

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 49

Київ
Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова
2014

УДК 37.013(006)
ББК 74.03-03я05
Н 34

ФАХОВЕ ВИДАННЯ

затверджене Президією ВАК України 2010 р. від 10.02.2010 за № 1-05/1 (педагогічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8811 від 01.06.2004 р.

*Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 4 від 27 листопада 2014 р.)*

Редакційна рада:

<i>В. П. Андрущенко</i>	доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова (<i>голова Редакційної ради</i>);
<i>А. Т. Авдієвський</i>	почесний доктор, професор, академік НАПН України;
<i>В. П. Бех</i>	доктор філософських наук, професор;
<i>В. І. Бондар</i>	доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
<i>В. Б. Євтух</i>	доктор історичних наук, професор, академік НАН України;
<i>П. В. Дмитренко</i>	кандидат педагогічних наук, професор;
<i>І. І. Дробот</i>	доктор історичних наук, професор;
<i>М. І. Жалдак</i>	доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
<i>Л. І. Мацько</i>	доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;
<i>О. С. Падалка</i>	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
<i>В. М. Синьов</i>	доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
<i>М. І. Шкіль</i>	доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України;
<i>М. І. Шут</i>	доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України;

Редакційна колегія:

<i>В. І. Бондар</i>	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (<i>НПУ ім. Драгоманова, Україна</i>);
<i>О. В. Биковська</i>	доктор педагогічних наук, професор (<i>НПУ ім. Драгоманова, Україна</i>);;
<i>В. В. Борисов</i>	доктор педагогічних наук, професор (<i>Глухів, Україна</i>);
<i>Л. П. Вовк</i>	доктор педагогічних наук, професор (<i>НПУ ім. Драгоманова, Україна</i>);;
<i>Беата Гурніцка</i>	доктор РНД Опольського університету (<i>Ополе, Польща</i>) ;
<i>М. І. Жалдак</i>	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (<i>НПУ ім. Драгоманова, Україна</i>);
<i>М. С. Корець</i>	доктор педагогічних наук, професор (<i>НПУ ім. Драгоманова, Україна</i>);
<i>О. П. Кивлюк</i>	доктор філософських наук, професор (<i>НПУ ім. Драгоманова, Україна</i>);
<i>Л. Л. Макаренко</i>	доктор педагогічних наук, професор (<i>відповідальний редактор</i>);
<i>В. Д. Сиротюк</i>	доктор педагогічних наук, професор (<i>НПУ ім. Драгоманова, Україна</i>);
<i>О. П. Хиженя</i>	доктор педагогічних наук, професор (<i>НПУ ім. Драгоманова, Україна</i>);
<i>С. М. Яшанов</i>	доктор педагогічних наук, професор (<i>НПУ ім. Драгоманова, Україна</i>);
<i>Л. А. Куліш</i>	кандидат педагогічних наук, доцент (<i>відповідальний секретар</i>).

Н 34 НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 49 : збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 192 с.

УДК 37.013(006)
ББК 74.03-03я05

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

© Автори статей, 2014
© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014
© Редакційна рада, 2014

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 49

Kyiv
Publishers of National Pedagogical Dragomanov University
2014

УДК 37.013(006)
ББК 74.03-03я05
Н 34

PROFESSIONAL EDITION
approved resolutions of the Presidium of SCC of Ukraine in 2010
from 10.02.2010 № 1-05/1 (pedagogical science)

National Television and Radio Broadcasting Council of Ukraine
Certificate of registration of print media Series KB № 8811 dated 01.06.2004 p.

*Recommended by the Academic Council NPU Dragomanov
(Minutes № 4 dated November 27, 2014)*

Editorial Council:

<i>V. P. Andrushchenko</i>	Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, academician NAPS of Ukraine, Ph.D., Professor (Chief Editor);
<i>A. T. Avdievskiy</i>	Doctor of Philosophy, Professor;
<i>V. P. Beh</i>	Doctor of Philosophy, Professor;
<i>V. I. Bondar</i>	Academician NAPS of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, Professor (Deputy Editor);
<i>G. I. Volynka</i>	Doctor of Philosophy, Professor (Deputy Editor);
<i>V. B. Evtukh</i>	Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, doctor of historical sciences, Professor;
<i>P. V. Dmytrenko</i>	Ph.D., Professor;
<i>I. I. Drobot</i>	Doctor of Historical Sciences, Professor (Deputy Editor);
<i>M. I. Zhaldak</i>	Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, Professor;
<i>L. I. Matsko</i>	Academician NAPS of Ukraine, Doctor of Philology Sciences, Professor;
<i>O. S. Padalka</i>	Corresponding Member of NAPS of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, Professor
<i>V. M. Syniov</i>	Academician NAPS of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, Professor;
<i>M. I. Shkil</i>	Academician and ANVSH NAPS of Ukraine, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Editor);
<i>M. I. Shut</i>	Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Doctor Physics and Mathematics, Professor;
<i>O. G. Yaroshenko</i>	Corresponding Member of NAPS of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, Professor;

Editorial Board:

<i>V. I. Bondar</i>	Academician NAPS of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, Professor ;
<i>O. L. Bykovska</i>	Doctor of pedagogical sciences, Professor;
<i>V. V. Borysov</i>	Doctor of pedagogical sciences, Professor;
<i>L. P. Vovk</i>	Doctor of pedagogical sciences, Professor;
<i>P. V. Dmytrenko</i>	Ph.D., Professor;(Executive editor)
<i>M. I. Zhaldak</i>	Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, Professor;
<i>L. L. Makarenko</i>	Ph.D., Associate (Executive Secretary);
<i>V. V. Obozny</i>	Doctor of pedagogical sciences, Professor;
<i>V. D. Syrotuk</i>	Doctor of pedagogical sciences, Professor;
<i>O. G. Yaroshenko</i>	Corresponding Member of NAPS of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, Professor;
<i>S. M. Yashanov</i>	Doctor of pedagogical sciences, Professor;

Н 34 Naukowyi Chasopys National Pedagogical Dragomanov University. Series № 5. Pedagogical science: reality and perspectives. Issue 49: collection of research articles. – K. : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2014. – 192 p.

УДК 37.013(006)
ББК 74.03-03я05

The Collection contains articles handling the actual research problem of postgraduate, doctoral students, lecturers of higher educational establishments and research Institutions of Ukraine working in pedagogical and historical sciences.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2014
© Publishers of National Pedagogical
Dragomanov University, 2014
© Editorial Board, 2014

*Алексєєва О. М.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ, Україна)*

СУЧАСНА АНТРОПОНІМІЧНА СИСТЕМА УКРАЇНИ ЯК СИНТЕЗ ІСТОРИЧНИХ, СОЦІАЛЬНИХ, КУЛЬТУРНИХ ТА ЛІНГВІСТИЧНИХ ФАКТОРІВ

Особливе місце в рамках лінгвокультурологічної проблематики займає дослідження антропонімічної системи певної мови у взаємозв'язку власних імен і культури. В статті аналізується соціально-культурні та лінгвістичні фактори, що впливають на формування антропонімічної системи України. Сучасний антропонімікон України складається з 4 тематичних груп імен: 1) християнські та слов'янські імена українського антропонімічного простору, 2) напіветнічні імена окремих українських територій, 3) запозичені імена епохи глобалізації, 4) новоутворені імена.

Ключові слова: генеалогічна основа, сучасний стан, антропонімікон, антропоніми України, дохристиянський, християнський, постхристиянський етапи, дискурсивні практики, особове ім'я.

Власна назва містить багатозначне семантичне й асоціативне наповнення, яке сформувалось у ході культурно-історичного розвитку суспільства. Ми вважаємо, згідно з Л. В. Гнаповською, що власні назви є кодами певної суми фонових знань, специфічними видами згорнутих національно-культурних текстів, що зберігають у своїй семантичній пам'яті культурно-історичні сюжети, вписані у сучасну суспільну свідомість [1].

Як відзначає О. В. Суперанська, у назв власних на перший план виступає “функція номінативна, щоб відрізнити однотипні об'єкти один від одного, на противагу апелюванню, основна функція яких – назвати, щоб повідомити значення, коннотувати” [8].

У сучасних лінгвістичних дослідженнях зазначається, що антропонімічна система будь-якої мови є фундаментальним матеріалом для пізнання, розкриття самосвідомості народу, для розуміння психології й характерів людей, які є представниками певної національності або регіону [2].

Метою цієї статті є встановлення соціально-культурних та лінгвістичних факторів, що впливають на формування антропонімічної системи України. Її лінгвокультурологічні характеристики, закріплені в семантиці й у структурі антропонімів української мови, є предметом нашого вивчення. Об'єктом дослідження є антропонімія української мови.

Досягнення поставленої мети припускає розв'язання наступних завдань: 1) розглянути основні причини, що вплинули на склад сучасного українського антропонімікону; 2) описати сучасний стан антропонімії сучасної української мови; 3) виявити основні культурно-історичні періоди, які вплинули на розвиток і трансформацію антропонімічної системи; 4) виділити мовні й культурні елементи, які проникли в антропонімічну систему з інших культур.

Як відомо, антропонімічна система України має специфіку, яка полягає в тому, що при народженні дитина одержує: *особове ім'я, прізвище; та по батькові.*

Особове ім'я – це юридичне зафіксовано слово, за допомогою якого (разом із формою по батькові та прізвищем) здійснюється індивідуалізація, чи, як кажуть фахівці, легалізація особи [6].

За джерельною базою українські імена можна поділити на три групи, які склалися протягом багатьох століть: 1) язичницькі або дохристиянські і давньоруські; 2) візантійські та християнські особові імена; 3) особові імена сучасного розвитку української мови.

1. *Язичницькі або дохристиянські особові імена* – їх підказували різні обставини родинного життя, це були *внутрішньосімейні імена*. Наприклад довгоочікуваного сина називали *Ждан*, небажаного *Неждан*, *Нечай*. В іменах відображалися певні риси людей (*Буян*), пора року, коли дитина з'явилася на світ (*Зима*), віра в магічну силу імені, спільного з назвою рослини, тварини тощо (*Береза*, *Лев*, *Орел*, *Сокіл*) та ін. [6].

Говорячи про внутрішньосімейні імена, ми не згадали про інший тип давньоруських імен – про прізвища, які давалися людині поза домом і сім'єю, що допомагали ідентифікувати особу в колективі односельців, у військовому загоні і пізніше – на фабриці або заводі. Якщо коло внутрішньосімейних імен було обмежене домашнім побутом, то імена другого типу могли утворюватися практично від будь-яких основ, відображаючи не тільки зовнішність і риси характеру того, кому дали ім'я, а й його спосіб життя, звички, особливості мови, професію, проведення часу і т. д.: *Воєвода*, *Пушкар*, *Коваль*, *Чорнобородий*, *Клишоногий*, *Зайка*. Ці додаткові імена могли з'являтися у зв'язку з найрізноманітнішими обставинами: *Варені Ноги* (*опік*, *ошпарила*), *Гріховод*. *Великі Лапти*, *Високі Ші* (*щі*), *Гостра Шабля*. [7].

У дохристиянський період поряд з одноосновними іменами функціонували і двослівні давньоруські особові імена з компонентами –слав, -мир, -волод, -гост, -бор: *Милослав*, *Радослав*, *Володимир*, *Всеволод*, *Ратибор* та ін. У тому числі кальки з грецької мови типу *Богдан*, *Віра*, *Надія*, *Любов*, і окремі імена скандинавського походження, що побутували у Давній Русі: *Ігор*, *Олег*, *Ольга* [6].

2. *Візантійські та християнські особові імена* були запозичені разом із введенням християнства на Русі у X ст. Ці канонізовані церквою і зафіксовані у спеціальних книгах (святцях) імена давалися під час хрещення.

Обов'язковим обрядом посвячення в християнство було хрещення. Під час обряду хрещення згідно встановленій традиції людям даються імена тих святих, які стають їх небесними покровителями і духовний зв'язок з якими встановлюється на все життя. Це – система складного ідеологічного поєднання, з'єднання, передбачаючи перш за все моральне виховання. Святкуючи день свого імені, людина одночасно відзначає день пам'яті свого святого, образ якого ніби супроводжує. Будь-яка релігія як система, що відображає світогляд і культуру суспільства, супроводжується певним масивом імен. В іменах закріплюються і розповсюджуються ідеї відповідної релігії і одночасно вшановується пам'ять осіб попередніх поколінь, які відіграли важливу роль у затвердженні даної системи поглядів[8].

Імена святих не можна розглядати як звичайні імена людей. Вони формують особливу замкнуту систему, для поповнення якої потрібні спеціальні рішення та обряди. Імена святих, що використовуються для іменування людей, в живій мовній практиці поєднуються з прізвищами, прізвищами, по батькові (у росіян) і втрачають ту строгість, яка їм властива в церковних книгах та календарях [7].

Візантійські імена, крім давньогрецьких, охоплювали давньоримські і давньоєврейські, а також незначну частину тих народів, з якими греки візантійської епохи підтримували торгівельні і культурні зв'язки. До візантійських імен належать, наприклад, популярні в Україні імена *Іван*, *Олексій*, *Михайло*, *Григорій*, *Петро*, *Федір*, *Ганна*, *Олена*, *Катерина*. [6]. Але ці канонізовані імена на території сучасної України приживалися поступово. Як зазначає Л. Л. Гумецька, незважаючи на поширеність церковних імен у

XIV-XV ст., слов'янські особові назви не виходять з ужитку. Іноді одна і та ж особа є носієм церковного і слов'янського імені: *на имя максима инако влада драгосиновича*.

Так, великий київський князь Володимир, який запровадив на Русі християнство, одержав при хрещенні ім'я Василій, а його син Ярослав Мудрий звався церковним ім'ям Юрій. Проте літописці іменують обох князів лише своїми, слов'янськими іменами. І не тільки в X ст., а й пізніше, у XI і XII ст., особи князівського дому мали по два імені – при хрещенні дитина одержувала церковне ім'я, але одночасно вона нарікалась давньоруським, так званим “мирським”, іменем. Така тенденція має місце і в сучасному суспільстві.

3. *Особові імена сучасного розвитку української мови* належать до системи традиційних імен, успадкованої від попередніх поколінь, але естетично відшліфовані. Проте нові імена почали з'являтися після революції 1917 р., церква була відокремлена від держави і батьки давали особові імена згідно з комуністичною та радянською ідеологією: *Слава, Свобода, Тракторина, Революція*. Імена-неологізми поповнювалися за рахунок назв квіт: *Лілія, Піонія* тощо. Іменами ставали слова типу: *Геній, Ідеал, Ідея, Новела, Іскра* [6].

З'явилися відфамільні імена. Явище це було за формою ономастичне, а по суті політичне, коли деякі громадяни країни починала давати своїм дітям особові імена за прізвищами відомих радянських діячів: *Ленін, Сталін, Троцький, Крупская*. Потім прізвища “подвоювали” і “потроювали”: *Лентронцзин (Ленін-Троцький-Зиновьев), Клімвор (Клім Ворошилов)*. *Лентронцзин* – чоловік з таким ім'ям працював в 50-60-х роках в радянському посольстві в Вашингтоні, але просив звати його *Леніком* [9].

Але не всі ці імена-неологізми функціонують зараз у сучасному антропоніміконі України.

Надмірне захоплення іншомовними іменами характерне для 20-30 років, вже в 40-х роках різко падає. Це були імена, запозичені з західноєвропейських мов, типу *Альберт, Арнольд, Артур, Вільгельм, Франц, Жанна, Елеонора* та ін. Їх поширенню сприяли популярні твори зарубіжної художньої літератури, преса, радіо, кіно. Так на честь героїнь Вільяма Шекспіра дівчаток називали *Дездемоною, Джульєтою, Офелією* [6].

Іноземне англійське ім'я Роберт користувалось посереднім успіхом, але в РССР після кінострічки “Дети капитана Гранта” за ім'ям хлопчика – головного героя фільму, набуло популярності, те ж саме можна сказати і за антропонім Микита (“Детство Никити” А. Толстого) [9].

Статусу офіційного набуло в наш час і ймення Олеся, а також паралельні форми чоловічого імені – Олесь, Лесь, що раніше побутовали лише як здрібніло-пестливі варіанти повного імені Олександр. На усталення цих імен у ролі офіційних великий вплив мали літературні наймення видатних українських письменників і діячів культури, таких як *Лесь Мартович* (документальне ім'я та ім'я по батькові *Олекса Семенович*), *Лесь Курбас (Олександр Степанович)*, *Олесь Гончар (Олександр Терентійович)*. Відомий український вчений П. П. Чучка дослідив, що спільна для всієї України система імен має на окремих територіях свої особливості. В силу ряду історичних, політичних та географічних факторів деяка специфіка імен помітна на західноукраїнських землях. До складу імен, які функціонують серед корінного українського населення, особливо на межі з іншими етнічними регіонами Закарпаття, увійшли угорські запозичення (*Йовишка, Пішта, Фері, Імрі, Тібор, Гіза, Жужа*), чеські (*Боженя, Власта*), польські (*Юзик, Броня, Кася*), румунські (*Даць, Флорій, Думіка, Никанора, Ляна, Нуця*), німецькі (*Вілі, Руді, Герміна, Герта, Йоганка*) та ін. [10].

На Буковині віділяється група імен, не властивих іншим територіям України: *Теодій, Дністряни, Донекий, Філомена, Армания, Фонета* та ін. У середовищі українців зустрічаються молдавські імена: *Віоріка, Лівія, Родіка, Філінія, Манолія* та ін. [6].

Імена в залежності від ситуації мовлення можуть виступати у найрізноманітніших

видозмінах. Поряд з офіційними повними документальними іменами існують розмовно-побутові (скорочені, чи усичені, здрібніло-пестливі та згрубіло-зневажливі) їх варіанти.

Явище варіантності властиве і документальним іменам. Загальнонаціональні варіанти документальних імен виникли у процесі освоєння давніх запозичень і відображають взаємодію літературно-книжної та усно-розмовної традиції у розвитку української мови. З основних фонетико-морфологічних явищ, що створюють варіанти цього типу, можна назвати:

А) чергування голосних звуків (*Антон- Антін, Никон-Никін, Єремія-Ярема, Євсей-Овсій, Єфрем-Охрім, Уліан- Юліан*);

Б) чергування приголосних звуків (*Амвросій – Амбросій, Устин – Устим, Панфіл- Пархом, Пархім; Фадей – Тадей, Феодосія – Теодозія, Стефан – Степан, Фотинія – Хотина*);

В) скорочення початку та кінцівки імені (іноді – і початкової і кінцевої частин): *Ігнатій – Ігнат – Гнат, Іларіон- Ларіон, Гликерія – Ликера, Анастасій – Анастас, Арсеній – Арсен, Проконій – Прокіп* та ін. [6].

Число варіантів чоловічих імен (частина з них належить до розмовного фонду) поповнюють типові для української мови утворення на –а, -о, -ко, -аш, -яш, -ош: *Олексій-Олекса, Лавр- Лавро, Лев- Левко, Григорій- Грицько, Зіновій- Зінько, Ілля- Ілько- Ілаш, Лука- Луцько- Лукаш, Дорофій- Дорош, Ерофій- Ярош* та ін.

У жіночих документальних іменах найпоширеніше варіювання закінчень – ія, а (я): *Арсенія – Арсена, Євгенія – Євгена, Лукерія – Лукера, Наталія – Наталя, Парасковія – Параска* тощо [6].

Отже, власне ім'я людини віддзеркалює значну кількість культурних, соціальних, політичних, історичних тощо факторів, оскільки до вибору імені дитини батьки ставляться дуже відповідально. У різні часи й у різних народів переважають певні причини, які впливають на поширення імені.

1. Серед факторів, що визначають вибір імені, ми виділяємо такий соціальний фактор, як *вплив моди*. Це пояснюється тим, що в сучасній моді на імена відображається передусім не індивідуальний, а суспільний смак. Це підтверджується значною однорідністю сучасного антропомікону. У наш час усталився досить постійний і компактний набір імен. Спостерігається, крім того, значна концентрація імен, тобто невелика кількість їх охоплює переважну більшість новонароджених. Так, за підрахунками, проведеними державним комітетом статистики України у м. Львові і Львівській області десять найпоширеніших чоловічих імен: *Максим, Андрій, Роман, Дмитро, Юрій, Микита, Богдан, Максим, Олександр, Назар, Денис*, та десять найпоширеніших жіночих імен: *Анастасія, Софія, Вікторія, Анна, Марія, Вероніка, Юлія, Христина, Діана, Тетяна* були популярними в 2008-2010 роках (див. табл. 1 і 2) [4].

Т а б л и ц я 1

Популярні жіночі імена України за період з 2008 по 2010 рік

2008 рік		2009 рік		січень-травень 2010 року	
1. Анастасія	8, 64%	1. Анастасія	9, 18%	1. Анастасія	8, 4%
2. Вікторія	7, 9%	2. Софія	7, 71%	2. Вікторія	6, 95%
3. Софія	7, 57%	3. Вікторія	7, 27%	3. Софія	6, 88%
4. Анна	5, 17%	4. Анна	5, 26%	4. Анна	5, 8%
5. Марія	4, 66%	5. Марія	5, 23%	5. Марія	4, 45%
6. Юлія	4, 5%	6. Вероніка	4, 14%	6. Вероніка	4, 17%
7. Христина	3, 66%	7. Юлія	3, 42%	7. Юлія	3, 89%
8. Вероніка	3, 6%	8. Христина	3, 41%	8. Христина	3, 28%
9. Діана	3, 3%	9. Діана	3, 31%	9. Марта	3, 26%

2008 рік		2009 рік		січень-травень 2010 року	
10. Соломія	2, 92%	10. Марта	2, 97%	10. Тетяна	3, 1%
11. Марта	2, 74%	11. Соломія	2, 82%	11. Ірина	3, 02%
12. Ірина	2, 55%	12. Ірина	2, 46%	12. Соломія	3, 02%
13. Тетяна	2, 22%	13. Тетяна	2, 26%	13. Діана	2, 63%
14. Ольга	1, 94%	14. Аліна	2, 21%	14. Аліна	2, 48%
15. Аліна	1, 93%	15. Катерина	1, 94%	15. Яна	1, 83%

Т а б л и ц я 2

Популярні чоловічі імена України за період з 2008 по 2010 рік

2008 рік		2009 рік		січень-травень 2010 року	
1. Максим	8, 04%	1. Максим	8, 26%	1. Максим	8, 38%
2. Андрій	5, 19%	2. Андрій	4, 6%	2. Юрій	6%
3. Роман	4, 41%	3. Роман	4, 25%	3. Олександр	3, 73%
4. Дмитро	4, 21%	4. Олександр	3, 93%	4. Андрій	3, 58%
5. Юрій	4, 18%	5. Дмитро	3, 83%	5. Богдан	3, 53%
6. Олег	3, 8%	6. Юрій	3, 66%	6. Віталій	3, 44%
7. Олександр	3, 7%	7. Олег	3, 57%	7. Назар	3, 37%
8. Владислав	3, 27%	8. Денис	3, 43%	8. Владислав	3, 34%
9. Віталій	3, 17%	9. Віталій	3, 24%	9. Роман	3, 27%
10. Володимир	3, 14%	10. Назар	3, 22%	10. Денис	3, 24%
11. Богдан	2, 99%	11. Владислав	3, 15%	11. Олег	3, 07%
12. Денис	2, 99%	12. Богдан	2, 95%	12. Данило	2, 91%
13. Назар	2, 8%	13. Володимир	2, 85%	13. Остап	2, 25%
14. Михайло	2, 18%	14. Данило	2, 25%	14. Василь	2, 23%
15. Павло	2, 15%	15. Михайло	2, 01%	15. Іван	2, 01%

2. Родинна традиція – дітей називають іменем тата, дідуса або бабусі.

3. Вплив релігії є дуже суттєвим фактором, але не визначним. Приблизно 15-20% батьків дотримуються християнської традиції при виборі імен (див. табл. 3)

Т а б л и ц я 3

Вплив релігії на вибір імені в Україні (на прикладі Львівської області)

Ім'я	Іменини	Кількість дітей, названих іменем		Припадає на місяць іменин	
		2008 р.	2009 р.	2008 р.	2009 р.
АНАСТАСІЯ	4 січня	355	359	10, 9%	9, 4%
АНДРІЙ	13 грудня	185	156	20, 5%	24, 3%
АННА	22 грудня	250	245	12, 8%	13, 8%
АНТОН	30 січня	9	19	22, 2%	5, 2%
АРТЕМ	2 листопада	57	58	17, 5%	8, 6%
БОГДАН	20 червня	98	99	11, 2%	8%
ВАЛЕНТИН	14 лютого	9	10	55, 5%	20%
ВАСИЛИНА	21 січня	3	11	100%	36, 3%
ВАСИЛЬ	14 січня	21	24	28, 5%	37, 5%
ВІРА	30 вересня	21	13	14, 2%	7, 6%
ВІТАЛІЙ	5 травня	81	86	7, 4%	8, 1%
ВЛАДИСЛАВ	6 жовтня	139	124	12, 2%	12, 9%
ВОЛОДИМИР	28 липня	96	107	5, 2%	12, 1%
ГАЛИНА	23 березня	12	8	16, 6%	12, 5%
ДАНИЛО	20 квітня	165	171	11, 5%	9, 9%
ДАРІЯ	1 квітня	39	30	12, 8%	10%
ДЕНИС	18 жовтня	75	78	13, 3%	12, 8%

Ім'я	Іменини	Кількість дітей, названих іменем		Припадає на місяць іменин	
		2008 р.	2009 р.	2008 р.	2009 р.
ДМИТРО	8 листопада	169	148	31, 9%	21, 6%
ЄЛИЗАВЕТА	18 вересня	48	43	10, 4%	6, 9%
ІВАН	7 липня	41	44	26, 8%	18, 1%
ІГОР	18 червня	60	59	15%	10, 1%
ІЛЛЯ	2 серпня	38	42	34, 2%	23, 8%
ІРИНА	18 травня	83	78	13, 2%	15, 3%
КАТЕРИНА	7 грудня	85	96	23, 5%	17, 7%
КСЕНІЯ	6 лютого	23	23	17, 3%	13%
МАКСИМ	3 лютого	313	377	9, 9%	8, 4%
МАРГАРИТА	14 вересня	9	17	22, 2%	11, 7%
МАРІЯ	21 вересня	129	136	22, 4%	20, 5%
МАРТА	17 липня	105	120	8, 5%	10%
МИКОЛА	19 грудня	44	52	22, 7%	21, 1%
МИХАЙЛО	21 листопада	70	69	25, 7%	8, 6%
НАДІЯ	30 вересня	39	35	7, 6%	5, 7%
НАЗАРІЙ	27 жовтня	48	63	14, 5%	7, 9%
НАТАЛІЯ	8 вересня	55	54	27, 2%	16, 6%
ОКСАНА	6 лютого	22	19	31, 8%	26, 3%
ОЛЕГ	3 жовтня	139	129	20, 1%	10%
ОЛЕКСАНДР	26 березня	183	197	7, 6%	9, 6%
ОЛЕНА	3 червня	77	74	19, 4%	13, 5%
ОЛЬГА	24 липня	85	57	10, 5%	21%
ОСТАП	3 жовтня	95	105	6, 3%	9, 5%
ПАВЛО	12 липня	68	59	36, 7%	38, 9%
ПЕТРО	12 липня	13	14	15, 3%	42, 8%
РОМАН	1 грудня	153	145	26, 7%	24, 1%
СЕРГІЙ	20 жовтня	52	45	23%	11, 1%
СОФІЯ	30 вересня	362	372	8, 2%	8, 3%
СТЕПАН	9 січня	11	14	36, 3%	42, 8%
СТЕФАНІЯ	9 січня	2	1	50%	100%
ТЕТЯНА	25 січня	49	55	8, 1%	7, 2%
ХРИСТИНА	6 серпня	121	112	9, 9%	13, 3%
ЮЛІЯ	31 травня	147	128	10, 2%	7%
ЮРІЙ	6 травня	201	166	27, 8%	28, 9%

4. Вплив на вибір імені *асоціацій*, як правило, позитивних, з відомими історичними або культурними діячами: Юрій, Герман, Діана, Володимир.

5. До культурно-психологічних факторів ми можемо віднести бажання бути оригінальним, що змушує деяких батьків давати своїм дітям рідкісні, незвичайні імена. Так, за даними Міністерства Юстиції України, протягом 2009 року в органах реєстрації актів цивільного стану були зареєстровані діти з іменами: **у Криму** – Любістіна, Аполлінарія, Трохим; **у Вінницькій області** – Євніка, Слов'яна, Савва; **у Волинській області** – Мрія, Злата Гевал, Олімпіада, Файзулла, Велизар; **у Донецькій області** – Кукла, Параскева, Ардаліон, Мерседес; **у Дніпропетровській області** – Алейна, Девіка, Книгіня, Мавліна, Сведана, Геральд, Ізраїль, Мілорд, Папуша, Рамзес, Рафаель; **у Запорізькій області** – Еліф-Аліна, Сероп, Султан, Франк, Яник; **у Закарпатській області** – Река, Панна, Кітті, Янукович, Нопшугар, Ботонд, Арон-Борнобаш, Чобо, Щамуель, Кевін-Тео; **в Івано-Франківській області** – Тайана, Адам, Нестор; **у Київській області** – Оскар, Афіна, Февронія; **у Кіровоградській області** – Зехра, Лоренада, Хістофор, Цезар; **у Луганській області** – Харитина, Лучезар; **у Львівській області** – Мадонна, Іонофан, Аскот; **у Миколаївській області** – Маліна, Жасміна, Адда, Зітта, Едельвейс, Нектар, Хіддекель, Стерх; **в Одеській області** – Шифаа Діана, Розалііна, Каліна, Фіалка, Чула,

Ісус, Єудит, Кюрбанур, Принц; у Полтавській області – Геннадія, Платона, Рім, Відаді, Ефе, Разнік; у Рівненській області – Жужа, Марія-Світозар, Світозар'я, Амір-Тимур; у Сумській області – Менуя, Ліджія, Румин; у Тернопільській області – Заміла, Ламар, Христофор, Слисей; у Харківській області – Халва, Матрона, Джульєтта, Лікай, Малій; у Херсонській області – Голуб-Мірра, Конкордія, Сільва, Гамлет; у Хмельницькій області – Діаманта, Пенелопа, Емір; у Черкаській області – Есмеральда, Євангелія, Табіта, Іоанн; у Чернівецькій області – Андрея, Максима, Джульєтта, Філофтея, Натанауель, Власій, Жирардо-Адріан; у Чернігівській області – Хруслаліна, Самара, Ждан-Корнілій; у м. Києві – Дзвінка, Кассіопея, Олеяна, Азелл, Алладін, Бріліант, Радість, Соломон; у м. Севастополь – Венера, Діско, Нізамі, Богудар.

6. Фонетико-психологічний фактор – позбавлення немилозвучних та ідеологічно забарвлених імен (*Параска, Сигізмунд, Адольф, Йосип*); бажання уникнути імен, що зустрічаються у сталих виразах (*“Не зівай, Химко – на то ярмарок.”; “Радуйся, Фесе, кіт сало несе! Радуйся вельми, бо вже перед дверми.”*).

7. Глобалізація – проникнення різних культур (Емін, Амін, Ахмет, Аббас). Іноземці перебувають в Україні тимчасово і не намагаються запровадити свою релігію, але дотримуються традиційних антропонімів.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що сучасна антропонімічна система України є синтезом історичних, соціальних, культурних та лінгвістичних факторів. Український антропонімікон склався протягом багатьох століть. Його витoki сягають передусім у давньоруську лінгвокультуру. У лінгвістичному аспекті за джерельною базою власні імена можна поділити на три групи: 1) язичницькі або дохристиянські та давньоруські; 2) візантійські та християнські; 3) особові імена сучасного розвитку української мови.

