання перед загальноосвітньою школою. Шлях до нової парадигми навчання лежить через переосмислення сутності (змісту і методів) професійної підготовки фахівця нової формації.

В Законі «Про освіту» робиться наголос на те, що професійна підготовка учителів здійснюється через педагогічні навчальні заклади, які забезпечують формування учителя для нової української школи. Оновлення системи професійної підготовки учителя вимагає створення комфортних психолого-педагогічних умов для всебічного розвитку педагога-професіонала. Завдання педагогічного вищого навчального закладу – підготувати компетентного вчителя, здатного мати адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, працювати в нових умовах, брати на себе відповідальність і позитивно впливати та змінювати педагогічну систему, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін, бути готовим до сприйняття нової інформації. Ці завдання є стратегічними у процесі реформування освіти [2, с. 642].

Основою організації процесу професійної педагогічної підготовки майбутніх вчителів є науково-методична система формування професійної компетентності в єдності діяльнісних, особистісних, змістових, процесуальних компонентів, традиційних і нетрадиційних підходів, сучасних форм і методів навчання.

Природнича освіта несе у змісті велич і глибину пізнання первинного, первісного світу. Історична наука вивчає те, що було придумано і зроблено людиною. Математики вивчають цифри, які є продуктом розумових досягнень людини як діючого суб'єкта. Філологи – букви, алфавіт, писемність, що теж є здобутком людської діяльності. А природничники, на відміну, вивчають людину (яка є компонентом природи) і пізнають світ, створений безпосередньо Природою.

Інтегрований курс «Людина і природа» в галузі знань «Природничі науки» об'єднує природничо-наукові знання різних предметів у єдиний цикл, укрупнює предмет дослідження, формує уяву про людину як важливий компонент природи, яка здатна здійснювати її перетворення. «Людина і природа» як аналог «Природознавства» являє собою світоглядну дисципліну, яка забезпечує формування наукової картини живої і неживої природи. Інтегративний курс утворений на ідеї єдності природи, нерозривності географічних, біологічних, хімічних, фізичних знань про світорозуміння, образ природи.

Специфічність нового інтегрованого курсу розкривається через спорідненість об'єднаних предметів і зв'язок. До того ж, природничі знання мають широке прикладне значення і роль міждисциплінарних і внутрішньопредметних зв'язків зростає. Проблема курсу полягає в одночасному формуванні системи природничих знань як цілісної картини про природу на основі спільних закономірностей (збереження енергії, спрямованість процесів, періодичність тощо) та законів.

Враховуючи те, що сучасна учнівська молодь здатна дати аналіз, пояснити природне явище, осмислити ситуацію, встановити причинно-наслідковий зв'язок, то шкільний предмет «Людина і природа» у старшій школі учням 10-12 класів має бути цікавим і корисним.

Професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає нововведення. Поки триває публічне обговорення щодо організації, методики впровадження та можливості навчального забезпечення вивчення інтегрованого курсу «Людина і природа» у вищій школі, у рамках інтеграції природничих дисциплін, у навчальний процес факультету природничо-географічної освіти та екології введено курс «Фізична географія України», який викладається іноземною мовою.

Отже, інтеграційні тенденції розвитку змісту освіти посилили увагу до професійної підготовки майбутніх фахівців і формування у них трудової мобільності. В епоху глобалізації національна освітня система взяла курс на європейську модель інтеграції наук, яка передбачає гнучкість знань, успішність, конкурентноспроможність на освітянському ринку праці. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів залишається однією з актуальних проблем в умовах модернізації сучасного освітнього простору.

Оновлення змісту викладання у вищій школі, а саме введення інтегрованих курсів, забезпечить формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, компетентного молодого учителя нового покоління, здатного до самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

6. Вища освіта України і Болонський процес: [навчальний посібник] / за ред. В.Г. Кременя: авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2004. - 384с.

7. Державна національна програма „Освіта“ („Україна ХХІ століття“) // Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя / Олександр Опанасович Любар. – К.: Т-во „Знання“, КОО, 2003. – С. 641, 642. – (Вища освіта ХХІ століття).

8. Степко М.Ф. Модернізація вищої освіти і Болонський процес / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш та ін. – К.: В-во наук.-метод. центру вищої освіти МОНУ, 2004. – 58с.

Пологовська Ю.Ю.
НПУ імені М.П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ НА ПРИНЦИПАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Трансформаційні перетворення в соціально-політичному та економічному житті держави зумовлюють масштабні трансформації і в її освітньому просторі. Так, інтеграція економіки України до світових структур активізувала проблему формування високоякісного людського капіталу, що є провідною детермінантою сталого розвитку країни. Одним з засобів його формування є своєчасне та фахове надання профорієнтаційної допомоги учнівській молоді. Адже свідомий професійний вибір ще у старших класах, подальші якісна професійна освіта, бажання до постійного професійного зростання та самоосвіта і як результат підготовка висококваліфікованих кадрів, ревалентність їх вмій та навичок потребам ринку праці визначають стан, рівень та перспективу якісної динаміки розвитку даного процесу. Вирішення цієї проблеми, а особливо за умови профілізації старшої школи, яку визнано провідним вектором модернізації системи освіти в Україні, безпосередньо залежить від професійної компетентності вчителя, функції якого радикально змінюються з носія «об'єктивних знань» для учнів в організатора їх самостійної роботи, консультанта, який забезпечуватиме варіативність, особистісну та практичну орієнтацію освітнього процесу, оптимізацію професійного самовизначення учнівської молоді, формування компетентних фахівців. Тому навчальний процес у вищих навчальних закладах педагогічного профілю має бути спрямований на формування професійної компетентності у студентів-педагогів через призму профорієнтаційної підготовки (профорієнтаційної компетентності). Профорієнтаційна компетентність являє собою інтегративну систему умінь майбутніх вчителів здійснювати професійні функції у процесі профорієнтаційної роботи, враховуючи різні освітні потреби учнів, забезпечуючи обґрунтоване спрямування їх професійного самовизначення та створювати умови для його здійснення [4, с. 183]. Особливості підготовки студентів до профорієнтаційної роботи у школі є предметом дослідження низки педагогічних студій. Даній проблематиці присвячені праці В. Андарало, М.Т. Благініна, Г.П. Бондаренка, К.Ж. Жубаєва, С.Т. Золотухіної, В.П. Зінченка, Х.В. Процко, В.Д. Симоненка, Н.А. Ховрича, Н.Ш. Шадієва, Л.М. Шмигірілової, М.О. Чіталіна, М.С. Янцур та інших).

У структурі профорієнтаційної компетентності вчені виділяють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний компоненти, які спрямовані на формування її певного рівня: мотиваційний компонент – пов'язаний зі

здатністю розуміти специфіку своєї професії та її спрямованість, свої професійні функції, мотивувати дії на якісний результат від професійної діяльності; когнітивний компонент – включає в себе систему теоретико-методологічних знань, необхідних для здійснення профорієнтаційної діяльності; операційно-діяльнісний – включає вміння реалізовувати професійні знання в типових і нестандартних ситуаціях профорієнтаційної діяльності; емоційно-вольовий компонент – визначає професійні якості особистості (самоконтроль, вміння керувати емоціями, діями в різних педагогічних ситуаціях), важливі для ефективної профорієнтаційної діяльності; оцінно-рефлексивний компонент – відображає здатність до рефлексії та саморефлексії [4, с. 183].

Реалізація концептуальних засад профорієнтаційної підготовки майбутніх вчителів ґрунтується на модульному принципі побудови освітньо-професійної програми, що інтегрує предметну структуру змісту професійної освіти та діяльнісні аспекти майбутньої професії. Технологія формування профорієнтаційної компетентності включає в себе три етапи, кожен з яких являє собою завершений цикл становлення профорієнтаційної компетентності. Реалізація цільової домінанти на кожному з даних етапів передбачає застосування оптимально поєднаних методів, засобів, форм, технологій навчання та видів діяльності студента, що в результаті сприяють формуванню цілісної, внутрішньо мотивованої готовності студентів до профорієнтаційної діяльності [1, с. 45].

Дієвим засобом формування профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів, зокрема географії, є впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів інноваційних технологій навчання, що забезпечують наближення професійної підготовки педагогічних кадрів до реальної практичної діяльності та зорієнтовані на особистість студента, його активну участь у саморозвитку, отримання якісних знань, формування професійних умінь тощо. Серед даних технологій варто виділити технологію контекстного навчання, яка на основі моделювання соціального та практичного змісту майбутньої професійної діяльності реалізованої через систему практично-орієнтованих форм, методів та засобів навчання трансформує пізнавальний зміст знань на практичні та професійні вміння і навички [3].

Концептуальні положення контекстного навчання висвітлені в працях А. Вербицького, В. Калашнікова, М. Левківського та інших. Науковий інтерес становлять дослідження, пов'язані з реалізацією компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця (В. Желанової, І. Жукової, О. Ларіонової, С. Скворцової, В. Тенішевої та інших); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання (Н. Бакшаєвої, А. Вербицького, Ю. Верхової, Г. Кузьменко та інших); організаційні форми контекстного навчання (О. Андреєвої, І. Брюховецької, К. Гамбург) [5, с. 139].

Реалізація даного виду навчання передбачає засвоєння інформації студентами в контексті професійних практичних дій і вчинків і ґрунтується на наступних принципах:

- принцип забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність;
- принцип ігрової діяльності (використання ігрової діяльності за допомогою ситуативно-рольових ігор);
- принцип моделювання у навчальній діяльності змісту, форм і умов професійної діяльності;
- принцип проблемності змісту і процесу його засвоєння студентами в навчальній діяльності (подання навчального матеріалу у вигляді мікропроблем і залучення студентів до спільного аналізу і пошуку рішень);
- принцип спільної колективної діяльності (робота в групах та проектних командах на єдиному проблемному полі);
- принцип відкритості до педагогічних технологій, теорій та підходів;
- принцип поєднання традиційних і нових педагогічних технологій;
- принцип єдності навчання і виховання професіонала;

- принцип діалогічного спілкування (пізнання дійсності через внутрішню і зовнішню форми діалога);
- принцип двоплановості (впровадження ігрових елементів в навчальне заняття: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, спрямований на формування та розвиток професійних здібностей і навичок) [5, с. 141].

У контекстному навчанні використовують три навчальні моделі, через які реалізуються всі форми діяльності студентів від академічної (лекції, практичні, семінарські заняття) до власне професійної діяльності через квазіпрофесійну (моделювання через активні методи навчання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота, виробнича педагогічна практика тощо). Семіотична навчальна модель передбачає роботу з теоретичною інформацією та здійснення навчальної діяльності академічного типу, в якій провідна роль належить лекції, а характер навчальної діяльності студента переважно репродуктивний. Імітаційна навчальна модель – моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності, які потребують аналізу, прийняття рішень на основі сформованих знань. Провідним видом діяльності є квазіпрофесійна (ділові ігри та інші ігрові форми), що сприяє практичному перетворенню імітованих професійних ситуацій. Соціальна навчальна модель – це проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, яка аналізується та перетворюється у формах сумісної діяльності студентів, передбачає навчально-професійну діяльність (навчально-дослідна робота, виробнича практика, написання випускних кваліфікаційних робіт) та носить переважно творчий характер діяльності [2, с. 217].

Кожна модель контекстного навчання є теоретично обґрунтованим вибором і реалізацією форм, методів активного навчання у вищій школі з орієнтацією на модель майбутнього фахівця та виступає ефективним засобом поетапного формування профорієнтаційних знань, умінь і навичок. Застосування семіотичної моделі навчання при формуванні профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії буде найбільш доцільним під час першого (інформаційно-орієнтований) етапу та сприятиме формуванню у студентів її мотиваційного і когнітивного-теоретичного компонентів.

Таблиця 1

Технологія формування профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії

№ п/п	Етап	Зміст етапу підготовки	Педагогічні засоби	Види діяльності студентів	Практичний результат
1	Інформаційно-орієнтований етап (I-II курс)	<ul style="list-style-type: none"> актуалізація та збагачення за допомогою дисциплін психолого-педагогічного циклу наявного досвіду і засвоєння нових знань, умінь; введення майбутнього вчителя у педагогічну діяльність; формування уявлення про профорієнтаційну діяльність вчителя, як складову його професійної компетентності; формування бази теоретико-методологічних знань та системи первинних вмінь, необхідних для здійснення профорієнтаційної діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> проскування навчального середовища з елементами профорієнтаційного спрямування; дисципліни психолого-педагогічного циклу; лекції контекстного типу з використанням принципів проблемності та діалогічного спілкування. 	<ul style="list-style-type: none"> залучення студентів до профорієнтаційних занять та аналогічної діяльності вчителя організатора профорієнтаційної роботи на основі академічної діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> сформованість мотиваційно-ціннісної та теоретико-когнітивної складової профорієнтаційної компетентності.
2	Квазіпрофесійний етап (III-IV курс до виробничої педагогічної практики)	<ul style="list-style-type: none"> систематизація та поглиблення знань і умінь сформованих під час попереднього етапу під час вивчення дисциплін методичного спрямування з циклу професійної та практичної підготовки; формування профорієнтаційних умінь при моделюванні діяльності педагога та здатності до рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> лекції та практичні заняття контекстного типу; вирішення профорієнтаційних задач; мікрорішення; ділові, ситуативно-рольові та імітаційні ігри; створення та аналіз ситуацій професійної поведінки; авторські курси профорієнтаційного спрямування 	<ul style="list-style-type: none"> квазіпрофесійна діяльність (моделювання майбутньої професійної діяльності) 	<ul style="list-style-type: none"> удосконалення когнітивної складової профорієнтаційної компетентності; формування операційно-діяльнісного, емоційно-вольового та оцінно-рефлексивного компонента профорієнтаційної компетентності
3	Діяльнісний етап (IV курс та I-II курс освітнього рівня «агістр»)	<ul style="list-style-type: none"> розвиток, апробація, корекція та поглиблення знань, умінь профорієнтаційного спрямування у практичній та науково-дослідній діяльності; формування здатності до рефлексії, самокорекції власної діяльності під час проходження виробничої, переддипломної практик та написання випускних кваліфікаційних робіт, наукових статей. 	<ul style="list-style-type: none"> спостереження за діяльністю вчителя у профорієнтаційному процесі; проведення уроків, виховних, позакласних заходів профорієнтаційного спрямування; аналіз власної професійної діяльності, колег-студентів; робота над проектами профорієнтаційного спрямування; проведення наукових досліджень. 	<ul style="list-style-type: none"> навчально-професійна діяльність (залучення до педагогічного процесу, виконання науково-дослідної роботи, презентація результатів дослідження на науково-практичних конференціях, публікації у фахових виданнях) 	<ul style="list-style-type: none"> удосконалення операційно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонента профорієнтаційної компетентності;

Формування освітньої траєкторії студентів на квазіпрофесійному та діяльнісному етапах технології формування профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії на принципах імітаційної та соціальної навчальної моделей спрямоване на стимулювання усвідомлення майбутніми вчителями суперечностей між вимогами професійної підготовки до особистісних якостей учителя і сформованістю їх у студентів, сприятиме формуванню емоційно-вольового, оцінно-рефлексивного та змістовно-операційного компонента профорієнтаційної компетентності.

Побудова навчального процесу на принципах контекстного навчання адаптує теоретичну модель профорієнтаційної підготовки майбутніх вчителів географії до реального професійного середовища, сприяє внутрішньому стимулюванню їх активності до профорієнтаційної діяльності, успішному засвоєнню профорієнтаційних знань, умінь і навичок та їх використанню на практиці, дозволяє їм спробувати себе в ролі професіоналів. Засвоєння профорієнтаційного матеріалу на основі вирішення конкретних професійних завдань забезпечує не лише високий рівень результативності навчання, а й сприяє формуванню системи професійно-особистісних цінностей у студентів та їх професійному самовизначенню.

Отже, імплементація в навчальний процес технології контекстного навчання, суттєвою характеристикою якого є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої педагогічної діяльності за допомогою знакових засобів, сприяє послідовному наближенню студентів до майбутньої професійної діяльності, формує у них позитивну мотивацію до навчання, спрямовує їх діяльність на оволодіння способами розвитку й удосконалення знань, умінь і навичок, що є ефективним засобом формування профорієнтаційної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зінченко В.П., Харламенко В.Б. Формування профорієнтаційної компетентності педагога: теорія і практика: монографія/ Зінченко В.П., Харламенко В.Б. [та ін.] – Глухів: РВВ ГНПУ імені ім. О. Довженка, 2010. – 198 с.
 2. Подковко Х.В., Журавель В.М. Педагогічні умови формування профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів технологій – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1936 (с. 216 – 219)
 3. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. – Режим доступу: <https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=95>
 4. В.Б. Харламенко. Діагностика сформованості профорієнтаційної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання. – Режим доступу: http://visn_ped.gnpu.edu.ua/Visnik%2014%202010.pdf (с. 183 – 187)
- О. І. Шапран Технологічна карта використання контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів. – Режим доступу: http://C:/Users/1/Downloads/VchuP_2015_10_24.pdf

Редько В.Г.