Використана література:

1. *Гнаповська Л. В.* Лінгвокогнітивні та лінгвокультурологічні характеристики антропонімів германського походження : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 – “Германські мови” / Людмила Вадимівна Гнаповська. – К., 1999. – 16 с.
2. *Горенко О. П.* Літературний антропонім: концепт та інтерпретація (на матеріалі творів американських романтиків) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філол. Наук : спец. 10.01.06. – “Теорія літератури” / Олена Павлівна Горенко. – К., 2009. – 36 с.
3. *Гумецька Л. Л.* Нарис словотворчої системи української актової мови XIV-XV ст. / Гумецька Лукія Лукіянівна. – К., 1958. – 378 с.
4. Державна служба статистики України Головне управління статистики у Львівській області [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://database.ukrcensus.gov.ua/dw_name/history_tr.asp
5. *Скрипник Л. Г.* Власні назви в українській народній фразеології / Лариса Григорівна Скрипник // Мовознавство. – К. : Наукова думка, 1970. – № 2. – С. 17–26.
6. *Скрипник Л. Г.* Власні імена людей : [словник-довідник]. – [3-изд.] / Л. Г. Скрипник, Н. П. Дзятківська – К. : Наукова думка, 2005. – 334 с.
7. *Суперанская А. В.* Словарь русских личных имен / Александра Васильевна Суперанская. – М. : Эксмо, 2005. – 544 с.
8. *Суперанская А. В.* Общая теория имени собственного / Александра Васильевна Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 367 с.
9. *Кторова А.* Сладостный дар или тайна имен и прозвищ Занимательные рассказы об именах, фамилиях и названиях в русской и иноязычной речи / Алла Ивановна Кторова. – М. : ООО Гамма Пресс 2000, 2002. – 208 с.
10. *Чучка П. П.* Українські псевдоніми: статус, структура і функції / Павло Павлович Чучка // Наукові записки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. Винниченка, 2001. – С. 12-17.

Алексеева О. М. *Современная антропонимическая система Украины как синтез исторических, культурных и лингвистических факторов.*

В статье анализируются социально-культурные и лингвистические факторы, влияющие на формирование антропонимических систем Украины. Современный антропонимикон Украины

состоит из 4 тематических групп имен: 1) христианские и славянские имена украинского антропонимического пространства, 2) наполовину этнические имена отдельных украинских территорий, 3) заимствованные имена эпохи глобализации, 4) имена новотвори.

Ключевые слова: генеалогическая основа, антропонимикон, антропонимы Украины, дохристианский, христианский, постхристианский этапы, личное имя.

Aleksieieva O. M. Modern anthroponimical system of Ukraine as a synthesis of historical, cultural and linguistic factors.

The article emphasizes that modern anthroponomical system of the Ukraine is a synthesis of historical, social, cultural and linguistic factors. Ukrainian anthroponomical system had been created for centuries. It is proved that its origins go back to Slavic linguistic culture. There are 4 groups of personal names: 1) bible and Slavic names, 2) half-ethnic names of some Ukrainian regions, 3) borrowed names during the epoch of globalization, 4) newly-created names.

Keywords: genealogical basis, modern state, anthroponimycon, American, Ukrainian anthroponyms, pre-Christian, Christian and post-Christian stages, discourses.

УДК 81'367.625

Ачилова О. Л.
Таврійський національний університет
імені В. І. Вернадського
(м. Сімферополь, АР Крим)

ДІЄСЛОВА ГОВОРИТИ, КАЗАТИ, СКАЗАТИ: АСПЕКТУАЛЬНІ І СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

У статті досліджено граматичні і семантичні особливості українських дієслів **говорити**, **казати**, **сказати**. Розглянуто питання видових пар зазначених дієслів з урахуванням їхніх лексико-семантичних варіантів. Установлено причини відсутності видових корелятивів для деяких ЛСВ аналізованих дієслів. Описано аспектуально-фазові модифікації дієслів **говорити**, **казати**, **сказати**. З огляду на особливості семантики цих дієслів виявлено специфіку їхнього вживання.

Ключові слова: дієслово, dokonаний вид, nedokonаний вид, видова пара, семантика, аспектуально-фазові модифікації.

Вивчення слов'янського дієслова складається з різних аспектів: граматичного, лексичного, а також стилістичного. Попри значну кількість праць, присвячених дієслівним категоріям і особливостям уживання дієслова, дослідження цієї частини мови не втрачають своєї **актуальності**.

Особливе місце в системі дієслова посідає граматична категорія виду. Дієслівний вид і пов'язані з ним категорії викликають інтерес лінгвістів уже не одне століття. Кількість розвідок, присвячених питанням виду, стрімко зростає, а разом із тим збільшується кількість проблем, що потребують розв'язання. У сучасному мовознавстві їй досі залишаються відкритими питання видового інваріанту, статусу двовидових дієслів, зв'язку виду з іншими граматичними категоріями тощо. Виникають дискусії й щодо визначення видової пари, зокрема в межах лексико-семантичних груп дієслів. Так, М. Я. Гловінська описала парадигми виду і стану дієслів на позначення мовленнєвих дій [2], а О. І. Семіколенова розглянула видові пари дієслів мовленнєвого повідомлення у функційно-семантичному аспекті [4].

Метою цієї статті стало дослідження граматичних, лексичних і стилістичних особливостей дієслів **говорити**, **казати**, **сказати** для розв'язання таких питань: чи є ці

дієслова в українській мові видовими парами і чи існують стилістичні обмеження щодо вживання дієслів *говорити* та *казати*.

Як відомо, існують різні підходи щодо визначення категорії виду і видової пари. Зокрема Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, О. М. Тихонов, О. А. Земська, Т. В. Булигіна та ін. вважають вид словозмінною категорією, а кореляти недоконаного і доконаного виду, відповідно, формами одного й того самого слова. З. Д. Попова, Г. А. Залізник, О. С. Кубрякова, В. О. Плунгян та ін. називають вид класифікаційною, або словотвірною категорією, а члени опозиції – різними словами. За М. Я. Гловінською, О. М. Ломовим, М. Ю. Чертковою та ін., вид є проміжною категорією, де видова пара, утворена суфіксальним способом, є словозмінним типом, а пара, утворена префіксальним способом, – класифікаційним типом.

В українському мовознавстві питання видових пар є актуальним ще й тому, що в Словнику української мови подано тільки вторинні видові пари, тобто дієслова доконаного виду (ДВ) та їхні кореляти недоконаного виду (НДВ), утворені шляхом вторинної імперфективації (у Словнику сучасної російської літературної мови в 17 т. подано видові пари НДВ І – ДВ І).

У цій статті за робоче прийнято визначення видової пари, запропоноване О. Я. Титаренко: “видова пара – це протиставлення дієслів різних видів (ДВ і НДВ), що мають тотожне лексичне значення і перебувають у відношеннях прямої словотвірної мотивації” [7, с. 28].

Видові пари утворюються в різний спосіб: за допомогою суфіксів (*переписати* – *переписувати*, *надати* – *надавати*), префіксів (*глухнути* – *оглухнути*, *читати* – *прочитати*), шляхом чергування звуків у кореневих морфемах (*збирати* – *зібрати*), зміною наголосу (*виміряти* – *виміряти*, *засипати* – *засипати*), а також суплетивним способом (*ловити* – *піймати*, *шукати* – *знайти*), за якого видові пари є різними за походженням словами й не мають морфологічних зв’язків.

Під час дослідження видових пар треба враховувати, що переважній більшості українських дієслів властива багатозначність, а тому кожний лексико-семантичний варіант (ЛСВ) дієслова може мати свою пару (або ж бути непарним). У цьому разі одне дієслово може входити до кількох різних пар. З огляду на розбіжності в самому підході лінгвістів до характеристики категорії виду серед аспектологів немає однастайності щодо кількості видових пар в одного дієслова. Наприклад, Г. А. Залізник і О. Д. Шмельов наполягають на можливості єдиної видової пари, а М. Ю. Чертова визнає неоднакову кількість пар у різних дієслів.

Для нашого дослідження проблема одиницності / множинності видових корелятів не є принциповою, хоча саме вона стала причиною пошуку відповіді на запитання: видовою парою якого дієслова НДВ є дієслово ДВ *казати* – *говорити* чи *казати*? І чи можливо, щоб у двох різних за походженням дієслів НДВ була спільна видова пара ДВ?

Як відомо, у російській мові суплетивну пару *говорить* – *скажать* вважають суто видовою опозицією [3, с. 70], що відповідає критеріям Ю. С. Маслова про видові пари. Критерій полягає в тому, що:

– дієслово НДВ може позначати ту саму подію, що й дієслово ДВ в контексті повторюваних подій;

– дієслово НДВ теперішнього часу може функціонувати замість дієслова ДВ минулого часу в контексті теперішнього історичного (сценічного).

В українській мові дієслово *казати* є спільнокореневим з дієсловом *сказати* і первинним щодо нього (див. Словник українських морфем : *с-каз-а-ти*; для порівняння, “Словообразовательный словарь русского языка” подає дієслово *скажать* первинним мотиватором для багатьох похідних) [5, с. 168; 8, с. 423].

Щоб довести, що *казати* – *сказати* і *говорити* – *сказати* є двома видовими парами, розглянемо лексичні значення всіх трьох дієслів.

Порівняльний аналіз семного складу ЛСВ дієслів НДВ *говорити* і *казати* показав, що в них є такі спільні значення:

1) *говорити* 2. Усно висловлювати думки, погляди; розповідати про що-небудь. Пор.: *казати* 1. Передавати словами (думки, почуття тощо); висловлювати, говорити (у 2 знач.). Цьому значенню дієслів відповідає парне за видом *казати* 1. Передати словами думки, почуття тощо; висловитися, повідомити усно що-небудь; промовити. Наприклад:

1 а) *Брат говорив (казав) щось невпевнено (казав – багатократно-однократні відношення);*

1 б) *Василь говорить (каже) досить прості речі (казав – позиція нейтралізації, за якої можливою є взаємозамінність видів).*

2) *говорити* 4. Бути доказом чого-небудь, свідчити про щось, указувати на що-небудь; *казати* 3. перен. Свідчити про що-небудь. Пор.: *казати* 3. перех. і неперех., перен. Стати доказом, свідченням чого-небудь; зробити щось зрозумілим. У цьому значенні дієслова НДВ виражають процес, а не подію, а тому взаємозамінність видів є неможливою: по-перше, дієслова НДВ не можна вжити в теперішньому історичному, по-друге, не виникає багатократно-однократних відношень (спостерігаємо семантичну близькість за функціональної невідповідності).

Зіставний аналіз семантики дієслів *казати* і *казати* показує, що в них є такі спільні значення і відтінки значень:

3) *казати* 1. Розповідати що-небудь. Пор.: *казати* 1. розм. Розповісти.

3 а) *Щовечора дідуся каже нові казки. – Сьогодні дідуся сказав нову казку (багатократно-однократні відношення);*

3 б) *Дідуся каже нову казку і засинає. – Дідуся сказав нову казку і заснув (види взаємозамінні);*

4) *казати* 2. Наказувати комусь робити що-небудь. Пор.: *казати* 2. Наказати, звеліти, запропонувати кому-небудь зробити щось.

4 а) *Найнявся – як продавсь: скажуть (кажуть) дверима скрипати, то скрипай (однократність / повторюваність);*

4 б) *Батько сказав (каже) принести води (взаємозамінність видів).*

Як видно, ЛСВ дієслів *казати* і *казати* в пунктах 3 і 4 теж можна вважати видовими парами.

Зіставлення семантики дієслів *говорити* і *казати* виявило наявність таких спільних значень:

5) *говорити* 1 перен. Викладати думки, погляди (на письмі, в друкованих працях, картинах і т. ін.). Пор.: *казати* 1. Повідомити, викласти що-небудь письмово.

5 а) *У книжці автор метафорично говорить (казав) про політику країни (взаємозамінність).*

5 б) *У романі письменник неодноразово говорить про ці події. – У романі письменник сказав про ці події (багатократно-однократні відношення).*

Проте ця видова пара потребує більш уважного дослідження. Як виявилось, застосувати обидва критерії до видової пари *говорити – казати* в значенні 'викладати думки на письмі' можна лише за умови суб'єкта-істоти. Якщо в процесі метонімізації суб'єкт-істота змінюється на неживого діяча, критерій взаємозамінності не спрацьовує:

5 в) *Газети завжди говорять про політику. – Сьогодні газета вперше сказала про політику (багатократно-однократні відношення);*

5 г) * *Ті книжки говорять про життя (у цьому разі дієслово не може функціонувати в теперішньому сценічному значенні, а лише в загальнофактичному). – *Ті книжки сказали про життя.*

6) *говорити* 2. Підказувати, провіщати що-небудь. Пор.: *казати* 4. розм. Наперед визначити те, що буде, станеться; провістити.

6 а) *Ворожка говорить (сказала), щоб я був обережний (взаємозамінність видів);*

6 б) Мати завжди *говорить*, що все буде добре. – Вчора мати *казала*, що все буде добре (багатократно-однократні відношення).

Дієслова *говорити* і *казати* в пунктах 5 (за умови суб'єкта-істоти) і 6 є видовими парами.

Отже, дослідження видової парності дієслів *казати* – *говорити* – *казати* з урахуванням значень ЛСВ демонструє, що обидва дієслова НДВ є корелятами дієслова ДВ лише в одному значенні (п. 1). Дієслова *казати* і *говорити* мають ще по 2 значення, у межах яких корелюють зі *казати* як видовою парою ДВ (3, 4 і 5, 6).

Аналіз показав, що в деяких значеннях дієслово *говорити* не має видових корелятивів. Так, *говорити* 1 має значення потенційності: 'Мати здатність висловлювати думки, почуття; володіти мовою; // Володіти якою-небудь мовою'. У *говорити* 3. ('Вести бесіду; розмовляти') спостерігаємо семантику необмеженої тривалості. Дієслова з цією семантикою за своєю природою не можуть позначати подію, а тому не вступають у видову опозицію.

Семантична й аспектуальна близькість дієслів *говорити* і *казати* актуалізує питання про їхні аспектуально-фазові модифікації. Під фазовістю розуміємо "вираження обмеженості процесності тією чи тією часовою межею в діапазоні від моменту виникнення (початок) до завершеності (закінчення). Діапазон <...> може бути протяжним (початок – процес або процес – вичерпаність) і незначним, коли відстань від початку до кінця є стиснутою (синхронізація початку і кінця)" [6, с. 128]. Крім цього, аспектуально-фазова характеристика дієслів може означати трансформацію семантики в бік однократності або багатократності.

Розглянемо деривати ДВ дієслів *говорити* і *казати*. Треба відзначити, що словотвірна парадигма дієслова *говорити* налічує 21 похідну ДВ (*відговорити*, *договорити*, *заговорити*, *наговорити*, *обговорити*, *переговорити*, *проговорити*, *підговорити*, *поговорити*, *попоговорити*, *приговорити*, *розговорити*, *уговорити*; *виговоритися*, *відговоритися*, *договоритися*, *заговоритися*, *зговоритися*, *наговоритися*, *проговоритися*, *розговоритися*), а дієслова *казати* – 7 похідних ДВ (*відказати*, *доказати*, *заказати*, *наказати*, *переказати*, *підказати*, *приказати*).

Неоднаковими є й аспектуально-фазові модифікації досліджуваних дієслів. Так, похідні від дієслова *говорити* можуть передавати таку семантику:

- початку: *заговорити* 1, 4, *зговоритися* 3, *розговоритися*;
- певної тривалості: *відговорити*, *поговорити* 2, *попоговорити*, *заговоритися* 1, *проговорити* 2;
- завершеності (результативності): *відговорити*, *договорити* 1, *наговорити* 2, 3, 4, *обговорити* 2, *переговорити* 1, 3, 4, *підговорити*, *виговоритися* 2, 3, *відговоритися*, *договоритися* 2, *заговоритися* 2, 3, *зговоритися* 1, 2, *переговоритися*, *проговорити* 1, 3, *проговоритися* 1, 2, *розговорити*, зокрема й інтенсивної результативності, *виговоритися* 1, *договоритися* 1, *наговорити*, *наговоритися*, *переговорити* 2;
- однократності: *проговоритися* 3.

Деривати від дієслова *казати* можуть передавати таку аспектуально-фазову семантику:

- завершеності (результативності): *відказати* 2, 3, 4, *доказати*, *заказати*, *наказати*² 2, *переказати* 2, 3, 4, 5, зокрема й інтенсивної результативності, *наказати*² 1, *переказати* 5;
- однократності: *відказати* 1, *наказати*¹, *переказати* 1, *підказати*, *приказати*.

Аналіз похідних від дієслів *говорити* і *казати* показав, що деривати дієслова *говорити* можуть передавати семантику початку, тривалості, завершення (результативності) і однократності дії, тоді як деривати дієслова *казати* виражають завершені або однократні дії. Припускаємо, що особливості аспектуально-фазової

семантики похідних від дієслова *говорити* зумовлені специфікою мотиватора: йому властиві такі семантичні ознаки, як потенційна процесність, протяжність у часі тощо (пор.: *довго говорити*, *говорити 3 години*, *говорити весь вечір* – *довго казати**, *казати 3 години**, *казати весь вечір**).

Дієслова *говорити* і *казати* характеризуються й особливостями слововживання. На думку Б. Д. Антоненка-Давидовича, “надуживання дієсловом *говорити* надає прикрої одноманітності стилю всього тексту” [1, с. 91]. Проаналізувавши різноманітні випадки вживання дієслів *говорити* і *казати*, автор робить такий висновок: “в класичній літературі й народному мовленні є нахил (за деякими винятками) ставити слово *казати* там, де є пряма мова або передається зміст повідомленого, висловленого: “щоб я хлопців у садочок не принаджувала”, “що я – файна дівка” тощо; навпаки, там, де мовиться не про зміст, а про спосіб чи якість висловлювання, треба ставити дієслово *говорити*: “уміння говорити ясно й просто”, “по-німецькому говорить” [там же].

Отже, шляхом зіставного аналізу доведено, що дієслова НДВ *казати*, *говорити* в першому значенні є синонімічними і становлять видову пару з дієсловом ДВ *сказати*. Крім цього, дієслова *казати* і *говорити* мають ще по 2 значення, у межах яких корелюють зі *сказати* як видовою парою ДВ. Порівняльний аналіз аспектуально-фазових модифікацій дієслів *казати* і *говорити* демонструє, що похідні дієслова *говорити* можуть передавати семантику початку, тривалості, завершення (результативності) і однократності дії, а деривати дієслова *казати* виражають завершені або однократні дії, що зумовлене особливостями аспектуально-фазової семантики мотиваторів. У мовленні ці дієслова функціонують здебільшого як синоніми, однак подеколи їхнє вживання залежить від змісту висловленого.

Використана література:

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо [Електронний ресурс] / Б. Д. Антоненко-Давидович. – Режим доступу : <http://slovopedia.org.ua/34/53395/33248.html>.
2. Гловинская М. Я. Видовая и залоговая парадигмы у глаголов, обозначающих речевые действия [Електронний ресурс] / М. Я. Гловинская. – Режим доступа : <http://iling.spb.ru/typo/grammcat2003.html>.
3. Зализняк А. А. Введение в русскую аспектологию / А. А. Зализняк, А. Д. Шмелёв. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 222 с.
4. Семиколонова Е. И. Видовые пары глаголов речевого сообщения: функционально-семантический аспект [Електронний ресурс] / Е. И. Семиколонова. – Режим доступа : http://librar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=477
5. Словник українських морфем : понад 45000. / Л. М. Полюга. – Вид. 3-є, допов. і випр. – К. : Довіра, 2009. – 554 с.
6. Соколов О. М. Основы имплицитной морфологии русского языка / О. М. Соколов. – М. : Изд-во Российского университета дружбы народов, 1997. – 204 с.
7. Титаренко Е. Я. Категория фазовости и вид русского глагола : монография / Е. Я. Титаренко. – Симферополь : Издательство “ДОЛЯ”, 2011. – 368 с.
8. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2-х т. – Т. 1 / А. Н. Тихонов. – М. : Рус. яз., 1985.

Ачилова Е. Л. Глаголы ГОВОРИТЬ, ГОВОРИТЬ, СКАЗАТЬ: аспектуальные и семантические особенности.

*В статье исследованы грамматические и семантические особенности украинских глаголов **говорити**, **казати**, **сказати**. Рассмотрен вопрос видовых пар указанных глаголов с учетом их лексико-семантических вариантов. Установлены причины отсутствия видовых коррелятов для некоторых ЛСВ исследованных глаголов. Описаны аспектуально-фазовые модификации глаголов **говорити**, **казати**, **сказати**. С учетом особенностей семантики данных глаголов выявлена специфика их употребления.*

Ключевые слова: глагол, совершенный вид, несовершенный вид, видовая пара, семантика, аспектуально-фазовые модификации.

*Achylva O. The article investigates grammatical and semantic features of Ukrainian verbs **говорити, казати, сказати**.*

*It examines the issue of aspect pairs of these verbs with regards to their lexical semantic variants. The causes of absence of aspect correlates for some lexical semantic variants of the investigated verbs are determined. Aspectual-phase modifications of verbs **говорити, казати, сказати** are described. The article shows the specifics of the use of these verbs with consideration for characteristics of their semantics.*

Keywords: verb, perfect form, imperfect form, aspect pair, semantics, aspectual-phase modifications.

УДК 159.955:37

Бреславец Н. А.
Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова
(г. Киев, Украина)

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ, КРЕАТИВНОСТЬ – ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сфера образования находится в эпицентре социальных изменений, становясь одним из решающих условий ускоренных темпов социодинамики. В области образования должны доминировать процессы интенсификации и инноваций, в частности, на основе использования современных компьютерных и телекоммуникационных технологий, что позволит решить не только технические, материальные и финансовые проблемы. Применение технологии критического мышления, развитие креативности повысит интеллектуально-творческий потенциал обучающихся, позволит успешно разрешать психологические, управленческие и организационные вопросы в процессе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, креативность, синергизм, инновационные методы обучения, педагогическая традиция.

В процессе глобализации наблюдается высокая динамичность рыночной конъюнктуры, увеличение числа конкурентов, повышение скорости нововведения, стремительность внедрения новых технологий, что ведет к необходимости быстрого реагирования и принятия адекватных мер в управлении образованием, формирования современных профессиональных и ключевых компетенций, предоставляющих возможность молодому специалисту эффективно включиться в инновационную рыночную экономику.

В свете происходящих изменений в обществе встал вопрос преобразования педагогического процесса в высшей школе, применения и внедрения наряду с традиционными формами и методами обучения – инновационных, направленных на повышение готовности субъектов образовательного процесса к их саморазвитию и самосовершенствованию, организации педагогического процесса на принципах целостности и системности.

Инновации соответствуют всякой развивающейся общественной системе, отсутствие их указывает на консерватизм, застой. Инновационные процессы в системе образования отражают потребность общества в коренных преобразованиях в соответствии с постоянно изменяющимися требованиями общества и личности; а “научная инновация отражает самодостаточность всей науки и интеллектуальной деятельности в целом, моделирует ее

динамизм и модернизационную ориентацию” [4, с. 13].

Наиболее эффективными являются педагогические технологии, направленные на организацию учебного процесса в вузе с учетом профессиональной направленности обучения при условии активной позиции студентов, основанной не только на освоении готовых знаний, но и на самостоятельном поиске и усвоении информации, творческом участии в обсуждении изучаемого материала.

Цель статьи – провести анализ традиционных и инновационных методов обучения в аспекте синергетического подхода, акцентировать внимание на некоторые инновационные технологии – критического мышления и креативности.

Высокие требования предъявлены к технологии обучения, где наряду с традиционными методами внедряются и осваиваются инновационные педагогические и образовательные технологии при психологическом и педагогическом сопровождении, высоком интеллектуально-креативном потенциале профессорско-педагогической компетентности обучающихся с отвечающей современным требованиям материально-технической базой вуза. Инновационная ситуация создается, когда возрастает сложность среды обитания людей и обнаруживается недостаток запасов знаний и технологий, соответствующих данной конкретной ситуации. Инновации предполагают нетрадиционные подходы создания, распространения и использования какого-либо средства для удовлетворения общественной потребности, в отличие от новаций, которые разрабатываются и внедряются на основе общепринятых идей, теорий и методик. Таким образом, новации совершенствуют традиционный, действующий подход к процессу, инновационный – предполагает его кардинальное преобразование.

Создание и применение инновационных педагогических технологий отражено в работах О. Алексюка, К. Ангеловски, В. Беспалько, Е. Зеера, М. Кларина, В. Кремень, Лазарева, Б. Мартиросяна, Л. Подымовой, В. Полонского, С. Сысоевой В. Слостенина и др.

Вопросы традиционных и инновационных методов обучения в своих научных работах рассматривают Л. Е. Елизаров, А. З. Киктенко, М. В. Кларин, В. В. Крыжко, И. Д. Лушников, О. М. Любарська, Н. М. Петрова, В. М. Полонский, О. М. Пихота, В. Ф. Самохин, Л. А. Холодкова и др.

Формированию иноязычной компетенции в условиях вуза способствует методическое обеспечение профессионально ориентированного обучения; использование активных форм и методов обучения; рациональная организация обучения иностранному языку; рост мотивации студентов в плане использования возможностей иностранного языка как фактора повышения профессиональной компетентности.

Формами и методами интерактивного обучения являются такие инновационные формы проведения лекций как: вопросы-ответы, дискуссия, решение задач и упражнений; фронтальный опрос, беседа, мини-лекции, продолжительностью в несколько минут с последующим анализом поступившей информации; творческая работа с текстом и конспектом лекции; тестирование и взаимотестирование, взаимопроверка; применение активных форм обучения – деловая игра, пресс-конференция, диалог-спор, выполнение ролей и функций (аналитика, эксперта, оппонента); выполнение проекта и обоснование его результатов, презентации, метод “круглого стола”, “деловой игры”, ролевые игры, тренинги, коллективные решения творческих задач, кейс-метод, которые требуют максимальной активности и отдачи участников учебного процесса, обладают высоким образовательным и развивающим потенциалом.

В методике преподавания иностранных языков кроме технических средств обучения применяются современные технологии, такие как: обучение в сотрудничестве, проектные технологии, центрированное обучение, дистанционное обучение, использование языкового портфеля, тандем – метод. В процессе формирования иноязычной компетенции студентов применяются активные методы обучения: учебно-деловые игры, дискуссии,

конференції, вікторини і др.

Синергетический підхід базується на ідеях системності, общих закономірностях розвитку об'єктів всіх рівнів матеріальної і духовної організації, глибокої взаємосв'язі хаосу і порядку.

Дослідниками наукових основ синергетики є В. Буданов, С. Капица, О. Князева, Г. Малинецкий, Л. Медведева, И. Меньшиков, Н. Петрова, О. Санникова, В. Сластенин, Е. Солодова, В. Харитонові і др.

Синергізм, синергія в перекладі з грецького означає співпраця, співдружство; синергетика – “общее действие”. Предметом вивчення синергетики є системи, схильні до самоорганізації, на основі якої виникають нетрадиційні підходи до розв'язання актуальних проблем. На сучасному етапі синергетика вивчає виникнення самоорганізації в природних процесах; об'єкти самореалізації внаслідок ведуть себе незалежно і хаотично. При певних умовах взаємодія між об'єктами стає більш упорядкованою, представляє собою колективне рух. В результаті цього з'являються ознаки порядку, виникає стройна структура, в якій здійснюється постійна взаємодія компонентів системи. Цей етап самоорганізації можна охарактеризувати як етап концентрації елемента в структуру. Таким чином, хаос і порядок невіддільні один від одного [6].

Синергетический підхід знаходить своє застосування в педагогічній науці, об'єднуючи в процесі набуття нових знань традиційні і інноваційні підходи в їх суперечності, в взаємодії, взаємодоповненні і взаємозалежності, що призводить до нового якісного стану системи [5, с. 29].

Одним з видів інноваційних педагогічних технологій, націлених на оволодіння особою способами рефлексивного мислення, когнітивними вміннями, використовуваними в процесі самостійної дослідницької діяльності, є технологія критичного мислення, заснована на розвитку особистих механізмів мислення: усвідомленні, визначенні, самооцінці і др.

Дана технологія націлена на самостійну діяльність студента по визначенню завдань і знаходженню способів розв'язання проблем, виробки ідей, оволодіння інформацією, критичною оцінкою, осмисленням і застосуванням, розвитку інтелектуальних і комунікативних здібностей (вміння співпрацювати, приймати рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні події і явища, виробляти навички, використовувати знання в стандартних і випадкових ситуаціях).

Критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату. Це такий тип мислення, до якого вдаються при розв'язанні завдань, формулюванні висновків, ймовірній оцінці і прийнятті рішень з використанням навичок, які обґрунтовані і ефективні для конкретної ситуації і типу розв'язуваної задачі.

Ідея навчання критичному мисленню далеко не нова. Вона виходить з ідей давньогрецьких учених і філософів. Уже в 4 столітті до нашої ери, Сократ вдавався до розвитку критичного мислення за допомогою особливих запитань, щоб змусити розмовляючого думати. Такі запитання стимулювали спілкування між вчителем і навчаними, а також змусили останнього захищати свою точку зору.

Критичне мислення конструктивне за змістом, є оціночним по суті, включає як позитивну, так і негативну оцінку мислительних процесів, приводячих до висновків при розв'язанні поставлених завдань. В відмінності від автоматичного мислення, критичне мислення є націленим, метою якого є отримання бажаного результату.

“Критичне мислення – це використання когнітивної техніки або стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату”, – пише Д. Халберн [8, с. 18]. Це такий тип мислення, застосовуваний при розв'язанні завдань,

формулюванні положень, вероятній оцінці і прийнятті рішень з використанням навичок, обґрунтованих і ефективних для конкретної ситуації і типу решаної задачі.

Термін “критическе мислення” введено на основі досліджень К. Поппера, передбачаючого наявність критическої рефлексії, усвідомлення власної діяльності, котра лежить в основі нашого світогляду, власної пізнавальної, дослідницької, пошукової діяльності.

Авторами даного проекту вважаються Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стилл, С. Уолтер, котрі звертали увагу на розвиток творчого потенціалу учасних в шкільній середі. Впровадження прийомів технології розвитку критического мислення сприяє розвитку активності, ініціативності, творчості навчаючихся на всіх етапах процесу навчання; наближає результати навчання до практическої діяльності педагога, що дозволяє підвищити якість педагогіческого труда.

Преднабавлення ученику умов для самостійного мислення, рішення складних і запутаних завдань, подолання перешкод, труднощів пізнання переводить навчаючогося в положення дослідника, керованого вчителем.

По мненню А. Н. Шумана, важливішим властивістю критического мислення є те, що йому “всесило можна навчитися”. Головні аспекти критического мислення:

- систематичність;
- комплексність;
- послідовність в судженнях;
- мультиперспективність (к його схемам підходить будь-яке зміст);
- метакогнітивність (наявність рефлексії і багаторівності);
- доступність навчання [9, с. 10-11].

Основні якості людини, користуючоїся критическим мисленням:

1. Готовність до плануванню.
2. Гибкість (відсутність ригідності).
3. Наявність.
4. Готовність виправляти свої помилки.
5. Освідомлення (метапізнання або метакогнітивний моніторинг).
6. Пошук компромісних рішень [8].

По мненню Д. Узнадзе “Установка є факт цілої природи, вона є властивістю суб’єкта як цілого. Але в те ж час установка означає готовність цього активного суб’єкта до дії” [7, с. 100-101].

Традиційна знаньева парадигма ґрунтується на пасивному отриманні знань, освоєнні і виробленні їх; при такій методикі неможливо навчитися мислити критически. Компетентнісна освітня модель передбачає спільну роботу вчителя і студента в співстві, співстві, що сприяє більш повному інтелектуальному і професіональному розвитку. Завдання педагога є розвиток у навчаючихся здатності розсудити, мислити критически.