Інститут педагогіки

Національної академії педагогічних наук України

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Навчання іноземної мови у початковій школі різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної та старшої школи, що засвідчує про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі. Головна мета навчання на цьому етапі полягає у формуванні в учнів умінь і навичок іншомовного міжкультурного спілкування в усній та письмовій формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм комунікативної поведінки в типових сферах і ситуаціях, окреслених навчальною програмою [4]. Зазначена мета

забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим, соціокультурним і загальнонавчальним досвідом, узгодженим із віковими особливостями молодших школярів.

На початковому етапі закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку, створюється підґрунтя для набуття школярами іншомовного мовленнєвого досвіду в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Засобами іноземної мови відбувається вплив на виховання, освіту і розвиток учнів. Формування іншомовної комунікативної компетентності здійснюється шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, з превалюванням усної основи навчання у 1-му класі. Відповідно до вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку домінують репродуктивні види навчальної роботи, які виконуються за зразком, інструкцією як орієнтовною основою діяльності, проте вже в четвертому класі доцільно розширювати мережу доступних учням творчих видів роботи, умотивовувати результати продуктивної діяльності, що здійснюється у межах набутого іншомовного навчального досвіду, зацікавлювати в її виконанні [5].

Дидактичне поняття «початкова школа» в Україні визначається 1–4-им класами як першим ступенем загальноосвітнього навчального закладу. За результатами психологічних досліджень, це саме той етап активного психофізіологічного розвитку особистості дитини, який знаменує важливі вікові психічні зміни в її житті [3]. Кожен рік перебування в школі дітей молодшого шкільного віку характеризується значними якісними трансформаціями в різних сферах їхньої розумової діяльності. Вони по-різному відбиваються в пам'яті, поведінці, мисленні, мовленні, мотивах, діях, інтересах, ставленнях, оцінках тощо. У зв'язку з цим дидактично недоцільно і методично невиправдано узагальнювати методи, форми, способи, види навчальної діяльності, що можуть бути типовими для всіх учнів початкової школи. Кожний наступний рік просування дітей у своєму розвитку у межах 1–4-го класів зумовлює пошуки різних дидактичних і методичних підходів до реалізації змісту навчання, у тому числі й до використання методів, форм і способів оволодіння ним відповідно до певної педагогічної парадигми.

Отже, визначаючи дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі, не варто узагальнювати наукові положення, що можуть бути характерними для навчальної діяльності всіх учнів цього віку, а дотримуватися принципу їх диференціації відповідно до психофізіологічних особливостей дітей кожного класу, оскільки до цього зумовлюють активні зміни в їхньому психічному розвитку, і те, що властиве першокласникам, не завжди може бути адаптивним для четвертокласників і об'єктивно даватиме різний результат.

Успішне впровадження компетентісно орієнтованого навчання чужомовного спілкування учнів початкової школи різнобічно залежить від методів, форм і засобів навчання, зокрема від змісту підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них уміщені, оскільки саме вони репрезентують зміст діяльності, що мають виконувати школярі під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу. У процесі практичного виконання відповідних видів роботи в індивідуальних, парних і групових формах в учнів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії у різних ситуаціях спілкування [6].

Основними напрямками трансформації змісту навчання іноземних мов у початковій школі відповідно до компетентісної парадигми уявляються такі:

- а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його актуальності, доцільності, доступності, відповідності іншомовним комунікативним потребам учнів, їхнім віковим можливостям, достатності для забезпечення їхніх іншомовних комунікативних намірів, окреслених навчальною програмою;
- б) визначення значущих для молодших школярів зв'язків вивченого матеріалу з життєвою практикою, з навчальним досвідом, набутим під час оволодіння іншими шкільними предметами, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання у реальних умовах спілкування;
- в) забезпечення ефективної активізації та сприяння засвоєнню учнями доцільно дібраного мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивування навчальних дій і використання

оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних засобів; г) сприяння усвідомленому оволодінню учнями способами діяльності з іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема сфер і тем спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, правил, інструкцій тощо, які доступні для розуміння та узгоджуються з їхніми віковими потенційними можливостями [12]. Саме ці положення можуть слугувати підґрунтям для реалізації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов молодших школярів.

У початковій школі важливо зацікавити учнів у вивченні іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння нею як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Початкова школа повинна забезпечувати наступність і безперервність процесу навчання у всьому курсі середньої загальноосвітньої школи, сформувати базові психолінгвістичні та мовленнєві механізми, необхідні для подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Важливим підґрунтям для успішної організації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов є вікові особливості молодших школярів, які слід розглядати під кутом зору їхніх потенційних можливостей засвоювати спрогнозований зміст навчання.

До найважливіших для вивчення іноземних мов психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку слід віднести питання їхнього інтелектуального розвитку, здібностей, мислення, пам'яті та використання її можливостей, механізмів говоріння, пізнавальних інтересів, уваги, сприймання, розвитку вольових якостей, надання пріоритетів формам і видам навчальної роботи, уміння організувати та оцінювати власну діяльність тощо. Раннє навчання зумовлене психофізіологічними, дидактико-когнітивними та соціальними чинниками. Стило схарактеризуємо їх і адаптуємо до особливостей оволодіння іншомовним спілкуванням.

До психофізіологічних чинників належать такі властивості молодших школярів: нейрофізіологічне дозрівання мозку та пов'язані з цим гнучкість і пластичність механізмів говоріння, розвиток пам'яті, уваги, уяви, здатність до імітації, наслідування, висока сенситивність, відсутність негативних стереотипів, довірливість і відкритість до зовнішніх впливів, готовність до навчання та зацікавленість у ньому, мотивація на досягнення успіху, довірливість, продуктивність і стійкість пізнавальних процесів, готовність керувати поведінкою на основі прийнятого рішення чи наміру [1]. Відповідно, на цьому етапі доцільно зосередити увагу на імітації звуків під час навчання іноземної мови; наслідуванні в інтонуванні в усному мовленні; активному й дидактично доцільному долученні ілюстративних матеріалів під час презентації нових мовних одиниць; використанні різних аналізаторів (зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового) у процесі запам'ятовування іноземного матеріалу та нових об'єктів вивчення, що викликають інтерес, тощо.

Дидактико-когнітивними чинниками раннього навчання іноземної мови є новий рівень розвитку практичної та пізнавальної діяльності молодших школярів, готовність до свідомого оволодіння іноземним навчальним матеріалом, удосконалення мовних здібностей у процесі спілкування, набуття мовного досвіду та відчуття мови, подальший інтелектуальний розвиток, усвідомлення власної траєкторії розвитку, а у зв'язку з цим і використання відповідних механізмів засвоєння навчального матеріалу, формування організаційних, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних, контрольних-регулювальних та оцінювальних-результативних умінь, здатність до рефлексії.

Соціальними чинниками успішного навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку є створення доброзичливої психологічної атмосфери у процесі навчання, відсутність негативних стереотипів щодо інших народів і країн, мова яких вивчається, готовність до сприйняття нової соціокультурної інформації та формування на цій основі толерантності, поваги до людей різних національностей, набуття певного рівня міжкультурної іноземної компетентності, зокрема формування комунікативної поведінки відповідно до ситуацій та умов спілкування іноземною мовою.

Важливою тенденцією оновлення змісту навчання іноземних мов у початковій школі є принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури, який зумовлює потребу в формуванні *міжкультурної особистості*. Під цим терміном ми розуміємо здатність людини жити в сучасному глобалізованому, мультилінгвальному та полікультурному середовищі, соціалізуючись у ньому через спілкування іноземною мовою та дотримуючись норм відповідної комунікативної поведінки.

Міжкультурній особистості характерне вміння спілкуватись іноземною мовою на рівні, котрий дає змогу висловлювати власні думки, судження, погляди, ставлення з найбільш важливих тем, які дозволяють комфортно почуватись у навколишньому іншомовному середовищі, розуміти іншомовну інформацію, адекватно на неї реагувати та використовувати для задоволення власних соціальних потреб. Така особистість розпочинає формуватись у початковій школі, коли учні поступово знайомляться з новими та нехарактерними для їхнього життєвого досвіду іменами, прізвищами, назвами міст, вулиць, а також назвами окремих об'єктів із побутової, навчальної та культурно-пізнавальної сфер. Вони набувають досвіду іншомовного спілкування у межах навчального матеріалу, окресленого шкільною програмою, що сприяє формуванню первинних уявлень про чужомовне соціокультурне середовище.

Узагальнимо зазначені характеристики вікових особливостей учнів початкової школи через призму їхніх потенційних можливостей оволодівати іноземною мовою. До них варто віднести такі:

- важливу роль образів у сприйманні та запам'ятовуванні іншомовного навчального матеріалу;
- незначну кількість раціональних прийомів запам'ятовування;
- мимовільність уваги, низький рівень її концентрації та орієнтація на сильний подразник;
- підвищену емоційність запам'ятовування інформації під впливом емоційних вражень та афективних переживань;
- імпульсивність, реактивність, недовільність вольових зусиль, перевагу збуджувальних процесів над гальмівними та використання процесів «поза межового гальмування»;
- можливість механічно запам'ятовувати поки ще не усвідомлювану, втім ситуативно необхідну для іншомовних комунікативних потреб навчальну інформацію;
- значну роль навчальної гри у процесі навчально-пізнавальної діяльності;
- схильність до копіювання та наслідування у діях, надання переваги діяльності за зразком/аналогією;
- незбалансованість аналітико-синтетичної діяльності, недоступність абстрактних міркувань високого рівня, превалювання конкретного та наочно-образного мислення;
- недостатню розвиненість операцій планування, систематизації, узагальнення;
- екстенсивний характер пізнання світу, що оточує учнів.

На нашу думку, саме ці вікові особливості молодших школярів є пріоритетними і можуть слугувати психологічним підґрунтям для проектування моделі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Знання і врахування їх допоможе вчителю ефективно і раціонально організувати навчальний процес, адекватно користуватися наявними засобами, на достатньому професійному рівні планувати зміст уроків і прогнозувати результати роботи відповідно до умов навчання. Також ці характеристики мають знати автори шкільних підручників і доцільно їх використовувати у своїй підручникотворчій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
3. Крутецкий В.А. Психология / В.А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.

4. Редько В.Г. Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи / В.Г. Редько // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Вип.2. – 2006. – С. 54–57.

5. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : науково-методичний посібник / В. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 136 с.

6. Редько В.Г. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ на компетентнісних засадах: теорія і практика / В.Г. Редько // Іноземні мови у школах України. – 2014. – № 4. – С. 17–23.

Ролік А.В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

Методика навчання перекладу суттєво відрізняється від методики навчання іноземній мові, оскільки вона базується вже на певному володінні іноземною мовою. Навіть термінологічний аспект спеціально в курсі перекладу не вивчається, а засвоюється в ході оволодіння навичками перекладу [1,102].

Мета даної статті полягає в тому, щоб показати різницю між навчанням іноземній мові та навчанням перекладу та розглянути основні види перекладацьких вправ.

Основна увага при навчанні перекладу звертається не на мовні форми, а на функціональний зміст думки, вираженої в конкретному мовленнєвому творі. З цього результує, що головним завданням є робота над розумінням, з одного боку, і над втіленням уявленої думки в мовні форми - з іншого. В практиці перекладу ці дві сторони безпосередньо слідуєть одна за іншою, а часто й переплітаються. При навчанні перекладу завжди доцільно починати з розмежування цих двох сторін діяльності перекладача. Вчити розумінню з виділенням інваріантного змісту можна й на фоні рідної мови. При цьому знімається найбільша трудність - трудність іноземної мови і увага концентрується на основному завданні по виділенню інваріанту думки [2, 50- 51].

Перш ніж приступити до перекладу тексту необхідно виділити деякі загальні параметри, які характеризують всякий друкований текст. [3,7].

Найважливішою характеристикою тексту є його змістовна спрямованість, функціональне призначення.

До другого параметру належить вираження особистості відправника повідомлення.

I, нарешті, третій - направленість повідомлення на адресанта.

Переважання одного з цих параметрів в конкретному тексті визначає основну характеристику тексту. Якщо переважає перший параметр, то текст стає переважно описовим. Якщо другий, тоді йдеться про передачу внутрішніх переживань автора чи про розповідь про його вчинки.

Якщо в тексті домінує направленість на адресанта, то можна говорити про спонукальну характеристику тексту. Остання має місце в рекламній і почасти патентній літературі.

Характеристика мовних засобів тексту визначається цими основними параметрами і включає лексичні, граматичні та стилі стичні особливості.

Приступаючи до практичного перекладу бажано мати два різних, але близьких за змістом тексти. Один з цих текстів перекладається усно на занятті в класі при фронтальній роботі зі всім класом під керівництвом учителя. В ході цього перекладу вчитель вносить поправки, уточнення, пояснення і пропонує остаточний варіант перекладу для кожного речення. Важливо, проте, відмітити, що вчителю не слід нав'язувати свій варіант перекладу в якості

Тоді їм запропонували перефразувати вихідні фрази таким чином, щоб слово "даремно" зникло, а смисл залишився. Після цього вони легко впоралися з перекладом. Пор.:

1. Даремно ти думаєш, що вона тебе простила. - Ти помиляєшся, якщо думаєш, що вона тебе простила. - Du irrst dich, wenn du glaubst, sie hätte dich verziehen.

2. Даремно ти встав з ліжка, ти ще хворий. - Тобі не можна було вставати з ліжка, адже ти ще хворий. - Du hättest nicht aufstehen dürfen, du bist ja noch krank.

3. Він був покараний даремно. - Він був покараний безпідставно.- Er wurde ohne Grund bestraft.

4. Даремно ти купив собі це авто. - Це було помилкою, що ти купив собі це авто. - Es war dein Fehler, dass du dir diesen Wagen gekauft hast. [5, 148-149].

Необхідно відмітити, що навіть просте перефразування на рідній мові /не в зв'язку з перекладом/ дуже корисне для розвитку перекладацьких навичок та вмій. Воно вчить варіювати засоби мовного вираження, наглядно показує взаємозв'язок думки і її мовної форми - їх відносну незалежність і їх відносний взаємозв'язок. Напр.: Щоб бути гарним співрозмовником, необхідно навчитися слухати. - Не навчившись ... - Не можна бути ... Гарним співрозмовником ... - Той, хто ... і т.д.

Приклад-синтаксичного перефразування: Раптом він вихопив ножа, /дія суб'єкта/ Раптом в його руці з'явився ніж. /результат дії/ Раптом всі побачили в його руці ніж. /сприйняття глядачів/ Раптом в його руці блиснув ніж. /назва оптичного ефекту/.

Перекладацькі вправи можна розділити на підготовчі і практичні. Підготовчі перекладацькі вправи являють собою набір окремих висловлювань чи текст, в якому представлені складні для перекладу місця, що потребують застосування відповідних перекладацьких прийомів. Відповідно мета цих вправ полягає в розвитку умінь і навичок подолання цих складностей, список і характер яких визначається конкретною комбінацією мов. Так, для комбінації німецька мова - українська мова характерною складністю є переклад висловлювань з модальними дієсловами, передача значень деяких складних іменників і деяких слів з широкого, семантикою, переклад висловлювань з інфінітивними зворотами, переклад деяких типів складнопідрядних речень.

Практичні перекладацькі вправи дозволяють здійснити перекладацькі дії у всіх їх фазах. Так, наприклад, взявши для письмового перекладу невеликий оригінальний текст середньої складності, викладач має можливість разом з учнями здійснити попереднє орієнтування стосовно наступних перекладацьких завдань. Перш за все уточнюється жанр вихідного тексту та його основні особливості. Виділяються політичні, суспільні, історичні реалії, обговорюються можливі способи їх перекладу /якщо можливо, то декілька варіантів/. Визначаються місця оригіналу навантажені найбільш функціонально, що вимагають максимально повного відтворення в перекладі. Інколи обговорюються варіанти перекладу найбільш важких місць. І звичайно ж, визначається інтенція автора /що він хотів сказати читачам/, а також композиційні особливості реалізації цієї інтенції.

Після завершення перекладу редагується текст, наступає фаза контролю. В процесі редагування на базі зіставлення вихідного тексту і тексту перекладу усуваються недоліки в перекладі, підсилюється зв'язність тексту перекладу, вносяться корективи в тема-рема-тичний ланцюжок, вводяться необхідні лексичні засоби, які слугують для зв'язку попереднього з наступним.

Подібні вправи відіграють надзвичайно велику роль в розвитку перекладацьких вмій, які, як зазначалось вище, полягають, з одного боку, в передачі даного змісту засобами іншої мови, зберігаючи при цьому основну функцію висловлювання.

Предметом подальших досліджень може бути розробка типів практичних перекладацьких вправ в залежності від конкретного виду перекладу, наприклад, вправи на писемно-усний чи усно-усний переклад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крушельницкая К.Г., Попов М.Н. Советы переводчикам. - М.: Высшая школа, 1992. – 255 с.

2. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. -М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. - М.: Международные отношения, 1974. – 215 с.

4. Стрелковский Г.М., Латышев Л.К. Научно-технический перевод.- М.: Просвещение, 1980. – 175 с.

5. Чебурашкин Н.Д. Технический перевод в школе.- М.: Просвещение, 1979. – 319 с

Samofalova O.V.
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

PROFESSIONAL AND PERSONAL SKILLS OF ENGINEERING STUDENTS AND GRADUATES REQUIRED FOR THE FIRST JOB INTERVIEW

Nowadays the rapid development of modern science and technology has led to the appearance of inconceivable quantity of engineering students and graduates. However, within the conditions of general economic situation, deficit of job vacancies, the candidates and potential employees of engineering professions are usually in the fierce labour competition and sometimes job hunting turns into a great challenge for unexperienced and unconfident graduates. Today’s employers would like to hire more than just a highly qualified specialist, but also a person who has multivarious transferable skills and personal characteristics.

Noticing the recent trends in the modern engineering labour market, we suggest that its boundaries expand throughout the entire world. On the one hand, this fact enormously increases chances to find a wanted job by means of communication with representatives of the international scientific and technical community. However, on the other hand it complicates a task for unexperienced employees, as most of the recent graduates of technical professions have not the strength as the ability to speak foreign languages fluently. Therefore, as a result the process of applying, sending a CV and / or a cover letter to the international engineering company, having an interview is impossible. It is notorious that a lot of European and American universities, colleges and even employers have different courses and programs to prepare students for the first job interview, which train them, teach how to pass the interview successfully and finally to get an offer. However, we should also consider what we as educators can do to prepare students to crack the coding interviews well as to find ways to approach the learning goals [1, 171]. Therefore, we consider the foreign language teaching to become one of the main directions in training students of technical professions.

Today there are plenty of books, courses, guides, internet articles, which are able to prepare a recent graduate for an internship or a job interview. Each of them describes the ways of training and development students’ professional and personal skills required for the first job interview, gives tips and advice how to behave in different complicated situations, what to expect and how to show yourself at your best.

So, what employability skills are the most valued and highly demanding by today’s employers when hiring fresh engineering graduates?

M.Y. Yuzainee, A. Zaharim and M. Z. Omar pointed out that employability relates to individual’s ability of being employed and keeping the job [2, 80]. Obviously, engineering graduates need to have the transferable skills and personal characteristics, which will help them to be hired, and apply their knowledge effectively. Recent studies have shown that students, newly graduates, academic staff and employers have realized that possessing the set of employability skills is essential requirement needed by the graduates on top of excellent academic performance [2, 81]. The scientists describe that employers are looking for such employability skills as problem-solving initiative and

enterprise, planning, scheduling and organizing, communication and teamwork. They also emphasize on the importance of learning skills and self-management. Whereas, we suggest that language skills are one the most important ones each candidate must possess [2, 84]. Talking about the engineering students, we would like to place emphasis on analytical skills and ability to adapt and work with a variety of situations, individuals and groups.

To satisfy the mentioned requirements students and graduates have to take them into a serious consideration preparing for their first job interview. The purpose of a job interview is to determine whether there is a good accordance of skills, experience and attitude between the interviewee and the organization. Employers want to prove that a candidate can do the needed job as well as fit into the company.

Modern higher education plays an important role in students' professional and transferable skills formation. Therefore, we consider the developing of the course "The engineering graduate's guide to job interviews" to be the giant step of modernization and updating of the educational process. We are convinced that students will be able to identify their strengths, weaknesses and other personal information, will learn how to open up and increase their comfort zone, to improve his / her skills in speaking in front of the audience, to learn how to increase the influence and how to see from the point of view of another person. During the course, students will be able to minimize their nerves by sorting out the practicalities and to be confident. Without any doubts, they will improve their language skills, communicative, analytical and other employability skills. Moreover, we are absolutely certain, that students will get answers to many questions about the job interview process that would help them to succeed in job hunting.

REFERENCES

1. Katz Susan M. The Entry-Level Engineer. Problems in Transition from Student to Professional [Electronic resource] / Katz Susan M. // The research journal for engineering education – P. 171-174 – Electronic data. – Mode of access: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2168-9830.1993.tb00097.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED
2. Zaharim A., Omar M. Z., Yuzainee M. Y. Employability Skills for an Entry-Level Engineer as seen by Malaysian Employers. [Electronic resource] / IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) – "Learning Environments and Ecosystems in Engineering Education" – April 4-6, 2010, Amman, Jordan. – P. 80-85 – Electronic data. – Mode of access: World Wide Web: https://www.researchgate.net/publication/224238606_Employability_skills_for_an_entry-level_engineer_as_seen_by_Malaysian_employers (accessed Sep 29, 2017). – Title form the screen.

Сенчина Н.Г.

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Освіта ХХІ ст. постала перед викликами, розв'язання яких вимагає формування нового типу мислення, нової свідомості, нового розуміння людиною свого місця в суспільстві і світі. Готовність освіти відповісти на ці виклики безпосередньо пов'язана з розробкою механізмів діяльності та мислення на основі однієї з дефініцій сучасної освіти – рефлексії.

Підвищений інтерес до рефлексії в сучасній педагогічній науці пояснюється зміною філософсько-освітньої парадигми, яка стверджує ідеї і принципи освіти у свободі і для свободи, принципи особистісно зорієнтованої освіти. У психолого-педагогічних дослідженнях розвиток рефлексії педагогічної діяльності пов'язують зі становленням професіоналізму і розвитком

професійних здібностей особистості (О. Анісімов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Метаєва, А. Реан, І. Семенов, В. Семиченко, В. Слободчиков, Ю. Степанов, І. Стеценко та ін.). При цьому рефлексія розглядається як один з основних механізмів реалізації активності людини, як засіб її саморозвитку, а цілеспрямована рефлексивна взаємодія викладача та учнів вважається основою успішного управління навчальною діяльністю.

Особливої актуальності розвиток професійної рефлексії набуває в системі університетської освіти. Зазначене зумовлене тим, що студентський вік виступає найважливішим періодом для оволодіння засобами рефлексивного аналізу та управління розумовою діяльністю (А. Богуш, Н. Гуткіна, І. Дубровіна, І. Кон, І. Слободянюк та ін.). На етапі освоєння професії саме рефлексивна свідомість студентів повинна контролювати процес побудови образу майбутньої професійної діяльності, допомагати критично осмислювати його особливості.

Професійну рефлексію, услід за В. Метаєвою, розуміємо як форму теоретичної діяльності людини, що спрямована нею на осмислення власних дій і переконань у сфері професійної діяльності і є підґрунтям її особистісно-професійного розвитку [3, с. 24]. Науковці відзначають зв'язок професійної рефлексії з діяльнісною, при цьому вказують на субординативний характер цього зв'язку: професійна рефлексія є складовою діяльнісною, оскільки професійна діяльність входить у систему загальної життєдіяльності людини. У цьому зв'язку формальний бік професійної рефлексії полягає в її предметі, яким є різні змісти і ситуації професійної діяльності [3, с. 73-74].

Сутність професійної рефлексії полягає в її даності, необхідності і навіть неминучості для величезного пласту людського життя і діяльності, пов'язаної з професією. Цю особливість рефлексії і її універсалізм відзначає О. Анісімов: «Професіонал не може уникнути рефлексії. Чим вищий рівень професіоналізму, тим більшою мірою рефлексивна складова визначає успішність ефекту, але лише тоді, коли ця рефлексія організована, коли все впорядковано і дібрано. Проте саму рефлексивність ще слід забезпечити засобами мовної культури і відповідною культурою мислення ... » [1, с. 28].

Особливе місце феномен рефлексії займає в сучасних дослідженнях, присвячених питанням змісту і розвитку професійної компетентності. Рефлексія в них розглядається і як одна зі складових компетентності, і як її системотвірний елемент, і як умова її розвитку (А. Деркач, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Метаєва, І. Семенов, А. Хуторской).

Одним з перших авторів, хто розглядав категорію «рефлексивна компетентність», була О. Поліщук. Згідно з її дослідженнями, рефлексивна компетентність – професійна якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності [4]. У подальших дослідженнях відбувається уточнення цього феномена. Зокрема, С. Степанов, О. Поліщук і І. Семенов визначають рефлексивну компетентність як складне утворення, в структуру якого входить: знання про рольову структуру і позиційну організацію колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії); уявлення про внутрішній світ іншої людини, причини тих чи тих її вчинків (комунікативний тип рефлексії); вчинки, поведінка і образи власного «я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії); знання про об'єкт і способи дії з ним (інтелектуальний тип рефлексії) [6]. В. Метаєва детермінує рефлексивну компетентність як акмеологічний феномен, що сприяє досягненню найвищих результатів у діяльності, і визначає її як метакомпетентність [3]. Професіонал, що володіє рефлексивною компетентністю і рефлексує свій досвід, на думку Н. Самоукіної, повинен: 1) володіти способами аналізу власних досягнень, а також помилок і невдач; 2) знати сильні і слабкі особливості свого характеру й інтелекту; 3) володіти способами саморегуляції (самоконтролю, стримування, активізації і т. ін.); 4) вміти правильно оцінювати об'єктивні умови ситуації, дії інших людей і власні дії; 5) вміти змінювати самого себе, розвиватися і вдосконалюватися [5, с. 16].

Значна увага дослідників присвячена визначенню структури професійної рефлексивної компетентності як професійної якості особистості. Г. Давидова виокремлює такі основні компоненти у структурі професійної рефлексивної компетентності: «Я – як компетентний суб'єкт міжособистісного спілкування»; «Я – як компетентний суб'єкт професійно-ділових відносин»; «Я – як компетентний суб'єкт культурно-ціннісних відносин», а також «Я – як компетентний суб'єкт рефлексивних відносин» [2]. Як бачимо, зазначені компоненти характеризуються позитивним регулювальним ставленням до себе і пізнавально-осмисленим ставленням до довколишнього світу. Представлена структура професійної рефлексивної компетентності базується на класифікації типів рефлексії С. Степанова та І. Семенова, що охоплює кооперативну, комунікативну, особистісну та інтелектуальну рефлексії [6]. В. Метаєва у своїх дослідженнях виокремлює особистісну, інтелектуальну і наукову складові професійної рефлексії [3].

У дослідженнях, присвячених вивченню сутності рефлексивної педагогічної компетентності, підкреслюється, що це новоутворення являє собою «інтегративну якість особистості, що характеризує ступінь освоєння сукупності рефлексивних компетенцій, необхідних для ефективної професійної діяльності. Сукупність рефлексивних компетенцій охоплює характеристику професійно-особистісних якостей педагога, його готовність і здатність до рефлексивної діяльності з використанням знань, умінь, навичок, професійного і життєвого досвіду» [7, с. 16].

У сучасних педагогічних дослідженнях відбувається дискусія щодо структури рефлексивної педагогічної компетенції. Науковці визначають у структурі рефлексивної педагогічної компетенції такі складові: когнітивний, операціональний та особистісний компоненти (Л. Калініна, Ю. Кушеверська, Т. Яркіна); мотиваційно-цільовий, процесуально-змістовий, емоційно-вольовий і контрольно-оцінний блоки (Г. Полякова, І. Стеценко).

У своїх дослідженнях ми вважаємо за доцільне виокремити такі компоненти рефлексивної педагогічної компетентності:

- *когнітивний компонент* передбачає наявність у майбутнього вчителя знань про те, що таке рефлексія і як її здійснювати. Означений компонент охоплює рефлексію як процес пізнання й аналізу явищ власної свідомості – самопізнання (знання емоцій і почуттів, волі і потреб, характеру і звичок) і рефлексію як процес пізнання й аналізу явищ власної діяльності (від задуму і постановки мети до аналізу її результатів).
- *операціональний компонент* описує рефлексивні вміння і навички: навички самоконтролю, саморозвитку та самовдосконалення; використання рефлексивних прийомів на всіх етапах навчальної діяльності; володіння прийомами розвитку рефлексії учнів.
- *особистісний компонент* розглядає рефлексивність як значущу особистісну якість: схильність до аналізу власного мислення, свідомості, детальне обмірковування власної діяльності і вчинків інших; ретельне планування і прогнозування своїх можливостей та ін.
- *мотиваційно-ціннісний компонент* визначає готовність до виявлення рефлексивної компетентності і ставлення до її змісту. Мотив є важливим джерелом активності, від мотивів діяльності залежить її особистісний смисл, готовність до реалізації мети. Мотивацію визначають особисті цінності, соціальні та політичні переконання, а також уявлення людини про те, яке місце вона сама та інші займають у суспільстві.

Таким чином, педагогічна рефлексивна компетентність – це інтегративна якість особистості, що характеризує ступінь освоєння сукупності рефлексивних компетенцій, необхідних для ефективної професійної діяльності. У її структурі доцільно розрізняти когнітивний, операціональний, особистісний, мотиваційно-діяльнісний компоненти. Рефлексія – здатність, яку можливо розвивати, і найбільш ефективно цей розвиток відбувається в умовах спеціально організованої діяльності. Завдання університетської педагогічної освіти – забезпечити ці умови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Акмеология и методология. Проблемы психотехники и мыслетехники / О.С. Анисимов. – М. : Изд-во РАГС, 1998. – 772 с.
2. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза : автореф. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Г.И. Давыдова. – М., 2009. – 44 с.
3. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / В.А. Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.
4. Полищук О.А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13. – М., 1995. – 23 с.
5. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании / Н.В. Самоукина. – М. : Нар. образование, 1996. – 110 с.
6. Степанов С.Ю. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления / Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семёнов И.Н. – М. : РАГС, 1996. – 81 с.
7. Стеценко И.А. Сущность и структура рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов / Стеценко И.А., Полякова Г.А. // Современные направления теоретических и прикладных исследований – 2011 : сб. науч. труд. – Одесса, 2011. – Т. 20. Педагогика, психология и социология. – С. 8-12.

Сергеева Т.В.
Санаторна школа-інтернат № 19 м. Києва

РОЛЬ КРАЄЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

Будь-яка професія, володіючи специфічними особливостями, пред'являє до людини особливі вимоги. Чим складніша структура професійної діяльності, чим більш значуща для суспільства її мета і результат, чим різноманітніше професійні завдання, тим вище вимоги до професіонала. Коло цих вимог не може обмежуватися тільки знаннями, вміннями чи навичками, воно неминуче розширюється в сферу особистісних характеристик. Враховуючи особливості педагогічної діяльності, її складність і багатогранність, а головне, максимально суспільно значиму мету – підготовку до життя підростаючого покоління, - постає питання про те, яким науково обгрунтованим вимогам повинна відповідати особистість вчителя? Іншими словами, яким має бути сучасний учитель?

Сьогодні висуває певні вимоги до учительської професії, до розвитку умінь і особистісних якостей, необхідних майбутньому вчителю, розвитку його професійної компетентності. Динаміка сучасного життя вимагає, щоб професійна освіта в усіх її різноманітних формах розглядалася не лише як процес засвоєння професійних знань, навичок та вмінь, але як процес, що забезпечує особистісний розвиток спеціаліста, розкриття його внутрішніх можливостей, формування його готовності до здійснення професійної діяльності.

Професіоналізм у справі, якою займається фахівець, стає ключовою умовою розвитку суспільства. Це визначає потребу формування ініціативного, творчого вчителя, здатного до професійної і особистісної самореалізації, і можливе лише за умови наближення навчального процесу у вищих навчальних закладах до реальної професійної діяльності, оскільки на засадах компетентнісного підходу якісна професійна підготовка майбутнього вчителя забезпечується не лише формуванням системи професійних знань, а й удосконаленням професійних умінь, навичок, розвитком професійно значущих якостей особистості.

Становлення вчителя – це, в першу чергу, формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної

діяльності. Тому успішність професійної підготовки у вузі залежить від професійно значущих особистісних якостей.

Розвиток освітньої системи України в умовах інформаційного суспільства вимагає постійного оновлення науково-методичних засад шкільних предметів. Географія як наука за своїм змістом є комплексною та інтегративною. Завдяки їй відбувається перетворення знань про природу і людство на планеті Земля у єдину наукову географічну картину світу. Крім того, географія є дуалістичною, вона містить як фізико-географічну, так і соціально-географічну складові. Також географія пропонує особливі наукові інструменти для моделювання і прогнозування розвитку як окремих територій, так і всієї географічної оболонки. Саме тому шкільна географія є базовим світоглядним навчальним предметом у загальноосвітньому навчальному закладі.

Щодо професійної підготовки майбутнього вчителя географії, О.В. Тімець вважає, що «саме він створює підґрунтя для формування наукової картини світу в свідомості покоління, яке підрастає, розвиває географічне мислення школярів, їхнє вміння виявляти та аналізувати певні закономірності й причинно-наслідкові зв'язки між різними природними й соціальними процесами і явищами, долучає учнів до культурних надбань рідного краю й держав світу, надає знання й уміння, які виконують присутню роль у житті людини та стимулом поповнення яких слугує внутрішня мотивація особистості» [3, с.5].