Важливішим умовою застосування даної технології є тріфазове побудування навчального заняття або повне вироблення тріфазового технологіческого циклу. Технологіческий цикл включає три фази побудування навчального заняття – 1) виклик; 2) осмислення; 3) рефлексія.

На етапі виклику студенти можуть висловлювати свою точку зору по приводу вивчаємої теми, без баязни помилитися і бути виправленим вчителем. Висловлювання фіксуються, будь-яке з них буде важливим для подальшої роботи. На цьому етапі немає “правильних” і “неправильних” висловлювань. Цілесобразно поєднати індивідуальну і групову роботу. Індивідуальна робота дозволить кожному студенту актуалізувати свої знання і досвід. Групова робота дозволяє почути інші мненія, викласти свою точку зору. Обмін мненіями може сприяти виробленню нових ідей, котрі можуть виявитися несподіваними і продуктивними.

На етапе реалізації (осмислення) студенти здійснюють контакт з новою інформацією; намагаються сопоставити цю інформацію з уже існуючими знаннями і досвідом к аналізу і обговоренню прочитанного; готуються к аналізу і обговоренню прочитанного.

Стадія рефлексії являється порівняльним аналізом інформації, яка була в початку і в кінці дослідження, співвідношення нової і старої інформації: відбувається синтез отриманих знань, критична оцінка результатів пізнавальної, дослідницької, пошукової діяльності студента, його особистих переживань, аналіз причин невдач і досягнень; отримані навички колективної діяльності, способи вирішення суперечностей і конфліктів, визначається особистий внесок в досягнення успіхів.

Розвиток навичок критичного мислення сприяє прийняттю зважених і компетентних рішень, виходячи не тільки з щомиттєвої цілеспрямованості, а керуючись доводами логіки і критики, культурними традиціями і розумом.

Креативність (від лат. creatio – створення) привлекла увагу дослідників з другої половини ХХ століття в зв'язі з активізацією вивчення психологічних проблем творчості. Креативність – це інтегративна якість психіки людини, яке забезпечує задоволення потреби в дослідницькій діяльності.

Дослідженням креативності, зв'язі між креативністю і інтелектом, особливостей характеристик креативних особистостей цікавилися Г. Айзенк, Т. Амабайл, В. Андерсон, Е. Де Бонно, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, М. Коллінз, Р. Стенберг, Е. Торренс, Д. Халперн і др.

Багато вчених (В. Андерсон, Дж. Гілфорд, І. М. Розет, Я. А. Пономарев і др.) схильні вважати, що проявлення творчих якостей особистості носить універсальний характер, тобто креативність розуміється як загальна здатність к творчості, характеризуюча особистість в цілому і проявляюча в різних сферах активності.

Важливим атрибутом креативності вважають оригінальність, корисність і можливість застосування в нинішнє час. Креативність як дивергентне мислення розглядається як існуюче в різних напрямках, допускаюче змінення напрямку пошуку, приводячим к декільком або несподіваним рішенням; в протилежність к інтелекту як конвергентному – послідовному, логічному, однонаправленому мисленню. Креативність розуміється як система якісно різних факторів (здатностей, наявних всередині загальної моделі інтелекту).

Американський психолог Дж. Гілфорд [3], вивчаючи проблему креативності, умовно розділив мисльотвірні процеси на конвергентні, існуючі по одному шляху, надаючі тільки одне рішення і дивергентні, допускаючі різні шляхи рішення задачі, здатність мислити вшир, виходячи за межі один раз обраного напрямку рішення початкової задачі. Дивергентне мислення можна вважати творчим, лежачим, по його думці, в основі креативності. Особливостями дивергентного мислення є:

- рухливість ідей – виробка великої кількості напрямків дослідження, зміна ідей, точок зору; вивчення предмета або явища в різних ракурсах, виявлення в них нових ознак;

- пластичність – знаходження великої кількості рішень проблем, володіння семантичною (мовною) гнучкістю, генерування великої кількості різноманітних ідей;

- оригінальність – відсутність шаблонів в мисленні, здатність продукувати різні асоціації, з'єднувати раніше несумісні поняття, задавати собі багато питань і знаходити неординарні відповіді.

Дивергентне мислення творчих особистостей активізується в умовах:

- ситуації незавершеності або відкритості в порівнянні з жорстко заданими і строго контролюваними;

- разрешения и поощрения множества вопросов;
- стимулирования ответственности и независимости;
- акцента на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях.

Созвучно этому воззрению являются утверждения Эдварда де Боно [2] о существовании вертикального – прямолинейного и логического мышления, которое применяется для усовершенствования и развития идей, и латерального – размышления “вокруг” проблемы, использующегося для выработки новых идей. Использование знаний из разных областей приводит к получению новых данных, результатов, открытий. Способность шагнуть за рамки данностей говорит о высоком уровне интеллекта; это основа творчества в любой области.

Американский психолог Е. П. Торренс, проявляя интерес к проблеме творческой одаренности, посвятил его изучению всю свою жизнь, теоретически обосновал и создал тесты творческого мышления – ТТМТ (Torrance Tests of Creative Thinking), биографических опросников для творческих людей, шкалы творческой мотивации, инкубационной модели креативного обучения, программы решения проблем будущего, а также реализации широкомасштабных лонгитюдных проектов с использованием этих методов. ТТМТ разработаны на основе представления Дж. Гилфорда (кубической структуры интеллекта) о двух типах мышления – дивергентном и конвергентном [3].

Творческое мышление и деятельность необходимо рассматривать в социальном аспекте, так как факторы внешней среды и социальные факторы, относящиеся к внешней мотивации, способны повышать или понижать способности к творчеству. Внешние факторы, влияющие на выбор работы, ограниченный выбор материалов, постоянная, часто негативная оценка окружающих, надзор – являются теми компонентами, которые понижают внутреннюю мотивацию людей, занимающихся творчеством. Развитию креативности препятствуют: избежание риска, стремление к успеху во что бы то ни стало, жесткие стереотипы в мышлении и поведении, конформизм, неодобрительная оценка воображения и фантазии, преклонение перед авторитетами и др. Творческое мышление инновативно, рискованно и бесстрашно.

В научной литературе велись споры, возможно ли развить творческие способности личности, применяя специальные упражнения. Творческое мышление имеет много общего с каждодневной деятельностью человека. И “трактовка результатов как поддержки гипотезы о том, что тренировка мышления улучшает творческие способности, кажется вполне обоснованной” [10]. Творческой личностью не рождаются, в ее становлении значительную роль играет тип высшей нервной деятельности человека, социальное окружение, воспитание, развитие умственных способностей, самомотивация, применение развивающих программ.

Применение различных развивающих программ позволит использовать имеющиеся навыки в различных ситуациях. Важной фигурой в данном аспекте является личность учителя, педагога, который может направить исследовательскую “деятельность в нужное русло, способствовать развитию творческого потенциала, инициативности, ответственности, самостоятельности, мобильности, уверенности в себе, взаимопонимания” [1, с. 136].

Технологическая план-карта определяет креативность (творческое мышление) как процесс решения проблем, включающий ощущение проблемы (дефицита или несоответствия имеющейся информации); поиск, обнаружение и постановку (формулирование) проблемы; выдвижение гипотез о возможных путях решения; проверку этих гипотез; нахождение решений и формулирование, интерпретацию и сообщение результатов.

Творческое мышление – это напряженный труд, который требует от человека терпения и настойчивости; навык, который можно развить. Необходимо, в первую очередь, определить задачи и то, что необходимо решить, применяя различные методы –

аналогии и метафоры, “плюс-минус-интересно”, мозговой штурм, вертикальное и латеральное мышление, синергизм, чувствительность, интуицию, составление контрольного списка, которые направлены на использование знаний в различных областях, способности соединить разнородную информацию, отдаленные идеи для усиления творчески-мыслительной деятельности человека. Необходимо научиться задавать себе массу вопросов, которые помогут лучше ориентироваться в окружающем мире, познать неизведанное, глубже вникнуть в суть происходящего. Тот, кто умеет задавать вопросы, ищет ответы на них, расширяет свой кругозор, зону поиска, определяя для себя направление в изучении материала и исследовательской деятельности.

Необходимо применять алгоритм, который должен служить в качестве руководства, направляющего процесс мышления, что позволит определить, с чего начать поиск решения; работа со специалистами различных профилей расширяет кругозор, регламентирует новые задания. Необходимо осуществлять сбор дополнительной информации, использовать аналогии; повышать внутреннюю мотивацию, организуя окружающую внешнюю среду; поощрять риск; включать визуальное мышление, принципы вертикального и латерального мышления.

Инновационное развитие образования является объективным процессом, предусматривающий переход педагогической системы на новый, более высокий качественный уровень. Инновации в образовании способствуют возможности разрешения противоречий между существующей системой и потребностью в качественно новом образовании.

Применение синергетического подхода в аспекте взаимодействия инновационных и традиционных процессов способствует активизации и оптимизации педагогической действительности.

Внедрение инновационных технологий критического и творческого мышления предполагает формирование педагога-новатора с особым стилем педагогической деятельности и мышления; способствует развитию активности, инициативности, творчества студентов на всех этапах процесса обучения, приближает результаты обучения к практической деятельности.

Используемая литература:

1. *Бараева Е. И.* Креативность: личностный рост или общественная необходимость / Е. И. Бараева // *Философия. Культура. Общество: Сборник трудов молодых ученых и аспирантов.* Вып. 5. В 2ч. – Ч. 2. – МН. : РИВШ. – 2005. – 264 с.
2. *Де Боно Э.* Латеральное мышление / Де Боно Э. – СПб.: Питер. – 1997. – 315 с.
3. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд ; под ред. А. М. Матюшкина // *Психология мышления.* – М., 1965. – С. 433-456.
4. *Кремень В.* Феномен інновацій / В. Кремень // *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис.* – К., 2009. – С. 11-16.
5. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
6. *Солодова Е. А.* Новые модели в системе образования: Синергетический подход: учеб. пособие / Е. А. Солодова ; предисл. Г. Г. Малинецкого. – М. : Книжный дом “Либроком”, 2012. – 344 с.
7. *Узнадзе Д.* Антология гуманной педагогики / Д. Узнадзе. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили. – С. 93-102.
8. *Халперн Д.* Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
9. *Шуман А. Н.* Логика, Основы критического мышления : учебное пособие / А. Н. Шуман. – Мн. : ЕГУ, 2004. – 208 с.
10. *Baer J.* (1993). Creativity and divergent thinking / J. Baer. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Бреславец Н. А. Технологія критичного мислення, креативність – інноваційний компонент синергетичного підходу в іношомовній освіті.

Сфера освіти перебуває в епіцентрі соціальних змін, стаючи однією з вирішальних умов прискорених темпів соціодинаміки. У галузі освіти повинні домінувати процеси інтенсифікації та інновацій, зокрема, на основі використання сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, що дозволить вирішити не тільки технічні, матеріальні та фінансові проблеми. Застосування технології критичного мислення, розвиток креативності підвищить інтелектуально-творчий потенціал студентів, дозволить успішно вирішувати психологічні, управлінські та організаційні питання в процесі професійної діяльності.

Ключові слова: критичне мислення, креативність, синергізм, інноваційні методи навчання, педагогічна традиція.

Breslavets N. A. Critical thinking technology, creativity – innovative component of synergetic approach to foreign language education.

Sphere of education is in the centre of social changes becoming one of the critical conditions of socio-dynamics accelerated rates. In the sphere of education processes of intensification and innovation especially based on the use of modern computer and telecommunicate techniques should dominate. This will allow for solution not only technical, material and financial problems. Use of critical thinking technique and development of creativity will increase intellectual and creative potential of those being educated and allow for successful solution of psychological, managerial and organizational tasks in the process of professional activity.

Keywords: critical thinking, creativity, synergy, innovative methods of teaching, pedagogical tradition

УДК 338.124.4

Бушев А. Б.
Тверской государственный университет
(г. Тверь, Россия)

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КРИЗИС: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ГЛОБАЛЬНЫХ МЕДИА

Статья посвящается метафоризациям экономического кризиса. Понятие “метафоризация” рассматривается в широком смысле, включающим стертые и небанальные метафоры и другие виды актуализаций, в частности такую постоянную составляющую исследуемого дискурса, как эвфемия. Статья способствует выработке оптики прочтения социального дискурса.

Ключевые слова: метафоризации, дискурс, эвфемия.

Дискурсивные исследования уже дано не понимаются столь узко – в том значении, как их понимал З. Харрис, для которого дискурс являл собой цепочку слов и предложений, которую автор анализировал при помощи методов структурной лингвистики. Дискурс-анализ уже и не анализ ментальных схем, используемых людьми при понимании текста (работы Т. ван Дейка 80-х годов). Дискурс – это сложная система иерархии знаний, включающая кроме текста, еще и экстралингвистические феномены разного рода (знания о мире, мнения, цели, установки, идеология, властные отношения). Иными словами, дискурс-анализ – это интерпретация текста в конкретных исторических обстоятельствах, в конкретной культуре, в конкретных условиях.

Истоки дискурс-анализа общеизвестны: лингвистика, марксизм, психоанализ. В основании теории дискурса находятся и семиотика, и социолингвистика, и

коммунікативістика, і політологія, її історія представлена такими іменами як А. Грамши, Л. Альтюссер, М. Фуко, М. Бахтин, Ж. Делез. В розробку теорії дискурсу значим вклад Т. ван Дейка, П. Рикера, Я. Торфинга, Р. Барта, Ж. Деррида, Ю. Кристевой, Ю. Хабермаса, Ж. Бодрийяра, С. Бенхаbib, Ф. Бенетона, Н. Фэркло. Іменно осмислення ролі мови в соціальній житті змушує говорити про методології дискурс-аналізу. Речі йдуть про виявлення соціокультурних передумов мовної діяльності, змушує нас говорити про ту чи іншу ступінь ангажованості адресанта.

Серед робіт, що намагаються осмислити різні варіанти дискурсних досліджень слід назвати *“Дискурс-аналіз. Теорія і метод”* скандинавських авторів Маріанне В. Йоргнесен і Луїзи Дж. Філіпс (Йоргнесен 2008). Ці автори приводять концепції, що лежать в основі різних дискурсивних підходів, приводять обширну сучасну бібліографію питання. Однак приведені переважно дослідження, обмежені англосаксонським світом і виконані на західно-європейському матеріалі.

Таке напрямлення когнітивних досліджень, як *критичний аналіз дискурсу*, представляється одним з найбільш інституціоналізованих напрямків і отримало в світовій науці визнання завдяки роботам Т. ван Дейка, Р. Водак (наприклад, van Dijk 2011).

Серед істориків дискурсних досліджень – роботи французьких структуралістів (К. Бремон, Ж. Женнет, Ю. Кристева, Ц. Тодоров) і дослідників дискурсу (М. Фуко, А. Греймас, П. Серио, М. Пеше, Р. Барт, Ж. Деррида, Ф. Растье), північно-американські структуралістські історії теорії дискурсу (З. Харріс), які приводять до постструктуралістському дослідженню дискурсу. Іншими словами дискурсивні дослідження пройшли шлях від прикладної лінгвістики до політики і культури. Сьогоднішні дискурсивні дослідження ґрунтуються на роботах по постструктуралістській критиці знака (Р. Барт, Ж. Деррида, Ж. Лакан). Дискурс-аналіз в епоху постнекласическої раціональності не може не включати в себе філософських і онтологічних передумов (Л. Альтюссер, Г. Маркузе, Г. Дебор). Труды Ернесто Лаклау і Шанталь Муфф сформулювали оригінальний шлях дискурсивних досліджень: ядро політики – це дискурсивна реальність. Дискурсивні популізм, апартеїд, ідеологія, державний мови. Звідси являється значущість методу.

Легалізація суб'єктивного досвіду, рефлексія суб'єктивності – феномен на межі між некласическою і постнекласическою раціональністю. Серед концепцій, що вплинули на теорію дискурсу – теорія когнітивних конструктів Дж. Келлі, нарративний підхід до аналізу тексту. Слід згадати і спектр нової історическої науки, що народжується після школи “Анналов” – історія ментальностей, гендерна історія, мікроісторія, історическа антропологія, історическа когнітивістика, нарратологія, потестарна імагологія. Інтелектуальна історія здійснює представлення знань як продукту дискурсів. Показателі трудов дослідників менталітету, французької школи “Анналов” (М. Блок, Л. Февр, Ж. Ле Гофф), А. Я. Гуревича, семиотиків. Увага привертають історическа і культурна обумовленість знань, різні можливості їх категоризації.

Рефлексії піддаються цінності дискурсу, аксіологіческе його вимірювання. Неможливим стає уникнути аналізу такого феномену, яким є сучасні нам мас-медіа. В якості трудов, що ґрунтують рефлексію над самим феноменом медійності, необхідно відзначити сучасний французький філософський дискурс (М. Мерло-Понті, Ж. Делез, Ж. Ліотар, Ф. Гваттари, Ж. Деррида, Ж. Бодрийяр, П. Бурдьє), трудов футурологів і теоретиків глобалізації (Е. Тоффлер, М. Кастельс, Е. Гідденс, Р. Робертсон, Г. Шіллер), трудов російських політологів – представників окремих, найбільш помітних політических медійних дискурсів і їх відображення в мас-медіа.

Активно формуються дискурс-аналіз і на північно-американському континенті

(Д. Таннен, Л. Камерон, Д. Шифрин, Дж. Лакофф, Дж. Юл, Блумарт) (Дискурс 2011).

Можно отметить разработку современных качественных методов в отечественной гуманитарной науке, среди которых свое место занимает метод дискурс-анализа (Гусельцева 2009, Мусихин 2011, Плахов 2011, Тетерин 2011, Трахтенберг 2006, Углов 2009). Развивается и отечественная теория политического дискурс-анализа (О. А. Малинова, Г. И. Мусихин, О. Ф. Русакова, А. Д. Трахтенберг). Возникают направления исследований, связанное с анализом языковой личности и лингвистической идентификацией личности (В. В. Наумов). Здесь должно назвать и теорию языковой личности и филологическую герменевтику и стилистику декодирования. Показательна теория политической лингвистики – значимы подходы к теории метафоры в политическом дискурсе-анализе, среди которых выделяют риторический, когнитивный, и критический в духе критического анализа дискурса (школа политической лингвистики А. П. Чудинова). Свой вклад в создание метода дискурсивного анализа вносят школа изучения метафоры Дж. Лакоффа и его последователей, направление исследований “политическая персонология”, инициированное семинаром по исследованию политического дискурса (Политический дискурс 2007). Существенный вклад в развитие теории дискурса вносит книга Г. И. Богина “Обретение способности понимать”. Можно указать и на большое количество прикладных исследований – например, работы по гендерной специфике дискурса, работы Г. Г. Почепцова и многочисленные работы по электоральным технологиям.

Особую значимость приобретают когнитивные исследования в лингвистике, проливающие свет на концепты, ценности, типы дискурсов (В. И. Карасик). Эти исследования смыкаются с когнитологическими исследованиями, связанными с концептосферой личности и культуры.

Итак, дискурс-анализ представляет собой такую технику интерпретации, которая бы выявляла социокультурные, идеологические, политические религиозные и прочие предпосылки организации высказывания. Дискурс анализ в поиске своей методологии затрагивает такие фундаментальные вопросы как соотношения философии, антропологии и социологии познания, формирование категорий социальной перцепции. Показательно, что дискурс-исследования не пренебрегают теориями, возникшими в русле смежных дисциплин, что являет собой лишнее свидетельство междисциплинарности анализа дискурса. Это, прежде всего, теория текстовых миров, антропологические исследования, дискурсивная психология, рефлексивная социология, феноменологическая социология, социоконструктивизм и социоконструкционизм, исследования виртуального дискурса. Необходимым представляется отметить инновационность самого метода коммуникации и дискурса в Интернете, оценка социальной значимости которой складывается в наши дни – дискурс мультимедийной журналистики, социальный веб, организационные коммуникации, телемаркетинг, социальные медиа, PR 2.0, политическая мобилизация и информационное противоборство, коммуникативно-информационное освещение экстремальных событий, подкастинг, педагогическая коммуникация (сайт НИЛ 2011).

Дискурсивные исследования способствуют выработке оптики по прочтению текстов масс-медиа. Здесь дискурс-анализу “помогают” медиалогия, социология масс-медиа. Показательны конструкция в современных СМИ политических платформ, социальных проблем, расы, гендера, сексуальности. Активно расширяется проблематика информационного права, права на информацию; это особенно актуально потому, что информационные войны и выборные технологии стали приметой наших дней.

Дискурсивный анализ актуальных политических явлений чрезвычайно сложен, а методология такого анализа только разрабатывается. Каковы языковые и риторические феномены, заставляющие нас занимать ту или иную точку зрения?! Насколько в критических исследованиях дискурса исследователь абстрагируется от этической позиции?!

Исследование актуального дискурса есть ни что иное, как известная еще издревле практическая политическая риторика, восходящая к античной полемике. Она вбирает в

себя традицию критического анализа дискурса, представленную в работах Дж. Оруэлла, Т. ван Дейка и Р. Водак, традиции французской школы новой исторической науки и школы исследования дискурса (М. Пеше, П. Серио, М. Фуко, деконструктивизм, школа медиалогии), исследований метафоризации (Дж. Лакофф и М. Джонсон). Рассмотрение глобальных вопросов информационных технологий характерно для трудов М. Кастельса, Э. Тоффлера, Р. Дебре, М. Маклюэна, Г. Д. Лассуэла, Э. Гидденса, Д. Белла, П. Друкера, Ч. Хэнди, Г. Г. Почепцова, О. В. Гаман-Голутвиной, исследователей социологии массовой коммуникации и других исследователей.

Монополизация социальных представлений глобальными СМИ – проблема общественного мнения в понимании П. Бурдьё. Значима для данных исследований традиция социоконструктивизма. Показательны конструкция в современных СМИ политических платформ, социальных проблем, расы, гендера, сексуальности. Много и часто справедливо говорят и о манипулируемости социумом при помощи масс-медиа, выстроенности такого социального института медиа, который в своих гениальных антиутопиях предсказали О. Хаксли и Дж. Оруэлл. В двадцать первом веке в “обществе спектакля” коммуницируемым становится весь мир. Место феноменологии бытия занимает феноменология коммуникации. Прессу давно, еще со времен классических исследований Торонтской школы, обвиняют в том, что она нагло, цинично, исподтишка управляет новостями, телевидение рассматривают как возможность поддерживать визуальный контроль над собственной жизнью. В столь широком ключе опыт медиа пытаются обсуждать Н. Хомский, Д. Боллинджер, Г. Лассуэл, У. Вайнрайх, П. Бурдьё. Критическая направленность исследований дискурса масс-медиа характерна в целом и для Франкфуртской школы (Т. Адорно, Ю. Хабермас).

В социологической теории глобальные проблемы распространения информации обсуждаются с позиций теории культурного империализма как варианта теории зависимого развития. Разработка мифологии СМИ проводится в традиции критического анализа дискурса. Р. Блакар пишет о языке как инструменте социальной власти, Г. Дебор говорит об обществе спектакля, им вторит П. Вирилио. Любое исследование этой проблематики неизбежно отталкивается от взглядов Г. Лебона, Дж. Мида, Ч. Кули, Г. Лассуэла, П. Лазарсфельда, Г. Тарда, Г. Инниса, М. Маклюэна, К. Ховланда, Г. Гадамера. Влияние современной коммуникации на опыт человека изучается в мире (Торонтская школа, Анненбергская школа, Бирмингемская школа, Бодрийяр, Лиотар, другие представители постмодерна). Социологи активно обсуждают функции массовой коммуникации, концепции общественного вещания, четвертой власти, свободы печати, влияние СМИ на формирование массового сознания и социальных представлений. В мировой социологии массой коммуникации сформировались четыре теории прессы – авторитарная, либертарианская, теория социальной ответственности, тоталитарная теория. Активно расширяется проблематика информационного права, права на информацию; это особенно актуально потому, что информационные войны и выборные технологии стали приметой наших дней.

В наших работах нами показана важность номинации явлений в политическом дискурсе, использование клише и штампов как частного случая стереотипии, использования аксиологической лексики, метафорики, эвфемии, повторов, перифраз, сложности дефинитивности терминов манипуляция фактами, выдача мнения за знания и некоторые другие облигаторные явления политического дискурса.

Подводя итог, посмотрим на институционализацию дискурс-исследований. В России начал издаваться журнал “Современный дискурс-анализ” (СДА 2011). Тексты, принимаемые в журнал, должны соответствовать одной из следующих предметных областей: теория дискурса; методология и методика дискурс-анализа; анализ конкретных типов дискурса; конверсационный анализ; критическая теория; социология знания; философия языка; коммуникативные и медиаисследования, а также смежные и

аналогичные исследовательские области. Известны несколько публикаций уральской Группы “Дискурс Пи” (Макаров 2007, Русакова 2006, Современные теории дискурса 2006). Кросс-культурное измерение характеристики дискурсов представляет монография Т. Д. Венедиктовой “Дискурс торго” (Венедиктова 2002).

Активно проблематизируется поле бизнес-коммуникаций – институализируются орглингвистика, бизнес-лингвистика, изучающие инновации и властные отношения в бизнес-коммуникации, анализа дискурса в Интернете, различных “экстремальных” видов дискурса – террористической угрозы и антитеррористического дискурса.

Целью ближайших лет является создание интегративной концепции критического анализа дискурса, осмысляющей новую роль дискурс-анализа как метода анализа разных дискурсов в социально-экономической коммуникации в новых условиях инфокоммуникативного общества и цивилизации знаний.

При том, что ширятся методы интерпретативной, качественной оценки, непонятно, насколько ценными остаются конкретные методы исследования социальных коммуникаций – выборочные опросы, методы экспертных оценок, метод наблюдения, тестирования, социометрии, другие виды анализа – корреляционный, факторный, детерминационный, структурный анализ, метод имплицативных шкал, контент-анализ, мотивно-целевой анализ ит.д.

Задачами выступает выделение соответствующих подходов в качестве магистральных стратегий исследований, осуществляемых в рамках анализа дискурса, например, психологических (когнитивных, культурно-исторических и т.д.), лингвистических (грамматических, текстологических, стилистических и пр.), семиотических (семантических, синтаксических, прагматических), философских (структуралистских, постструктуралистских, деконструктивистских), логических (аргументативных и аналитических), информационно-коммуникативных (риторических) и анализ различного рода дискурсов и их типологизация.

В настоящей статье дискурсивному анализу подвергаются типичные особенности экономического дискурса. Материалом являются научные и публицистические тексты об экономическом кризисе, охватившем мир в 2008 году.

Когда речь заходит о деньгах, в дискурсе особенно часты **иносказания и эвфемия**: так, слова *resources, funds, finances* употребляются привычно *вместо money*.

Иной пример частотного эвфемизма, камуфлирующего нелицеприятную действительность: *подтасовка отчетности* вызывает названия типа *creative book-keeping, черная бухгалтерия*

Devaluation привычно заменяется на *exchange rate adjustment*.

Ставшие последние годы традиционными сообщения о кризисе изобилуют эвфемизмами типа *рост без развития, нулевые темпы роста, коррекция вниз = кризис, либерализация цен = их повышение, проблемы с ликвидностью = нехватка денег, высвобождение кадров = оптимизация занятости, социальное пособие = пособие по безработице*.

А как загадочны и необычны транслитерированные в русском языке экзотические термины: *флуктуация, аддикция, рецессия*.

Посмотрим на метафорику бирж: *Рынок в неважной форме, превалирует медвежье настроение, рынок не бьет рекорды*.

Говоря о **метафорике экономического дискурса** в целом, не надо забывать, что этот дискурс изобилует банальными, стертыми метафоризациями, метафорическими рефлексам — свидетельствами метафорического переноса в словообразовании:

Cut the interest rates, the prices soared, tightening credit, put downward pressure on consumer spending, a key economic engine, outstanding debts, a period of global growth, the debt grew, speculative bubbles, to lower the underwriting standards, to increase their loan volume and total profit, to issue bonds to hold to maturity, financial leverage, mortgages began

to default, to hedge risks, stock indices entered a bear market, a bailout plan, credit crunch, to have a history of loan delinquency, predatory lending practices, a cash flow waterfall, easy money, loose credit.

Инвентаризация **банальных метафор** – не наша задача. Затушеванные метафоризации не несут ничего нового, не воспринимаются говорящим и слушающим. Это автоматизации. Однако отметим, что в традиции Американской теории метафоры существует множество публикаций, описывающих конечное число моделей таких метафоризаций – например, роста, животного мира, болезни, дороги и т.д.

Терминология кризиса нова: слов *subprime, bailout, credit crunch* в привычном для нас значении нет в словарях даже девяностых годов двадцатого века. Это – свидетельство развития язык и менталитета, так как за каждым этим словами находятся концепты.

Иные термины существуют давно, но не понятны без предварительной семантизации: *first lien mortgage, markdowns, margin calls, underwriting standards, non-recourse loans, adjustable rate mortgages, mortgage – backed securities.*

*Lenders had begun **foreclosure procedures.***

Так словосочетание *subprime mortgage crisis* требует семантизации слова *subprime*, в современном своем значении известного с 1993 года и ставшего словом года 1998 года:

Subprime lending is the practice of lending, mainly in the form of mortgages for the purchase of residences, to borrowers who do not meet the usual criteria for borrowing at the lowest prevailing market interest rate.

Credit default swaps are insurance contracts used to protect debt holders, in particular MBS investors, from the risk of default. (Здесь, кроме всего прочего, пояснения требует и *MBS= mortgage backed securities*). *Like all swaps and other financial derivatives, CDS may either be used to hedge risks (specifically, to insure creditors against default) or to profit from speculation.*

Причина кризиса проста, сколько не укрывай ее за эвфемизмами: *Mortgages were issued to households with low incomes and assets and with **troubled credit histories.** Lenders have offered **increasingly risky loan borrowers.***

Посмотрим на **эвфемизмы**, свойственные дискурсу о кризисе:

housing bubble, higher risk lending practices, liquidity risk, mortgage default, lending to uncreditworthy borrowers, capital flows, opaque financial products.

Все риски игры на бирже укрыты за эвфемизмами:

To assume difficult mortgages in the belief they would be able to quickly refinance at more favorable terms.

The risks to the broader economy created by the housing market downturn

The federal government bailout of thrifts during the savings and loan crisis of the late 1980s may have encouraged other lenders to make risky loans, and thus given rise to moral hazard.

Укрыты за эвфемизмами и последствия неразумной погони за доходными финансовыми операциями по вложению в сомнительные ценные бумаги:

To minimize collateral damage to the economy.

Плюс вторая причина – создание таких финансовых инструментов, как деривативы. Этот феномен нуждается в семантизации.

A variety of financial innovations have gradually made it possible for lenders to sell the right to receive the payments on the mortgages they issue, through a process called securitization. The resulting securities are called mortgage backed securities and collateralised debt obligations.

Отсюда понятен становится и результат, сколько не скрывай его за метафоризированными эвфемизмами:

Borrowing at a lower interest rate and investing the proceeds at a higher interest rate is a form of financial leverage. The prices began to decline and mortgages began to default

Многочисленные **аббревиации** не вносят ясности в воспринимаемый текст:

MBS, ARM, CDO, CDS= credit default swaps.

Естественным для отправителя, но затрудняющим рецепцию текста для читателя является факт наличия в текстах об экономическом кризисе различного рода **цивилизационных реалий** фигурантов экономического кризиса, требующих экстраязыковых знаний:

Emergency Economic Stabilisation Act of 2008, MBSs, CDOs, the State foreclosure Prevention Working Group, Bank of America, Fannie Mae, Freddie mac, Northern Rock, Bear Sterns, J. P. Morgan Chase, Merrill Lynch, HBOS, Lehman Brothers, AIG, federal Reserve, USA Office of Thrift Supervision, Citigroup, TARP funds, Federal Home Loan Banks.