Виховання учнів у сучасній школі здійснюється в контексті національної і загальнолюдської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, поєднуючи інтереси особистості, суспільства, держави і нації. Соціально-політичні, економічні, екологічні зміни в житті нашої країни, що інтенсивно реформується, неоднозначно впливають на підрастаюче покоління. В таких умовах залучення дітей та учнівської молоді до цікавого, корисного і творчого життя є необхідною умовою виховання інноваційної особистості.

У світлі національного і культурного відродження України особливого значення набуває туристсько-краєзнавча робота в основній школі. В цьому питанні знову ж таки провідна роль належить вчителю географії. Краєзнавча освіта, як один з важливих засобів створення культуротворчого середовища у навчально-виховному процесі, відкриває вчителю навколишній світ з усією багатогранністю складних взаємовідносин природи, суспільства й особистості, задовольняє потреби у самопізнанні, самореалізації, сприяє формуванню особистісних якостей та ціннісних орієнтацій [2, с. 23].

Саме завдяки залученню дітей до туристсько-краєзнавчої діяльності вчитель географії, маючи особливі професійні навички й відповідні особистісні якості, здатен виховувати інноваційно творчі особистості, які зуміють пристосуватися до соціальних умов, що постійно змінюються, будуть зорієнтовані на соціальну активність та відповідальність, на національну свідомість, патріотизм, на любов та дбайливе ставлення до природи, до свого краю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Луначек В.Є., Багач С.В. Управління туристсько-краєзнавчою роботою у загальноосвітніх навчальних закладах. Навчально-методичний посібник до курсу «Новітні технології в управлінні освітою». – Харків: ХНУ імені В.Н.Карамзіна, 2011. – 43 с.

2. Тімець О.В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки: дис...докт.пед.наук: 13.00.04/ Оксана Володимирівна Тімець. – Черкаси, 2011. – 487 с.

ВИХОВНІ ЦІЛІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Сучасні події у світі свідчать про глибоку кризу у політичній, економічній, соціальній сферах життя. Виникає гостра необхідність шукати шляхи виходу з такого стану. Загальновідомо, що для вирішення будь-якого питання доцільно виявити причини виникнення проблеми. Поміж інших, нівелювання питання виховання, на нашу думку, є однією з причин сучасного стану суспільств. Роль гуманітарних наук наразі є ключовою. Ми можемо забезпечити нове покоління знаннями, навичками, уміннями, компетенціями, але якщо ми не підготуємо до життя людину високоморальну, усі набуті компетенції стануть нічого не варті.

Порівнюючи статті Закону України «Про освіту», який задає правову відправну точку реалізації названого процесу у життя, можемо зазначити рокировку понять «навчання» і «виховання» у редакціях 1991 и 1996 (діюча редакція). Так, у статті 2 названого закону у редакції 1991 року зазначено: «Завданням законодавства Української РСР про освіту є регулювання суспільних відносин в галузі *виховання, навчання*, професійної, наукової підготовки громадян Української РСР.»; а та ж стаття 1996 року сформульована таким чином: «Завданням законодавства України про освіту є регулювання суспільних відносин у галузі *навчання, виховання*, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян України.» Всього лишень поміняли місцями 2 слова, а у суспільстві склався стереотип, що виховання – процес суто сімейний і під час навчання зовсім не обов'язково витратити час на виховання.

Крім того, кредитно-модульна система, що використовується у вищих навчальних закладах, передбачає використання 40-60% часу на самостійну роботу студентів. І, відповідно, процес виховання зменшується на названу кількість часу, оскільки взаємодія викладача і студента у цей час практично відсутня. Доцільно дослідити можливість реалізації виховних цілей під час самостійної роботи студентів.

Проблема виховання, у тому числі, виховання у викладанні іноземних мов, під час підготовки майбутніх вчителів іноземних мов вивчається давно. Існує достатня кількість досліджень, присвячених цій проблемі. Проаналізовано різні аспекти процесу виховання у викладанні іноземних мов. На нашу думку пора синтезувати отримані дані.

Назріла необхідність перегляду запропонованих раніше підходів до вирішення проблеми виховання. Потрібно сформулювати принципово нові відправні точки у пошуку рішення; зазначити цілі, об'єкти, суб'єкти, умови, принципи, засоби виховання у сучасних реаліях.

Цілі виховання диктуються соціальним замовленням. Якщо ми визначаємо ціллю навчання іноземних мов формування комунікативної компетентності, то доцільно зазначити, що поняття «комунікація» і «спілкування» мають суттєву різницю: комунікація можлива і між роботами, а спілкуватися здатні лише люди. І перевіряти ступінь сформованості комунікативної компетентності справді доцільно тестами, а здатність спілкуватися тестами не перевірити. У сучасному суспільстві катастрофічно не вистачає людей, здатних йти на діалог; уміти знайти точки дотику у протилежних поглядах; людей, які взагалі знайомі із загальнолюдськими цінностями; людей, здатних любити не лише себе; людей, які усвідомлюють, що свободу однієї людини і свободу іншої доцільно стикувати мирно; людей, які можуть оптимально співіснувати і гармонічно розвиватися у сучасному світі. У цьому випадку виключною є роль мовних предметів у навчанні взаємодії, у навчанні діалогу, взаємопорозуміння.

Об'єкти виховання визначаються згідно цілей і можливостей суспільства. У цьому випадку, під поняттям «об'єкт» ми розуміємо тих, хто є джерелом виховання і ті заклади, у яких відбувається цей процес. У викладанні іноземних мов об'єктами виховання є викладачі вищих навчальних закладів, що готують вчителів іноземних мов і самі заклади.

Суб'єкти виховання необхідно зіставити з об'єктами виховання для визначення відповідальності і контролю за процесом. Суб'єктами виховання є усі члени суспільства усіх

вікових категорій. У викладанні іноземних мов об'єктами виховання є студенти, майбутні вчителі іноземних мов.

Умови виховання доцільно співвідносити з цілями, об'єктами і суб'єктами. Необхідно визначити, за яких умов взаємодія об'єкта і суб'єкта приведе до поставлених цілей виховання. За яких умов взаємодія викладачів вищих навчальних закладів, що готують вчителів іноземних мов і студентів, майбутніх вчителів іноземних мов.

Названа вище взаємодія визначається принципами виховання. При цьому принципи виховання повинні враховувати, як загальнолюдські культурні цінності, так і досвід конкретної культури, характерної для певного суспільства.

У викладанні іноземних мов важливо не нашкодити: залишити рідну культуру, модель поведінки та моральні принципи у студентів, майбутніх вчителів іноземних мов, а не нав'язати, замістити рідну культуру іншомовною.

Отже, реалізація виховних цілей у викладанні іноземних мов потребує подальшого дослідження шляхом синтезу отриманих даних з усіх аспектів виховання у викладанні іноземних мов. Подальшими розвідками у цьому напрямку мають стати конкретизація цілей, об'єктів, суб'єктів, умов, принципів, засобів виховання під час викладання іноземних мов для майбутніх вчителів іноземних мов у сучасних реаліях. Необхідно підготувати вчителя, який зможе реалізовувати виховні цілі у процесі навчання іноземних мов у сучасних реаліях.

Передусім, маємо підготувати до життя Людину, з її високоморальним внутрішнім світом, відповідальним ставленням до себе і тих, хто навколо.

Султанова Л.Ю.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Для організації, вивчення та удосконалення процесу полікультурної освіти майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу з метою отримання нового знання, цілісної інформації про досліджуваний об'єкт, ми обрали метод моделювання.

Основною відмінною рисою моделювання як метода наукового пізнання є використання моделі. Шляхом логічного вибору, із усього різноманіття представлених типів моделей, в якості дослідження процесу розвитку полікультурної компетентності, нами було обрано структурно-функціональну модель.

Використання у нашому дослідженні структурно-функціональної моделі полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів дозволить дати відповідь на запитання про ефективність обґрунтованих нами теоретико-методологічної, змістово-процесуальної та критеріально-діагностично-складових моделі полікультурної освіти у досягненні ціннісно-значимого рівня полікультурної освіти майбутніх викладачів.

Теоретико-методологічна складова – передбачає обґрунтування вибору сучасної парадигми постнекласичної науки в якості методологічної основи моделі полікультурної освіти та наукові підходи до полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Отже, дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів здійснювали орієнтуючись на сучасну парадигму, яка відповідає постнекласичній науці. Однією з особливостей постнекласичної науки є формування загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про природу, людину і суспільство. Така система уявлень, сформована на основі принципів глобального еволюціонізму і є фундаментальною дослідницькою програмою науки на етапі інтенсивного міждисциплінарного синтезу знань.

Перед сучасною освітою постає низка завдань, спрямованих на розвиток здатності оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної

формації, вирішення яких можливе, в тому числі, за рахунок розвитку полікультурної освіти. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває визначення сучасних наукових підходів до полікультурної освіти. Ми розглядаємо і використовуємо підхід як певний вихідний принцип, позицію, основне положення або переконання. Наукові підходи в нашому дослідженні становлять собою методологічну основу, яка дозволяє визначити напрямок дослідження. Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти ми опираємося на взаємопов'язані і взаємодіючі між собою аксіологічний, компетентнісний та інтердисциплінарний підходи. Зазначимо, що вибір одного підходу для дослідження обраної нами проблеми є недостатнім, оскільки кожен має унікальні достоїнства, властиві тільки одному підходу. Перераховані наукові підходи доповнюють один одного і дають можливість повномасштабно, всебічно і цілісно вивчити означену проблему дослідження.

У *змістово-процесуальній* складовій висвітлено мету і завдання, форми і методи організації полікультурної освіти, науково-методичне забезпечення процесу, а також етапи полікультурної освіти майбутнього викладача.

Мета полікультурної освіти полягає у досягненні ціннісно-значимого рівня полікультурної освіти майбутнього викладача, який визначається ціннісно-мотиваційним, особистісно-поведінковим, когнітивним та операційним критеріями.

Відповідно до мети полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу нами було сформульовано наступні завдання полікультурної освіти:

- формування системи ціннісних орієнтацій та мотиваційного комплексу майбутнього викладача;
- формування толерантності та розвиток критичного мислення;
- засвоєння теоретичних знань з полікультурної освіти;
- оволодіння майбутніми викладачами практичними уміннями і навичками необхідними для успішного виконання професійної діяльності, по'язаної з полікультурною освітою.

Обираючи форми організації полікультурної освіти ми орієнтувалися на Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [2]. Так, згідно з Статтею 50 – освітній процес у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Означені форми було застосовано в процесі викладання розробленого нами спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача вищого навчального закладу».

Окрім цього нами використано інтерактивні форми. Такий вибір зумовлений орієнтацією на ефективні механізми впровадження компетентнісного підходу, який є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору.

Так, з метою розвитку критичного мислення, яке є складовою полікультурної освіти майбутнього викладача, нами було розроблено «Тренінг з розвитку критичного мислення», як одну з ефективних інтерактивних форм організації навчального процесу.

Досягнення мети полікультурної освіти залежить не тільки від розробленого змісту навчання, але й від того, за допомогою яких методів навчання здійснюється організація процесу полікультурної освіти. Враховуючи особливості класифікації методів навчання за Ю.К. Бабанським ми використовували наступні три групи методів:

- методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;
- методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Реалізація обраних методів навчання дозволила досягти максимальних результатів у полікультурній освіті майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, проте ми не наполягаємо на використанні викладачами тільки цих методів навчання і залишаємо за ними можливість творчого підходу до процесу викладання.

Дані форми і методи були використані нами у науково-методичному забезпеченні процесу полікультурної освіти майбутніх викладачів, яке складається з:

- навчальної програми спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього

викладача вищого навчального закладу»;

– методичних рекомендацій «Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу» до спеціального курсу;

– навчального посібника рекомендованого Міністерством освіти і науки України «Людина у полікультурному суспільстві»;

– монографії «Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога».

Полікультурна освіта передбачає певну етапність. Вживаючи поняття «етап» у значенні окремого моменту, періоду, стадії в розвитку [1, с. 267] – етапи полікультурної освіти розуміємо, як певні періоди або стадії в розвитку особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу, метою яких є послідовне досягнення ціннісно-значимого рівня полікультурної освіти.

Поетапна побудова цілісного процесу полікультурної освіти дає можливість максимально ефективно реалізувати в умовах освітньої практики магістратури модель полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, забезпечивши при цьому динаміку означеного розвитку.

Так, реалізація процесу полікультурної освіти передбачає чотири етапи.

Перший етап – є свого роду підготовчим, оскільки передбачає організацію заходів необхідних для реалізації процесу полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих навчальних закладів на наступних етапах.

Другий етап – етап оволодіння майбутніми викладачами вищих навчальних закладів теоретичними знаннями з питань полікультурної освіти та практичними вміннями їх застосування в процесі вивчення дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача вищого навчального закладу».

Третій етап – етап аналізу майбутніми викладачами вищих навчальних закладів особистісних якостей та усвідомлення себе як «людини культури».

Останній – четвертий етап – етап аналізу майбутніми викладачами вищих навчальних закладів динаміки розвитку полікультурної освіти.

Критеріально-діагностична складова моделі передбачає перелік складових полікультурної освіти, критерії та рівні полікультурної освіти.

Виокремлюючи складові полікультурної освіти ми виходили з того, що вони можуть бути не рівнозначні. Одні з них можуть суттєво впливати на ефективність майбутньої професійної діяльності, інші – не здійснюють значного впливу. Таким чином, особливу увагу ми звернули на професійно значущі складові полікультурної освіти, які можна формувати та/або розвивати, а також діагностувати з метою визначення їх рівня. До таких складових ми відносимо:

– певну систему ціннісних орієнтацій;

– мотиваційний комплекс майбутнього викладача (тип співвідношення між трьома видами мотивації: внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної мотивації і зовнішньої негативної мотивації);

– високий рівень толерантності;

– критичне мислення;

– теоретичні знання з питань полікультурної освіти;

– практичні вміння та навички, необхідні для успішного виконання професійної діяльності.

Характеристика складових полікультурної освіти майбутнього викладача дозволила виокремити критерії, необхідні для визначення рівня полікультурної освіти. Так, рівні полікультурної освіти визначаються за допомогою наступних критеріїв: ціннісно-мотиваційного, особистісно-поведінкового, когнітивного та операційного.

Відповідно до критеріїв було обрано методи діагностування (див. табл. 1).

Методи вивчення рівня полікультурної освіти

№	Критерій полікультурної освіти	Об'єкт діагностування	Методи діагностування
1.	Ціннісно-мотиваційний	Система ціннісних орієнтацій	Методика «Ціннісні орієнтації» (Мілтон Рокич)
		Мотиваційний комплекс	Методика визначення мотивації професійної діяльності Замфір К. у модифікації Реана А.О.
2.	Особистісно-поведінковий	Рівень толерантності	Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Солдатова Г.У. та ін.)
		Навички критичного мислення	Тест критичного мислення (Старкі Лоурен)
			Методика діагностики міжособистісних відношень (Тімоті Лірі)
3.	Когнітивний	Система теоретичних знань з питань полікультурної освіти	Контрольна робота (розроблена нами)
4.	Операційний	Практичні уміння і навички необхідні для успішного виконання професійної діяльності, по'язаної з полікультурною освітою	Система практичних завдань (розроблена нами)

Залежно від отриманих результатів діагностування визначається фактичний рівень полікультурної освіти майбутнього викладача: індіферентний (від латинської *indifferens* – байдужий) – характеризується нейтральним, пасивним ставленням до полікультурної освіти; особистісно-усвідомлюваний – характеризується усвідомленням значущості полікультурної освіти на особистісному рівні та найвищий – ціннісно-значимий рівень, який передбачає оволодіння полікультурною освітою як цінністю (усвідомлення значущість здобутої полікультурної освіти).

Таким чином, структурно-функціональна модель полікультурної освіти становить собою цілісний і системний процес, та передбачає наявність взаємопов'язаних між собою елементів. Ця цілісність і системність зумовлена тим, що елементи, з яких складається процес, пов'язані один з одним певною закономірністю. Саме цей закономірний зв'язок елементів доводить ефективність розробленої моделі і дозволяє проваджувати її у вищі педагогічні навчальні заклади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головн. ред. Вячеслав Тимофійович Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

2. Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. – [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> – Дата звернення січень 2016. – Назва з екрана.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Переорієнтація на фундаментальні цінності світової культури в поєднанні із збереженням національної самобутності у зв'язку з інтеграцією України у світовий освітянський простір, стосунки людей, які належать до різних культур у полікультурному суспільстві, спонукають людей до формування готовності жити в умовах цього середовища, і саме вища освіта закладає основи готовності майбутніх фахівців жити і ефективно працювати у полікультурному просторі, вести міжкультурний діалог, духовно збагачуватись під впливом інших різноманітних культур та водночас зберігати свою внутрішню неповторність.