Порой требуется **понимание самих концептов** типа *government sponsored enterprises (GSE)*.

Приведем пример знаков, требующих экстралингвистического знания:

*In November 2008 the Fed announced the \$200 billion **Term Asset –Backed Securities Loan Facility (TALF)**. This program supported the issuance of asset-backed securities (ASB), collateralised by loans, related to autos, credit cards, education, and small businesses.*

Постоянны явные и коннотированные оценки в тексте: *predatory lending practices, exorbitant fees.*

Усложняют процесс понимания текстов о кризисе термины. Так, например, частотен термин *securitization*, означающий сомнительный с традиционной точки зрения действие в отношении ценных бумаг:

Securitization meant that issuers could repeatedly lend a given sum, greatly increasing their free income

В экономическом дискурсе терминологизированы и слова типа *liquidity, solvency, credit crunch.*

Усложняют понимания **наименования** **эпонимические, метафорические, аббревиации.**

The Ponzi borrower – who relies on the appreciation of the value of his assets to refinance or pay off his debt, while being unable to repay the original loan.

Credit default swaps are insurance contracts used to protect debtholders, in particular MBS investors, from the risk of default.

Liberal economist Robert Kutner has suggested that the repeal of the Glass-Steagall Act by the Gramm-Leach-Bliley Act may have contributed to the subprime meltdown, but this is controversial.

Итак, метафоры, **эвфемизмы и перифразы, неясные и сложные термины, аббревиатуры и неологизмы, работающие не неясность** – конститuentы дискурса экономического кризиса.

Еще одним конструктом общественно-политического дискурса является **оценочная лексика и семантика оценки:**

More favorable mortgage terms (i.e. refinancing, loan modification or loss mitigation).

С оценочностью связана и эвфемия:

*Corporations, trade groups, and consumer advocated have begun to cite data on the numbers and types of borrowers assisted by **loan modification programs**. Consumer groups claimed these modification affected less than 1% of the 3 million ARM subprime mortgages outstanding as of the third quarter.*

Множатся работы, утверждающие и демонстрирующие, что язык накладывает определенную структуру на реальность, задает способ видения объекта. В экономической теории мелиоративная оценка присуща изначально нейтральным терминам (типа *равновесие, совершенная конкуренция*). Слышим “естественный уровень инфляции” – и сразу сказывается семантика слова “естественный”. И вот уже такой уровень понимается как “неизбежный, желательный, оптимальный прирост”.

Многие оперативные термины представляют из себя убеждающие метафоры, а не строгие понятия. Широко распространены классические экономические метафоры “невидимая рука”, “ночной сторож”, психология *laissez-faire* (тут в семантике термина участвует и компонент “офранцузивания”: согласимся: это понимается не так, как буквальный перевод “делайте, что хотите”).

Существуют и мировоззренческие метафоры – *свободный рынок, открытый рынок, открытое общество*. В утверждении “переходный период” кроется признание ситуации приемлемой в силу временного характера.

При этом лексикологи оперируют понятиями “значение” и “понятие” (Арнольд 202: 151): “Под лексическим значением слова... понимается реализация понятия, эмоции или отношения средствами языковой системы. Поскольку в понятии отражается реальная действительность, значение слова соотнесено с внеязыковой реальностью, вместе с тем понятие не тождественно значению, поскольку последнее имеет лингвистическую природу, включает неконцептуальные компоненты: экспрессивные, эмоциональные и другие коннотации. Мы не только называем понятие (денотативное значение), но и “второй части сообщения, связанной с условиями и участниками общения, соответствует коннотация, куда входят эмоциональный, оценочный, экспрессивный и стилистический компоненты значения” (Арнольд 2002: 153). Характерна и семантическая иррадиация, которая заключается в том, что одно необычное, свежо звучащее слово “заряжает” весь текст, является его семантической доминантой, опредмечивает и задает главный смысл (*foregrounding, эффект обманутого ожидания, выдвигание*). Г. И. Богину эта тема виделась как исследование *актуализаций* в русле учения прагматиков и особенно Я. Мукаржевского. Обращаются к феномену актуализации и исследователи риторики художественного текста (И. В. Арнольд, П. Е. Бухаркин, В. А. Кухаренко). При этом надо учитывать, что не всякая метафора свежа. Дискурс изобилует банальными метафоризациями, семантическая нагрузка которых часто ничтожна, основные модели которых поддаются исчислению (Дж. Лакофф, А. Н. Баранов). Перечислим расхожие метафоры общественно-политического дискурса об экономическом кризисе последнего месяца: *economy is in bad shape; to set politics aside; to beef up the state of the intelligence; tax cut; American voters have spoken clearly; a weight has been lifted from my shoulders; a huge burden of expectations; amid a sea of supporters; running neck in neck; the clock is already ticking; to bury the hatchet; swing state; redesign the future; a new capitalism should be built out of today ruins; the shares are sliding; no-casino capitalism; chasing profits; slide into recession; removal of the trade barriers...* В речах Б. Обамы во время проводимой предвыборной кампании встречаем автоматизации типа *Destiny is written not for us, but by us. The wind of change is blowing*. Это рефлекс-метафоризации как семантического способа словообразования. Свежесть такой метафоризации не больше, чем у речения “Мадам, вы прекрасны как роза”.

Потенциал затертой метафоризации был показан нами в военном переводе, в экономическом и общественно-политическом переводе, в историческом дискурсе. В экономическом дискурсе постоянно встречаются затертые метафоры: *naked short selling, credit default swaps, credit crunch, bailout, asset price bubble*. Оценим стандартность образности: *The markets liked the medicine shares have jumped. Рынки подскочили*.

Еще раз отметим, что отдельного обсуждения в связи со своей функциональной ролью заслуживает такое явление, как *эвфемия*: *executive remuneration = bonuses = overcompensation; low income food; risky spending; toxic assets = troubled assets; loose fiscal policy; financial malaise...* Ситуативной может быть *отрицательная коннотация эвфемизма*: *mortgage-related assets*. *Феномен скрытой и явной оценочности* требует внимательного изучения в связи с социальной значимостью и в дидактике, и в риторике, и в юрислингвистике. Явление эвфемии и феномен стереотипии (штамп, клише) также, наряду с затертой метафоризацией, являются текстовыми маркерами автоматизации

(Бушев 2010). Затертости смысла такого дискурса (сознательной или подсознательной) способствует и неясная семантика ряда рекуррентных коллокаций: *failed countries, humanitarian catastrophe...*

С семантическими играми связан **язык политической корректности**, проявляющейся прежде всего в феномене эвфемии – *рецессия, постепенный рост цен и зарплаты = инфляция, затишье на рынке отсутствие активности, бюджет увеличивается вам это будет дороже, малопривилегированные люди = люди, попавшие в сложные жизненные обстоятельства = нуждающиеся = люди, лишенные жизненных благ.*

Лишь понимание функциональной роли всех этих знаков позволяет нам подняться от первого уровня понимания экономического дискурса (простой семантизации его конститuentов) до когнитивно-распредмечивающего понимания и аналитико-прогностической работы.

Согласимся, что эффективное понимание текста выходит далеко за рамки собственно лингвистической трактовки и семантизации его знаков. Мы выходим к проблематике предпереводческого анализа и стандартного и актуализированного в дискурсе.

Используемая литература:

1. Арнольд И. В. Стилистика английского языка / И. В. Арнольд. – М., 2007.
2. Венедиктова Т. Д. Дискурс торго в литературе США / Т. Д. Венедиктова. – М. : НЛЮ, 2002.
3. Гусельцева М. С. Методологическая “оптика” постнеклассической и неклассической рациональности / М. С. Гусельцева // Журнал практического психолога. – 2009. – № 6. – С. 4-25.
4. Дискурс. Энциклопедия “Кругосвет”. Интернет-источник:
5. Йорггенсен М. В. Дискурс-анализ / М. В. Йорггенсен ; пер. и науч. ред. А. А. Киселевой. – Харьков : Гуманитарный центр, 2008. – 350 с.
6. Макаров Д. И. Дискурсология: проблемы и вызовы сегодняшнего дня / Д. И. Макаров // Свободная мысль. – 2007. – № 6. – С. 217-221.
7. Мусихин Г. И. Дискурсивный анализ идеологий / Г. И. Мусихин // Полис. – 2011. – № 5. – С. 128-144.
8. Плахов В. Д. Социология как дискурс/дискурсы / В. Д. Плахов // Социологические исследования. – 2011. – № 6. – С. 60-66.
9. Политический дискурс в России. Хрестоматия / сост., общая ред. В. Н. Базылева. – М. : ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2007. – 208 с.
10. Русакова О. Ф. Политическая дискурсология: предметное поле, теоретические подходы и структурная модель политического дискурса / О. Ф. Русакова // Полис. – 2006. – № 4. – С. 26-43.
11. Тетерин А. Е. Применение качественных методов в политологическом исследовании (на примере критического анализа Н. Фэркло) / А. Е. Тетерин // Полис. – 2011. – № 5. – С. 145-150.
12. Трахтенберг А. Д. Дискурсивный анализ массовой коммуникации и парадоксы левого сознания / А. Д. Трахтенберг // Полис. – 2006. – № 4. – С. 44-52.
13. Сайт НИЛ 2011 – Научно-исследовательская лаборатория в области исследования бизнес-коммуникаций НИИ “Высшая школа экономики”. Интернет-источник: <http://buscom.hse.ru/news>
14. СДА 2011 – Современный дискурс-анализ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.discourseanalysis.org>.
15. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия “Дискурсология”). – Екатеринбург : Издательский Дом “Дискурс-Пи”, 2006. – 177 с.
16. Углов Д. В. Теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса и дискурс как условие справедливости / Д. В. Углов // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2009. – № 2. – С. 24-28.

17. Van Dijk 2011. Teun A. van Dijk web site. – Интернет-источник : <http://www.discourses.org>

Бушев А. Б. Економічна криза: інтерпретація в глобальних медіа.

Стаття присвячена метафоризації економічної кризи. Поняття "метафоризація" розглядається в широкому сенсі, що включає стерті та небанальні метафори та інші види актуалізацій, зокрема таку постійну складову досліджуваного дискурсу, як евфемії. Стаття сприяє виробленню оптики прочитання соціального дискурсу.

Ключові слова: метафоризації, дискурс, евфемія.

Bouchev A. B. Economic crisis discourse.

The paper sheds light upon metaphorizations of economic crisis discourse regarding them in a wider than usual sense. The metaphorizations include trite and new metaphors and different types of actualizations, euphemisms being among them. The paper contributes to elaborating optics of comprehending modern social discourse.

Keywords: metaphorizations, discourse, euphemisms.

УДК 81'276.6 - 057.87 - 054.6

Васецкая Л. И.

**Запорожский государственный медицинский университет
(г. Запорожье, Украина)**

**МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ**

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов-нефилологов для общения в учебно-профессиональной сфере. В работе описывается педагогический эксперимент, в основу которого положена разработанная автором методическая модель обучения профессиональной речи. Суть предлагаемой модели обучения заключается в идее обучения базисным интенциям профессиональной речи. Выделенный коммуникативный минимум определяет наполнение комплекса учебных материалов, а также контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения.

Ключевые слова: профессиональная речь, методический эксперимент, базисная речевая интенция, комплекс упражнений и заданий, формально-речевые операционные, условно-коммуникативные и реально-коммуникативные упражнения и задания.

Современный этап преподавания иностранных языков в нефилологических вузах Украины претерпевает серьезные изменения в связи с переходом на новые программы, соответствующие требованиям Болонской конвенции. Кредитно-модульная система обучения вызвала необходимость создания инновационных моделей формирования коммуникативной компетенции студентов-нефилологов в учебно-профессиональной сфере общения. В методике преподавания иностранных языков **актуализировалась** проблема разработки механизмов формирования навыков и умений профессиональной речи (далее: ПР). Поиску вариантов решения названной проблемы и посвящена эта статья.

Процесс формирования навыков и умений ПР у иностранных студентов-нефилологов является неотъемлемой частью процесса формирования коммуникативной компетенции данного контингента учащихся в сфере учебно-профессионального общения. Проверка предлагаемой методики обучения профессиональной речи иностранных студентов-медиков осуществлялась на основании методических принципов, приемов и средств обучения, направляемых на решение задач формирующего эксперимента.

При подготовке и проведении методического эксперимента мы опирались на заложенные в работах Ю. В. Громыко, В. В. Давыдова, Г. А. Мкртычян, П. Б. Гурвич, А. Я. Найн, А. Н. Дахина, В. А. Руденко,

М. В. Ляховицкого [1; 2; 3; 4; 5] концепции экспериментальной работы и параметры педагогического эксперимента. Вслед за Ю. В. Громыко и В. В. Давыдовым подходим к проведению методического эксперимента как к научному исследованию, направленному “на формирование новых фрагментов и образцов образовательной практики” [1:32].

Методический эксперимент осуществлялся в процессе нескольких стадий: 1) стадии организации; 2) реализации; 3) констатации полученных данных и 4) интерпретации полученных результатов [3:47-48].

Первая стадия экспериментальной проверки заключалась в разработке гипотезы, подборе материалов для эксперимента и отборе участников формирующего эксперимента.

Для участия в методическом эксперименте привлекались студенты-иностранцы первого курса медицинского и фармацевтического факультетов Запорожского государственного медицинского университета. Из студентов – участников эксперимента – составили семь контрольных групп (далее: КГ) и семь – экспериментальных (далее: ЭГ). Обучение иностранцев в КГ осуществлялось по традиционной, а в ЭГ – по разработанной нами методике.

Эксперимент основывался на сравнении количественных и качественных результатов в ЭГ и КГ.

Обучение в ЭГ проводилось по следующей методике: предметный и содержательный план обучения ПР был скоординирован в соответствии с разработанным коммуникативным содержанием обучения профессиональной речи, в центре которого находится вычлененное ядро необходимых и самодостаточных интенций для высокого уровня владения ПР в ситуациях учебно-профессионального общения. Студенты ЭГ с помощью разработанной методической системы, реализованной в комплексе упражнений по обучению профессиональной речи, усваивали на основе текстового материала и представленных коммуникативных моделей логико-функциональные схемы базисных интенций ПР, овладевали способами их языкового и речевого выражения, а также знакомились с тактиками и стратегиями речевого поведения в учебно-профессиональном общении.

В КГ использовался такой подход к обучению профессиональной речи, основой которого является ознакомительное и изучающее чтение текста по специальности, различные формы работы с этим текстом, а затем выход в тематическую беседу, диалог-расспросы или сообщения прочитанного. При этом отсутствовали или нечетко задавались установки на усвоение коммуникативных знаний и формирование коммуникативных навыков и умений, обеспечивающих владение ПР с использованием гибких речевых стратегий и тактик, не реализовывался в полной мере принцип этапности и системности в получении и усвоении коммуникативных знаний и умений.

Обучение по разработанной методике осуществлялось в соответствии с созданной учебной программой по обучению профессиональной речи, которая строится, как уже отмечалось, по тематико-ситуативному принципу. Средством реализации данной программы стал комплекс упражнений по обучению ПР [6]. Комплекс составляют 22 урока. Каждый урок равен серии аудиторных занятий и включает в себя лексический, грамматический и основной - коммуникативный аспект. Лексический аспект представлен базовой лексикой урока и аутентичными текстами по 2 разделам: 1) “Основы медицины” и 2) “Из истории медицины”. Грамматический аспект определяется коммуникативной задачей урока. Лексический и грамматический аспекты урока по обучению ПР связаны с выполнением студентами заданий на автоматизацию речевой деятельности на уровне усвоения лексико-грамматических конструкций и речевых моделей, речевых блоков. Среди аналитических упражнений особый интерес у иностранцев вызывали задания,

обеспечивающие порождение высказывания и реализацию определенной речевой интенции (далее: РИ) в различных модификациях. Примером таких заданий являются упражнения на перефразирование, подбор антонимов или синонимов, а также тестовые задания открытого и закрытого типа, где студент сам дописывает ответ или выбирает из предлагаемых.

В качестве иллюстрации приводим примеры заданий первого типа – формально-речевых операционных упражнений.

Задание 1. Замените данные словосочетания одним словом по *модели гл. + суш.* = *гл.: удостоить награды – ...; произвести ампутацию – ...; оказать помощь – ...*. Введите данные словосочетания в предложения.

Задание 2. Определите значение выделенного слова по контексту.

1. *Функции изолированных клеток не тождественны функциям клеток целостного организма.*

Таким образом, студент прежде, чем перейти к условно-коммуникативным упражнениям и реально-коммуникативным упражнениям и заданиям, должен отработать комплекс, который вводит языковые и речевые модели. При этом использовались составленные нами таблицы, описывающие способы выражения базисных интенций ПР. На этом этапе студент-иностранец выполнял и такие *аналитические и трансформационные упражнения*, целью которых было обучение способам языкового и речевого выражения простой интенции ПР в однотипных речевых ситуациях. На базе действий имитации, подстановки, трансформации, репродукции у студента формируется “чувство формы” [7].

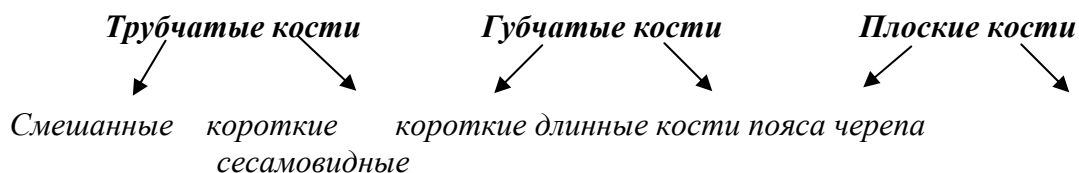
Центральным звеном в системе *формально-речевых операционных упражнений и заданий*, безусловно, как и в комплексе условно-коммуникативных и реально-коммуникативных упражнений и заданий, являются упражнения и задания, непосредственно направленные на реализацию основной цели комплекса – поэтапное, системное обучение базисным интенциям ПР. В первом типе заданий это следующие.

А. Задания на формирование речевых навыков реализации РИ “сообщение” (через обучение реализации ее элементарных частных РИ).

Задание 1. (На обучение реализации РИ “идентификация”) Ваш товарищ затрудняется ответить на вопрос преподавателя “*Что такое клетка растения?*” Помогите ему, пользуясь списком слов: *клетка, это, есть, называться, представлять собой, основная, структурная, единица, тело, растение.*

Задание 2. (На обучение реализации РИ “дефиниция”) Ваш товарищ не успел при объяснении записать полное определение понятия *брюшная полость* и просит Вас его повторить. Закончите определение, опираясь на его запись: *Под брюшной полостью подразумевают пространство, находящееся в туловище ниже диафрагмы и целиком заполненное...* (Ключ: *брюшными органами*).

Задание 3. (На обучение реализации РИ “классификация”) Ваш товарищ пропустил занятия и просит Вас объяснить классификацию костей. Дайте классификацию, пользуясь схемами в Вашем конспекте:



Б. Задания, направленные на формирование речевых навыков реализации РИ “описание” (через обучение реализации ее элементарных интенций).

Задание 1. Ваш друг затрудняется описать качества характера своего знакомого одним словом. Подскажите ему, как называется это качество человеческого характера, пользуясь *речевой моделью*:

Характеристика действий человека - **Он – какой человек?**

1) любит трудиться 1)

2) имеет познания в разных отраслях науки 2)

3) всегда следует своим принципам 3)

(справка: трудолюбивый, разносторонний, принципиальный)

Задание 3. После урока физиологии на тему “Эмоции, чувства, состояния” в тетради студента был записан ряд слов. Разбейте их на 2 группы слов, описывающие состояние человека или черты его характера со знаком – и +: *Собранность, агрессивность, легкость, эмоциональность, раздражительность, слабость...*

Активность у студентов вызывают задания с опорой на рисунки. Например, в конспекте по теме “Пищеварительная система” вместо слов, описывающих объект, студент использовал рисунки, на которых изображены различные объекты. **Скажите, какой формы эти объекты.**

(Справка: звездчатый, грушевидный, червеобразный...).

В. Задания, направленные на формирование речевых навыков реализации РИ “аргументация”.

Задание 1. Прочитайте информацию и укажите на факт, способствующий осуществлению действия. Почему возможно это действие?

Целостность организма достигается благодаря деятельности нервной системы, которая пронизывает своими разветвлениями все органы и ткани тела, объединяя их в единое целое.

Задание 2. Помогите товарищу разобраться в записях лекции, чтобы составить аргументированный ответ на вопрос урока “Влияние среды на наследственность”. Найдите для него информацию, которая содержит 1) иллюстрацию, 2) вывод. Обратите внимание на формальные показатели их выражения. *Одна и та же наследственная информация в измененных условиях может проявляться по-разному, например, у комнатного растения примулы.... Следовательно, наследуется не готовый признак, а определенный тип...*

Г. Задания, направленные на формирование речевых навыков реализации РИ “вывод”.

Задание 1. Прочитайте предложение, содержащее вывод. С помощью каких языковых средств он оформляется? *Следовательно, они проявляются не у всех носителей аномального гена.*

Задания 2. Сделайте соответствующие выводы по образцу.

Образец:

А. Первое условие нормальной работы глаз – хорошее освещение.

Б. Следовательно, стол для занятий нужно ставить ближе к окну и так, чтобы свет падал слева.

А. Нередко ранение одного глаза приводит к слепоте другого. Некоторые ребята, играя, пускают в ход палки, камни. Все это может привести к несчастью.

Б. Значит, ...

Задание 3. Прочитайте вывод-резюме. Определите, к какой теме составлено это резюме. Таким образом, и печень, и поджелудочная железа, оба эти органа, выполняя в какой-то степени схожие функции, находятся в цепи пищеварительной системы.

Д. Задания, направленные на формирования речевых навыков реализации РИ “запрос сообщения”, “запрос описания”, “запрос аргументации” и “запрос вывода”.

Задание 1. Прочитайте диалоги, обратите внимание, как формулируются общие и частные вопросы и ответы на них.

- 1) А.- *Вы изучали биологию в школе (запрос сообщения)?*
Б.- *Да (1), конечно. У нас в школе был такой предмет(2) (подтверждение(1) – сообщение (2)).*
- 2) А.- *Знание биологии важно для врача (запрос аргументации)?*
Б.- *Мне кажется(1), что важно(2), потому что биология и анатомия – это основа всех наших знаний по медицине(3) (выражение собственного мнения(1)→ утверждение(2) ←аргументация(3)).*

Задание 2. Запросите информацию, которую записал Ваш товарищ, поставив вопросы к выделенным им словам. Воспользуйтесь табл. “Как запросить информацию о ситуации в целом или об отдельной стороне какого-либо факта”. 1. **Мир бактерий** изучает микробиология. 2. **Ткань** представляет собой совокупность сходных по строению клеток.

Упражнения, входящие в первый тип заданий, не вызывают у студентов особых трудностей в выполнении, поскольку всегда в основе имеют образец и требуют следования ему или оперирования стереотипными моделями.

Естественно, формы работы на следующем этапе обучения ПР усложняются, приобретают коммуникативный характер. Целью второго и третьего типов упражнений и заданий становится совершенствование навыков и развитие умений ситуативного использования усвоенных языковых и речевых моделей через систему пошагового обучения реализации базисных (ядерных) интенций ПР, активизация реализуемого в различных формах высказывания интенционального потенциала учащегося. При выполнении упражнений и заданий данного типа студенты строят высказывания, реализующие не только простые РИ, но и сложные. В основе этих высказываний лежит уже не отдельное простое предложение, а сложное предложение, микротекст или текст, диалог. При этом особое внимание уделяется формированию способности выбрать адекватную тактику поведения в коммуникативной ситуации, оценить тактические шаги собеседника, а также продолжается обучение способам и средствам выражения интенций ПР.

При обучении профессиональной речи в составе *условно-коммуникативных упражнений и заданий* мы выделяем два вида упражнений и заданий. Первый вид нацеливает студента на восстановление данного текста, репродукцию содержания текста и имитацию его интенциональной программы (ответы на вопросы, различные формы воспроизведения информации текста и т.д.). Второй – представляет для иностранца более сложный вид деятельности, поскольку предполагает создание собственного высказывания на уровне микротекста или текста, хотя и осуществляется корректировка и проектирование интенциональной программы высказывания на базе опор (текста, различных логико-функциональных схем и т.п.).

Важное место в этом типе упражнения занимают задания, целью которых является вначале сформировать у иностранного студента навыки понимания коммуникативных возможностей текста, а затем способствовать развитию умения творческого говорения. При этом особую роль приобретают упражнения и задания на идентификацию речевых интенций автора текста и способов их выражения, определение интенциональных программ письменных источников информации.

В этом комплексе, как и в предыдущем, центр – это задания, непосредственно направленные на достижение основной цели – этапного, системного обучения реализации базисных интенций ПР. Представим задания второго типа.

А. Задания, направленные на формирование и совершенствование речевых навыков реализации РИ “сообщение”.

Задание 1. Как Вы думаете, что сказал студент, если речевая реакция преподавателя была следующей:

- а) С.-....

П.- Так, значит, мы выяснили, что ферменты – это белки.

б) С.-

П.- Все согласны с дополнением Ризаны, что обмен веществ значительно замедляется и у человека, если искусственно понизить температуру его тела.

Задание 2. Опираясь на информацию микротекста “Рельеф кости”, составьте небольшой диалог по следующей схеме:

1) А. – утверждение
Б. – вопрос-уточнение

2) А. – утверждение
Б. – вопрос-уточнение
А. – констатация.

Задание 3. Посмотрите схему строения ротовой полости. Используя модели местоположения предмета и схему строения ротовой полости, расскажите о ней.

Задание 4. Расскажите о работе сердца, опираясь на назывной план текста “Сердце”.

Задание 5. Составьте краткую биографическую справку о Н. М. Амосове. Используйте конструкции: *кто? родился где?; кто? закончил что?; кто? работал кем? / над чем? / где?; кто? сказал что?; кто? воспитал кого?*.

Б. Задания, направленные на формирование и совершенствование речевых навыков реализации РИ “описание”.

Задание 1. Опишите форму, величину, направление мышечных волокон скелетных мышц, опираясь на модели таблицы “Как охарактеризовать предмет по признакам” и информацию текста “Мышцы”.

Задание 2. Прочитайте опорные слова и словосочетания. Определите, какой процесс они описывают. Дайте его полное описание.

Диафрагма, межреберные мышцы, грудная клетка, спадаться, уменьшаться, объем, выходить наружу.

Задание 3. Составьте словесный портрет Н. М. Амосова (опишите его). Используйте информацию текста и портрет ученого.

В. Задания на формирование и совершенствование речевых навыков реализации РИ “аргументация”.

Задание 1. Прочитайте микротекст и определите причины: 1. *Благодаря чему возникает два вида связи?* 2. *Благодаря чему достигается целостность организма?* (Используйте в ответе слова-маркеры перечисления: *во-первых, во-вторых, ...*)

Задание 2. Дайте аргументированный совет своему другу, куда поступить учиться. Используйте модели таблицы “Как дать аргументированный совет”.

Задание 3. Докажите, что Н. И. Пирогов занимался благотворительной деятельностью, опираясь на факты (микротекст 1) и следуя схеме:

1) утверждение ← 2) иллюстрация (факты) | → 3) вывод

Г. Задания, направленные на формирование и совершенствование речевых навыков реализации РИ “вывод”.

Задание 1. Используя данное утверждение, информацию текста “Наследственность и среда”, постройте мини-диалог по схеме:

А. – запрос информации

Б. – ответ на запрос с выражением собственного мнения

А. – вывод

Образец.

А.-Как Вы думаете, способность развития определенных свойств и признаков реализуется лишь в определенных условиях среды (запрос информации)?

Б.-Да, думаю, что лишь в определенных условиях среды (выражение собственного мнения и утверждение).

А.-Следовательно, одна и та же наследственная информация в измененных условиях может проявиться по-разному (вывод).

Утверждение. 1. *Изменяя условия среды, можно влиять на проявление признаков.*

Задание 2. Прочитайте сообщения и сделайте заключения: соответствуют ли данные сообщения-утверждения информации текста "Дыхательная система"? Если нет – опровергните их. Можете воспользоваться таблицей "Как опровергнуть факт, сообщение".

1. *В процессе эволюции на пути воздушной струи сформировалась гортань.* 2. *Проходя через дыхательные пути, воздух согревается и увлажняется.*

Задание 3. Определите, какой из трех микротекстов может быть обобщением всего сказанного.

Д. Задания, направленные на формирование и совершенствование речевых навыков реализации РИ "запрос сообщения /описания / аргументации / вывода".

Задание 1. Расспросите Вашего друга, верно ли Вы поняли главную информацию лекции "Биология – наука о жизни" (используйте текст урока).

Задание 2. Ваш товарищ считает, что режим питания необходим. Спросите, почему он так считает?

Задание 3. Спросите, смог ли Ваш товарищ найти вывод в тексте. Попросите сформулировать его.

Сложности у студентов при выполнении заданий второго типа комплекса связаны с тем, что опорой для выполнения данных упражнений служит как специальный текст – источник информации, так и образец программы реализации речевой интенции. Однако первокурсники еще в недостаточной мере владеют навыками, позволяющими использовать в полном объеме коммуникативные возможности данного им текста. Поэтому работа с текстом на этом этапе обучения – важное и составляющее звено аудиторной работы.

При работе с названной серией заданий у иностранных студентов возникают трудности по овладению способами реализации той или иной интенции. В таких случаях им предлагаются 5-10 минутные лабораторные работы для усвоения определенного типа речевой интенции. Это способствует индивидуализации учебного процесса. Такие работы могут быть использованы не только преподавателем-русистом, но преподавателем-предметником, если у иностранца на практическом занятии по специальности возникают затруднения в речевом действии (не умеет дать определение, формулировать вывод, описывать, аргументировать и т.п.).

Наибольшую степень сложности и трудности для иностранных студентов представляют задания третьего типа комплекса (*реально-коммуникативные упражнения и задания*). При работе над этими упражнениями студенты показывают уже сформированные навыки реализации базисных интенций ПР и демонстрируют умения выражать эти речевые интенции различными способами. Данные навыки отрабатываются и совершенствуются в ролевых играх или проблемно-поисковых ситуациях, которые заложены в комплексе *реально-коммуникативных упражнений и заданий*. Главной целью данных упражнений является развитие когнитивно-коммуникативных навыков реализации стратегий и тактик речевого поведения в ситуациях разного типа сложности. Студенты показывают способность реализовывать собственные интенциональные программы ПР с помощью необходимых речевых средств.

В учебном процессе на данном этапе применяются следующие задания.

А. Задания, направленные на развитие речевого умения реализации РИ "сообщение".

Задание 1. Ваш друг из технического вуза считает биологию малозначительной наукой. Расскажите ему о последних достижениях биологии.

Задание 2. Сообщите, что нового Вы узнали по теме "Непрерывное обновление".

Задание 3. *Вариант 1.* Вы учитесь в ЗГМУ уже два года. Расскажите своему другу-земляку о ЗГМУ, чтобы ему захотелось приехать сюда на учебу. *Вариант 2.* Напишите письмо товарищу, расскажите ему о своем университете, об учебе. Посоветуйте приехать на учебу в Украину.

Задание 4. Работайте в парах. Представьте, что Вы – журналист и пишете о Н.М.Амосове. Вам необходимо взять интервью у знаменитого ученого. Составьте сценарий разговора.

Б. Задания, направленные на развитие речевого умения реализации РИ "описание".

Задание 1. Как Вы считаете, каким должен быть настоящий современный врач? Опишите, какими качествами он должен обладать.

Задание 2. Друг пропустил занятие по теме "Кожа". Помогите ему, опишите подробно свойства кожи, проиллюстрируйте эти свойства фактическим материалом.

Задание 3. Составьте мини-монолог по предложенному началу.