Значення аксіологічного підходу у професійно-особистісному розвитку майбутніх фахівців полягає у визначенні природи цінностей, їх генези та шляхів залучення до них особистості відповідно норм культури. Важливою особливістю реалізації аксіологічного підходу є його використання у невідривному зв'язку з культурологічним підходом, оскільки провідну роль у вищій освіті відіграють її духовні основи, що базуються на справжніх цінностях та духовно-моральних ідеалах – культурних зразках. Цінності, що декларуються сферою освіти та соціальним оточенням, суспільством, пов'язані з прагненням особистості до самовдосконалення та саморозвитку, що актуалізує значущість ціннісної проблематики професійної освіти та її практичної реалізації.

Культурологічний контекст визначає зміст та спрямованість науково-педагогічного пошуку для вирішення завдань професійно-особистісного розвитку студентів. Отже, ефективно використання аксіологічного підходу у вищій освіті має супроводжуватись аналізом культурних цінностей, визначенням їх перспективного значення, можливостей формування на сучасному етапі розвитку культури.

Науковці визначають культурологічну спрямованість змісту освіти як цілеспрямовану роботу з формування основ загальної культури особистості, без якої молода людина по-справжньому не осягне ні своєї культури, ні чужої. Культура визначається як вселюдське явище, а полікультурна освіта - як засіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток.

Міжнародне співробітництво розширює сферу міжнаціональних відносин та міжетнічних взаємодій, що стимулює вивчення іноземної мови як засобу крос-культурної комунікації. Стрімкий розвиток науки, культури і освіти обумовлює неабиякий попит і соціальне замовлення на спеціалістів, які володіють мовою міжнародної комунікації. Часто прихована потреба у задоволенні загальнокультурних інтересів при вивченні іноземної мови веде до розвитку нових мотивів, безпосередньо пов'язаних зі змістом навчання: пізнання культури іншого народу в широкому її розумінні через мову. Вплив потрібно розглядати як творчий процес, в ході якого чужа спадщина стає невід'ємною частиною власного духовного досвіду.

Вагомою складовою розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах є загальнокультурна компетентність, що передбачає передусім формування у студентів культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму.

Загальнокультурна компетентність є картиною світу людини, яку становить система універсальних елементів культури суспільства (загальнопоширені знання та уявлення, що накопичені протягом багатьох століть) та вміння особистості користуватися такими знаннями. Таким чином, основною метою формування загальнокультурної компетентності є не лише засвоєння обсягу знань та вмінь, а оволодіння зразками культури людства та вміння використовувати цей культурний досвід у взаємодії з іншими членами суспільства.

Одним із основних завдань національної стратегії розвитку освіти в Україні визначено побудову ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку тих, хто навчається, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовку молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності.

Запорукою належного сприйняття й ефективного здійснення як внутрішніх (індивідуальних), так і суспільних перетворень, поставлених сьогодні перед українським соціумом, є усвідомлення та практична орієнтація у сфері освіти на нові ціннісні установки-орієнтири, серед яких вчені відзначають: високий рівень професійної компетентності, інформаційна та правова компетентності, ініціативність, відкритість до інновацій, уміння адаптувати

ся і приймати рішення у швидко змінних умовах, готовність брати на себе відповідальність, міцні гуманістичні та екологічні життєві орієнтири, здатність матеріально забезпечувати себе і свою сім'ю [3, 13]. Загалом, переосмислення ціннісних акцентів, трансформація цінностей освіти та виховання, підвищення ціннісного статусу людини у світі набувають пріоритетного значення для сучасної освіти.

Ціннісні орієнтації визначаються вітчизняними вченими як особливий феномен свідомості особистості, детермінований її прагненнями, бажаннями, потребами, які для людини є найважливішими особистими цінностями та цілями життєдіяльності. Ціннісні орієнтири особистості можуть охоплювати і соціальні цінності, що нею визнаються і постають у ролі цілей і основних засобів їхнього досягнення. Ціннісні орієнтації також виражають динамічний аспект ставлення людини до буття, зокрема таких його елементів, як духовні та моральні цінності, що виявляється у мотивах діяльності особистості та її поведінці [3, 31].

Ціннісні орієнтації студентів, що виникають в результаті індивідуальної та соціальної практик, визначають моральний та аксіологічний тип їх особистості, що відображається на ментальних, емоційних та поведінкових характеристиках. Зрештою, сенсо-життєві та ціннісні орієнтації мають статус пріоритетних стосовно спрямованості потреб та інтересів особистості, що є основою життєдіяльності. Людина стає особистістю лише тоді, коли вона має специфічні риси і передусім соціально-психологічні особливості, такі як принципи, позиції, установки, ціннісні орієнтації, потреби, мотиви й інтереси. Особистість здатна усвідомлювати навколишнє буття, виділяти себе із середовища, виходити за межі минулого і теперішнього, прогнозувати своє майбутнє, передбачати не тільки близькі, а й більш віддалені результати своїх дій, усвідомлювати норми суспільної поведінки і керуватися ними.

Свідоме й вільне оволодіння особистістю будь-якою духовно-моральною цінністю, як зазначає І.Бех, ґрунтується на її психологічному розумінні й відповідних виховних впливах (методах, технологіях) педагога та внутрішній самодіяльності особистості як її свідомому волевиявленні. Головне місце у психолого-педагогічних пошуках сьогодення посідає завдання «оволодіння підростаючою особистістю власними душевними самоперетворювальними силами, тобто його здатністю зробити їх активними і розвивально продуктивними» [1, 14]. Глибинне усвідомлення свого Я, що відбувається безперервно, виступає основним завданням духовного розвитку і саморозвитку особистості. Якщо особистість прямуватиме вперед лише частково, вона втратить значною мірою шанс стати людиною духовною, для якої найвищою цінністю є духовне життя у всьому його розмаїтті, адже саме за такої міри воно буде сприйматись нею як плідне [1, 20].

Необхідність формування у студентів вищої школи ціннісних орієнтирів, смислів, що впливають на само ідентифікацію особистості, спричинює необхідність пошуку інноваційних підходів до вирішення завдань сучасної вищої освіти.

Педагогічний аспект проблеми реалізації аксіологічного підходу у професійно-особистісному розвитку майбутніх фахівців полягає в тому, щоб об'єктивні цінності стали суб'єктивно значущими, стійкими життєвими та професійними орієнтирами особистості.

В результаті досліджень групи вчених, під керівництвом А.Кир'якової, було виокремлено наступні групи базових цінностей університетської освіти:

- Академічні цінності – інституційна незалежність, фундаментальність інтелектуальний розвиток, академічні свободи, сприяння росту інновацій, професійна компетентність, нові парадигми викладання та дослідження, єдність освітнього та дослідницького процесу, академічна мобільність, критичне мислення, наставницька модель взаємовідносин викладача та студентів та ін.

- Цінності особистісного росту та благополуччя – самовизначення та самореалізація, індивідуальність, неперервність освіти, адекватність людини у середовищі та ситуації, професійна мобільність, здоров'я, конкурентоспроможність, корпоративність.

- Цінності громадянського суспільства – свобода, демократія, відкритість, соціальна справедливність, толерантність, етичність, культурне різноманіття, соціальна відповідальність.

- Організаційні цінності – прийняття рішень на основі узгоджених думок та інтересів, свобода здійснення наукових досліджень, статусні ієрархія на принципі наукового авторитету, технологізація освітньої діяльності, стандартизація якості освіти та освітніх програм, створення матеріальних цінностей і знань, конкурентоспроможності університету, стратегічного партнерства університету за бізнес-структур [2, 28].

Таким чином, аксіологічний підхід до професійної підготовки передбачає вивчення явищ та предметів з позиції їх цінності для професійного виховання та розвитку особистості студента. Категорія цінності має особливе значення, що визначає зміст процесу та характеристику результату професійної педагогічної діяльності. Студенти в процесі підготовки до соціальної, політичної й економічної реальностей мають, і будуть надалі у своїй професійній діяльності набувати досвід у відмінностях культур, у складних суперечках і дискусіях. У результаті цього процесу особистість розвиває свою здатність сприймати й оцінювати свої переконання, поводитися в різних культурних умовах, щоб стати сприйнятливою до особливостей усіх людей, до культурної інтеграції індивідів і до різноманіття в суспільстві.

Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх фахівців сприятиме вільному самовизначенню кожної людини, виробленню власних цінностей у формі життєвих ціннісних орієнтирів, провідних мотивів, інтересів, прагнень, потреб тощо. Важливо також враховувати неможливість нав'язування ціннісних орієнтирів, які за своєю природою є динамічними та індивідуальними явищами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховна гуманістична парадигма в освітній інновації / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України . – Київ: Педагогічна преса, 2016. - № 2. - С.14-21.
2. Кирьякова А.В. Ценностные ориентиры университетского образования // Вестник ОГУ, 2011. - №. 2.- С. 27-33.
3. Пелех Л.Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект: монографія / Л.Р. Пелех. – Рівне : ПП ДМ, 2014. – 402 с.

Уваров Ю.В.

Наукова школа «Прекрасний світ»

Лебідь С.В.

Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця»

ВМІННЯ РОЗПОВІДАТИ ПРО ТВОРИ МИСТЕЦТВА ЯК ОДНА З КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА МАЙБУТНЬОГО

В наш час, коли світ перевантажений інформацією та масовими виробами, створеними завдяки сучасним технологіям, виникає потреба в індивідуальному, в предметах, які передають красу навколишнього світу, красу людини та красу створеного людиною.

Емоційність і яскравість творів мистецтва завжди привертають увагу. Вони самі собою викликають радісні почуття, але не завжди людина звертає увагу на твори мистецтва, не завжди розуміє їх роль і значення в світі. Тому твір образотворчого мистецтва для найкращого його сприйняття в багатьох випадках потребує і текстового супроводження, розповіді про нього. У такому тексті слід звернути увагу на цікаві місця твору мистецтва, на творчі знахідки художника, на те, як автор використовує властивості матеріалу для втілення свого творчого задуму. У творах декоративно-ужиткового мистецтва автори намагаються знайти відповідний спосіб обробки, який би найкраще виявив властивості матеріалу. Поряд із створенням художніх образів сучасні художники також намагаються показати у своїх творах найкращі властивості матеріалу [3, с. 27]. Кожний твір мистецтва високого рівня є індивідуальним, має свої неповторні риси. І було б дуже добре, якщо глядач міг би ці риси помітити, зрозуміти, щоб ця додаткова інформація, яку несе твір мистецтва, позитивно вплинула на настрій глядача, нагадала йому про необхідність збереження навколишнього світу, поваги до людей, до результатів їх праці.

Саме тому виникає потреба у розповіді про твори мистецтва. Такі розповіді можуть мати усну або письмову форму, складатися з декількох слів або являти собою цілу книгу. Розповідають про мистецтво взагалі та про окремі твори мистецтва кваліфіковані фахівці – мистецтвознавці. Але вони не завжди можуть охопити усі твори мистецтва. Не завжди мистецтвознавець знаходиться поряд з творами мистецтва для усної розповіді, не про всі твори мистецтва мистецтвознавці можуть написати та опублікувати відповідні тексти, не всі публікації можуть бути доступними для глядачів, цінителів мистецтва.

Існує також проблема створення якісних текстів. У світі виникає велика кількість творів про мистецтво. Однак дослідники підкреслюють, що значна їх частина важко піддається розумінню, зустрічаються «банальні і заплутані» тексти. Це пояснюють передусім відсутністю досвіду авторів, які не вміють перетворювати свій візуальний досвід в усні або письмові висловлювання. Інтернет заповнений «сирими» текстами про мистецтво [4, с. 132]. Дослідниця мистецтва Гіда Вільямс, яка майже чверть століття «писала, читала, редагувала, замовляла тексти іншим авторам та навчала тому, як писати про сучасне мистецтво», наводить ознаки якісних та неякісних текстів про мистецтво. На її думку автори хороших текстів про мистецтво пишуть по-різному, але дотримуються таких загальних принципів:

- вони пишуть зрозуміло, добре структурують текст, ретельно підбирають слова;
- вони пишуть образно, використовують яскраві вирази та оригінальні ідеї, підкріплені їх особистим досвідом та знанням мистецтва;
- вони пояснюють, що таке мистецтво, переконливо демонструють, що воно може означати та як воно пов'язано зі світом у більш широкому культурному та історичному контексті.

Для авторів неякісних текстів, яких дослідниця називає «недосвідченими», оскільки, на її думку відсутність відповідного досвіду в першу чергу впливає на якість текстів про мистецтво, характерні такі недоліки:

- тексти таких авторів недостатньо структуровані та мають багато спеціальної термінології;
- мова таких текстів позбавлена образності, для ідей не вистачає розвитку, логіка страждає, знання фрагментарні;
- висновки таких авторів не базуються на художньому досвіді. Оскільки цього досвіду вони не мають;
- недосвідчені автори не можуть донести до читача ані смисли, які вони знаходять в сучасному мистецтві, ані його зв'язки з навколишнім світом [4, с. 130-132]. З точки зору термінології та понять, які означає ця термінологія, то для мистецтвознавства характерним є найширший спектр розуміння багатьох термінів. Хоч ця проблема існує і в інших галузях науки і практики, особливо в гуманітарних науках, різні значення термінів мистецтва є проблемою навіть для фахівців [2]. Тому вживати терміни у тексті про мистецтво слід досить обережно, найкраще використовувати описові, образні конструкції та загальноживані слова. Якщо все ж

необхідно застосовувати конкретний термін, бажано ввести у текст його роз'яснення. Особливо це було б необхідним, якщо потрібно ввести назви стилевих напрямків мистецтва, наприклад, рококо, бароко, імпресіонізм, експресіонізм, які можуть мати різні тлумачення з різноманітних точок зору. Тому у розповіді про мистецтво потрібно велике вміння у декількох словах ввести ознаки конкретного поняття, доречні в контексті відповідної теми. В тексті про мистецтво не слід захоплюватись модними словами і термінами, наприклад, «трансверсальність», «інволюція», «платформа», а також зловживати префіксами на зразок «пара-», «прото-», «пост-», «гіпер-» тощо [4, с. 131].

Ціль мистецтва – це не тільки «копіювання» прекрасного, яке знаходиться в навколишньому світі, що обумовлено прагненням людей надовго зберегти зображення прекрасних квітів, плодів та ягід, сонячного неба, морської хвилі, яка просвічується на сонці тощо. Навіть коли існує досконала фотографічна, поліграфічна та комп'ютерна техніка, за допомогою якої можна відтворювати зображення прекрасних моментів життя, люди цінують зображення, створені вмілою рукою художника за допомогою традиційних матеріалів.

Мистецтво не тільки більш-менш наближене до реальності відтворення фрагментів навколишнього світу, на які звертає увагу людина, які вона вважає прекрасними. Це ще і створення матеріальних предметів, зокрема і картин, які будуть прикрашати оточення, створювати своєрідне «поле» навколо себе, яке може переходити на інші предмети та на настрої людини, народжуючи те, що люди називають словами «радість», «щастя», «піднесення» тощо. У мистецтві також намагаються найкраще показати природні матеріали, які і самі собою є красивими. Цього досягають за допомогою обробки матеріалу (лакування, полірування, огранювання, надання відповідної форми тощо), освітлення, оточення матеріалу іншими матеріалами, предметами, які підкреслюють первинну красу виробу. Оточення матеріалу - це і оправа дорогоцінних каменів, це і рама картини, це і оформлення та освітлення музейних або виставкових приміщень, це і архітектурне та рослинне оточення скульптури (передусім, пам'ятників, монументів, пам'ятних знаків тощо). Цінний матеріал, або складна обробка матеріалу (полірування, емалювання, позолота) підкреслюють значення персонажів, подій, ідей, яким присвячені твори мистецтва, виконані з цих матеріалів. Ці особливості можуть відрізнити твір мистецтва від інших предметів. Тому на них слід також звертати увагу, щоб краще зрозуміти, щоб одержати більше задоволення від спілкування з прекрасним. Педагог також звертає на це увагу своїх вихованців, розповідає про особливості форми та змісту твору мистецтва, можливо, на прикладі розповіді про дорогоцінний камінь, який в природі може бути прекрасним (матеріал), але набуває більшої краси після огранювання та полірування (обробка), ще більше стає прекрасним у променях сонця або в умовах іншого освітлення, набуває ще більшої краси в оправі (оточення). Відомі неякісні, малопрозорі, з дефектами дорогоцінні камені, які, однак, після обробки, у відповідній оправі складних та високохудожніх ювелірних виробів примушували глядачів забувати про їх недоліки та демонстрували усю свою красу. А якщо дорогоцінний камінь як елемент твору мистецтва або сам як твір мистецтва символізує прекрасну ідею? А якщо він як подарунок підкреслює красу та інші прекрасні якості того, кому дарують? А якщо він як прикраса, підкреслює красу людини? А якщо людина своєю красою та прекрасними якостями підкреслює та підвищує красу дорогоцінного каменя, який є її прикрасою?