- *Есть ситуации, когда потребность организма в витаминах резко возрастает...*
- *Разве кто-то из нас сомневается в пользе витаминов? Ведь даже корень этого слова означает жизнь...*

В. Задания, направленные на развитие речевого умения реализации РИ "аргументация".

Задание 1. Представьте себе, что Вы принимаете участие в работе конференции "Проблемы эндокринологии". Вы прослушали доклад, в котором утверждается: "Поджелудочная железа – эндокринное образование". Выступите в прениях по докладу. Поддержите или опровергните (аргументировано) это положение доклада.

Задание 2. Какую роль Вы отводите изучению русского языка в Вашей профессиональной подготовке? Почему?

Задание 3. Как Вы считаете, если в стране много столетних людей, это хорошо или плохо? Аргументируйте свой ответ. Подберите материалы из газет и рекомендуйте литературу по этому вопросу для занятия по биологии на тему "Геронтология - наука о долголетию".

Г. Задания, направленные на развитие речевого умения реализации РИ "вывод".

Задание 1. Вы закончили изучать тему "Генетика и наследственность" на биологии. Мы с вами прочитали тексты "Наследственность и среда", "Генная инженерия". Составьте вывод-обобщение по данной теме.

Задание 2. Вы читали текст "Берегите зрение". Как Вы думаете, кому рекомендуется этот текст.

Задание 3. Заполните таблицу в форме рекомендаций врача, как правильно планировать свою рабочую неделю и питаться. Не забудьте о заключительных характеристиках дня в целом.

Д. Задания, направленные на развитие речевого умения реализации РИ "запрос информации".

Задание 1. Спросите у товарища по группе, какую информацию текста он считает наиболее значимой и почему?

Задание 2. Вы согласны с утверждением, что режим питания необходим. Выясните, что думает по этому поводу Ваш товарищ и попросите его доказать свою позицию.

Главный фактор всех видов речевых заданий - это их коммуникативная установка, которую должны были определить и реализовать в своей речи иностранные студенты. Мы выделяем и используем пять обобщенных типов речевых задач:

- 1) *сообщить* (сообщить, рассказать, указать, охарактеризовать, сказать, определить, воспроизвести и т.п.);
- 2) *описать* (описать, представить, охарактеризовать и т.д.);

- 3) *аргументировать* (объяснить, доказать, аргументировать, подтвердить и т.д.);
- 4) *сформулировать вывод* (обобщить, сделать заключение, представить резюме и т.д.);
- 5) *запросить информацию* (спросить, расспросить, уточнить, переспросить, выяснить и т.д.).

Типы и виды упражнений и заданий соотносятся с этапами работы над речевым материалом: а) этап формирования речевых навыков; б) этап совершенствования речевых навыков; в) этап развития речевых умений. В зависимости от стадии используются данные упражнения и задания:

– формирования навыков – *функционально-речевые операционные упражнения, условно-коммуникативные упражнения и задания;*

– совершенствования навыков – *условно-коммуникативные и реально-коммуникативные упражнения и задания;* развития речевых умений – *реально-коммуникативные упражнения и задания.*

Таким образом, обучение профессиональной речи осуществлялось в эксперименте планомерно по всем параметрам, присущим умению и, что весьма существенно, было определено конкретное наполнение коммуникативного содержания обучения иностранных студентов-медиков. Предлагаемые в комплексе упражнений речевые интенции представляют коммуникативный минимум, соответствующий коммуникативным потребностям студентов-иностранцев I курса. Систематизация учебного материала на интенциональной основе и его минимизация при отборе языковых и речевых средств на базе необходимых и самодостаточных для обучения ПР интенций, на наш взгляд, достаточно эффективный и рациональный способ формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональном общении. Целенаправленное и систематическое использование разработанной методики в учебном процессе содействует более активному включению иностранных студентов в учебно-профессиональную коммуникацию, формирует у них желание совершенствовать свою речевую деятельность в профессиональной сфере, то есть влияет на повышение уровня не только коммуникативной компетенции, но и профессиональной.

Используемая литература:

1. Громыко Ю. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов // Педагогика. – 1994. – № 6.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (спекурс) / П. Б. Гурвич. – Владимир, 1980.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – М., 1981.
4. Мкртычян Г. А. Параметры педагогической экспериментальной деятельности / Г. А. Мкртычян // Педагогика. – 2001. – № 5.
5. Найн А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А. Я. Найн // Педагогика. – 1996. – № 5.
6. Гейченко Е. И. Первые шаги в профессию: Учебник русского языка для иностранных студентов-медиков первого курса (Профессиональная речь) / Е. И. Гейченко, Л. И. Васецкая. – Запорожье, 2004.
7. Пассов Е. И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Воронеж, 1975.

Васецька Л. І. Модель навчання професійного мовлення іноземних студентів-нефілологів: методичний експеримент.

Стаття присвячена проблемі формування комунікативної компетенції у іноземних студентів-нефілологів для навчально-професійного спілкування. У роботі описано педагогічний експеримент, базою якого є розроблена автором методична модель навчання професійного мовлення. Суть поданої моделі навчання – це навчання базисним інтенціям професійного

мовлення. Визначений комунікативний мінімум окреслює наповнення комплексу навчальних матеріалів, а також контролю рівня сформованості комунікативної компетенції у навчально-професійній сфері спілкування.

Ключові слова: професійне мовлення, методичний експеримент, базисна мовленнєва інтенція, комплекс вправ та завдань, формально-мовленнєві операційні, умовно-комунікативні та реально-комунікативні вправи й завдання.

Vasetskaya L. I. Learning model of professional speech foreign students- nonphylologist: methodological experiment.

Article is devoted to the problem of formation the communicative competence of foreign students-nonphylologist in teaching and professional spheres. This article describes the pedagogical experiment, which was based on a model developed by the author methodical training of professional speech. The essence of the proposed learning model is the idea of learning the professional speech basic intentions. Indicated communicative minimum defines the fullness of training materials and the level control of communicative competence formation in educational and professional spheres.

Keywords: professional speech methodological experiment, baseline speech intention, a set of exercises and tasks, formal-verbal operational tasks, conditional- and real-communicative exercises and tasks.

УДК 37.016:[811.111+801.65]

Василенко О. М., Сисоєнко І. В.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ, Україна)

МАЛІ ВІРШОВАНІ ФОРМИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено ефективність та доцільність використання віршованих форм на уроках англійської мови. Авторами подано приклади пісень, поради щодо підбору віршованого матеріалу, а також обґрунтовано переваги і доцільність їх використання. У статті також розкрито результати анкетування та роботи з учнями підліткового віку спеціалізованої школи.

Ключові слова: пісня, вірш, активізація пізнавальної діяльності.

Модернізація української школи у ХХІ ст. відбувається досить стрімко і непросто, але разом з тим планомірно. Адже доводиться відмовлятися від усталених стереотипів, виробляти нові принципи шкільної освіти, узгоджувати її зміст і методи. Процес розбудови сучасної української освіти, що здійснюється у відповідності з вимогами Закону України “Про освіту”, Закону України “Про загальну середню освіту”, “Концепції вивчення іноземної мови”, Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)” та інших документів, передбачає емоційно насичене навчання іноземній мові.

На сучасному етапі ставиться завдання постійного оновлення змісту освіти та навчально-виховного процесу. Він повинен відбуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей учнів, зростання їхньої самостійності і творчої активності, що має зміцнити демократичні основи громадянського суспільства, прискорити його розвиток. Перед учителями постало завдання формувати й зміцнювати у школярів внутрішні джерела мотивації до навчальної діяльності. До компетенції вчителя англійської мови входить не лише правильна організація діяльності учнів у класі та

розвиток їх комунікативної компетенції, а й пошук різних шляхів стимуляції до вивчення іноземної мови. Тож кожний творчо працюючий учитель постійно шукає відповіді на такі запитання, як наприклад, “Яким чином урізноманітнити процес навчання? Як зробити урок ефективним? Як зацікавити учнів?”.

Проблема використання пісень у навчально-виховному процесі з іноземної мови завжди привертала увагу науковців-дослідників та вчителів-практиків (Є. К. Кондрацька, С. Н. Савина, М. В. Ляховицький, А. А. Миролубова, В. Лобанова, Л. Червинська та ін.) з огляду на навчальний, освітній, розвивальний і виховний потенціал автентичного пісенного матеріалу, а також його мотиваційний й емоційний вплив на особистісний розвиток школяра на будь-якому рівні навчання. Свідченням цього є велика кількість статей, присвячених ролі віршів і пісень у вивченні граматики англійської мови, лексики, як на початковому, так і на подальшому етапі навчання іноземній мові (В. Лобанов, В. Ізмайлов, А. Димент).

Мета цієї статті – обґрунтувати доцільність використання поетичних творів та пісень на заняттях з англійської мови задля підвищення пізнавальної діяльності учнів.

Поставлена мета передбачає вирішення таких завдань:

- 1) вивчити науково-дослідні та дидактичні джерела з даної проблеми;
- 2) розглянути специфіку іноземної пісні, як одного із стимулюючих факторів у навчанні іноземної мови;
- 3) виявити результати використання пісень і віршів на уроках іноземної мови.

Одним із прийомів, що використовується для підвищення пізнавальної діяльності учнів, є використання англомовних пісень на уроках, адже у дітей будь-якого віку підвищений інтерес до популярної музики, особливо до пісень сучасних англійських та американських груп, оскільки вони багато часу приділяють саме прослуховуванню музики і пісень. Запровадження віршовано-пісенного матеріалу на уроках з іноземної мови повністю відповідає вимогам сучасності, коли іноземна мова вивчається в нерозривному зв'язку з культурою країни. З іншого боку, спів пісень і читання віршів є розширенням комунікативної компетенції й творчих здібностей, а так само одним з найефективніших засобів навчання іноземній мові. Емоції та враження, отримані під час прочитання віршів або співу пісень, стають прожитим життєвим досвідом, який перетвориться у знання, що у свою чергу стимулює мотивацію учнів. У сполученні із традиційними уроками англійської мови, уроки, на яких учні намагаються виразити себе, є для них найкращим засобом вивчення мови, тому що до процесу засвоєння тексту додається виразна його інтерпретація й вимова з відповідними інтонаціями.

З. Поленок у своїй статті “Використання пісенного текстового матеріалу на уроках англійської мови” зазначає: “Пісня є унікальним жанром, який поєднує в собі поезію й музику. Використання пісень сприяє створенню вербального та невербального фонду для занять з іноземної мови. Вони здатні викликати сильні емоційні асоціації, пов'язані з людьми, подіями чи місцями, їх можна використовувати для створення сприятливої атмосфери в аудиторії, подачі лексики, ознайомлення з особливостями культури і для виховання особистості” [6, с. 9].

Як зазначають Н. Петровська та Т. Судима, вірш – це один із найбільш ефективних видів фонетичної зарядки, яка широко використовується з учнями та студентами. На матеріалі віршів можна тренувати окремі звуки, інтонацію, наголос і виразне читання [5, с. 2].

Корисним буде використання пісенного та віршованого матеріалу на уроках англійської мови для дітей середнього шкільного віку, оскільки їм властиве постійне прагнення до нового й загадкового. Вони швидко втомлюються, якщо заняття проходить нецікаво та неемоційно. На цьому етапі ефективним є вивчення пісень на різну тематику згідно з матеріалом, що визначений програмою. Для прикладу наведемо пісню “I feel terrible”: “I’ve got a headache. / I’ve got a headache. / I don’t want to go to bed. / I’ve got a

fever. / I've got a fever. / I don't want to do my homework. / I've got a stomachache. / I've got a stomachache. / I don't want to eat my lunch. / I've got a blister. / I've got a blister. / I don't want to see my sister" [1, с. 93]. Її доцільно використовувати під час вивчення теми "У лікаря" ("At the Doctor"), закріплюючи граматичну структуру "I've got...". Повторювання фраз сприяє кращому запам'ятовуванню зазначеного мовленнєвого зразка та нових лексичних одиниць із теми. Вдалим є вибір саме пісенного варіанта, оскільки учням подобається співати та супроводжувати спів жестами й рухами.

Л. Уруська стверджує, що діти цікавляться культурним життям країни, мову якої вони вивчають, тому до кожного важливого англійського свята слід добирати вірші. Так, для прикладу наведемо декілька, які можуть бути використані до дня подяки і хелоуїна.

1. Thanksgiving is only three days away / I'm going out of town on this very special day. / I will visit the other side of family and eat / Dressing and really good turkey meat.

2. Green cats' eyes / In midnight gloom / Fly with the witch / On her ragged broom (Halloween) [4, с. 112; 125].

Зауважимо, що вибір вірша або пісні визначається лексичним та граматичним матеріалом, який вивчається на даному етапі, тематикою тексту підручника, визначними подіями і датами календаря.

Досвід використання різних підручників при вивченні іноземної мови показує, що автори зазвичай використовують набір більш менш вдало підібраних тем, таких, що відображають лексичний і граматичний мінімум. Але, як правило, не до кожної теми у підручниках підібрані пісні. Оскільки традиційне заучування тексту багато вчителів вважають недостатнім, вони використовують музичний і пісенний матеріал, щоб процес навчання був цікавішим і урізноманітненим. Таким чином вдало долається проблема різноманітності знань в учбовій групі, що ускладнює процес вивчення і знижує його ефективність.

За результатами анкетування, проведеного серед учнів шостих класів спеціалізованої школи № 91 м. Києва, було встановлено, що у 80% респондентів не лише підвищився інтерес до вивчення незнайомих граматичних конструкцій, сприйняття яких під супровід музики є доступнішим для дітей, а й підвищилась результативність їх розуміння при виконанні вправ. Пісенний матеріал на уроках сприяв збільшенню засвоєння лексичних одиниць, які знаходились у пасивному вжитку учнів.

Грунтуючись на результатах анкетування, можна констатувати той факт, що одноманітність стомлює як дітей, так і дорослих; пісня дає можливість вивчати правила та виконувати вправи, практикувати використання правил та конструкцій мови, запам'ятовувати шаблони та зразки з гарантією довготривалого зберігання у пам'яті. Тобто, підтверджується думка, що співаючи, людина автоматично опановує супrasegmentні засоби організації мови (наголос, ритм, інтонацію, довжину складів тощо), які є доволі важкими для опанування учнями [2, с. 31].

Поезія та пісні підкреслюють ритмічну природу мови. Це особливо важливо для англійської мови, яка є синхронізованою наголосом приблизно на рівні часових проміжків, навіть у поточному розмовному варіанті. Тому спів чи читання вірша спонукає учня до коректного використання просодій (супrasegmentні засоби організації мови), а вивчивши пісню, студент пам'ятатиме і її ритмічну структуру, граматичні конструкції і лексичний матеріал. Пісні містять також інформацію про культурні та історичні аспекти мови, що вивчається. Традиційні пісні з аутентичними текстами підтвердили свою цінність для багатьох поколінь.

Навчання з використанням пісенного матеріалу є ефективним, оскільки пісні допомагають встановити контакт із учнями та зацікавлюють дітей із різними рівнями знань. Загальною метою уроку, на якому вивчається пісня, є ознайомлення з пісенною культурою країни та вдосконалення мовленнєвої компетенції. Вірші й пісні вчать дітей виражати свої почуття й доносити їх до інших, розвивати фантазію й творчі здібності

кожного, привчаючи їх працювати у колективі. Помірне сполучення англійського слова з музикою особливо сильно впливає на емоційний світ дитини, пробуджує думку, уяву, сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу. Адже, щоб підвищити ефективність процесу навчання іноземній мові, необхідно впливати не тільки на свідомість учнів, але й на їхню емоційну сферу. [4, с. 2]

Вважаємо за необхідне зауважити, що добір пісенного матеріалу залежить від рівня мовленнєвої компетенції, віку та інших особливостей учнів. Якщо виділити початковий, середній та високий рівні знань, то, відповідно, початківцям пропонуються коротенькі пісні повільного темпу, з простою лексикою та синтаксисом, чіткою артикуляцією, простою мелодією. Для середнього рівня підходять складніші пісні, які мають розгалужений словниковий склад, що охоплює навіть деякі ідіоматичні вирази, досить складні граматичні конструкції. Це мають бути пісні із складнішою мелодією. Високий рівень знань учнів передбачає добір пісень з елементами розмовного стилю, якому притаманні переносне значення слів і скорочення, що ускладнює сприйняття лексичних одиниць і граматичних конструкцій.

Сформулюємо методичні переваги пісень у навчанні іноземної мови. Пісні як один з видів мовного спілкування є засобом більш міцного засвоєння й розширення лексичного запасу, тому що включають нові слова й словосполучення. У піснях уже знайома лексика зустрічається в новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації. У них часто зустрічаються власні імена, географічні назви, реалії країни мови, що вивчається поетичні слова. Це сприяє розвитку в школярів почуття мови, знання її стилістичних особливостей. У піснях краще засвоюються й активізуються граматичні конструкції. Вони написані в сучасному ритмі. Необхідним помічником для учнів є супроводження текстом з пояснювальними коментарями, а також завданнями (мета яких – перевірка розуміння й обговорення змісту). Пісні сприяють удосконалюванню навичок іншомовної вимови, розвитку музичного слуху, естетичному вихованню учнів, згуртуванню колективу, більш повному розкриттю творчих здібностей кожного. Музичні твори стимулюють монологічні й діалогічні висловлення, є основою розвитку мовленнєвої діяльності школярів, сприяють розвитку як підготовленого, так і непідготовленого мовлення. Однак, підбирати пісні необхідно дуже уважно. Вони повинні бути ритмічними і не занадто складними для виконання, а вірші – короткими. Дуже важливо, щоб текст пісень або віршів був викладений літературною англійською мовою з дотриманням мовних норм (правильний порядок слів, узгодження підмета і присудка тощо).

Як приклад, наведемо пісню “If I had a summer..., If I had a song” на слова Пітера Сігера чи “I would if I could” Сімона Гарфункеля, яку можна використовувати для відпрацювання умовних речень другого типу, а саме для закріплення звороту “I’d rather”:

I’d rather be a sparrow than a snail
Yes, I would, is I only could, I surely would.
Away, I’d rather sail away
Like a swan that’s here and gone.
A man gets tied up to the ground.
He gives the world its saddest sound,
Its saddest sound.

Як правило, діти з насолодою слухають пісню у виконанні чудового співака, а потім самі долучаються до співу. Красива мелодія, нескладний текст, кількаразове повторення досліджуваної конструкції – і успіх забезпечений.

Важко не погодитися з автором книжки “Англійська граматики у віршах” Б. Я. Лебединською, яка стверджує, що застосовуваний на уроках поетичний текст за своєю ефективністю не тільки не поступається, а й перевершує будь-який прозаїчний текст чи раціонально складену вправу. Ритм, рима, експресивність вірша – усе це сприяє

тренуванню і запам'ятовуванню певного мовного явища.

Наведені нижче римовані структури та креативні вправи можуть бути успішно використані на середньому і старшому ступенях навчання:

а) на етапі презентації нового граматичного явища (в якості ілюстративного матеріалу для формулювання правила його вживання);

б) на етапі формування рецептивних навичок (впізнавання тієї чи іншої граматичної форми в іншому контексті);

в) при формуванні продуктивних граматичних навичок говоріння (завдяки вправам на підстановку, трансформацію, розширення структур і комбінування нового граматичного матеріалу з раніше вивченим і засвоєним учнями);

г) як джерело для організації мовної зарядки;

д) як релаксація (для зняття напруги або втоми в середині уроку) або як додатковий матеріал (в кінці уроку, якщо залишилося кілька хвилин до дзвінка).

На превеликий жаль, більшість сучасних педагогів нехтують застосуванням поетичних матеріалів на уроках англійської мови, вважають це недоцільним. Однак, впровадження такого виду роботи на початку заняття є досить продуктивним, оскільки:

- по-перше, підвищує інтерес учнів до вивчення іноземної мови;
- по-друге, сприяє підвищенню продуктивності праці на уроці;
- по-третє, робить школярів активними учасниками навчального процесу, діти перестають бути суб'єктами навчання, переходять у розряд об'єктів.

Як показує досвід, найбільш ефективним є використання віршованих форм при вивченні граматики. Якщо запитати в учнів, що їм не подобається на уроках англійської мови, то, швидше за все, почуємо відповідь – вчити англійську граматику, особливо розгалужену систему часових форм дієслова. Тож кілька повторень однієї і тієї ж граматичної структури на основі виразного тексту вірша чи пісні полегшує її запам'ятовування. Слід зазначити, що добирати відповідний матеріал необхідно до вікових особливостей учнів, щоб не переобтяжувати дітей непотрібною інформацією. Також слід враховувати тенденцію уподобань учнів, зацікавленість певними темами. Якщо це діти молодшого шкільного віку то цілком прийнятним для них буде вивчення тексту з улюбленої казки. Якщо це діти старшого шкільного віку, то і матеріал має відповідати інтересам дітей. Наприклад, уривки із сонетів тощо. При використанні техніки віршування при вивченні іноземної мови, учні розвивають фантазію, образність, асоціативність та оригінальність мислення. Використання поезії допомагає тренувати вимову, вживати знайому для учнів лексику, вивчати слова і вирази та розвивати пам'ять учнів. Так можна привернути увагу учнів до слів, які зовні однакові, а звучать по-різному, опанування англійської граматики у цікавому, творчому контексті розвитку творчого мислення учнів.

В даний час є природним те, що оволодіння іншомовною мовою як засобом спілкування неможливе без знання особливостей культури країни мовою якої вивчається. Процес формування комунікативної і лінгвокраїнознавчої компетенцій включає в себе навчання не тільки знанням, але також і вмінню правильно “проживати ситуацію” в іноземному оточенні. Мета формування даних компетенцій – здійснення обміну між своєю культурою та культурою суспільства.

Відомо, що пісня є важливим елементом будь-якої мови і тому заслуговує найпильнішої уваги. Крім того, пісня – це прекрасний засіб підвищення інтересу як до країни мовою якої вивчається, так і до самої мови, а також ефективний спосіб повторення мовного матеріалу.

Крім того пісня допомагає учням прилучитися до іншомовної культури. Також пісня допомагає згуртуванню групи, оскільки пісню співають хором.

Отже, розглянувши сутність використання поетичних творів на уроках англійської мови, можна зробити висновок, що запропонована методика досить вдало відображає ті

критерії освіти, які вимагають особистісно-орієнтованого навчання, розвитку креативної людини, здатної усвідомлювати й творчо працювати в заданому напрямку.

Використана література:

1. Волощук У. Розвиваємо, розум, талант, творчість / У. Волощук // Освітнянське слово. – 2012. – № 19-20.
2. Гапонова С. В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1997. – № 4. – С. 71-78.
3. Гебель С. Ф. Використання пісні на уроках іноземної мови / С. Ф. Гебель / Іноз. мови в школі. – 2009. – № 5. – С. 28-31
4. Дьяченко Н. П. Вірші, римування та пісні як засіб підвищення ефективності уроку англійської мови / Н. П. Дьяченко // Педагогічний вісник. – 2004. – № 3. – С. 30-33.
5. Наукове видання “Сучасні підходи до навчання іноз. мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ. Матеріали II Міжнародної конференції. – Харків, 2012 р. – С. 3-167.
6. Петровська Н. Використання віршів та пісень на різних етапах вивчення англійської мови / Н. Петровська, Т. Судима // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 8. – С. 359–365.
7. Поленок З. Використання пісенного текстового матеріалу на уроках англійської мови / З. Поленок // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 9–11.
8. 170 англійських пісень. Let's sing and play. 1–11 класи / [упоряд. І. Доценко]. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 152 с.

Василенко О. М., Сисоєнко І. В. Малые стихотворные формы как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках английского языка.

В статье отражена эффективность и целесообразность использования стихотворных форм на уроках английского языка. Авторы приводят примеры песен, советы по подбору стихотворного материала, а также обосновывают преимущества и целесообразность их использования. В статье также раскрыты результаты анкетирования и работы с учениками подросткового возраста специализированной школы.

Ключевые слова: песня, стих, активизация познавательной деятельности.

Vasilenko O. M., Sisoenko I. V. Small poetic form as a means to enhance the cognitive activity of pupils at English lessons.

The article reflects the effectiveness and appropriateness of the use of poetic forms at English lessons. The authors give examples of songs, tips on selection of poetic material, as well as the benefits and justify the appropriateness of their use. The article also discloses the results of the survey and work with teenage students of the specialized school.

Keywords: songs, poems, activation of cognitive activity.

УДК 378.011.3-051:62/65]:004

*Галаган І. М.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто сучасні проблеми навчання фахових дисциплін з використанням електронних навчально-методичних комплексів. Розглянуто сучасні підходи, засоби і методи навчання фахових дисциплін майбутніх учителів технологій, що ґрунтуються на використанні електронних навчально-методичних комплексів.

Ключові слова: електронні навчально-методичні комплекси, інформаційно-комунікаційні технології, інноваційні технології, навчання фахових дисциплін.

Значною мірою вирішення сучасних проблем освітньої галузі залежить від рівня професійної підготовки педагогів, бо сьогодні одним з аспектів, що визначає соціальну успішність людини є володіння нею технологіями здобування знань. Ця проблема актуальна для педагогічної галузі у зв'язку з постійно зростаючим обсягом знань в інформаційному суспільстві, що обумовлює прискорений розвиток технологій навчання, які формують уміння зберігати, відбирати і передавати ці знання з покоління в покоління [2].

У наш час випускник вищого педагогічного навчального закладу має уміти виявляти та поєднувати природні задатки людини з ефективним набуттям комплексу знань та умінь, формуванням навичок, властивостей, притаманних людині інформаційного суспільства [3]. Таке положення обумовлює нові вимоги до якості фахової підготовки педагога, до його можливостей застосовувати нові технології в своїй професійній діяльності.

Формування у педагога системи інформатичних компетентностей, спеціальних умінь, конче необхідні на тлі інтенсивного оснащення сучасних навчальних закладів складною технікою, що вимагає у вчителя технологічної галузі знань з електроніки, електротехніки, умінь комп'ютерного забезпечення процесу навчання [3]. У зв'язку з цим надзвичайно актуальною є фахова підготовка майбутніх вчителів технологій, яка ґрунтується не тільки на фундаментальних технологічних знаннях, знаннях з педагогіки, психології та теорії і методики навчання технології, а й загальної культури, включаючи інформаційну.

У процесі фахової підготовки використовуються комп'ютерні навчальні програми, навчальні системи на базі мультимедійних технологій, інтелектуальні та навчальні експертні системи, сучасні засоби комунікації [1]. Це пов'язано з тим, що засоби інтерактивного навчання сприяють виникненню діалогу, тобто активного обміну повідомленнями між користувачем і інформаційною системою в режимі реального часу.

Поява засобів навчання нового покоління забезпечує ефективність використання діалогових форм навчальної діяльності, реєстрацію, збирання, накопичення, зберігання, оброблення масивів інформаційних ресурсів про досліджувані об'єкти, явища, процеси; забезпечує передачу великих обсягів навчальних повідомлень, представлених у різній формі; здійснює управління процесу навчання. У цих умовах інтерактивний діалог здійснюється не тільки між студентом та викладачем. Засобом навчання, що функціонують на базі інформаційних комп'ютерних технологій, делеговано виконання деяких функцій викладача. Уніфікованим засобом цього класу є електронний навчально-методичний

комплекс (ЕНМК), який включає в себе значну частину вище перелічених можливостей [8].

Але ефективність застосування електронних навчально-методичних комплексів залежить від багатьох факторів, першим з яких слід назвати якісну навчальну програму, якій делеговано функції подання навчальних повідомлень, управління навчальною діяльністю студента (часткове виконання функцій викладача).

З точки зору дидактики електронний навчально-методичний комплекс можна представити як систему навчальних програм і способів їх реалізації (іноді замість терміну навчальна програма використовують такі терміни, як педагогічний програмний продукт, навчальне забезпечення, пакет прикладних програм). Комп'ютер (технічне забезпечення) і програмне забезпечення виступають як засіб реалізації навчальної програми, а їх параметри реалізуються з точки зору можливостей і способів реалізації навчальних програм. Однак вони повинні оцінюватися не самі по собі, а з точки зору дидактичних можливостей (і, природно, обмежень), які впливають на якість навчального процесу [4, 7].

Організація навчальних занять з використанням електронних навчально-методичних комплексів формує у студентів готовність до професійної діяльності тому, що здійснюючи покрокову дію при роботі з програмною оболонкою, яка відповідає програмі курсу, студент сприймає, переробляє, відтворює і оцінює результати своєї роботи. Таким чином, електронний навчально-методичний комплекс сприяє переведенню орієнтації в самоорієнтацію, контролю в самоконтроль, актуалізації в самоактуалізацію, що впливає на інтенсивність формування фахових умінь і підвищує інформатичну компетентність студентів.

Ще одним позитивним аспектом застосування ЕНМК є орієнтація на використання колекцій цифрових освітніх ресурсів (ЦОР), які органічно вписуються у змістову частину ЕНМК, бо повноцінне виконання завдань інформатизації вищої та середньої школи, вимагає вдосконалення методичної підготовки майбутніх вчителів технології, навчання їх методам роботи з сучасними колекціями цифрових освітніх ресурсів (ЦОР), освоєнню методики педагогічного проектування навчального процесу на основі використання ЦОР при проведенні конкретних уроків та організації самостійної позаурочної роботи школярів [5, 6].

Кафедрою інформаційних систем і технологій спільно з кафедрою теорії і методики технологічної освіти, креслення та комп'ютерної графіки розробляється система підготовки студентів спеціалізації "Інформаційні технології та захист інформаційних ресурсів" до реалізації ЕНМК у навчанні фахових дисциплін.

У процесі реалізації спільного проекту розроблені:

- зміст і структура окремих занять з використанням ЕНМК зінформатичних курсів та теорії і методики навчання технологій;
- програма та дидактичне забезпечення дисципліни "Вступ до спеціальності" з використанням ЦОР для студентів 1 курсу;
- електронні посібники з технологій для школи і варіанти роботи з ними на окремих дидактичних етапах уроків технологій і на уроках різних типів;
- тематика курсових і кваліфікаційних робіт з заявленої проблеми.

В рамках дисципліни "Сучасні інформаційні технології в освіті" розроблено зміст і побудова модуля "Використання електронних навчально-методичних комплексів при вивченні дисциплін освітньої галузі "Технологія"".

Основними завданнями реалізації цього навчального модуля є:

- формування системи знань про сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання та їх методи їх використання в навчальному процесі школи;
- організація активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на використання сучасних засобів ІКТ для супроводження навчального процесу;
- розвиток умінь використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології

навчання для проведення навчальних занять з технологій з урахуванням специфіки тем і розділів програми і у відповідності до навчального плану;

- мотивація діяльності дослідницького характеру щодо застосування ІКТ у навчанні технологій для розвитку творчих здібностей студентів;
- ініціювання самоосвіти студентів у освоєнні ІКТ при вивченні предметної галузі “Теорія і методика навчання технологій”.

Цей модуль має змістові і процесуальні міжпредметні зв’язки з наступними дисциплінами: інформатика, психологія, педагогіка, сучасні засоби оцінювання результатів навчання. А також внутрішньопредметні зв’язки зі змістом інших модулів дисципліни “Теорія і методика навчання технологій”.

Іноваційність пропонованого модуля проявляється у формулюванні цілей в рамках компетентнісного підходу і досягається за рахунок включення студентів в активну навчально-пізнавальну діяльність з освоєння його змісту. При доборі змісту модуля використовувався системний підхід до вивчення можливостей ЕНМК для вирішення нових дидактичних завдань в навчанні технологій, а також враховувався принцип цілісності, що полягає в забезпеченні єдності всіх частин модуля, наступності в розвитку ідей, врахування зв’язків з іншими навчальними дисциплінами та іншими модулями. При проведенні занять використовуються методи, що включають кожного студента в активну пізнавальну діяльність з оволодіння змістом модуля (дискусії, постановка проблемних питань, кейс метод, проектування діяльності вчителя), використовується поєднання традиційних та інноваційних форм навчання (лекції, лабораторні заняття, ділові ігри), на ЕНМК, ЦОР і педагогічного проектування.