Педагог для розширення своїх уявлень про мистецтво спілкується з людьми мистецтва, читає про мистецтво, намагається більше спостерігати оригінальні твори – в музеях, на виставках, в місцях продажу, а також в інших місцях, де виставлені твори мистецтва, а також репродукції. В деяких випадках педагог, незалежно від своєї спеціальності, сам створює твори мистецтва (живопис, графіка, вишивання, аплікація, каліграфія, художнє моделювання тощо), що збагачує його знання та досвід в сфері образотворчого мистецтва. Також педагог може займатись іншими видами мистецтва: музика, хореографія, літературна творчість, що також має багато спільного з образотворчим мистецтвом, допомагає додатково побачити та зрозуміти прекрасне. Допомагають цьому і захоплення видами спорту естетичного спрямування (спортивна та художня гімнастика, спортивна аеробіка, спортивні танці, фігурне катання,

спортивна акробатика тощо). Це може бути і минулий досвід занять спортом на будь-якому рівні, і продовження занять спортом в теперішній час, і спостереження змагань, інших заходів за участю спортсменів, спілкування з ними, захоплення літературою та творами мистецтва, присвяченими названим видам спорту.

Знання мистецтва – це не тільки знання творів мистецтва. Це ще і вміння побачити прекрасне в інших предметах (меблі, будови, природа, одяг, поступки людей). Темою розповідей про мистецтво може бути також і народне мистецтво. Іноді народне мистецтво розглядають як щось спрощене, примітивне у порівнянні з класичним і професійним мистецтвом. Однією з причин цього може бути те, що іноді у літературі наводяться зображення не найкращих зразків народного мистецтва, а середніх («типові»), на неякісних репродукціях, без відповідного якісного тексту. Тому і зустрічаються люди, які говорять, що їм не подобається народне мистецтво, воно спрощене, примітивне, і взагалі не є потрібним в сучасному світі. Через це твори народного мистецтва, особливо якщо мова йде про ознайомлення початківців, слід представляти на прикладі його найкращих зразків, красивих, виразних, з майстерним використанням та обробкою матеріалу, на оригінальних зразках або високоякісних репродукціях (фотографіях). Майстерно виконана фотографія твору мистецтва може в деяких випадках навіть покращити його виразність, викликати додаткове зацікавлення глядачів. Слід роз'яснювати, що основою народного мистецтва є стилізоване (узагальнене) зображення найкращих особливостей природи конкретних територій та країн, відображення видів діяльності, характерних для цих місцевостей, використання місцевих природних матеріалів. На форму творів народного мистецтва можуть впливати навіть метеорологічні умови конкретної місцевості. Часто яскраві твори характерні для північних місцевостей, вони ніби компенсують умови довгої зими, нечастих сонячних днів, захмареного неба. Для творів народного мистецтва можуть, як правило, використовуватись місцеві матеріали, хоч деякі матеріали були традиційно привізні, що відображало традиційні економічні зв'язки з іншими територіями. Для кращих творів народного мистецтва характерною є також висока майстерність виконання, адже прийоми обробки місцевого матеріалу передавались та удосконалювались протягом століть.

Ще однією темою розповідей про мистецтво може бути повага до творів мистецтва та збереження цих творів. Багато творів мистецтва, якими ми сьогодні захоплюємося як зразками художньої творчості, були у минулому предметами релігійного призначення, відображали характерні для суспільств минулого світогляд та ідеологію. Їх часто навіть не розглядали як твори мистецтва, а бачили у них тільки символи відповідної релігії, ідеології, світосприйняття. Тому іноді знищувались і давньогрецька скульптура, і ідоли пори язичництва, і середньовічні ікони та архітектура, і пам'ятники у різні періоди історії. І навіть прекрасній скульптурі Мікеланджело «Давід» загрозувало знищення в перші дні після її створення. Вона збереглась завдяки підсиленій озброєній варті [1, с. 273-274].

І сьогодні існують релігійні напрямки, які не визнають ікони, вважають їх ідолами, закликають їх знищувати. Але ідол – це те, як людина розуміє той чи інший матеріальний предмет або ідею. Тому художнє зображення на іконі це не ідол, а втілення духовної та фізичної краси людини, навіть для тих, хто, можливо, не визнає ці чи інші релігійні напрямки. Тим більше, що із зростанням знань людини, все більше зближуються наука і гуманістична складова релігійних вчень, люди прагнуть жити у суспільстві, де поважають один одного, зберігають навколишній світ, бажають жити у злагоді.

Тема мистецтва торкається також гострих соціальних проблем. І це не тільки зображення, ілюстрування цих проблем. Щоб мистецтво розквітало, ще більше сприяло розвитку позитивних ідей, потрібні і сприятливі матеріальні умови для всіх членів суспільства. Наприклад, доступність житла для людей. Це повинно бути постійне житло з достатньою площею, зручне для проживання та збереження творів мистецтва. А чи кожен може собі це дозволити? А проблеми матеріального становища людини, яке дозволяє придбати твори мистецтва високого рівня, гідно винагородити працю їх творців?

І все ж, навіть за таких умов, твори мистецтва зберігають велику силу. Іноді вдалий твір мистецтва, у вдалий час та у вдалому місці, навіть при невеликій та недосконалій розповіді про нього, працює для людини більше, ніж самі глибокі та гарні тексти. Все це додатково підтверджує, що для розповіді про твори мистецтва педагог не повинен боятися своїх скромних знань в області мистецтва. Сила мистецтва, сила краси, об'єднані з бажанням удосконалювати світ та відносини людей в ньому допоможуть розповісти про твори мистецтва, але це не заперечує необхідність захоплення мистецтвом, необхідність постійного ознайомлення з творами мистецтва та відповідною літературою, навчання створювати письмову та усну розповідь про твори мистецтва та навчати інших такій розповіді.

Вміння розповісти про твори мистецтва – це також, можливо, одна з компетенцій педагога майбутнього, коли, можливо, і в навчанні, і в вихованні будуть деякі зміни, і, можливо, педагог буде не тільки найманим працівником, а і людиною вільної професії. Тому тема навчання розповіді про твори мистецтва може бути перспективним напрямком в багатьох галузях досліджень, передусім педагогічних та мистецтвознавчих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алтаев Ал. Леонардо да Винчи; Микеланджело; Рафаель/ Ал. Алтаев. – Минск: БелСЭ, 1988. – 480 с.
2. Беда Г.В. Живопись и ее изобразительные средства/ Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1977. – 188 с.
3. Уваров Ю.В. «Мерцающие» аппликации Марьяны Романчик// «East European Conference»: Zbiyr artykuw naukowych Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (29.06.2017-30.06.2017) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – С. 27-30.
4. Уильямс Г. Как писать об искусстве/ Гида Уильямс// Диалог искусств. – 2017. - №1. – с. 130-132.

Chmel V.V., Ahmad I.M.
Igor Sikorsky National Technical University of Ukraine
'Kyiv Polytechnic Institute'

DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SKILLS IN TEACHING ENGLISH AT TECHNICAL UNIVERSITIES

The age of innovations and rapid technological progress requires highly-qualified specialists ready not only to solve their job-related tasks but also to share and discuss the results of their research and achievements with their overseas colleagues and thus integrate into global scientific community.

A characteristic feature of education today is developing a personality able to think creatively. In this regard, various kinds of technologies focused on the development of personality, ability to implement their own individuality are developed and implemented. Organization of research activities is aimed at education, training and development of students to stimulate their personal cognitive activity, individual creative talents, formation of a logical scientific thinking [1, p.31].

Development of new teaching concepts along with foreign language teaching becomes especially important for technical universities. In modern multicultural world engineering students should have good command of their professionally oriented subjects and well-developed communicative and socio-cultural competences in order to cooperate with foreign experts. Consequently, training effectiveness depends on the following factors:

- professional topicality of teaching material;
- correspondence of teaching material content and lexis to the abilities of students;
- correspondence of teaching material to the cognitive needs of the students;
- application of various methods, approaches and aids of teaching [2, p.97].

Language learning develops intellectual and cultural potential of a person, facilitates intercultural communication. Professional education of engineering students is closely connected with ESP teaching because most of the up-to-date information they can find in the latest foreign publications. They also should be able to write abstracts, scientific papers and reports, participate in the international conferences and get in touch with overseas students to discuss scientific problems. Therefore, the teachers of our university select appropriate authentic texts, audio and video files and work up tasks, role plays and tests, considering level, knowledge and skills of their students. Students are suggested to find and correct mistakes, compare and contrast facts and opinions, discuss and solve problems, present their points of view, etc. Making reports and presentations on the topics connected with professional learning are also useful and efficient elements of language training which help to increase students' motivation.

Development of professional communicative competence is the main challenge the teachers of ESP face today. Interdisciplinary knowledge is also of great importance. That is why cooperation between English teachers and the teachers of professionally-oriented subjects is inevitable.

In 1990-ies the Council of Europe and European Commission initiated new approach to bilingual education called Content and Language Integrated Learning focusing on two aspects: foreign language (preferably English) is used for learning and teaching special subjects and the language itself [3, p.1]. This fast developing approach is widely discussed and analyzed by foreign scientists as its implementation along with many advantages has some problems. Firstly, some teachers do not want to participate in CLIL implementation because personnel training is a rather time consuming process. Secondly, lack of methodological and teaching materials create some difficulties for them. Despite disadvantages many western countries applied this approach in their educational systems and achieved considerable success because CLIL meets changes in modern world and lets students develop their critical, creative and flexible thinking along with studying English. The lessons are centered on task-based learning and student interaction. Moreover, educational institutions conduct research in this field and increase scientific potential and professional qualification of their staff, and international prestige of the institutions.

Whereas all leading countries of Europe and America have already understood the importance of content integrated teaching and learning in higher education and intensively implement it in educational process, CLIL in higher education has not found wide application in Ukraine yet.

Needless to say, that it is worth studying and implementation in technical universities curricula. This approach will develop cognitive and professional communicative skills of engineering students, and open unlimited access to scientific conference proceedings and other published works in English.

REFERENCES

1. Ahmad I. Effective and modern methods of teaching a foreign language in high school // Збірник наукових праць Теоретичні питання культури, освіти та виховання, КНЛУ випуск № 50, - К. 2014р. 193 с.
2. Chmel V. Teaching professionally oriented reading at technical universities // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія, Педагогіка: Зб. н. праць. – Київ, 2015. - №6. – 110 с.
3. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). CLIL content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press.

ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ПОЛТАВСЬКОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ

На сьогодні великого значення набуває якість освіти. В умовах зростаючих глобалізаційних процесів і конкурентності на ринку праці, вітчизняній економіці необхідні кваліфіковані кадри, які почнуть здобувати свою високу кваліфікацію із шкільної лави. Тому важливим і актуальним є підготовка педагогічних кадрів і всебічна організація навчального процесу у педагогічних ВНЗ. Зважаючи на реформи тут не обійтися без аналізу попереднього досвіду.

Організаційно-педагогічні засади діяльності Полтавського учительського інституту ще не були предметом дослідження, хоча окремі аспекти були підняті дослідниками і на сьогодні є доволі важливими.

Важливими зокрема є роботи О. Єрмака [6], Б. Года [5], П. Киридона, Л. Бабенко, Л. Булави. У колективній монографії О. Єрмака, Б. Года, П. Киридона «Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка: історія і сучасність» 2009 року детально проаналізовано історію вишу від моменту заснування до часу написання книги [3].

Окремо треба виокремити цикл статей, виданих цими авторами у 2014 році до століття університету, які були надруковані у журналі «Історична пам'ять», у них детально показано умови заснування вишу, причини і обставини тих труднощів з якими зіткнувся перший директор О. Волнін та перші студенти; його діяльність, вплив більшовицької і так званої «білої» (армії А. Денікіна) окупації; евакуація під час радянсько-німецької війни та особливості діяльності вишу за межами України; повоєнна відбудова (економічні та матеріально-технічні труднощі помножені на повоєнний голод 1946 року); науково-педагогічна діяльність в інституті за часів М. Хрущова, так звана «відлига»; діяльність в часи «застою», які були найбільш плідними для університету, бо саме у цей час ректором був І. Зязюн, який доклав чимало зусиль до перетворення вишу в один із центрів педагогічної освіти не лише України, а і всього Союзу, значно розширивши матеріально-технічну базу; «перебудови», та пов'язані із цим процесом відродження забутих педагогічних імен (таких як Ващенко), та підняття проблеми «народної педагогіки» в традиціях українського народу; перші роки української державності, пов'язані із труднощами в економіці, збіднінням, але українізацією ВНЗ та поверненню до традицій [4]

Дослідники монографії під редакцією Л. Булави «Географічна освіта в контексті історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (1914-2014 роки)», яка була видана до століття вишу, у ній детально проаналізовано особливості історії, функціонування закладу, окремо розглянуто, на основі спогадів, архівних джерел, документів, особливості підготовки географічних кадрів та діяльності природничого факультету. Дана робота є однією з кращих у питанні вивчення особливостей діяльності окремого факультету, в даному випадку природничого, показує трансформацію географічної освіти у Полтавському педагогічному, процес створення відповідної кафедри та її перехід у підпорядкування історичного факультету [2].

Важливою є праця присвячена 95-літтю заснування Полтавського учительського інституту у якій досліджено історію становлення та розвиток філологічного факультету. Авторами її стали викладачі факультету під керівництвом декана В. Кононенка. У роботі детально проаналізовано умови вступу на факультет, його трансформація у повоєнний період і до 2009 року. Окремо розкрита тема, пов'язана із періодом навчання в ньому видатного педагога В. О. Сухомлинського, показано вплив на його світогляд наставників, які привили йому почуття патріотизму, любові до дітей, праці, їх розуміння та взаємопов'язаність, що пізніше знайшло відображення у його теорії «виховання у праці» [7].

Вагомий був внесок і Л. Бабенко, яка займалася питаннями дослідження репресованих. Серед них зокрема нею детально вивчена постать В. Щепотьєва, який був ректором вишу,

проаналізована його біографія, місце народження, особливості заслання і загибелі від рук каральних органів та педагогічна і наукова спадщина [1].

Отже, Полтавський педагогічний університет є одним із провідних навчальних фахових закладів, з багатою історією і якістю підготовки фахівців. Аналізуючи праці дослідників, які вивчали особливості організації навчального процесу, можна залучити ці напрацювання як досвід для реформування вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко Л. Л. Блискучий талант: Щепотьєв Володимир Олександрович / Л. Бабенко // Реабілітовані історією. – К.; Полтава, 1992. – С. 64–69.
2. Булава Л. М. Географічна освіта в контексті історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (1914–2014 роки) : монографія / Л. М. Булава, С. М. Шевчук, О. М. Мащенко. – Полтава: ПНПУ, 2014. – 144 с.
3. Год Б., Єрмак О. Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка: Історія і сучасність / Б. Год, О. Єрмак, П. Киридон та ін. – Полтава : ПДПУ, 2009. – С. 4–5.
4. Год Б., Єрмак О. Заклади вищої педагогічної освіти в Полтаві у 1918-1933 рр. / Б. Год, О. Єрмак // Історична пам'ять. – П., 2010. —№ 2. – с. 104-118.
5. Год Б., Єрмак О. Полтавський педінститут у роки Великої вітчизняної війни та післявоєнний період / Б. Год, О. Єрмак // Історична пам'ять. – П., 2010. —№ 1. – с. 55-67.
6. Єрмак О., Білик Г. Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка: з історії перших десятиліть діяльності / О.Єрмак, Г. Білик // Рідний край. – П., 2009.— № 2. — с. 6-23.
7. Історія факультету філології та журналістики (до дев'яностоп'ятиліття заснування вишу) [Електронний ресурс] / під ред. М. Степаненка. – Режим доступу: <http://histpol.pl.ua/ru/component/content/article?id=4968> (дата звернення: 12.12.2016).– Назва з екрана.

Шрамко О.І.

Криворізький державний педагогічний університет

КУЛЬТУРА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ

Невідкладна й найактуальніша проблема духовного оновлення вітчизняного суспільства з необхідністю висуває перед українською громадою завдання корінної перебудови сучасної системи національної освіти, в основі якої лежить зміна ціннісної ієрархії сутнісних пріоритетів життєустрою нації. Вочевидь, що починати тут треба не з дошкільної і не зі шкільної освіти, на перше місце виходить сьогодні проблема підготовки педагогічних кадрів і, насамперед, майбутніх викладачів вищої школи з розвиненою системою духовних цінностей вищого ґатунку. Адже сучасна постмодернізація життєвого світу українства, що супроводжується дисипативними процесами децентрації, масовізації та інфляції національної свідомості та культури, детермінує ситуацію бездуховності, яка пов'язується з ціннісною дезорієнтацією, дегуманізацією людини і суспільства, з моральним та релігійним хаосом.

Подолати прірву бездуховності, бездонність якої для України вимірюється не лише десятиліттями «радянства» і роками політичного хаосу безвідповідальної незалежності, а сягає історично значно глибше, означає виростити, навчити й виховати нове покоління українства – покоління, здатне й гідне бути незалежним. По-справжньому ж незалежною може бути лише людина духовно зріла, зі сформованим комплексом певних принципів, а можливо й законів,

дотримання яких дозволило б назвати українську націю і українську людину повноправними суб'єктами культурно-історичного процесу, здатними до активної реалізації творчого потенціалу й унікального досвіду.