Окрім того, організація навчального процесу при вивченні даного модуля ґрунтується на елективних принципах та індивідуалізації навчання, які припускають можливість вибору студентами індивідуальних освітніх траєкторій навчання, що дозволяють самостійно вибрати рівень освоєння змісту і форми поточної атестації.

У структурі навчально-методичних матеріалів ЕНМК наявна робоча програма, конспекти лекцій, розробки лабораторних занять, методичне забезпечення всіх видів контролю знань студентів: тестові завдання для поточного та підсумкового контролю, ситуаційні задачі, критерії оцінки групових та індивідуальних завдань, критерії оцінки індивідуальної проектної діяльності, модель рейтингова оцінка “портфоліо” студента. Зміст лекційного матеріалу дозволяє майбутнім вчителям технологій знайомитися з основні поняттями: інформатизація системи освіти, інформаційні технології навчання, нові інформаційні технології у навчанні технологій, отримати інформацію про програмне забезпечення, що використовується в інформаційних технологіях навчання: навчальних, тренувальних та контролюючих системах з технологій, а також з особливостями ЦОР з технологій.

У процесі лабораторно-практичних занять у межах цього модуля студенти отримують можливість не тільки детально вивчити а і проаналізувати ЦОР з технологій (пропонується провести аналіз змісту електронного навчального посібника). Для аналізу ЦОР з технологій студентам пропонується наступна схема: структура навчального посібника; способи подання змісту в навчальному посібнику; особливості подання змісту теоретичного матеріалу в посібнику; особливості ілюстративного матеріалу допомоги; довідковий матеріал посібника, його види, способи подачі, достатність; можливості навігації та апарат орієнтування посібника; особливості матеріалу для контролю знань і умінь у посібнику; можливості засобів супроводу навчального процесу посібника.

Серія занять присвячена проектуванню навчального процесу з технологій. Окрім того, студентам пропонується розробити і захистити проекти, спрямовані на організацію реалізацію різних форм самостійної роботи з використанням ІКТ на уроках і в позаурочній роботі з технологій і т.ін. Засвоєння знань і умінь, набутих у процесі вивчення модуля, перевіряється через комп’ютерне тестування. Також розроблена система

накопичувальної оцінки, що складається із звіту з лабораторних занять, захисту проєктів, участі у дискусіях і т.ін. Окремі питання модуля виносяться на підсумковий іспит з курсу.

Загалом, освоєння студентами модуля сприяє розвитку:

– фахової компетентності студентів, що включає: уміння отримувати інформацію, необхідну для вирішення поставленого завдання з різних джерел; уміння працювати в команді (групі); здатності висувати і обґрунтовувати ідеї щодо вирішення поставлених завдань; здатності до рефлексії та самооцінки власної діяльності.

– базової професійної компетентності, що включає: уміння планувати і здійснювати педагогічну діяльність з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів в оновленій інформаційно-освітньому середовищі;

– спеціальної професійної компетентності, що включає: уміння добирати ефективні прийоми і методи навчання та контролю з урахуванням специфіки технології та можливостей ЦОР з технологій, здатності діагностувати рівень освоєння змісту навчального матеріалу учнями в умовах застосування засобів ІКТ і на основі цього планувати і здійснювати діяльність з дисципліни; уміння активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, використовуючи сучасні інформаційні та комунікаційні технології навчання при проведенні навчальних занять з технологій з урахуванням специфіки досліджуваного матеріалу; уміння освоювати нові засоби ІКТ для організації процесу навчання технологій; оволодінні навичками педагогічного проєктування занять з технологій на основі ІКТ; готовності майбутніх учителів технологій до проведення науково-дослідної роботи із застосування ІКТ у навчанні технологій.

Природно, що у межах цього модуля постійно продовжується формування названих компетентностей, а їх подальший розвиток і вдосконалення триває через вивчення системи курсів за вибором, під час педагогічної практики студентів на 4-му і 5-му курсі та виконанні курсових та кваліфікаційних робіт.

Підсумовуючи зауважимо, що тільки системна реалізація засобів ІКТ у процесі навчання дозволить підготувати вчителів технологій нового покоління, здатних грамотно і вміло використовувати ЕНМКу навчанні фаховим дисциплінам. Застосування у межах ЕНМК типових і нетипових ситуаційних завдань робить цей засіб навчання місточком, перехідною ланкою між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього учителя технологій. До того ж ЕНМК може бути з успіхом застосований і для роботи з відстаючими студентами, у межах звіту за незадовільні оцінки або для відпрацювання пропущених занять. Використання ЕНМК у такій якості економить час викладача і максимально завантажує ефективним навчанням студента.

Наші практичні дослідження показують, що педагогічно виважене застосування інтерактивних навчальних програм у межах ЕНМК при вивченні фахових дисциплін приносить суттєву користь. Це вказує на необхідність широкого впровадження електронних навчально-методичних комплексів педагогічний процес, і дає надію сподіватись, що при дотриманні усіх вищенаведених вимог буде забезпечено ефективне та цілісне формування системних знань з фахових дисциплін.

Використана література:

1. Гуревич Р. С. Навіщо електронні підручники в навчальному процесі? / Р. С. Гуревич, М. К. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2006. – № 1. – С. 11–19.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии Текст / М. В. Кларин. – Рига, 2005. – 176 с.
3. Коваленко О. Е. Інженерно-педагогічні кадри: нові вимоги сьогодення / О. Е. Коваленко // Пробл. інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2008. – № 21. – С. 8–17.
4. Приборович А. А. Электронная библиотека как информационная часть электронного учебно-методического комплекса Текст / А. А. Приборович, Т. А. Королевич // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2009. – № 8. – С. 23–27.
5. Проектирование интерактивных учебно-методических комплексов на электронных носителях.

Брянский государственный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://totem.edu.m/index.php?option=comcontent&task=view&id=274&Itemid=30>.

6. *Співаковський О. В.* Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід / О. В. Співаковський та ін. // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2002. – № 3. – С. 23-26.
7. *Шалкина Т. Н.* Проектирование учебной деятельности студентов на основе электронных учебно-методических комплексов / Т. Н. Шалкина // Педагогическая информатика. – 2008. – № 1.
8. *Ширшов Е. В.* Организация учебной деятельности в вузе на основе электронных информационно-образовательных технологий Текст : монография / Е. В. Ширшов, Е. В. Ефимова. – Архангельск : АГТУ, 2006. – 208 с.

Галаган И. М. *Использование электронных учебно-методических комплексов при изучении профессиональных дисциплин будущими учителями технологий.*

В статье рассмотрены современные проблемы обучения профессиональным дисциплинам с использованием электронных учебно-методических комплексов. Рассмотрены современные подходы, средства и методы обучения профессиональным дисциплинам будущих учителей технологий, которые основываются на использовании электронных учебно-методических комплексов.

Ключевые слова: электронные учебно-методические комплексы, информационно-коммуникационные технологии, инновационные технологии, обучение профессиональным дисциплинам.

Galagan I. M. *Drawing on electronic education metodix complexes at study of professional disciplines future teachers of technologies.*

In the article the modern problems of educating to professional disciplines are considered with the use of electronic education metodix complexes. Modern approaches are considered, facilities and methods of educating to professional disciplines of future teachers of technologies which are base on drawing on electronic education complexes.

Keywords: electronic education complexes, of informatively-communication technologies, innovative technologies, educating to professional disciplines.

УДК 004.912 – 028.42

Гейна О. В.
Одесский национальный экономический университет
(г. Одесса, Украина)

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ВИД КОМПРЕССИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Компрессия является основным видом информационной переработки текста. В статье обозначены признаки презентации как одного из видов компрессии научного текста, описаны основные этапы подготовки иностранных студентов к созданию и проведению презентации по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: информационная переработка текста, компрессия научного текста, презентация.

Современный специалист, чтобы стать конкурентоспособным на рынке труда, должен овладеть новыми знаниями, способностью к абстрактному мышлению, навыками работы с техническими средствами, способностью быстро применять новые знания на практике, ориентироваться в любой ситуации, синтезировать знания из различных отраслей науки.

Вопросы поиска инновационных методик организации учебного процесса постоянно

становятся предметом заинтересованности многих исследователей, но на сегодняшний день они еще не получили окончательного решения и требуют дальнейшей серьезной и основательной разработки.

В связи с модернизацией системы образования, связанной в первую очередь с введением в образовательную среду информационных и инновационных технологий, сущность которых состоит в обновлении педагогического процесса, введении новообразований в традиционную систему, в последние годы к основным видам учебных работ, основанных на информационной переработке текста (конспект, аннотация, реферат, тезисы, рецензия и др.) добавился еще один – презентация.

Успешность человека в учении и в профессиональной деятельности во многом зависит от его информационной культуры. В процессе обучения формированию информационных умений и навыков, в том числе овладению различными способами информационной переработки текста, придаётся особое значение [2].

Информационная переработка текста, как составляющая коммуникативной компетенции, является одной из важнейших целей изучения русского языка как иностранного поскольку направлена на овладение обучающимися важнейшими общепредметными умениями и универсальными способами деятельности (личностными, регулятивными, познавательными, коммуникативными).

Цель нашей статьи – обозначить основные признаки презентации как одного из видов информационной переработки текста, описать основные этапы подготовки иностранных студентов к созданию и проведению презентации по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному.

Компрессия – это основной вид информационной переработки текста. Компрессия связана с умением видеть иерархическую структуру в содержании текста: понимать идею текста, видеть второстепенную информацию. Таким образом, под компрессией понимается умение не только извлекать из текста самое основное, но и понимать каждую часть прочитанного произведения. Для этого необходимо четкое понимание содержания текста, понимание смысловой связи частей текста между собой.

Целью обучения компрессии является формирование у студентов культуры работы с научным текстом, совершенствование навыков и умений чтения, понимания, анализа научного текста и написания вторичного научного текста, основанного на раскрытии смысловой структуры текста-первоисточника. Текст, созданный в результате компрессии, по отношению к тексту-первоисточнику, является вторичным. При подготовке вторичных текстов происходит свертывание информации в целях сокращения объема текста. Сжатие текста – это преобразование, при котором текст заменяется более кратким по объему изложением, но при этом не допускаются смысловые искажения и утрата значимых положений [3]. На основе определенных операций с текстом-источником (структурно-смысловый анализ текста; трансформация информативного содержания текста в соответствии с коммуникативным заданием; комбинирование и комментирование информативного содержания текста) можно построить тексты новых жанров – конспекты, аннотации, тезисы, рефераты, резюме, рецензии, презентации.

Основные виды компрессии текста (аннотация, тезисы, реферат, рецензия, презентация) различаются не только степенью сжатия или развернутости содержания первоисточника, но и использованием стандартных клише при оформлении вторичного текста.

Презентация – это композиционно организованное изложение основного содержания информационного источника, раскрывающее его основные концепции. В отличие от реферата презентация сопровождается показом слайдов, которые используются для повышения выразительности выступления, более убедительной и наглядной иллюстрации описываемых фактов и явлений.

В современном мире тяжело достичь успеха без умения грамотно выступать. Умение

представлять свои проекты, отчеты и готовую продукцию с выигрышной стороны является очень важным в деятельности любой организации.

Эффективная презентация – это представление информации, продукции, услуг, проектов, небольшое шоу, которое запоминается, способное эффективно воздействовать на аудиторию и мотивировать ее к последующим действиям.

Цель каждой презентации – рассказать аудитории о чем-то важном для выступающего и интересном для слушателей. Но самое главное, чтобы после завершения выступления слушатели думали определенным образом, то есть решали проблему так, как это необходимо докладчику.

Если презентация мотивировала аудиторию к последующим действиям, оратор достиг своей цели.

Для иностранных студентов подготовке презентации по специальности предшествует длительная поэтапная работа на занятиях по русскому языку как иностранному в течение всего первого семестра первого года обучения.

В соответствии с целью учебной дисциплины “Русский язык как иностранный”, которая заключается в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов, обеспечивающей овладение специальностью и различными формами коммуникации в условиях языковой среды (учебно-профессиональной, социальной и культурной) в течение первого года обучения студенты получают знания об особенностях устной и письменной речи научного, делового стилей речи, языка специальности, а так же виды и формы их реализации; стилистические и структурные особенности учебных работ по специальности и требования к их композиции и оформлению.

На базе получаемых знаний, формируются следующие умения и навыки:

1) читать тексты, которые относятся к учебно-профессиональной сфере, то есть на этом этапе студенты отрабатывают первый элемент подготовки презентации – выбор и обработка материала;

2) воспринимать и понимать информацию текстов по специальным дисциплинам во время слушания (аудирования) – на этом этапе вырабатывается умение слушать и вникать в смысл презентации;

3) ставить вопросы к прочитанному (прослушанному) тексту и отвечать на них – в отношении презентации, это умение обратиться к выступающему за уточнениями во избежание любой двусмысленности и неопределенности, выяснить всё, что непонятно, используя при этом для построения фраз определенные речевые формы, а так же умение выступающего ответить на заданные вопросы, требующие уточнения или дополнения информации;

4) составлять план (вопросный, номинативный), конспект прочитанного текста по специальности – следующий элемент подготовки презентации – составление плана презентации;

5) составлять монологическое высказывание по теме специальных дисциплин, строить его в логической последовательности, осуществлять отбор необходимых языковых средств – это умение для следующего основного этапа создания презентации. Необходимо помнить, что основное внимание – главному. Нужно определить главные идеи, мысли, тезисы, выводы, которые необходимо донести до слушателей и на их основании создать презентацию. Ни в коем случае не загружать презентацию дополнительной информацией – ее место в раздаточном материале, или в комментариях. На слайдах должно быть только самое главное. Обязательно проследить логическую последовательность изложения материала. Не менее важным является соответствие языковых средств, используемых для передачи информации, стилю текста;

6) передавать в письменной форме основную информацию текста по специальности – в презентации это наполнение слайдов *главной* информацией. Это соответствует принципу презентации – презентация предоставляет информацию, а не данные. То есть на

екране должен быть не набор цифр, фактов, а информация – это проблемные данные, представленные в удобном для восприятия виде (диаграммы, графики). Так же важное значение имеет подытоживающий слайд, в котором внимание людей будет зафиксировано на главном тезисе, на том, что необходимо донести до слушателей своей презентацией;

7) воспроизводить информацию прочитанных (прослушанных) текстов. И если при составлении монологического высказывания обращалось внимание на форму высказывания, то при воспроизведении прочитанных текстов внимание студентов обращается так же на способ подачи информации: темп речи, громкость, правильность и ясность речи (что особенно актуально для иностранных студентов), эмоциональность, мимика, жесты и т.д. Таким образом, отрабатываются умения, необходимые при комментarii слайдов: присутствующие на презентации в первую очередь слушают выступающего, а не читают вместе с ним написанное на слайдах. Презентация – это оратор и его рассказ.

В результате проделанной работы во 2 семестре на базе полученных знаний, умений, навыков студенты практически готовы к созданию презентации текстов по специальности. Преподаватель показывает образец презентации и непосредственно на нем студентам предоставляется уже полная информация о таком виде работы как презентация: требования к эффективной презентации, этапы создания презентации, основные признаки эффективной презентации, а так же типичные ошибки при создании презентации.

Таким образом, создание презентации на занятиях по русскому языку как иностранному – это сложное целое, которое является синтезом всех знаний, умений, навыков студентов, полученных в течение 1 года обучения, и представляет собой базовые элементы проведения презентации по специальности, т.е. идет подготовка студентов к выступлениям на занятиях по специальным дисциплинам, а презентация по специальности в свою очередь является основой презентации, необходимой в будущей профессиональной деятельности.

Интегрируя такой вид работы как создание и проведение презентации в учебный процесс, можно более эффективно решать целый ряд дидактических задач при обучении вообще и при обучении русскому языку как иностранному в частности:

- взаимодействие студентов с огромным количеством ресурсов (книги, журналы, газеты, мультимедиа, телевидение, Интернет), попытки найти информацию многими путями и во всех местах, где только возможно, мотивирует студентов к обучению, а в нашем случае формирует устойчивую мотивацию к иноязычной деятельности;

- дает возможность пополнять словарный запас как активной, так и пассивной лексикой современного языка;

- активизирует мыслительные способности обучающихся в процессе учебной деятельности;

- развивает творческий потенциал студентов;

- делает занятия более наглядными, используя динамическое предоставление учебного материала в связи с применением разных аудио визуальных способов обучения (когда в работу включаются слуховой и зрительный каналы восприятия информации, есть больше шансов удовлетворить потребности разных студентов, чьи способы обучения могут существенно отличаться);

- обеспечивает лучшее восприятие и запоминание учебного материала;

- позволяет индивидуализировать обучение: выбирать последовательность усвоения учебного материала, темп работы;

- создает условия для эффективной внеаудиторной самостоятельной работы.

Умение изложить содержание прочитанного, услышанного, пересказать его с другой целью, составить резюме, аннотацию, реферат, передать информацию конспективно или тезисно, подготовить и провести презентацию составляют основу коммуникативной компетенции языковой личности и ее речевого поведения. В связи с этим вторичные

текстовые образования сегодня занимают все более прочные позиции в ряду речевых произведений, функционирующих в коммуникативном пространстве общества. “Будучи носителем неточного, приблизительного значения, вторичные тексты являются способом интерпретации информации и ее адаптации к новым условиям коммуникации” [1, 69]. Презентация как один из видов информационной переработки текста все более прочно занимает позицию одного из главных видов учебной работы. Обучение созданию и проведению презентации необходимо осуществлять на занятиях по русскому языку как иностранному, поскольку базовые элементы презентации представляют собой основные виды работы стекстом.

Используемая литература:

1. Ионова С. В. О двух моделях построения вторичных текстов / С. В. Ионова // Вестник Волгоградского Государственного Университета. Серия 2: Языкознание. Выпуск № 5. – 2006. – С. 69-76.
2. Занина Е. В. Обучение приемам содержательной компрессии текста на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Е. В. Занина // Интернет-журнал “Наша сеть”. – 2014. – 08 января. – Режим доступа : <http://nsportal.ru>.
3. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов.– Харьков : ХНУ, 2009.– 68 с.
4. Сахарный Л. В. Набор ключевых слов как тип текста / Л. В. Сахарный, А. С. Штерн // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. – Пермь : Пермский политехнич. ин-т, 1988. – С. 34-51.
5. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного / Н. Л. Федотова.– СПб : Златоуст, 2013.

Гейна О. В. Презентація як вид компресії наукового тексту.

Компресія є основним видом інформаційної переробки тексту. У статті позначено ознаки презентації як одного з нових видів компресії наукового тексту, описано основні етапи підготовки іноземних студентів до створення і проведення презентації за фахом на заняттях з російської мови як іноземної.

Ключові слова: інформаційна переробка тексту, компресія наукового тексту, презентація.

Gaina O. W. Presentation as one of types of compression of scientific text.

A compression is the basic type of the informative processing of text. In the article the signs of presentation are marked as one of new types of compression of scientific text, the basic stages of preparation of foreign students are described to creation and leadthrough of presentation on speciality on employments of Russian as foreign.

Keywords: informative processing of scientific text, compression, presentation.

УДК 004.5 – 057.87

Гейченко Е. И., Рагрина Ж. М.
Запорожский государственный медицинский университет
(г. Запорожье, Украина)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ “СТУДЕНТ-КОМПЬЮТЕР” НА ЯЗЫКОВОМ ЗАНЯТИИ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

В статье освещаются основные формы и виды диалогического взаимодействия “студент-компьютер” и его психолого-педагогические аспекты. Раскрывается основное назначение применения компьютерных технологий в обучении. Акцентируется внимание на том, что компьютерные технологии являются одним из эффективных способов формирования коммуникативной компетенции, помогают создать специальную для иностранных студентов обучающую среду, реализовать в полной мере индивидуально-дифференцированный подход и оптимизировать сам процесс обучения, повысить его результативность, сфокусировать внимание на творческой работе как преподавателя, так и студента.

***Ключевые слова:** компьютер, компьютерные технологии, компьютерные программы, диалог “студент-компьютер”, иностранные студенты, русский язык как иностранный.*

Социокультурная ситуация в Украине, преобразования в экономической сфере, расширение деловых и культурных связей с зарубежными странами повышают требования к языковой подготовке будущих специалистов, для которых иностранный язык является средством получения избранной специальности.

В наши дни уже недостаточно только уметь читать и переводить литературу по специальности на иностранном языке. Сегодня приоритетной задачей профессиональной подготовки является обучение иноязычному общению, в том числе и на русском как иностранном.

Состояние языкового образования в отечественных вузах в настоящее время нельзя считать удовлетворительным. Во-первых, это связано с сокращением количества часов академических занятий. Во-вторых, практически 90% студентов-иностранцев начинают изучение русского языка с азов. Обучение иностранному языку студентов-медиков на начальном этапе является особенно трудной задачей. Дефицит коммуникативной компетенции у студентов становится серьезным препятствием на пути освоения общеевропейских стандартов. Отсюда, необходимым видится поиск новых, усовершенствованных форм и средств обучения русскому языку как иностранному. В этом плане использование компьютера весьма актуально и становится неотъемлемой составляющей образовательного процесса, так как значительно расширяет и обогащает занятия.

Таким образом, **актуальность** исследования заключается в попытке определения роли и места компьютерных технологий в обучении языку (на примере преподавания русского языка как иностранного), а именно в характеристике форм и видов диалогического взаимодействия “студент-компьютер”.

Цель статьи состоит в обосновании необходимости качественной организации диалогического взаимодействия “студент-компьютер” на языковом занятии в вузе нефилологического профиля.

Предметом статьи являются виды и формы диалогического взаимодействия “студент – компьютер” на языковом занятии.

Новизна работы заключается в самом предмете анализа – в проблеме, которая нечасто попадает в поле зрения исследователей.

Вопрос о роли и месте компьютера в обучении на сегодня является одним из наиболее рассматриваемых, а проблема организации диалогического взаимодействия между студентом и компьютером стала ядром многочисленных научных трудов. Проблемам использования компьютерных технологий в обучении посвящены работы Барыбина А. В., Беспалько В. П., Брановского Ю. С., Бухаркиной М. Ю., Гершунского Б. С., Дмитриевой Е. И., Моисеевой М. В., Роберт И. В., Полат Е. С., Хуторского А. В., Руденко-Моргун О. И., Азимова Э. Г., Анисимова С. С., Мартиросяна Н. В., Кручинина В. В., Кручининой Г. А., Москалевой И. С., Нелунова А. И., Потаповой Р. К., Савельева А. Я., Самойлова В. Д., Тыщенко О. Б. и других ученых. Тем не менее, обращаясь к характеристике функций компьютера в образовательном процессе, исследователи обращают недостаточно внимания на организацию диалога между студентом и компьютером.

При создании обучающих компьютерных технологий необходимо акцентировать внимание на ряде дидактических и психологических принципов взаимодействия компьютера со студентом. В традиционном обучении представление учебного материала осуществляется, в первую очередь, вербальными средствами, причем диалогу отводится особая роль. Как отмечает А. Я. Савельев, диалогическое взаимодействие обеспечивает следующие аспекты обучения: “непрерывный контроль деятельности обучаемого, диагностирование, управление системой со стороны обучаемого, самосовершенствование и адаптацию системы в процессе эксплуатации” [3, с. 6].

Специфической особенностью компьютерных технологий, применяемых в обучении, является возможность исключения диалогового взаимодействия между студентом и преподавателем. В таком случае студент остается один на один с компьютером. Соответственно, разрабатывая обучающие программы, необходимо тщательно прорабатывать не только общую структуру диалога, но и, что особенно важно, формулировки реплик, дополнения, уточнения вопросов и другие элементы диалога.

Взаимодействие “студент-компьютер” может быть минимальным, сводимым к нажатию одной клавиши. Например, чтобы открыть заранее подготовленный медиа-файл и просмотреть содержимое, требуется нажать только на одну кнопку “Открыть”. Однако процесс может быть более сложным и требовать от студента расширенного диалога с программой. Так, для описанного выше примера возможен вариант, когда необходимо открыть папку, найти файл, внести настройки: выбрать звук, яркость, определить вид представления информации и т.д.

При создании будущего диалогического взаимодействия студент-компьютер” важно уделить внимание обеспечению простоты и понятности конкретной программы для ее пользователей, на которых она ориентирована. По словам Самойлова В. Д., “такая разработка – не одноразовый процесс, а некоторая итерационная процедура, включающая в себя ряд коррекций диалога, созданного по экспертным оценкам пользователей или самих разработчиков” [4, с. 88].

Не только функциональные, но и понятные, простые в использовании программы, “с интуитивно-понятным интерфейсом позволяют улучшить диалог обучающей программы с пользователем, расширить сферы применения программы” [2, с. 15].

Большое значение имеет адекватность восприятия компьютером информации, исходящей от студента, возможность интерпретировать реплику студента или же использование предупреждающего сообщения на некорректный запрос.

Как отмечает Тыщенко О. Б., “в отличие от любых других технических средств обучения компьютерные обучающие системы обладают интерактивностью, т.е. способностью немедленно реагировать на вопрос или действие обучаемого, в том числе предъявлять уточняющий вопрос, выдавать сообщение, предоставлять информацию студенту. Построение диалога студента с компьютером должно строиться с учетом основных психологических принципов общения: своевременной, достаточной и

мотивированной помощи, возможности выхода из диалога в любое время, адекватности оценочных суждений, доброжелательности и т.д. Характеризуя далее различные психолого-педагогические аспекты диалогового взаимодействия между обучаемым и компьютером, можно выделить общепсихологические принципы построения диалога учащегося с компьютером, организацию процесса общения, модальность общения” [6, с. 51].

Вместе с тем, следует принимать во внимание все трудности, связанные с подбором материала для компьютерных обучающих программ. Здесь можно говорить о частичной ограниченности диалогического взаимодействия “студент-компьютер”, так как невозможно предусмотреть и заложить в систему все тонкости и аспекты реально звучащего диалога, всё богатство русского языка.

Грамотно разработанная обучающая программа должна учитывать не только общеупотребительные лексико-грамматические конструкции изучаемого языка, но и их многочисленные вариации (так как студент может задать нестандартный вопрос), и с учетом корректной реакции на него со стороны компьютера. Компьютерная программа не способна самостоятельно изменять формулировку вопроса, как это может сделать преподаватель, поэтому, прежде всего, следует продумать грамотность, логичность и корректность формулировок всех вопросов и предполагаемых ответов.

Также необходимо предусмотреть возможность предъявления нескольких вопросов (заданий) различных по уровню сложности, информативности и детализации для того, чтобы в случае затруднения студент мог обратиться за помощью к программе и решить проблему самостоятельно, не прибегая к помощи преподавателя. Обладая большим арсеналом инструментов, компьютерная обучающая программа может использовать различного рода и в разных вариациях наводящие вопросы и подсказки.

В случае же неправильного ответа важно обеспечить возможность исправления ошибки: компьютер может предложить развернутую формулировку вопроса и все возможные варианты ответа на него. При этом следует избегать как чрезмерной (избыточной) помощи, так и недостаточной. Избыток информации нецелесообразен, так как это требует дополнительного времени на прочтение и осмысление, а, как известно, использование компьютера в обучении, наоборот, предполагает сокращение времени на обучение. Более того, зная, что в его запасе большое количество подсказок, студент не концентрирует внимание на задании, что ведет к снижению мотивации обучения и в целом отражается на качестве усвоения знаний. Недостаток же помощи может быть причиной психологических проблем – боязни работы с техникой, страха сделать ошибку и увидеть на экране отрицательный результат.

При создании обучающей программы необходимо предусмотреть возможность как автоматического предъявления помощи, наводящих вопросов, так и отключение такого режима, получение помощи только по запросу студента.

Практически во всех компьютерных программах используется так называемое “диалоговое окно”. Это небольшая, ограниченная рамкой, часть экрана, имеющая заглавие, в котором указывается вид диалога или суть вопроса. Диалоговое окно всегда содержит какую-либо значимую информацию: вопрос, пояснение, сообщение об ошибке. Видя такое окно, студент может выбрать ответ из предложенного перечня вариантов, например, ввести текст, сделать единичный или множественный выбор ответа (отметив флажком или маркером) и т.д.

В диалоговом окне всегда есть одна или несколько кнопок, позволяющих человеку сделать окончательный выбор ответа, подтвердить его компьютерной программе или отказаться от него. Таким образом, “диалоговое окно компьютерной программы представляет собой минимальный элемент обмена информацией соответствует (эквивалентен) двум репликам (мыслям, фразам) со стороны каждого участника обыкновенного, т.е. человек-человек диалога” [6, с. 52-53].

Существует несколько форм организации диалогического взаимодействия “студент-компьютер”. Первая предполагает строгое структурирование предлагаемой информации. В этом случае диалог построен на заранее занесенных в программу (при ее разработке) репликах, сообщениях. Изменить что-либо в структуре подобной программы возможно только с помощью ее разработчика. Такой подход значительно упрощает разработку самой программы. Однако характеризуется и рядом отрицательных характеристик: отсутствие гибкости, ограничения в адаптации.

Намного целесообразнее, как нам видится, применение другой формы, которая заключается в “проектировании общей структуры диалоговых окон – определение размеров, цвета, расположения реплик обучающей программы, кнопок ответа обучаемого” [6, с. 53]. После этого создается файл, содержащий вопросные и ответные реплики, сообщения, необходимые для корректной работы программы. При этой форме взаимодействия “студент-компьютер” становится возможным динамичное изменение структуры диалогового окна, коррекция исходных данных. Такой подход, безусловно, более сложный с точки зрения программирования, но обладает большей гибкостью при работе программы, а, следовательно, более эффективен. Важно, что “заполнение и исправление информации может выполняться стандартными компьютерными программами, например, текстовыми редакторами, для облегчения работы преподавателя или методиста, специально разработанными для этих целей программами или модулями, входящими в состав обучающей системы” [6, с. 54].

При такой форме организации диалога между студентом и компьютером обучающая программа становится динамичной в использовании, легко адаптируемой под конкретную учебную ситуацию, разрешает расширить диапазон вопросов и ответов.

Важным классом компьютерных программ, отличающихся простотой построения диалога “студент-компьютер”, являются компьютерные системы тестирования, компьютерные тренажеры и компьютерные обучающие игры.

В компьютерные системы тестирования и проверки знаний входят подсистемы обучаемого, автора средств контроля, инструктора (организатора учебного процесса). Подсистемы обучаемого и автора могут включать в себя ряд подсистем разной педагогической направленности, например, контроля теоретических знаний, планов действий, оценки ситуаций и др. [4].

Каждая подсистема имеет свой диалог, называемый сценарием компьютерной программы. Цель такого сценария – оценить знания тестируемого по разделу предметной области в процессе диалогового взаимодействия с помощью элементов тестовой процедуры (вопросов с выбором ответов, выбора изображений, построения цепочек действий и др.) [4].

Работа с компьютерными тренажёрами и обучающими играми также построена на диалогическом взаимодействии. Выделяют следующие составляющие компьютерных тренажеров и игр:

1) модели (имитаторы) объекта предметной среды, включающей в себя учебную информационную модель для отображения элементов управления (ключей, кнопок) и элементов индикации состояния объекта управления (экран, индикатор состояния и т.д.);

2) модели педагогического сопровождения тренировки (модель инструктора), включающей в себя оценивание с системой подсказок, помощи и комментариев [4].