Криза духовності ототожнюється сьогодні з глобальною кризою культури, яка розглядається сучасною гуманістикою як буття духу і відповідає європейському концепту культури як утворення духовного, того, що підвладне людському духу і є його проявом. Отже, фундаментом національної освіти має виступати культурне саморозуміння – усвідомлення духовних засад життєустрою людини, нації, людства, виховання й самовиховання особистісних якостей, що відповідають критеріям духовності й невідривні від професійної компетентності. Тільки у цьому випадку може йти мова про культуру освіти. І чим більшої освіченості й професійної грамотності потребує сучасний світ, чим більше гуманітарій поступається місцем технократу, а цивілізація людини замінюється цивілізацією комп'ютерів і роботів, чим гостріше людство відчуває себе заручником технології – атомної, комп'ютерної, хімічної, генної тощо, тим очевидніше зростає суспільна потреба у вихованні духовності, найсуттєвішими складовими якої є справедливість та віра, честь та гідність, відповідальність, милосердя, толерантність, самоповага та повага до Іншого, патріотизм і духовне єднання.

Морально-світоглядна природа духовності є бар'єром, який унеможливує домінування наукової раціональності, що призводить до експансії технічно перетворених форм свідомості та прагнення панування, багатства та комфорту, до такої автономії особистості, її прав та свободи, які дуже часто перетворюються на моральне свавілля й всюдозволеність.

Культура освіти як процес виховання духовності дасть можливість попередити втілення ризикованих проєктів та певною мірою обмежувати технічну творчість, особливо, якщо наслідки цієї творчості важко передбачити й прорахувати. Зростання нових цінностей, цінностей духовного гатунку дозволить усвідомити, що будь-яка реалізація креативного потенціалу людської істоти неможлива поза здатністю її до внутрішнього смислотворення, духовного самозаглиблення з метою самотворення, самовдосконалення та самовиховання, що й визначає суб'єктність особистості в контексті національного й цивілізаційного руху.

Отже, якою б досконалою й довершеною не була система освіти, її специфікація завжди буде залежати від власних культурних характеристик, а цінність визначатися її культурним потенціалом – тезаурусом духовності.

З огляду на реалії сьогодення, маємо констатувати, що для сучасного освітянського простору України пріоритет культури освіти є справою невизначеного майбуття. Перехід до європейських кредитно-модульних, тестових технологій, зарахування на гуманітарні спеціальності (і у першу чергу педагогічні!) виключно за результатами зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) несе в собі не лише розрекламований позитив, а й приховує потенціальну загрозу втрати вітчизняного досвіду навчання й виховання, досвіду, якому ще за давніх часів наслідувала і сама Європа, загрозу перетворення духовно багатой, творчої особистості викладача-наставника на бухгалтера з калькулятором, розшифровувача сухих тестів, за якими не видно людського обличчя і часто не простежується власна думка.

Подібна технізація освіти, як на наш погляд, зовсім не сприяє входженню українства до епохи «глобального діалогу» і «глобальної етики», на порозі якої стоїть сьогодні людство. Тим більше не сприяє вона тій духовній революції, на яку так довго чекає наше суспільство і в основі якої лежить виховання духовно зрілої, духовно самодостатньої особистості, від якої залежить стійкість соціального організму і його здатність до виживання та самозахисту під впливом руйнівних імпульсів, що несуть загрозу існуванню. А стрімкий злет людської думки, що сягає вершин, завдяки яким здійснюються найсміливіші мрії та надії, може з легкістю обернутися на стрімке падіння в прірву не тільки бездуховності, а й в прірву небуття.

Відтак, технізація, технологізація й раціоналізація освітнього процесу мають узгоджуватися з його гуманізацією, інтеграція будуватися на світоглядно-культурологічних засадах, а будь-які інновації прораховуватись з точки зору їхньої відповідності не лише задачам формування фахових компетентностей, а й стратегічним завданням виховання духовності – становлення духовно зрілої, відповідальної особистості, гідної вчитись і гідної навчати.

THE USAGE POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION MEANS IN TRAINING FUTURE TRANSLATORS

Nowadays, there is an issue of the latest information technology means implementation in the educational process, that is, the issue of informatization of education. With the help of innovative technologies it is possible to create a flexible information and communication environment, able to quickly adapt to the requirements of the modern 'digital' society. This means that both students and teachers always have to explore the IT-branch, expand their horizons, and acquire computer literacy skills.

The process of informatization of education is studied by many scientists, native (M. I. Zhaldak, N. V. Morze, V. Yu. Bykov, A. M. Hurzhii etc.) and foreign (Ye. S. Polat, V. I. Andreiev, J. Shang, D. Jorde, and others). In particular, the problem of usefulness of innovative technologies in translation activity, their advantages and development prospects are explored. There is an important process of creating new effective means and methods of teaching translation activity, using information and communication technologies in order to improve the quality of the educational process and train a professional competitive translator.

Therefore, the purpose of this work is to reveal the possibilities of organizing and implementing the information and communication environment in the process of educating future translators.

Information and communication technology (ICT) is a set of techniques, methods and means that ensure the performance of operations with data for the purpose of effective processing and providing their safety and security.

Here are some examples of the use of ICT in training future translators.

Working with a smartboard. Currently, the most modern educational institutions are equipped with this technical tool for the purpose of organizing an active educational process involving all the students of a group, which tools can be quickly adapted for any educational event, that is not possible with the use of a blackboard. The usage of a smartboard in the educational process makes it possible to illustrate the theoretical material, and what is most important, to use a specially designed software developed for this ICT tool by which it is easy to create a complex of exercises to improve the effectiveness of the organization of the educational process, for better comprehension of new material, realization translation practice, teamwork performance etc.

Computer-Assisted Translation (CAT) tool. There is a special software used to create high-quality written translation, CAT-tool. It is an automated translation programme that, in contrast to machine translation which translates the text automatically, only assists a user in translating. One of the main functions is Translation Memory, a special database containing previously translated texts [2]. If the similar fragments in the new text are found in the previously translated, it is proposed to translate these fragments immediately according to the stored patterns in the database. It is especially useful in translating scientific and technical literature, where the terms and names of the phenomena and objects require the same interpretation.

Internet services. Through the Internet, the user accesses different data stored on a variety of network resources, such as:

- databases;
- e-libraries;
- e-dictionaries;
- 'on-line' publications;
- data archives;
- web-sites and more.

They can be useful in learning phonetic, lexical, grammatical, and pragmatic aspects of translation; in studying problems of translation; in forming translation skills. For instance, multi-style

literature – for the practice of translation and interpretation; web-conferences – for the practice of simultaneous translation; international forums – for sharing experience and much more.

Cloud technologies. For the possibility of continuous access to the resources for several users at any time and from any device, cloud technologies are used. ‘Cloud computing for education means all-new resources, multimedia learning, cloud-based textbooks, and administrative tools’ [1]. Based on these technologies electronic training courses, data storage, and virtual environments for collaborative projects are developed. Also, the use of cloud technologies does not require significant contributions for hardware and IT-staff support.

Therefore, new information and communication technologies can make the educational process more flexible, effective, qualitative, innovative, and interesting. Using it, students, in addition to acquiring new knowledge and skills in translation studies, form a personal information culture for the further practical introduction of acquired experience in computer technology. Moreover, the use of this knowledge should not be limited only within the educational institution, this culture should cover any aspects of students’ life.

REFERENCES:

1. Cloud Computing in Education : An Introductory Look. (n.d). www.intel.com. Access mode : <https://www.intel.com/content/www/us/en/education/cloud-computing-in-education/intro-to-cloud-computing-ebook.html>.
2. Biau Gil, J. R., Pym, A. (2006). Technology and translation (a pedagogical overview). Translation Technology and its Teaching. Intercultural Studies Group, Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, Spain, pp.5–19. Access mode : https://www.researchgate.net/publication/237588440_Technology_and_translation_a_pedagogical_overview.

ЗМІСТ

Тези наукових доповідей

Напрямок: Тенденції освітньої теорії та практики вищої школи

1. Благініна С.В. ПРО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ	4
2. Gomilko Olga EDUCATIONAL HYBRIDIZATION IN UKRAINE: FROM COLONIAL AND TOTALITARIAN TRAUMAS TO LIBERAL MODERNIZATION.....	8
3. Гавриш М.М. ПОТОЧНИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ТА ЙОГО НАСЛІДКИ.....	10
4. Гаман І.А. TEXTLINGUISTISCHE ANSÄTZE IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK	12
5. Гаманюк В.А. РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ	14
6. Гойса Ірина, Ролік Анатолій ЗАПОЗИЧЕННЯ У МОЛОДІЖНОМУ ВОКАБУЛЯРІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТА ВАЖЛИВІСТЬ ЇХ ВИВЧЕННЯ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	15
7. Горова М.П. ЕКОЛОГІЧНІ ПЛОЩАДКИ Й ЕКОЛОГІЧНІ СТЕЖКИ У ВИХОВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ США	17
8. Жицька С.А. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ	19
9. Зайченко Н.І. ЗАВДАННЯ СУЧАСНОГО МІЖКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ІСПАНОМОВНИХ ДЖЕРЕЛ)	20
10. Каракевич Р.О. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ЗІСТАВНОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ.....	23
11. Католик Т.О. ЩОДЕННА НІМЕЦЬКА ГАЗЕТА ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВ.....	26
12. Кірик Т.В. ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ НООЛЕКСИКОНУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ.....	28
13. Ковчина І.М. АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ»	32

14. Когут О.В. ВПЛИВ ПОСТМОДЕРНІЗМУ НА СУЧАСНУ ОСВІТНЮ ПОЛІТИКУ УКРАЇНИ	34
15. Kuzmenko O.V, Kholodenko O.V. THE INTEGRATION OF MACHINE LEARNING INTO MODERN EDUCATION	35
16. Кузьменко Р.І. ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	36
17. Куликовська Н.І. ПОШУК ПОМИЛКИ І / ЧИ ПОМИЛКА ПОШУКУ	37
18. Lange, Anja INTEGRATIVE UND DISKURSIVE LANDESKUNDE – MODELLE FÜR DIE ZUKUNFT?	41
19. Ляшенко Л.М., Соловей Н.В. АНАЛІЗ НОВІТНІХ ДАНИХ ПРО МИНУЛЕ І МАЙБУТНЄ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	44
20. Левіт Д.А. СПЕЦИФІКА ЕСТРАДНОГО ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ	47
21. Малик Ю.І ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ	49
22. Мелешко І.В. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ	51
23. Мокляк В.М. ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВИШУ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЛЕГІТИМІЗАЦІЇ ВИСОКОГО РІВНЯ АВТОНОМІЇ ТА АКАДЕМІЧНИХ СВОБОД	52
24. Naidiuk O.V. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION ALS EINE BILDUNGSTENDENZ	55
25. Нікітіна Н.С. ПРО ТРЕНУВАННЯ НАВИЧОК НАВЧАННЯ СТУДЕНТАМ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	58
26. Осадча Н.В. ORGANIZATION PROCESS OF ENGLISH SPEAKING ELECTIVE COURSE “COUNTRY STUDY” FOR HIGH SCHOOL STUDENTS OF UKRAINE	60
27. Остапчук О.Є. КОНЦЕПТ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧИТЕЛЯ У СВІТЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТНЬОЇ СТРАТЕГІЇ	63

28. Panchenko M.V. HISTORICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE OF UKRAINE IN THE INTERNATIONAL SPACE	67
29. Рокіцька Н.В. ZUR FRAGE DER DIDAKTISCHEN GRÜNDE DER LEHRERAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND	69
30. Сімкова І.О. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УСХОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ З АРКУША	71
31. Svyrydenko Denys HYBRIDITY AT UKRAINIAN HIGHER EDUCATION: THE REVIEW OF PRACTICAL CASES	73
32. Соломаха С.О ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НОВОЇ ФОРМАЦІЇ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	74
33. Степаненко Л.М. НАУКОВА РОБОТА ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	76
34. Терепищій С.О. ПОНЯТТЯ «ОСВІТНІЙ ЛАНДШАФТ» ЯК СПОСІБ ПІЗНАННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОСВІТИ	79
35. Тихомірова Ф.А., Приймак О.М. ЗМІСТОВНА ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВОГО ЗНАННЯ У КУРСІ БІОЛОГІЇ ТА ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У ВНЗ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ І- ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ	82
36. Тулякова К.Р. ТЕНДЕНЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	84
37. Туришева О.О. РЕГЛАМЕНТОВАНИЙ ОБСЯГ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ БАКАЛАВРА СПЕЦІАЛЬНОСТІ 125 «КІБЕРБЕЗПЕКА»	86
38. Федоренко С.В. СОКРАТИВСЬКИЙ СЕМІНАР НА ОСНОВІ КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ КЛАСИЧНИХ ТВОРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США	89
39. Khalymon I. LEARNING STRATEGIES AS A PART OF TEACHER-TRAINING	92
40. Холоденко О.В. КОМУНІКАТИВНИЙ І КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	95
41. Хорошилова Н.В. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК СУЧАСНА ПРОБЛЕМА	96

42. Чувакова Т.Г., Абрамович А.М. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ: ОСОБЛИВОСТІ, ЦІЛІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	98
43. Школяр Н.В. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	99
44. Шугалій Н.Є. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ДАНІЇ	103
45. Юрченко Н.С. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА ПІДГОТОВКА МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ШВЕЙЦАРІЇ	104
46. Яворська Н.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: АПРОБОВАНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ	107
47. Ямшинська Н.В. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ВОЛОДІННЯ МООВОЮ	109
Напрямок: Психолого-педагогічні аспекти формування іншомовної компетентності студентів	
48. Березинська Н.О. КОГНІТИВНІ НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ПРОЦЕСУ ЧИТАННЯ ОНЛАЙН ТЕКСТІВ	112
49. Білан Ю.В. GAMIFICATION AS MEANS OF MOTIVATION FOR STUDYING ENGLISH	113
50. Бондар Л.В. APPROCHES MODERNES DE LA FORMATION DE LA COMPÉTENCE EN LANGUE ETRANGERE DES ÉTUDIANTS DES FACULTÉS TECHNIQUES	115
51. Havrylenko K.M. TEACHING TECHNICAL STUDENTS READING PROFESSIONAL TEXTS	117
52. Гармаш Т.А. МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЛОГІСТИКИ	119
53. Голуб І.Ю. РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ТИХ, ХТО НАВЧАЄТЬСЯ, ШЛЯХОМ ІНДИВІДУАЛЬНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	121
54. Hordiienko N.M. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING EFL	122

55. Долматова М.П. РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	124
56. Єфімова О.М. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК У КУРСАНТІВ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ НА ОСНОВІ МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОФІЦЕРА	125
57. Желуденко М. О., Сабітова А.П. ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	127
58. Зайченко І.В. ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	129
59. Зеліковська О.О. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНФОРМАТИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	132
60. Ivasiuk O.V. SELF-STUDY WORK AS MEANS OF FORMING STUDENT'S LINGUOCULTURAL COMPETENCE	134
61. Kalyta A.A., Taranenko L.I. METHODOLOGICAL GUIDELINES ON CORRECTING TYPICAL MISTAKES IN UKRAINIAN LEARNERS' ENGLISH PRONUNCIATION	136
62. Карпенко Н.М., Смелянська В.В. ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ	138
63. Ковальчук О.С. КОМУНІКАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ З ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	141
64. Колодяжна А.В. МОТИВАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	142
65. Корнева З.М. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	145
66. Kostyshyna D.K., Kholodenko O.V. THE ROLE OF EUPHEMISMS IN THE FOMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS WHO STUDY LINGUISTICS	147

67. Кравченко Н.Г. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	148
68. Медкова О.М. ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ НОВОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ	151
69. Movchan L.G. UNIVERSITY STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY ABROAD	152
70. Павленко О.О. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	154
71. Павлик В.І. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	157
72. Павловська Л.І. ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧА ДО РОБОТИ З ТЕКСТАМИ В ОБЛАСТІ СІМЕЙНОГО ПРАВА	159
73. Панасенко М.Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	161
74. Panov S.F., Schilova M.V. BERUFLICHE ASPEKTE DER FREMDSPRACHLICHEN UND TECHNISCHE KOMPETENZ IN DER ÜBERSETZERAUSBILDUNG	163
75. Пасічник О.О. ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ СТІЙКОГО ІНТЕРЕСУ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	166
76. Пахомова О.В. ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ	168
77. Пернарівська Т.П. ВИКОРИСТАННЯ ФІЛЬМІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ І МОВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЇЇ НОСІЇВ	171
78. Пилипюк К.М. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНOSTІ	174
79. Пластун К.О., Блажко М.І. ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ВІЗУАЛЬНОГО ОБРАЗУ ЛЮДИНИ В НІМЕЦЬКИХ НАУКОВИХ ЖУРНАЛАХ З ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК	175

80. Пономаренко О.В. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	177
81. Сидоренко Ю.І. ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖМОВНОЇ ТА ВНУТРІШНЬОМОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ	178
82. Смольнікова О.Г. НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	180
83. Таран О.М . ШЛЯХИ ПІДТРИМКИ МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	183
84. Tworek A. AUSSERPHONOLOGISCHE PHÄNOMENE ALS HERAUSFORDERUNG DER PHONODIDAKTIK	183
85. Цепкало О.В. ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ ПАТЕНТНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ ЯК ОБ'ЄКТУ НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	187
86. Цимбал І.В. L'APPROCHE PSYCHOLOGIQUE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SCIENTIFIQUE	190
87. Чередніченко Г.А. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ	191
88. Швецова О.В РОЛЬ ІНОЗЕМНИХ МОВ В СУЧАСНОМУ СВІТІ. ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ЇЇ ВИВЧЕННІ	195

**Напрямок: Організаційні та методичні аспекти навчання: застосування
інформаційних технологій, новітні дидактичні підходи та досвід їх
упровадження**

89. Амеліна С.М. КОМП'ЮТЕРНА ЛЕКСИКОГРАФІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	198
90. Андрійко І.Ф. ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ» НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ	199
91. Бобилев Д.Є., Корольський В.В. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО КУРСУ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО АНАЛІЗУ В РАМКАХ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ	202

92. Бобровник С.М. USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN NEW DIDACTIC APPROACHES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING	205
93. Богдан Ю.Б. КОРОТКОМЕТРАЖНЕ ВІДЕО В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	207
94. Богославець Л.П ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ	209
95. Бондаренко Т.С. ПРАКТИЧНЕ ВТІЛЕННЯ ОПОРНО-СИГНАЛЬНИХ СХЕМ ЯК РІЗНОВИДУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СЕРЕДНІЙ ТА СТАРШІЙ ЛАНЦІ ШКОЛИ	211
96. Вороніна Г.Р. НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ: АНГЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД	214
97. Вороніна-Пригодій Д.А. ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНА	216
98. Гавриленко В.М. ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ ВІДЕОМЕТАРІАЛІВ В КУРСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	218
99. Галай О.П. КУЛЬТУРОЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	220
100. Гнілуша Н.В., Гнілуша С.І. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	221
101. Грицак Н.Р. НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	222
102. Грищенко Я.С. СТЕНДОВА ДОПОВІДЬ ЯК МЕТОД ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ЗАКРІПЛЕННЯ ВИВЧЕНОГО МАТЕРІАЛУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	224
103. Данькевич Ю.В. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ДОКУМЕНТНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АДМІНІСТРАТИВНИХ ПОСЛУГ»	226
104. Дзикович О.В. ПРАКТИЧНО ОРІЄНТОВАНЕ КРАЇНОЗНАВСТВО ЯК ШЛЯХ НАБУТТЯ ПРОЦЕДУРНИХ ТА ЕМПІРИЧНИХ ЗНАНЬ	227

105. Дружченко Т.П. ПОВІДОМЛЕННЯ-ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВОВИКІВ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	229
106. Єрмак К.В. ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	231
107. Єфименко А.А., Коваленко Є.І. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ В НАВЧАННІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	233
108. Задорожна Л.В. МОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ШКІЛЬНІЙ ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ	235
109. Закордонець Н.І., Обіход І.В., Клименко А.О. METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING: USAGE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGICAL TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS	239
110. Запара В.М. FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AND ITS ROLE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE TOURIST INDUSTRY	241
111. Зарішняк І.М. СПОСОБИ ПІДВИЩЕННЯ СТИМУЛЮЮЧОЇ РОЛІ ОЦІНКИ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ	243
112. Іваницька М.Л. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОСВІТИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	245
113. Іванов О.В. L'APPRENTISAGE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LA CHANSON	247
114. Іванченко Л.М. ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД У ВИКЛАДЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	250
115. Ільницька Л. В. ОБҐРУНТУВАННЯ ЗВ'ЯЗКІВ ЕКОЛОГІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ АНАЛІТИКИ ЗАСОБАМИ ВИХОВАННЯ МИСТЕЦТВОМ	250
116. Каблова Т.Б. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОНОГО НАВЧАННЯ В МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІНАХ (НА ПРИКЛАДІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДИСЦИПЛІНИ «ЧИТАННЯ ПАРТИТУР ДЛЯ ВОКАЛЬНИХ АНСАМБЛІВ»)	254
117. Кажан Ю.М. ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ СЕРІЇ DLL “DEUTSCH LERNEN LERNEN“ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	256

118. Клименко О.Л., Чирвоний О.Г. ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАДІВ	257
119. Кліпа Ю.В. СУЧАСНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ON-LINE У ВИЩІЙ ШКОЛІ	260
120. Коновал О.А., Туркот Т.І. УРАХУВАННЯ СТИЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА	262
121. Ковтун В.С. ERFAHRUNGEN AUS DEM IT-GESTÜTZTEN DEUTSCHUNTERRICHT: PROGRAMMATISCH-ORGANISATORISCHES UND DIDAKTISCHES HERANGEHEN	264
122. Ковтун О.В. ВІРТУАЛЬНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	268
123. Колесник А.В. ЗАСТОСУВАННЯ ТЕМАТИЧНО ЗУМОВЛЕНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОР В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ІНТЕРНЕТ-НОВИН	270
124. Коломієць С.С. НАУКОВИЙ ГУРТОК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	271
125. Корбут О.Г. ДО ПИТАННЯ ПРО ВАЖЛИВІСТЬ НАВЧАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	273
126. Корж О.Ю. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	274
127. Корсак О.І. НОВІ ЯВИЩА У ВИМІРЮВАННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ	276
128. Кравченко Н.Г. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	279
129. Круп'як О.Д. ВИВЧЕННЯ, ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА ЗА ПРОФЕСІЄЮ ДЕРЖАВНОГО ЗНАЧЕННЯ «МАШИНІСТ ТЕПЛОВОЗА	282
130. Ленда І.Г. НОВІ ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В РОБОТІ ДНІПРОВСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗАЛІЗНИЧНИЧНОГО ЛІЦЕЮ	283

131. Лівницька І.А. НА МЕЖІ РЕАЛЬНОГО ТА УЯВНОГО: ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ ВІРТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА <i>SECOND LIFE</i> У НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	286
132. Лісецький К.А. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДА ВІДНОВЛЕННЯ ТЕКСТУ В ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ	288
133. Ломова Ю.В. ПРОВЕДЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ УРОКІВ З ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	290
134. Мартиненко О.Є. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В MOODLE	292
135. Масліч С.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОЇ ФІРМИ	293
136. Матійко М.О. ЗАСТОСУВАННЯ ТЕМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ІНТЕРНЕТ НОВИН	296
137. Мельничук Г.М. DIDAKTISCH-METHODISCHE KONZEPTION DER VERMITTLUNG GRAMMATISCHEN WISSENS	297
138. Мельничук Л.І. ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	298
139. Міськова М.Г. РОЗРОБКА ТА ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОМУ ПРОЦЕСІ КОЗЯТИНСЬКОГО МІЖРЕГІОНАЛЬНОГО ВПУ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ	300
140. Нагач М.В. ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ	303
141. Новицька В.С. ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В ЧЕРНІВЕЦЬКОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ	306
142. Одінцова О.О. ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	308
143. Олейнікова Г.О. ІНФОТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНОЗЕМНА МОВА У ВИЩОЇ ШКОЛІ	311

144. Опанасенко О.І. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ) В СУЧАСНИХ УМОВАХ. ВИМОГИ ТА ПІДХОДИ	313
145. Осіпчук Л.В. СТВОРЕННЯ ЄВРОКЛУБУ «ФЕНІКС» В ДПТНЗ «КОЗЯТИНСЬКЕ МІЖРЕГІОНАЛЬНЕ ВИЩЕ ПРОФЕСІЙНЕ УЧИЛИЩЕ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ» ЯК МЕХАНІЗМУ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	316
146. Павлицька К.М. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ РЕСУРСІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ	320
147. Павленко О.М., ВПРОВАДЖЕННЯ ІКТ В ПРОПЕДЕВТИЧНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ / СЛУХАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ВИРАЖАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАЦІЇ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ	321
148. Павлик О.А. МОБІЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	324
149. Пахомова О.В. ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ	326
150. Петровська О.Я. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ВНЗ	329
151. Покась Л.А. МЕТОДИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	331
152. Пригодій М.А. СВІТОВИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАЙНЯТОСТІ	332
153. Прима В.В. ДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ У ВИВЧЕННІ ДИСКУРСУ	334
154. Рибак С.М. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В РОБОТІ ДНІПРОВСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗАЛІЗНИЧНОГО ЛІЦЕЮ	337
155. Рудницька К.М. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ	339
156. Савчук Т.М. ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ СПЕЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	340

157. Саченко Л.М. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХ РОЛЬ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	344
158. Семенова О.О. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	346
159. Сідор В.І. МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ – ШЛЯХ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ	348
160. Стецюк А.О. КОЗЯТИНСЬКЕ ЗАЛІЗНИЧНЕ УЧИЛИЩЕ – ЛІДЕР МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ СЕРЕД ПТНЗ УКРАЇНИ	349
161. Талавіра Н.М. ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ЗАМІСТЬ ПІДРУЧНИКІВ: ДОСВІД РОБОТИ З АНГЛОМОВНИМ САЙТОМ БІ-БІ-СІ	352
162. Тимощенко В.В. ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНИХ ВИРОБНИЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ДНІПРОВСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗАЛІЗНИЧНОГО ЛІЦЕЮ	355
163. Уваров Ю.В. РОЛЬ МУЗЕЮ У ВИХОВАННІ ЛЮДИНИ ТА ФАХІВЦЯ У СУЧАСНОМУ СВІТІ (НА ПРИКЛАДІ «МИСТЕЦЬКОГО ЛІТА» В НАЦІОНАЛЬНОМУ МУЗЕЇ ЛІТЕРАТУРИ УКРАЇНИ)	357
164. Удовиченко Н.К. РОЗВИТОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ГІБРИДНОГО ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ	360
165. Устименко О.М. МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО СТВОРЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ В ІНШОМОВНІЙ ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ	362
166. Філіпчук Д.А. МЕТОДИ МОДЕЛЮВАННЯ ТА ЇХ МІСЦЕ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА	366
167. Філіпчук Р.Д. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЕКОНОМІКИ В ЧЕРНІВЕЦЬКОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ	368
168. Форостюк І. В. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	370

169. Харченко Т.Г. LES DIDACTICIENS FRANÇAIS SUR LA CONSTRUCTION DES SITUATIONS- PROBLÈMES DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	372
170. Цуруль О.А. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З МНБ	375
171. Чайковська О.Ю. ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА МЕТОДУ E-LERNING	376
172. Шалова Н.С. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ АКАДЕМІЧНИЙ ЦІЛЕЙ У ВНЗ	378
173. Шевченко С.І. ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	379
174. Шевчук Р.І., Боярчук І.С. НАЛАГОДЖЕННЯ СПІВПРАЦІ З МІЖНАРОДНИМИ ПАРТНЕРАМИ	380
175. Штепура А.П. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА ДОСВІД ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В ПОЛЬЩІ	382
176. Юрковська М.М. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS USING MULTIMODAL TEXTS OF FILMS	385
177. Яременко-Гасюк О.О. ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОДИН З ШЛЯХІВ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ВІДКРИТОГО СУСПІЛЬСТВА	387
178. Alina Andreea Dragoescu Urlica, Astrid- Simone Groszier BUILDING EMOTIONAL AND SPIRITUAL INTELLIGENCE THROUGH FOREIGN LANGUAGE LEARNING	391
179. Oleksandr Bilous, Olha Bilous EINIGE DIDAKTISCHE TIPPS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	393
180. Chugai O.Y. EXPLOITING “DOGME” IN TEACHING ENGLISH TO ADULT LEARNERS	395
181. Ivanenko, S.M. PERSPEKTIVEN UND MÖGLICHE PROBLEMLÖSUNGEN BEIM FACH DEUTSCH ALS ZWEITEM FACH	397
182. Kalinichenko V.I. FLIPPED CLASSROOM AS A LEARNING TECHNOLOGY IN ESP TEACHING	402

183. Larina Tetyana FORMATIVE ASSESSMENT IN THE COURSE OF STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT	401
184. Prostakova Yu. INFORMATION AND COMMUNICATION TEACHING MEANS IN TRAINING MODERN TEACHERS OF ENGLISH	403
185. Savrasova O.O., Striuk N.V. TASK-BASED LEARNING APPROACH TO TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO FUTURE ECONOMISTS	405
186. Schaposchnyk Galyna Grygoriwna DAS BUSINESS-SPIEL IM STUDIUMPROZESS DER DEUTSCHEN SPRACHE AUF DER HEUTIGEN STUFE	407
187. Tsarova L.V. USES OF VIDEO TO TEACH EFL AND ESP (FOCUS ON AVIATION ENGLISH)	408
188. Viktoriya Bilytska HÖR-SEHVERSTEHEN IN NEUEREN LEHRWERKEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT (EINE VERGLEICHENDE ANALYSE)	410
189. Y.O. Dehtiarova LE BRAIN-STORMING EN CLASSE DE LANGUE	412
190. Yuliana Lavrysh SOFT SKILLS ACQUISITION THROUGH ESP CLASSES AT TECHNICAL UNIVERSITY	414

**Напрямок: Розвиток професійних та особистісних навичок майбутніх
викладачів**

191. Бикова В.А. НАВИЧКИ ТА КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА ХХІ СТОЛІТТЯ: НОВІ РЕАЛІЇ В ОСВІТІ	417
192. Білоконна Н.І. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОСНОВА ГАРМОНІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО Й ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	418
193. Благініна Світлана ПРОЕКТНА МЕТОДИКА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	420
194. Внукова О.М. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ «ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»	422
195. Грищенко Ю.В. РОЛЬ НАУКОВИХ ШКІЛ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА	424

196. Іванова І.М. ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ	425
197. Ісаєва О.О. КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕДІАТЕКСТІВ ЯК ЗАСІБ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	428
198. Кириченко Р.В. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ДИЗАЙНЕРІВ	430
199. Клименко Ж.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ВИСВІТЛЕННЯ НАЦІСТВІРНОЇ РОЛІ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ	439
200. Ковальчук Н.Д. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	437
201. Ковчин Н.А. ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ	439
202. Копенкіна Л.О. РОЛЬ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ПРАКТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФРАНЦІЇ	441
203. Король А.М. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	443
204. Крюкова Є.С., Америкдзе О.С. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРОФЕСІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ	445
205. Лисевич О.В. ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК УМОВИ ЙОГО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ	447
206. Лопатич Р.В. ПРОЕКТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ	450
207. Майєр Н.В. КЛАСИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНИХ КЕЙСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР	451
208. Мартинець А.М. ТВОРЧИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН	453

209. Олійник Т.О. НАВЧАННЯ БЕЗПЕРЕКЛАДНОМУ РОЗУМІННЮ ТЕКСТІВ, ЯКІ МІСТЯТЬ ЗАПОЗИЧЕННЯ	455
210. Пасічник О.С. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПОБУДОВИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ У ФОРМАТІ «ДІАЛОГУ КУЛЬТУР»	456
211. Погонцева О.В. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ СПА В УКРАЇНІ, ЯКІ ЗУМОВЛЮЮТЬ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 017 «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА»	459
212. Покась В.П. ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ДЛЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ЛЮДИНА І ПРИРОДА» В КОНТЕКСТІ ЗАКОНУ «ПРО ОСВІТУ»	462
213. Пологовська Ю.Ю. ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ НА ПРИНЦИПАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ	464
214. Редько В.Г. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	468
215. Ролік А.В. ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ	472
216. Samofalova O.V. PROFESSIONAL AND PERSONAL SKILLS OF ENGINEERING STUDENTS AND GRADUATES REQUIRED FOR THE FIRST JOB INTERVIEW	474
217. Сенчина Н.Г. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	475
218. Сергеева Т.В. РОЛЬ КРАЄЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ	478
219. Смоліна С.В. ВИХОВНІ ЦІЛІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ	480
220. Султанова Л.Ю. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	481
221. Тікан Я.Г. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ВИМІР	485

222. Уваров Ю.В., Лебідь С.В. ВМІННЯ РОЗПОВІДАТИ ПРО ТВОРИ МИСТЕЦТВА ЯК ОДНА З КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА МАЙБУТНЬОГО	487
223. Chmel V.V., Ahmad I.M. DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SKILLS IN TEACHING ENGLISH AT TECHNICAL UNIVERSITIES	491
224. Шевчук М.М. ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ПОЛТАВСЬКОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ	493
225. Шрамко О.І. КУЛЬТУРА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ	494
226. Prostakova Yu. THE USAGE POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION MEANS IN TRAINING FUTURE TRANSLATORS	496

Наукове видання

**НОВІ КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ
У СВІТЛІ ІННОВАЦІЙНИХ ДОСЯГНЕНЬ
ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Тези наукових доповідей



Підписано до друку 12.10.2017 р. Формат 60x84/16.

Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 29,99.

Наклад 260 прим. Зам. № 286.

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002. (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова (044) 239-30-26