Для построения коммуникации между студентом и компьютером целесообразно применять многоуровневую систему диалогов, включающую возможность детализации, помощи, пояснений. Отдельного внимания заслуживает передача невербальных элементов общения, несущих смысловую нагрузку в традиционном диалоге. В компьютерном диалоге для этого применяются специальные возможности: пиктограммы вопросов и восклицаний, запретов и разрешений; использование различных шрифтов и цветового оформления, подчеркиваний, символов. Все это позволяет акцентировать внимание

студента, сконцентрировать его на главном. При этом важно найти наиболее удачное, оптимальное соотношение представляемой информации, цветовой гаммы, графики и выделенных элементов. Чрезмерное употребление таких средств может отвлечь студента и, как следствие, ухудшить его восприятие.

Кроме прямого взаимодействия “студент-компьютер”, компьютер может быть посредником в диалоге “студент – студент” или “студент – преподаватель” для построения активной коммуникативной деятельности на основе межличностного общения.

Под понятием “телекоммуникационное межличностное общение” подразумевается общение в дидактической информационной среде как непосредственное или опосредованное взаимодействие субъектов учебной деятельности [5].

При этом под непосредственным взаимодействием понимается процесс общения с “живым” партнером, который непосредственно реагирует на сообщение. Возникающий в этом случае информационный контакт относится к разряду реальных. Например, когда используются видеоконференции (т.е. когда можно общаться не только вербально, но и визуально), можно говорить о способе “живого общения”, осуществляемого посредством технических (компьютерных) средств. При опосредованном взаимодействии (например, при передаче учебной информации через электронную почту) возникает виртуальное поле информационного контакта [5].

Следовательно, возможность создания реальной языковой среды и живого общения становится реальной при использовании компьютерных технологий. Деятельность студентов на уровне телекоммуникационного межличностного общения, по мнению А. В. Барыбина, можно рассматривать с двух сторон [1]:

1) Телекоммуникации можно использовать в целях обучения отдельным аспектам языка и видам речевой деятельности;

2) Использование иностранного языка на уровне коммуникации, например, при обсуждении каких-либо творческих задач (разработка видеофильма, создание литературных журналов, проведение исследований, обсуждение хода проведения экспериментов) и др. В этом случае язык выступает в роли межкультурного общения в учебно-познавательной совместной деятельности студентов.

Говоря об оценке работы студента с компьютерной программой, невозможно предусмотреть все варианты ответов, которые может предложить студент. В процессе обучения студенты учатся мыслить, анализировать и систематизировать полученные знания и находить новые решения. Зачастую эти решения, нестандартные и неординарные, могут отсутствовать в системе компьютерной программы. Кроме этого, неправильные ответы студентов могут быть обусловлены непониманием вопроса в виду его некорректной формулировки или механической ошибки, поэтому нужно признавать право каждого студента на ошибку.

При использовании компьютерных технологий в обучении, существенно изменяется роль преподавателя: он не является непосредственным участником диалога “студент-компьютер”, оставаясь организатором учебного процесса, он определяет содержание урока (график проведения занятий в компьютерном классе, отбор необходимого материала, контроль); организует работу внутри группы (инструктаж студентов, наблюдение за учебной деятельностью студентов, оказание необходимой индивидуальной помощи студенту, работающему с компьютером).

Таким образом, качественная организация диалогического взаимодействия между студентом и компьютером при обучении русскому языку как иностранному в значительной степени помогает реализовать переориентацию на индивидуально-дифференцированный подход, обеспечивает оптимизацию учебного процесса, повышает его результативность, ориентирует на творческую деятельность как преподавателя, так и студента.

Используемая литература:

1. Барыбин А. В. Информационные технологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка) / А. В. Барыбин. – дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2005
2. Батаршев А. В. Преемственность в дидактических приемах обучения / А. В. Батаршев // Советская Педагогика. 1987. – № 4. – С. 71-74.
3. Савельев А. Я. Вычислительная техника в учебном процессе / А. Я. Савельев, Н. М. Когдов, Б.А. Сазонов. Методика применения автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ. – М. : Знание, 1996. – 99 с.
4. Самойлов В. Д. Модельное конструирование компьютерных приложений / В. Д. Самойлов. – Киев : Наукова Думка, 2007. – 179 с.
5. Тихомиров В. П. Технология ДО в России / В. П. Тихомиров // Дистанционное обучение. – 1996. – № 2. – С. 7-10.
6. Тыщенко О. Б. Дидактические условия применения компьютерных технологий в обучении / О. Б. Тыщенко : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2003. – 175 с.

Гейченко К. І., Рагіріна Ж. М. Організація діалогічної взаємодії “студент - комп’ютер” на занятті з мови в нефілологічному вищому навчальному закладі (на прикладі викладання російської мови як іноземної).

У статті висвітлюються основні форми та різновиди діалогічної взаємодії “студент – комп’ютер” та її психолого-педагогічні аспекти. Розкривається основне призначення застосування комп’ютерних технологій у навчанні. Акцентується увага на тому, що комп’ютерні технології є одним з ефективних засобів формування комунікативної компетенції, допомагають створювати спеціальне для іноземних студентів навчальне середовище, реалізувати у повному обсязі індивідуально-диференційований підхід та оптимізувати сам процес навчання, покращити його результативність, сфокусувати увагу на творчій роботі як викладача, так і студента.

Ключові слова: комп’ютер, комп’ютерні технології, комп’ютерні програми, діалог “студент – комп’ютер”, іноземні студенти, російська мова як іноземна.

Geychenko E. I., Ragrina Z. M. Organization of the dialogic interaction “student-computer” during language classes at non-philological medical university (teaching Russian as a foreign language).

The article highlights the main forms of the dialogic interaction “student-computer” and its psychological and pedagogical aspects. Much attention is given to the main purpose of using computer technologies in education. The article is focused on the fact that computer technologies are one of the effective ways of formation of communicative competence, help to create a special learning environment for foreign students. It is specially noted that computer technologies help to realize the individual-differentiated method and help to optimize the learning process, to increase the effectiveness, to focus on creative work as a teacher and a student.

Keywords: computer, computer technology, computer programs, dialogue “student -computer”, foreign students, Russian as a foreign language.

УДК 81'25 – 027.543

Гонта І. А.
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
(м. Київ, Україна)

ПЕРЕКЛАД СТИЛІСТИЧНО МАРКОВАНИХ НОМІНАТИВНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ РАС ТА НАЦІОНАЛЬНОСТЕЙ

В статті аналізуються причини виникнення стилістично маркованих номінативних одиниць на позначення представників рас та національностей, що виникають в англійській мові, зокрема в американському сленгу. Порівнюючи відповідні номінації англійського та українського сленгу, пропонуються способи перекладу етнофобізмів українською мовою.

Ключові слова: *етнонім, етнономінація, етнофобізм.*

Мова кожного народу пов'язана з його історією, культурою. Мовні та позамовні культурні, політичні, соціальні контакти представників різних народів та національностей є різноманітними за характером та часто не мирними, доброзичливими. Представники інших націй, особливо в оточенні іншомовної національної більшості стають об'єктом оцінки, часто упередженої та суб'єктивної, що породжує чисельні лексичні та фразеологічні номінації. Сполучені Штати Америки стали батьківщиною для мільйонів легальних та нелегальних іммігрантів з Європи, Африки, Азії, Латинської Америки, які, в свою чергу, не завжди хотіли зразу адаптуватися до англomовного культурного світу, іноді поколіннями зберігаючи свої мову та культуру. Це лише один з факторів, що породив лінгвістично-культурне протистояння "СВІЙ – ЧУЖИЙ".

Суб'єктивний аспект міжетнічних стосунків у соціумі відтворюється мовою, в якій існує система засобів номінації "чужих" народів та їх представників: етнонімів, етнічних слів-прізвиськ та етнофобізмів. Вивчення семантики, особливостей творення та функціонування офіційних (етнонімів) і розмовних (етнічних прізвиськ й етнофобізмів) етнономінацій дозволяє встановити специфічне бачення світу, яке є типовим для колективної етнічної свідомості.

Різні аспекти етнономінацій вже неодноразово були предметом вивчення в ономазіологічному аспекті [1; 2; 8], лексико-семантичному аспекті [19; 3], когнітивному аспекті [4; 19; 20; 21], компаративному аспекті [5], комплексному аспекті [10; 11; 5; 19], робіт, присвячених створенню етнономінацій навколо стереотипів [12; 13; 14].

Актуальність дослідження зумовлена прогалинами в описі етнокультурних, лексико-семантичних особливостей стилістично маркованих етнономінацій та способів перекладу таких мовних одиниць українською мовою.

Об'єктом дослідження в роботі виступили стилістично марковані номінативні одиниці на позначення національностей та рас. **Предметом** дослідження виступили етнокультурні, лексико-семантичні особливості стилістично маркованих етнономінацій та способи перекладу таких лексичних та фразеологічних одиниць українською мовою. **Матеріалом** дослідження слугували англійські та українські етнономінації відібрані методом суцільної вибірки зі словників сленгу.

Метою роботи є виявлення етнокультурних, лексико-семантичних і функціональних особливостей стилістично маркованих етнономінацій та аналіз перекладу номінативних одиниць на позначення представників різних національностей та рас.

Спілкування між партнерами не зводиться тільки до обміну інформацією. Воно є взаємопроникненням їх уявлень про себе та про оточуючий світ. Чим більше співпадають

їх моделі світу, тим глибше таке проникнення та тим скоріше й легше досягається узгодження точок зору партнерів по спілкуванню. Учасники спілкування прагнуть реконструювати в свідомості внутрішній світ один одного, зрозуміти почуття, мотиви поведінки, ставлення до значимих об'єктів. Значну роль у цьому відіграють стереотипи, які регулюють процес спілкування. Поняття стереотипу останнім часом широко вживається в культурології, етнології, соціології, психології, літературознавстві, мовознавстві [7, с. 80].

В ході нашого дослідження ми виявили безліч стилістично маркованих номінативних одиниць на позначення національностей та рас. Однією з головних причин виникнення таких етнонімів – це історичні, культурні, соціальні, військові, торговельні, дипломатичні та інші контакти між групами етнічної більшості та меншості (що часто включали конфлікти), що й підкреслює модельну опозицію “Ми – Вони”, або “Свій – Чужий”. Іншими причинами стали постійні еміграції, особливості поведінки того чи іншого етносу, політика дискримінації щодо етнічних меншин. Неофіційні етнонімічні назви представлені в сучасній англійській мові, по-перше, прізвиськами, які необов'язково мають різко негативне забарвлення, та, по-друге, етнофобізмами – інвективними лексичними одиницями, які спрямовані на приниження, грубу образу референту.

Наприклад, на позначення китайців в англійській мові вживаються такі етнофобізми: *Chicom, Chinee, Chink, Chinky, tiddley-wink, chopstick, dink, gook, little people, ricer, slant, slant-eyed, slit, slope, slopie, slope-eyed, yellow, the yellow peril* і перекладаються на українську мову за допомогою стилістично маркованих слів *китайоза, жовтопузий, вузькоокий* [27]. На позначення німців існують наступні етнофобізми: *Kraut, sausage, Jerry, Boche, Hun*, які перекладаються стилістично маркованим простим словом *фриц*, що походить від поширеного у німців імені, також *німчура* [26]. Іспанців часто називають *Dago / Diego, spic, spick, spik, spinach*, що можна перекласти українським *іспан*. Мільони переселенців з Італії до США зумовили виникнення великої кількості етнонімів: *Antonio / Tony, dago, eyetie, Eytie, Eyeto, Eyety, Eyetye, Eyetalian, Eye-talian, ghinny, ginney, ginzo, guinzo, guinea, Itie, Pete / moustache Pete, spaghetti / spag, spaghetti bender, wop, mountain wop*. В свою чергу українці, не маючи таких традиційно тісних контактів з італійцями, мають лише кілька відповідних етнофобізмів: *італьяшка, макаронник*.

На позначення африканців вживають англійське слово *nigger* та перекладається українською мовою за допомогою транскрибування *нігер*. Існує і ряд інших етнофобізмів для позначення афроамериканців: *Black, Negro, blackie, darky, jungle-bunny, crow* та перекладається українськими стилістично маркованими відповідниками, складними словами, а саме композитою: *чорнопикий, чорномазий*. Етнофобізми *Ink-face, Ape, Buffie, Darky, Eight Ball, Gable, Groid, Jigaboo, Mammy, Night Fighter, Porch Monkey, Quashie, Sooty, Tar Baby, Crow* перекладається або як *афроамериканець* (українським еквівалентом, складним словом), або вищезгаданими стилістично маркованими українськими відповідниками *чорнопикий, чорномазий* [26]. Останні краще передають конотацію та прагматичне навантаження цих мовних одиниць.

На позначення японців вживаються етнофобізми *Jap, Nip, Nipper* і перекладаються українським стилістично маркованим словом *япошка*.

Євреїв образливо в англійській мові позначають словами *Sheeny, Heeb, Eagle-nose* які перекладаються українськими маркованими словами *жид, аїд, маланець*. Перше з цих слів є традиційною назвою євреїв, що деякі лінгвісти не вважають стилістично маркованим та образливим.

Діапазон національно-расових угруповань, на які поширюються англійські етнофобізми, досить широкий і охоплює майже всі народи, з якими мали контакти американці та англійці: представників негроїдної раси (*Bounty Bar, Carlton, Gorilla, Alligator Bait*), мулатів (*Half-breed, Half-castle, Zebra, Blaxican, MexiJew*), італійців (*Wop, Spaghetti Flinger, Spaghetti-nigger*), іспанців (*Cholo, Ponch, Spigger*), ірландців (*Drunken*,

Inside Out Nigger, West Brit), євреїв (*Big Nose, Goldie, Money Lender, Ahhh-Jew, Alter Kucker*), французів (*Boxhead, Frog Eater, Franchute, Frenchy*), індіанців (*Forest Nigger, Apple, Red Indian, Timber Nigger*), англіїців (*stuffed shirt; red coat, John Bull, limey, pommy, pom, Tommy, or Tommy Atkins, expat / expatriate*), австралійців (*Alf, Aussie, digger, Fred, ocker, Roy*) [25]. Але в українській мові вони не мають такої великої кількості стилістично маркованих, сленгових відповідників. Це пояснюється кількома причинами: 1) слабким розвитком українського сленгу через мовно-соціальну ситуацію в Україні; 2) відсутність тісних контактів українців з представниками деяких вищезгаданих представників націй та рас (мексиканець, афроамериканець, ірландець, англієць, австралієць).

Проте існує більше українських етнофобізмів на позначення поляків, що зумовлено сусідством та історичними стосунками з ними: *бзденик, зденек, подляк, пшек* [27]. Порівняйте з англійською мовою: *Polack, Polake, Pollack*.

На позначення мексиканців американці вживають етнофобізм “*wet-back*” – перекладається українським маркованим словом “*нелегал*”. Така назва дісталася їм через історичну діяльність, коли мексиканці нелегально перепливали Ріо Гранде – кордон США та Мексики з метою працювати та жити в США. На позначення мексиканців існує й ряд інших етнофобізмів: *bato, bean, bean bandit, beaner, bean eater, Chicano / Chicana, chili-chomper, dago, eagerbeaver, greaseball, greaser, grease-gut, oiler, pachuco, pepper-belly, spic, spick, spik, taco bender, tacohead, yellow-bellies*.

Росіян називають *candle eater, bolshie / bolshevick, cabbage-eater, commie, commo, Ivan / Ivan Ivanovich, pinko, pink, red, Russki, Sovs / Soviets*, що перекладаються стилістично маркованими словами *москаль, кацап*, рідше трапляються сленгізми *кацапура, кацалап, лапотник, коробочник, маркитан, пилипон*. В зв'язку із сумнозвісними подіями в Україні недавно виник етнофобізм *ватнік*.

Отже, українська мова не така багата і різноманітна на позначення неофіційних стилістично маркованих етнімічних назв як англійська. Таким чином, англійська мова продукує велику кількість етнофобізмів, етнімів-прізвиськ на позначення представників рас та національностей, в той час, як українська мова не завжди може забезпечити їх адекватний переклад зі збереженням прагматичного потенціалу. В багатьох випадках їх можна перекласти відповідними українськими стилістично маркованими номінаціями, що мають інше образне значення і кількість яких значно менша.

Використана література:

1. Березович Е. Л. “Чужаки” в зеркале фольклорной ремотивации топонимов / Е. Л. Березович // Живая старина. – М., 2000. – № 3. – С. 2-5.
2. Березович Е. Л. Ономазиологический портрет “человека этнического”: принципы построения и интерпретации / Е. Л. Березович, Д. П. Гулик ; отв. ред. Г. П. Нешименко // Встречи этнических культур в зеркале языка (в сопоставительном лингвокультурном аспекте). – М. : Наука, 2002. – С. 231-253.
3. Бєлова А. Д. Лексична семантика і міжкультурні стереотипи / А. Д. Бєлова // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. пр. – № 7. – К. : Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2003. – С. 43-54.
4. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – 123 с.
5. Васильева Н. В. Этнонимы и псевдоэтнонимы: попытка сравнения / Н. В. Васильева // Изменяющиеся языковые миры : тезисы докл. междуна. научн. конф. (12–17 ноября 2001 г.). – Пермь : Перм. ун-т, 2001. – С. 187-188.
6. Герд А. С. Введение в этнолингвистику / А. С. Герд. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 488 с.
7. Голикова Т. А. Стереотип как этнически и культурологически обусловленный компонент менталитета / Т. А. Голикова // Мир языка и межкультурная коммуникация : материалы междунар. науч.-практ. конф., 16–17 мая 2001 г. / отв. ред. Э. Е. Курлянд. – Ч. 1. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2001. – С. 80-87.
8. Дємина А. В. Формирование этнических прозвищ на основе собственных имён / А. В. Дємина // Лингвистический вестник : сб. научн. статей. – Вып. 1. – Ижевск : Изд-во УдГУ, 1999. – С. 44-50.
9. Жаботинская С. А. Когнитивная лингвистика: принципы концептуального моделирования / С. А. Жаботинская // Лінгвістичні студії. – Вип. II. – Черкаси : Сіяч, 1997. – С. 3-11.
10. Зацный Ю. А. Особенности влияния американского варианта английского языка на британский

- вариант на лексико-семантическом уровне : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ю. А. Зацный. – К., 1975. – 254 с.
11. *Зацный Ю. А.* Мова і суспільство: збагачення словникового складу сучасної англійської мови / Ю. А. Зацный, Т. О. Пахомова. – Запоріжжя : Запорізьк. держ. ун-т, 2001. – 243 с.
 12. *Красных В. В.* “Свой” среди “чужих”: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 375 с.
 13. *Крысин Л. П.* Лингвистический аспект изучения этностереотипов (постановка проблемы) / Л. П. Крысин // Встречи этнических культур в зеркале языка: в сопоставительном лингвокультурном аспекте. – М. : Наука, 2002. – С. 171-175.
 14. *Лягошняк Г. М.* Функціонування незмінюваних етнонімів в сучасній російській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02 / Г. М. Лягошняк ; Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1996. – 19 с.
 15. *Лягошняк Г. М.* Підходи до визначення принципів розмежування етнонімів та етнофоронімів / Г. М. Лягошняк, О. В. Крутоголова // Тези доповідей і повідомлень наукового семінару “Реконструктивні можливості ономастики”. – К. : ІУМ НАН України. – 1995. – С. 64.
 16. *Никонов В. А.* Этнонимия / В. А. Никонов ; отв. ред. В. А. Никонов // Этнонимы. – М. : Наука, 1970. – С. 5-33.
 17. *Рогач О. О.* Структурно-семантичні особливості фразеологізмів з етнонімами (на матеріалі англійської, російської, української, французької, польської мов) : дис. ... канд. філ. наук : 10.02.15 / О. О. Рогач. – К., 1999. – 195 с.
 18. *Сахно С. Л.* “Свое – Чужое” в концептуальных структурах / С. Л. Сахно ; под ред. Н. Д. Арутюновой // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М. : Наука, 1991. – С. 95-101.
 19. *Святюк Ю. В.* Семантика і функціонування етнономінацій в сучасній англійській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Ю. В. Святюк ; Институт языкознания РАН. – Донецьк, 2005. – 20 с.
 20. *Фесенко Т. А.* Этноментальный мир человека: опыт концептуального моделирования : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.19 / Т. А. Фесенко ; Институт языкознания РАН. – Москва, 1999. – 52 с.
 21. *Чабан Н. А.* Стереотипы: принципы концептуального анализа / Н. А. Чабан // Лінгвістичні студії. – Вип. II. – Черкаси : Сіяч, 1997. – С. 20-27.
 22. *Dominick J. R.* Creating Stereotypes / J. R. Dominick // The Dynamics of Mass Communication. – Boston : McGraw-Hill College, 1999. – P. 520-521.
 23. *Hardimon M. O.* The Ordinary Concept of Race / M. O. Hardimon // The Journal of Philosophy. – 2003. – Vol. 1, № 9. – P. 437-455.

Використані джерела матеріалу дослідження :

1. *Квеселевич Д. И.* Русско-английский словарь ненормативной лексики / Д. И. Квеселевич. – М. : ООО “Издательство Астрель”; ООО “Издательство АСТ”, 2002. – 1120 с.
2. *Thesaurus of American Slang* / Ed. by L. Chapman – London and Glasgow : Collins, 1990. – 489 p.
3. *Пиркало С.* Перший словник українського молодіжного сленгу / за ред. Ю. Мосенкіса. – К. : АТ “ВІПОЛ”, 1998. – 350 с.
4. *Ставицька Л.* Короткий словник жаргонної лексики української мови / Леся Ставицька. – К. : Критика, 2003. – 336 с.

Гонта И. А. *Перевод стилистически маркированных номинативных единиц на обозначение рас и национальностей.*

В статье анализируются причины возникновения стилистически маркированных номинативных единиц на обозначение представителей рас и национальностей, которые возникают в английском языке, в частности в американском сленге. Сравниваются соответствующие номинации английского и украинского сленга, предлагаются способы перевода этнофобизмов на украинский язык.

Ключевые слова: этноним, этнономинация, этнофобизм.

Ihor A. Honta. *Translation of stylistically marked language units denoting races and nationalities.*

The article deals with analyzing reasons of emerging of stylistically marked language units denoting representatives of races and nationalities, which appear in the English language, in particular in the American slang. The corresponding language units of the English and Ukrainian slang are compared, the ways of translating ethnophobisms into Ukrainian are suggested.

Keywords: ethnonym, ethnonomination, ethnophobism.

УДК 378.016:811.111

Зеленський К. В.
Гусятинський коледж Тернопільського національного
технічного університету імені Івана Пулюя
(м. Тернопіль, Україна)

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті пропонується комплексний підхід для розширення можливостей реалізації права на рівний доступ до вищої освіти. Пропонується розвивати мережу вищих навчальних закладів і перелік освітніх послуг у них. Також пропонується реалізувати методологію незалежного розподілу вступників між навчальними закладами.

Ключові слова: доступ до вищої освіти, територіальна віддаленість, спеціальність, методологія, незалежний розподіл.

Одним із шляхів реалізації державної політики у галузі вищої освіти визначених статтею 3 Закону України “Про вищу освіту” є: “створення та забезпечення рівних умов доступності до вищої освіти” [1], що на ряду із підвищенням якості освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку суспільства і економіки держави, забезпечення особистісного розвитку громадянина з врахуванням його індивідуальних здібностей дозволить досягнути кардинальних змін у підвищенні конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах та прискорити інтеграцію України у міжнародний освітній простір.

Завданнями Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [8] передумовами забезпечення рівного доступу до здобуття освіти в системі вищої освіти (ВО) вважається: “дальше вдосконалення процедур і технологій зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) навчальних досягнень випускників навчальних закладів (НЗ) системи загальної освіти, які виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів (ВНЗ)”. Цією ж стратегією [8] в системі позашкільної освіти завданням для забезпечення рівного доступу дітей та молоді до навчання ставиться: “збереження та розвиток мережі позашкільних навчальних закладів для створення умов для охоплення різними формами позашкільної освіти не менше 70 відсотків дітей відповідного віку”. Трансформуючи це завдання на систему ВО отримаємо надзвичайно важливу другу передумову у забезпеченні рівного доступу до ВО – розвиток мережі ВНЗ різних типів з розширеними напрямками підготовки і спеціальностями та профілями навчання, у яких громадянин міг би реалізувати своє право на здобуття ВО на “конкурсній основі” (стаття 53 Конституції України) з урахуванням власних здібностей та інтересів.

Разом з тим політика держави у галузі ВО підкоректовує застосування здібностей та інтересів громадян при здобутті ВО за рахунок державних коштів у напрямку “забезпечення збалансованої структури та обсягів підготовки фахівців з ВО з урахуванням потреб особи, а також інтересів держави та територіальних громад” (ст. 3, [1]). Тобто держава використовує своє право при забезпеченні рівного доступу до ВО здійснювати пошук оптимальної середини, або раціонального поєднання здібностей та інтересів особи із суспільними потребами, які визначаються обсягом державного замовлення (ДЗ) на підготовку фахівців.

Автори [2, 7] звертають увагу на те, що вирішення питання про рівний доступ або розширення можливостей доступу громадян до якісної освіти залежить від розвитку мережі НЗ та переліку освітніх послуг, які повинні задовольняти освітні потреби кожної

людини відповідно до її інтересів і здібностей та потреб суспільства.

Запровадження зовнішнього незалежного оцінювання, згідно [6], здійснювалося “з метою забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до вищої освіти”, а врахування пропозицій авторів [4] стосовно переваг та недоліків ЗНО надає можливість з кожним наступним роком покращити процес організації та проведення ЗНО, здійснити контроль за якістю базової і повної загальної освіти, і, як наслідок, вжити конкретних заходів до розширення повноти забезпечення рівного доступу громадян до освіти та вищої освіти.

Мета і завдання. Запропонувати комплексну методологію, яка б дозволила розширити повноту реалізації права громадян на рівний доступ до вищої освіти. Для цього сформулювати перелік конкретних пропозицій стосовно: 1) розвитку мережі НЗ та переліку освітніх послуг, які вони надають; 2) реалізації методології розподілу вступників між ВНЗ.

Розвиток мережі навчальних закладів системи вищої освіти. Розглянемо даний аспект з точки зору територіальної віддаленості ВНЗ і бажаної для вступника спеціальності від місця проживання вступника.

Прийmemo на початку, що найбільш повною мірою розвинутий доступ до ВО (відстань до ВНЗ до 10 км) у великих містах: Києві, Харкові, Донецьку, Одесі, Дніпропетровську, Запоріжжі, Львові. В цих містах зосереджена велика кількість ВНЗ від I-го до IV-го рівнів акредитації із великим спектром різноманітних спеціальностей, формами та методами навчання. В цих містах вступник має можливість щоденно добратися на навчання до ВНЗ на громадському транспорті і повертатися після навчання додому. Такій категорії вступників не потрібно оплачувати за проживання у гуртожитку, менше витрат іде на харчування і транспорт, відсутній стресовий вплив в наслідок зміни місця проживання (з дому у гуртожиток). Навчальним закладам під дану категорію вступників не потрібно утримувати (будувати нові) гуртожитки.

На другому рівні з меншою мірою повноти рівного доступу до ВО будуть вступники, що проживають у решті обласних центрах України та великих містах. На цих територіях також є багато ВНЗ I-IV рівнів акредитації (РА). Проте, внаслідок меншої кількості різноманітних спеціальностей у цих ВНЗ тільки частина вступників (рис. 1, а) може бути віднесена до категорії, що навчаються за місцем проживання (відстань до ВНЗ до 10 км). Решта вступників обирають спеціальності та ВНЗ у інших містах (відстань до ВНЗ – 50 ÷ 1000 км).

До третього рівня можливостей реалізації повноти рівного доступу до ВО віднесемо вступників, що проживають у районних центрах та невеликих містечках. На цих територіях переважно є по одному (рідше 2-3) ВНЗ I-II РА, рідко ВНЗ III-IV РА, деякі містечка взагалі без ВНЗ. Відповідно до кількості ВНЗ, та наявних у них спеціальностей і реалізується можливість рівного доступу вступників до ВО (рис. 1, а). Менша частина з числа бажаючих здобути ВО навчається за місцем проживання (відстань до ВНЗ до 10 км), решта у ВНЗ інших міст (10 ÷ 1000 км).

На останньому, четвертому рівні можливостей реалізації повноти рівного доступу до ВО розташовуються вступники, що проживають у селах та селищах. На цих територіях ВНЗ немає. Тільки в одиноких селищах є ВНЗ I-II РА. Тому вступники з даних територій змушені здобувати ВО у ВНЗ на відстанях 10 ÷ 1000 км (рис. 1, а). Саме дана категорія бажаючих здобути ВО знаходиться найменш у рівних умовах доступу до ВО за територіальною віддаленістю порівняно із вступниками, що мають змогу навчатися за місцем проживання.

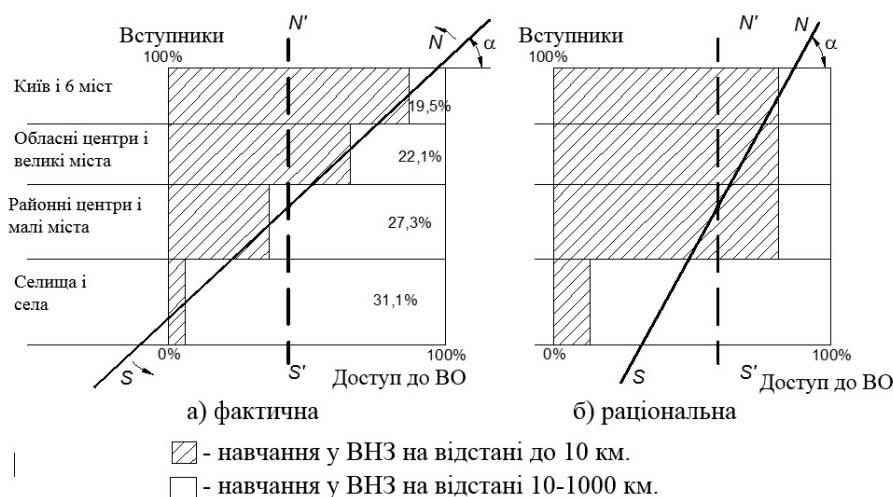


Рисунок 1 – Схеми-моделі реалізації рівного доступу вступників до ВО за територіальною віддаленістю до ВНЗ

На рис. 1 схематично показано співвідношення між кількістю вступників, що мають змогу реалізувати своє право доступу до ВО за місцем проживання (поряд є потрібний ВНЗ із бажаною спеціальністю) та рештою вступників, для яких бажаний ВНЗ і спеціальність територіально віддалені на $10 \div 1000$ км. На вертикальній осі у відсотках, показано число вступників, бажаних здобути ВО пропорційно до кількості населення на відповідних територіях. На горизонтальній осі, у відсотках, схематично показано співвідношення доступності до ВО за територіальною віддаленістю до ВНЗ. Кут нахилу α прямої SN характеризує міру реалізації повноти рівного доступу вступників до ВО. Чим більший кут нахилу α і прямує до величини $\alpha \approx 90^\circ$ (поворот прямої SN проти годинникової стрілки до прямої $S'N'$), тим більше вирівнюються умови рівного доступу між вступниками незалежно від місця проживання. Зміщення прямої $S'N'$ до краю вправо відповідало би, теоретично, 100%-ій реалізації права рівного доступу всіх вступників до ВО (навчання за місцем проживання). В цьому випадку повністю відпала би потреба ВНЗ утримувати і будувати гуртожитки. Наявні гуртожитки можна було б перевести у житловий фонд і продати, а на отримані кошти створити нові ВНЗ або структурні підрозділи ВНЗ у всіх районних центрах і містечках.

Разом з тим, враховуючи специфіку регіонів України, їх географічне розташування, структуру виробництва, густоту заселення і суспільні потреби було б економічно недоцільно впроваджувати у всіх ВНЗ України спеціальності галузей: авіації, космосу, атомної енергетики, шахтного і металургійного господарства, суднобудівництва і морського господарства і т.п. Також економічно недоцільно розміщувати ВНЗ у кожному селі. Проте, цілком реально розширити перелік спеціальностей у вже наявних ВНЗ I-II РА усіх районних центрів і малих містечок України з врахуванням потреб регіонів. Тоді і до випускників селищ і сіл ВНЗ наблизяться на відстань до $20 \div 30$ км, і це буде відповідати раціональній економічній доцільності реалізації конституційного права громадян на рівний доступ до ВО з врахуванням інтересів держави та територіальних громад [1]. Схематично така раціональна модель показана на рис. 1, б.

У Гусятинському коледжі Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя (ГК ТНТУ) вжито ряд заходів, які в комплексі розширюють можливості рівного доступу громадян до ВО [2]. В першу чергу збільшено перелік спеціальностей підготовки молодших спеціалістів з 2-х до 7-и. Це дало можливість запропонувати громадянам навколишнього регіону здобувати ВО за їх бажанням і ближче до дому. Є

можливість здобути 2-ї спеціальності одночасно; навчатися на денній, заочній, екстернатній формі та дистанційно. В 1, 5 рази зріс контингент студентів; зросла кількість відмінників-вступників до коледжу, покращився якісний склад педагогічного персоналу. На прохання студентів, а пізніше і районного центру зайнятості було відкрито 7 робітничих професій.

Другим кроком в розширенні можливостей доступу до ВО є відкриття спеціальностей наступного освітньо-кваліфікаційного рівня – бакалавра. На сьогодні в коледжі працюють 9 кандидатів наук і за напрямком “Програмна інженерія” двічі підряд експертна комісія під час акредитації вносила пропозицію про можливість ліцензування у коледжі рівня бакалавра. Проте, поки що, Міністерство освіти і науки (МОН) не схильно підтримувати відкриття бакалаврату у коледжах, натомість підтримується технологія ступеневої ВО, яку можна вважати третім кроком у напрямку розширення доступу до ВО.

Реалізується система ступеневої ВО у ГК ТНТУ на протязі 20-и років. На початку це виглядало так: по 2 випускники-відмінники коледжу з кожної спеціальності могли продовжити навчання у Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя (ТНТУ) з 3-го курсу на вакантних місцях державного замовлення або за контрактом. Зараз, щороку, понад 60% всіх випускників коледжу використовують для себе можливість продовжити навчання у ВНЗ III-IV РА. Останніми роками розширився і перелік університетів, які запрошують випускників коледжу, в тому числі на місця ДЗ, які попередньо виділяє МОН.

Ще одна організаційно-освітня технологія, яка випробувана в коледжі, розширює можливість задоволення потреб громадян у ВО за місцем проживання. Суть її полягає в наступному. Вступники до ГК ТНТУ (на базі загальної середньої освіти – 9 клас), що успішно склали вступні випробування можуть перший рік навчатися у будь-якому іншому ВНЗ I-II РА найближчому до їхнього місця проживання. Передумовами для реалізації даної технології є: подібність навчальних планів 1-го року навчання, наявність ліцензії, свідоцтва про атестацію на рівні повної загальної середньої освіти; угода про співпрацю між обома ВНЗ.

Така технологія вигідна для громадян, що проживають у віддаленій від м. Гусятина місцевості (50 і більше км), а спеціальність, за якою вони мають бажання здобути освіту, відсутня у найближчих ВНЗ. При цьому рік навчання за місцем проживання дозволяє громадянам економити кошти пов’язані з переїздами, проживанням в гуртожитку та ін., а також сприяє психологічному зростанню молодих людей.

Методологія рівного доступу до ВО за критерієм рівня знань вступників. Щороку число бажаючих здобути ВО переважає число місць ДЗ, які виділяє МОН. Тому виникає необхідність забезпечити рівні умови доступу до ВО на конкурсній основі. В якості критерію, за яким здійснюється замовлення місць ДЗ у ВНЗ прийнято рівень знань. Великим кроком вперед для об’єктивного визначення рівня знань стало впровадження ЗНО [6]. Проте технології подальшого застосування результатів ЗНО не завжди задовольняють всіх вступників і ставлять під сумнів повноту реалізації права на рівний доступ до ВО.

Першим обмеженням в реалізації права на рівний доступ до ВО є норма, встановлена Умовами прийому до ВНЗ [5], яка дозволяє вступнику подати документи тільки до 5-и ВНЗ. Відповідно, вступник не може подати документи до 6-го, 10-го, чи 30-го ВНЗ, в яких також є спеціальність йому до вподоби. Інша норма Умов прийому [5], яка дозволяє вступнику подавати документи на 3-и спеціальності у одному ВНЗ безумовно розширює умови доступу до ВО, з однієї сторони, і обмежує, з другої сторони, коли для вступника пріоритетним є ВНЗ і у ВНЗ є більше ніж 3-и спеціальності йому до вподоби.

Друге обмеження у рівності прав застосування результатів ЗНО проявляється на етапах зарахування у ВНЗ під час, так званих, 1-ї, 2-ї та 3-ї хвиль зарахування. Великий

обсяг погоджень між ВНЗ і вступниками, інерційність у прийнятті рішень вступниками приводять до того, що, часто-густо, вступник погоджується на зарахування не за бажаною спеціальністю, а з часом виявляється, що міг бути зарахованим на бажану спеціальність на державну форму.

Усунути такі недоліки дозволить реалізація методології незалежного розподілу вступників між ВНЗ [3], яка складається з таких етапів: 1) всі бажаючі здобути ВО у конкретному навчальному році здають тести ЗНО. При цьому доцільно таке тестування провести одноразово, а тест сформувати комплексний, який би одночасно об'єднував завдання всіх предметів, що пропонуються на ЗНО; 2) за результатами ЗНО формується Всеукраїнський загальний рейтинг вступників, таким чином, щоб не було двох і більше вступників з однаковим результатом; 3) МОН розприділяє місця ДЗ за спеціальностями і між ВНЗ; 4) місця ДЗ розписуються між вступниками в черговості Всеукраїнського рейтингу за бажанням вступників, за спеціальностями і ВНЗ.

Незалежний розподіл вступників здійснюється за допомогою комп'ютерної програми розробленої у ГК ТНТУ на основі алгоритму [3].

Висновки. Запропоновано комплексний підхід для розширення можливостей реалізації конституційного права громадян на рівний доступ до вищої освіти включає в себе: 1) розширення мережі ВНЗ I-IV РА, збільшення у них переліку спеціальностей, освітньо-кваліфікаційних рівнів, напрямків ступеневої ВО та технологій навчання за місцем проживання; 2) впровадження методології незалежного розподілу вступників між ВНЗ за критерієм рівня знань на основі Всеукраїнського рейтингового бала вступника.

Реалізація заходів комплексного підходу на ряду із забезпеченням рівного доступу громадян до ВО дозволить: сприяти психологічному зростанню молодих вступників (на базі 9-го класу); зменшити витрати громадян на переїзди, проживання в гуртожитку та ін.; вдосконалити процедуру автоматизованого розподілу вступників між ВНЗ; зменшити навантаження на приймальні комісії ВНЗ; зменшити бюджетні витрати на організацію і проведення ЗНО.

Використана література:

1. Закон України “Про вищу освіту” від 17.01.2002 №2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
2. *Зеленський К.* Організація освітніх послуг на прикладі Гусятинського коледжу ТДТУ [Текст] / К. В. Зеленський // Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. – К. : НМЦ ВО, 2003. – Випуск 35. – С. 309-316.
3. *Зеленський К. В.* Рівний доступ до вищої освіти [Текст] / К. В. Зеленський // Вісник наук. конф. Гусятинського коледжу ТНТУ ім. І. Пулюя. – Гусятин : ГК ТНТУ, 24 квітня 2013. – С. 28-30.
4. *Мокін Б. І.* До питання про зовнішнє незалежне оцінювання якості знань / Б. І. Мокін, Н. В. Ляховченко // Вісник Вінницького політехнічного інституту: науковий журнал/Вінницький національний технічний університет. – Вінниця, 2009. – № 2 (83). – С. 119-125. – ISSN №1997-9266.
5. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 05.11.2012 №1244 “Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України у 2013 році” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1902-12/page>.
6. Постанова Кабінету Міністрів України “Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти” від 25 серпня 2004. №1095. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1095-2004-%D0%BF>.
7. *Сушинський О.* Конституційні засади рівного доступу до освіти, 26 квітня 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zgroup.com.ua/article.php?articleid=5140>.
8. Указ Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” від 25.06.2013р. № 344/2013 [Текст] // Урядовий кур'єр. – 29 серпня 2013 р. – четвер, № 155. – С. 9-11.

Зеленский К. В. Комплексный подход к обеспечению равного доступа к высшему образованию.

В статье предлагается комплексный подход для расширения возможностей реализации права на равный доступ к высшему образованию. Предлагается развивать сеть высших учебных заведений и перечень образовательных услуг. Предлагается реализовать методологию независимого распределения поступающих между учебными заведениями.

Ключевые слова: доступ к высшему образованию, территориальная удаленность, специальность, методология, независимое распределение.

Zelenskiy K. Husyatyn College of Ivan Pul'uj Ternopil National Technical University.

The article offers a comprehensive approach to widen opportunities of realization of rights for equal access to higher education. A network of institutions of higher education and a list of their educational services are proposed to be developed. It is also offered to implement the methodology of the independent distribution of entrants among educational institutions.

Keywords: access to higher education, territorial remoteness, speciality, methodology, independent distribution.

УДК 37.016:81'243]:004

**Зернецкая А. А.
Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова
(г. Киев, Украина)**

КОНЦЕПЦИЯ АУМКД ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Статья посвящена созданию автоматизированных учебно-методических комплексов дисциплины иностранный язык для профессиональных целей. Специфика изучения иностранного заключается в преобладании самостоятельной работы над аудиторной. В связи с этим самостоятельная работа должна быть обеспечена специальными компьютерными программами, обеспечивающими обратную связь, избыточное количество тренировочных упражнений и справочно-информационных материалов.

Ключевые слова. автоматизированные учебно-методические комплексы дисциплины, иностранный язык для профессиональных целей, компьютерные обучающие программы.

Современные требования к высоким качеству и темпу обучения, к профессиональной подготовке и знаниям иностранных языков в сочетании оказались достаточно серьезным вызовом как для всей системы образования Украины в целом, так и для организации учебного процесса обучения иностранным языкам в частности. Эффективности обучения всегда была первой и основной проблемой, над изучением которой работали и методисты-теоретики, и преподаватели-практики. К настоящему времени в трех ключевых составляющих обучения – содержание, формы и средства – уже сформирован достаточный базис технологических решений соответственно на основе (а) таксономической, трансформационной, функциональной, коммуникативно-функциональной грамматик, теории речевых актов; (б) различных теорий научения, персональных познавательных стилей, индивидуального темпа усвоения/овладения КК; (в) современных полиграфических, мультимедийных, компьютерных, аудио-/видео материально-технических возможностей. Однако разрозненность материалов, предлагаемых для реализации учебного процесса, даже в рамках одной дисциплины, не

позволяет создать полноценную, не говоря уже об оптимизированной, учебную среду для усвоения/овладения предмета/ом. Это является объективным фактором снижения эффективности обучения. Однако практически никто не говорит еще и о субъективном факторе, в геометрической прогрессии ухудшающем обучение и связанном с психологическими эффектами работы преподавателя и учащегося в условиях методически необеспеченного и неорганизованного учебного процесса: возникновении *выученной беспомощности, фрустрации и даже деградиционных процессов*.

Попыткой методически обеспечить учебный процесс в последние годы в Украине стало создание УМКД.

Согласно Приказу Министерства образования Украины от 2.06.1993 года № 161 “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, учебно-методический комплекс состоит из 10 структурных элементов:

- **державні стандарти освіти** (выделение наше. – А.З.);
- навчальні плани;
- навчальні програми з усіх нормативних і вибіркових навчальних дисциплін;
- програми навчальної, виробничої й інших видів практик;
- підручники і навчальні посібники;
- інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять;
- **індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін** (выделение наше. – А. З.);
- контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять;
- контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу;
- методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових робіт і дипломних проектів (робіт)” [3: п.7].

Практически у каждого университета есть свой вариант трактовки (хотя и мало отличающийся) утвержденного министерством состава УМКД по всем пунктам, кроме первого и седьмого, которые на наш взгляд являются ключевыми, поскольку (а) государственные стандарты определяют необходимый и достаточный набор минимальных, далее неделимых знаний (фактов и правил) и умений реализовать эти знания на практике, которые составят компетентность и компетенцию учащегося в предмете данной дисциплины; а (б) самостоятельная работа занимает 70% учебного времени и усилий в основной части обучения иностранным языкам – drill and training.

I. Понятия и их наполнение.

1.1. Государственные стандарты в упомянутом выше Приказе МОН Украины трактуются как “сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього (кваліфікаційного) рівня.

Складові державного стандарту освіти :

- освітня (кваліфікаційна) характеристика;
- нормативна частина змісту освіти;
- тести.

Освітня характеристика – це основні вимоги до якостей і знань особи, яка здобула певний освітній рівень.

Кваліфікаційна характеристика – це основні вимоги до професійних якостей, знань і умінь фахівця, які необхідні для успішного виконання професійних обов’язків

Тест – це система формалізованих завдань, призначених для встановлення відповідності освітнього (кваліфікаційного) рівня особи до вимог освітніх (кваліфікаційних) характеристик “ [3: п.2.1].

Как видим, для задекларированной “нормативной части содержания образования” не дано дефиниции. Возможно именно поэтому не существует и самих перечней нормативных знаний и умений для владения профессионально ориентированным иностранным языком, равно как и не существует описания нормативных параметров (заявленных в толкованиях образовательной и квалификационной характеристиках) качества владения (отсутствующими) нормативными перечнями знаний и умений. Следовательно осуществляющие и организующие учебный процесс преподаватели каждого высшего учебного заведения на свое усмотрение определяют что и как должны знать и уметь дипломированные специалисты того или иного профиля. “Місце і значення навчальної дисципліни, її загальний зміст та вимоги до знань і вмінь визначаються навчальною програмою дисципліни. Навчальна програма нормативної дисципліни є складовою державного стандарту освіти. Навчальна програма вибіркової дисципліни розробляється вищим навчальним закладом” [3, п. 2.2.].

В мировой практике обучения иностранным языкам уже давно разработаны все упомянутые нормативные перечни знаний и умений, касающиеся аспектов языка, коммуникации и видов речевой деятельности, а также нормативные параметры качества владения ими. На базе этих нормативных перечней и характеристик созданы программы, учебные материалы и тесты.

Отметим, что строго установленные и нормативно исчислимые параметры количества и качества целевых знаний и умений, это одно из условий содержательной валидизации теста, применяемой для тестов достижений.

Согласно П. Клайну [1, 2] содержательная валидность определяется следующим образом:

- 1) указать категорию лиц, для которой предназначен тест;
- 2) составить список **знаний, умений, навыков**, подлежащих тестированию;
- 3) выполнить внешнюю экспертизу полученного списка на предмет его полноты и обоснованности;
- 4) на основе списка составить перечень заданий;
- 5) выполнить внешнюю экспертизу полученных заданий;
- 6) после проверки преобразовать их в задания в *тестовой форме*. В дальнейшем, на этой основе создать *тестовые задания*, образующие тест, который *будет содержательно валидным*.

1.2. Вторая проблема УМКД – это материалы для самостоятельной работы.

Специфика формирования иноязычной коммуникативной компетенции заключается в том, что приходится запоминать огромные массивы языкового и речевого материала, затренировывать до автоматизма, например, произносительные и начертательные действия, формирование и порождение речевых актов, когнитивные операции различения и понимания в процессе рецептивных видов речевой деятельности и т.п. Основная доля работы по усвоению/овладению припадает на самостоятельную работу. Учащему приходится выполнять письменно и устно множество языковых, речевых и условно-коммуникативных упражнений.

Проблема заключается в том, что устойчивое научение происходит только, если учащийся может получить в реальном времени информацию о правильности/ошибочности результатов своей работы. Однако при традиционной форме организации самостоятельной работы, какое бы количество упражнений учащийся не выполнил, он не сможет быть уверенным, что сделал все правильно или где-то ошибся и в чем именно его ошибка, а так же сразу проделать корректировочную работу. Произвести самоконтроль учащийся не может из-за отсутствия достаточных знаний (он их только приобретает).

Единственным средством обеспечить во время самостоятельной работы обратную связь и провести корректировочную работу являются компьютерные тренировочные обучающие программы и программы-симуляторы. Но в дополнение к ним должны быть полноценные (а не краткие “подсказки”) справочные материалы, например, полиаспектный словарь, педагогическая грамматика и.п.

II.

Учебно-методический комплекс (УМК) представляет собой совокупность регулирующих документов и учебно-методических материалов, регулирующих процесс обучения некоторому предмету, в нашем случае – формирования коммуникативной компетенции.

Традиционный УМКД (модель см. на рис. 1) состоит из двух частей: 1) материалы планирования процесса формирования коммуникативной компетенции; 2) материалы методического обеспечения формирования коммуникативной компетенции.



Рис. 1. Модель традиционного учебно-методического комплекса дисциплины

Переход высших учебных заведений на кредитно-модульную систему обучения и сокращение времени аудиторной работы ведет к увеличению доли самостоятельной работы студентов. Поэтому учебный процесс нуждается в модернизации. Поэтому УМК должно включать в себя учебные материалы комплексного типа.

Модель адаптивного к изменяющимся условиям современности, специфическим требованиям формирования коммуникативной компетенции и индивидуальным психологическим особенностям учащихся автоматизированного учебно-методического комплексы дисциплины (АУМКД) “Практика обучения речи на иностранном языке” представлена на рис. 2.



Рис. 1. Модель автоматизированного учебно-методического комплекса дисциплины "Практика обучения речи на иностранном языке"

Процесс обучения студентов станет более эффективным, инновационным, дающим новые современные возможности в освоении материала и получении профессиональных знаний и навыков, если АУМК отвечает следующим требованиям:

- содержание дисциплин соответствует нормативным требованиям уровня владения иностранным языком (ИЯ) и хорошо структурировано;
- учебный материал отличается полнотой представления содержания обучения;
- избыточен по количеству тренировочного материала и заданий,
- включает достаточное количество дополнительного информационного материала;
- содержит качественный иллюстративный материал с точки зрения содержания учебной дисциплины и обеспечивает возможность обоснованного использования мультимедиа для решения педагогических задач;
- включает такие основные дидактические компоненты, как рабочая программа, справочник целевых нормативных требований, методические указания по изучению дисциплины, полиграфические и электронные учебные пособия для аудиторной и самостоятельной работы, тесты и материалы для других видов педагогического контроля и самоконтроля и др.

- определяет мотивацию учебной деятельности (обозначает цели, задачи, проблемы);
- ориентирован на реализацию модульного принципа изложения;
- обеспечивает возможность анализа ошибок по результатам учебной деятельности;
- характеризуется удобством и оптимальностью среды обучения как для аудиторной так и для самостоятельной работы, именно имеет интуитивно понятный интерфейс, обеспечивает простоту управления ресурсами и функциями АУМК и др.;
- обеспечивает использование гипертекстового материала или поисковой системы, интерактивность учебного материала, т.е. включает гиперссылки, подсказки, справки, реакцию на ошибки и др. и удобство поиска учебной информации;
- имеет продуманный дизайн текстовых, графических, анимированных, видео и аудио компонентов.

Таким образом, использование автоматизированных учебно-методических комплексов позволит создать условия и станет средством для обеспечения качества формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Используемая литература:

1. Ким В. С. Тестирование учебных достижений. Монография / В. С. Ким. – Уссурийск : Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.
2. Клайн П. Введение в психометрическое проектирование. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Клайн. – Киев : ПАН Лтд, 1994. – 184 с.
3. Наказ Міністерства освіти України “Про затвердження положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” N 161 від 2.06.93 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>

Зернецька А. А. Концепція АНМКД для навчання іноземній мові спеціальності.

Стаття присвячена створенню автоматизованих навчально-методичних комплексів дисципліни іноземна мова за професійним спрямуванням. Специфіка вивчення іноземної полягає у тому що за кількості часу самостійна робота переважає аудиторну. У зв'язку з цим самостійна робота повинна бути забезпечена спеціальними комп'ютерними програмами, що забезпечують зворотний зв'язок, надмірну кількість тренувальних вправ і довідково-інформаційних матеріалів.

Ключові слова: автоматизовані навчально-методичні комплекси дисципліни, іноземна мова за професійним спрямуванням, комп'ютерні навчальні програми.

Zernetskaya A. A. ATMKD concept for foreign language for professional purposes.

The article is devoted to the creation of foreign language for professional purposes automated teaching methods courses. A specific feature of foreign language that is the amount of time for self-study of classroom prevails. In this regard, self-study should be provided with special computer programs that provide feedback excessive number of training exercises and information and reference materials.

Keywords: automated training complexes courses, foreign language for professional purposes, computer training programs.

УДК 174 – 047.37

Каленський А. А.
Національний університет біоресурсів
і природокористування України
(м. Київ, Україна)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ

У статті розглянуті теоретико-методичні основи педагогічного дослідження системи розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Розглянуто поняття методології в педагогічному та філософському аспектах, її типи, рівні та функції. Зроблено аналіз визначення методики дослідження.

Ключові слова: професійно-педагогічна етика, методологія та методика дослідження, дескриптивна та прескриптивна форми, актуальність теми, об'єкт і предмет дослідження.

У даний час педагогічне дослідження, як правило, повинно бути обґрунтовано ще до його реалізації. Потрібно позначити вихідні положення, логіку дослідження, передбачуваний результат і спосіб отримання цього результату, тобто його методологію.

Саме поняття методології виступає як одне з найбільш невизначених, багатозначних і часом спірних. У широкому філософському сенсі її трактують як систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему [17, с. 365]; вчення про способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності людини [4, с. 627].

Питанням філософії та методології науки, зокрема і педагогічної, приділяли значну увагу як українські так і зарубіжні вчені (А. Ашерів, С. Бризгалова, С. Гончаренко, А. Грицанов, І. Ісаєв, С. Комунаров, В. Коротов, Ю. Косякин, В. Кохановський, В. Краєвський, П. Кухарчик, А. Киверялг, Т. Лешкевич, Т. Матяш, Л. Микешіна, І. Муратова, А. Новіков, В. Пронський, В. Сергієнко, В. Сластьонин, В. Турковський, Т. Фатхн, Е. Шиянов, Е. Юдін, Л. Юркіна).

Метою статті є визначення загальної методики проведення дисертаційного дослідження системи розвитку професійно-педагогічної етики.

Сучасна педагогічна та філософська література дає такі поняття методології:

- філософське вчення про систему апробованих принципів, норм і методів науково-пізнавальної діяльності, про форми, структуру та функції наукового знання [11, с. 226];
- вчення про науковий метод пізнання; сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в певній науці; галузь знання, яка вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності [3, с. 66];
- вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної педагогічної діяльності [2, с. 35];
- сукупність пізнавальних способів, методів, прийомів, що використовуються в різних наукових галузях [18, с. 501];
- вчення про норми і правила, що регулюють специфічну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення спеціальних наукових істин у вигляді емпіричних законів або теорій будь-якої науки [12, с. 28];
- система певних способів і заходів, які застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності (в науці, політиці, мистецтві тощо); учення про цю систему, спільна теорія методу, теорія в дії [14, с. 65];
- логіка, філософія науки, вона включає в себе осмислення методів пізнання і

дослідження досліджуваного наукою явища – її предмета, а також саме тлумачення предмета і його зв'язків з іншими предметами (явищами) навколишнього світу [5, с. 67];

– вчення про методи і прийоми пізнання і перетворення дійсності і застосування принципів світогляду до процесу пізнання, до духовної творчості і практики – є основою будь-якої науки [10, с. 37-38];

– вчення про її (науки) методи і теорії, про їх створення та практичне застосування, наука конкретної предметної області вступає у вищий період розвитку на методологічному рівні, що характеризується розробкою її методологічних основ, зазвичай званих більш коротко – методологією [1, с. 30];

– має два основних значення: система визначених способів і прийомів, що застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності (у науці, політиці, мистецтві тощо); вчення про цю систему, загальна теорія методу, теорія в дії [0, с. 308].

Розрізняють два типи методології, об'єднані однією загальною функцією – служити керівництвом, орієнтиром у науковій роботі. У цьому, власне, й полягає її призначення. Але методологічне знання може виступати або в дескриптивній (описовій), або в прескриптивній (нормативній) формі, тобто у вигляді приписів, прямих вказівок до діяльності. Говорячи про дескриптивну форму, розуміється науково-пізнавальний опис – сукупність знань про цю галузь, явищ, що включають також і теоретичне пояснення, коли мова йде не тільки про даний в досвіді, а й про внутрішній зміст (сутність) досліджуваних процесів. Дескриптивне методологічне знання (про структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання), зазвичай, може служити орієнтиром в процесі дослідження. Але знання прескриптивне, нормативне, прямо спрямоване на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному аналізі переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний же аналіз має справу з описом вже здійснених процесів наукового пізнання [19, с. 40].

Зміст методології педагогіки і його такі характеристики, як повнота і оптимальна структурованість словника методології сприяють ефективній реалізації цим змістом не тільки основних двох методологічних функцій (нормативної та регулятивної), а й також пізнавальної, діагностичної, рефлексивної, організуючої, оціночної і перетворюючої функцій методології.

Реалізація методологічних функцій допомагає педагогу-досліднику [16, с. 108]:

– діагностувати ступінь розробленості досліджуваної проблеми в теорії і її стан на практиці, у повсякденній педагогічній діяльності;

– розробити теоретичні моделі об'єкта і предмета дослідження і на їх основі – конструктивну програму дослідження;

– здійснити констатувальний і формувальний експерименти, довести гіпотезу, обґрунтувати отримані результати;

– здійснити аналіз підсумків дослідження, оформити і сформулювати їх, а також виробити практичні рекомендації.

Для того, щоб визначити місце методології в загальній системі методологічного знання, потрібно врахувати, що розрізняють кілька рівнів методології. Зміст першого з них – філософські знання. Другий рівень – загальнонаукова методологія (системний підхід, діяльнісний підхід, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи та елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо). Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні, наприклад, у педагогіці. Методологія спеціальної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в цій галузі (наприклад, співвідношення педагогіки та психології), так і питання попередніх рівнів, наприклад, системного підходу або моделювання в їх застосуванні до педагогіки. Деякі вчені виділяють також четвертий рівень, утворений

методикою і технікою дослідження [8].

Четвертий рівень – технологічний аспект методології педагогіки – складають методика і техніка дослідження, набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання. На цьому рівні методологічне знання педагогіки носить чітко виражений нормативний характер. Нормативні підстави методології педагогіки охоплюють наступне коло питань [9, с. 60-65]:

- наукове пізнання в педагогіці серед інших форм духовного освоєння світу, до яких відносяться стихійно-емпіричне пізнання і художньообразне відображення дійсності;
- демаркація педагогічної діяльності та педагогічної науки як сфер педагогіки;
- призначення цілепокладання, виділення спеціального об'єкту дослідження, застосування спеціальних засобів пізнання, однозначність понять;
- типологія педагогічних досліджень;
- характеристики педагогічного дослідження: проблема, тема, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання, гіпотеза, захищені положення, новизна, значення для науки і практики, логіка педагогічного дослідження;
- методи педагогічного дослідження.

Методика дослідження (розробки) являє собою обрану дослідником (розробником) сукупність елементів (методів, прийомів, операцій, засобів, більш елементарних методик) відомого і пропонованого науково-методичного апарату, що застосовуються в певній логічній послідовності в ході проведення дослідження (розробки) або його складової частини, що має відносно самостійне значення (наприклад, методика експерименту), для вирішення конкретної наукової задачі або наукової проблеми [1, с. 32]; сукупність і взаємозв'язок способів, методів і прийомів науково-дослідної роботи [10, с. 47]; набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання [15, с. 97]; конкретний набір операцій і дій, що дозволяє охарактеризувати ту чи іншу сторону досліджуваного об'єкта відповідно до методу дослідження [20, с. 12]; короткий документ на 5-7 сторінок, де викладаються: тема дослідження, її актуальність, проблема, об'єкт, предмет дослідження, мета, гіпотеза, завдання, методи дослідження, передбачуваний обсяг і характер дослідно-експериментальної роботи, критерії ефективності запровадження пропонованих інновацій, очікувані результати, строки та види їх літературного оформлення [13, с. 14].

Зробивши аналіз визначень, зупинимося на тому, що методика дослідження – це четвертий рівень – технологічний аспект методології педагогіки, що являє собою обрану дослідником сукупність характеристик педагогічного дослідження, елементами якої є: проблема, тема, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання, гіпотеза, захищені положення, новизна, значення для науки і практики, логіка педагогічного дослідження.

Для всіх типів науково-педагогічних досліджень найбільш характерною є послідовність виконання таких етапів: визначення та формулювання теми дослідження, формулювання мети і гіпотези, вивчення та огляд матеріалів основоположних, а також аналогічних і подібних досліджень, літературних джерел, поглиблене вивчення основ педагогіки, освоєння науково-методичних основ педагогічних досліджень, проведення основної частини дослідження, проведення перевірного експерименту, аналіз результатів дослідження, підготовка висновків і рекомендацій, оформлення звіту, підготовка публікації (статті, доповіді, дисертації).

Узагальнюючи вищевикладене та спираючись на науково-педагогічні та філософські дослідження, визначимо загальні особливості методики досліджень психолого-педагогічних проблем. Вони зводяться до наступного:

1. Вибір об'єктної області дослідження, це або сфера практичної діяльності

(навчально-виховний процес), або її відображення в сферах наукової проблематики (теорія розвиваючого навчання, принцип індивідуального підходу тощо).

2. Визначення проблеми і теми дослідження. По суті, тема повинна містити проблему. Отже, для свідомого виділення і формулювання теми необхідно виділення дослідницької проблеми.

Проблема – щось невідоме в науці. Сутність проблеми – протиріччя між науковими фактами та їх теоретичним осмисленням, між конкуруючими науковими теоріями.

Правильна постановка проблеми – запорука успіху наукового пошуку.

Укладені в проблемі протиріччя прямо, або побічно повинні знайти відображення в темі, формулювання якої фіксує й певний етап уточнення проблеми, і її локалізації (обмеження рамок).

Формулювання дослідної теми повинно ґрунтуватися на чіткому мотивуванні необхідності її розробки. Необхідно показати:

- місце цієї теми в загальнонауковій проблемі;
- все, що на сьогоднішній день зроблено з цієї проблеми (і на якому рівні) і все, що ще слід вирішити;

- значення можливих результатів дослідження для розвитку теорії та практики сучасної освіти (з урахуванням характеру і типу передбачуваного дослідження);

Огляд і аналіз досліджень завершених і тих, що ведуться, по темі повинні обов'язково включати посилання на опубліковані роботи і наукові колективи, з результатами роботи яких ознайомлені.

3. Подальший процес розвитку проблеми пов'язаний з визначенням об'єкта і предмета дослідження.

Об'єкт дослідження (якщо не знаходиться на стику декількох наук), являє собою предметну область (предмет) науки чи деяку частину предметної області, – нагадує А. Ашероу. Предмет дослідження – та сторона об'єкта, яка розглядається в даному дослідженні [1, с. 31].

Один і той же об'єкт може бути предметом ряду різних досліджень.

У кожному з об'єктів можна, як правило, виділити дуже багато предметів дослідження.

Із предмета виділяють основні завдання дослідження. Найчастіше перша задача – це виявлення сутності, природи, структури, законів функціонування і розвитку досліджуваного об'єкта; друга – розкриття загальних способів перетворення об'єкта, побудови його моделей; третя – створення, розробка конкретних методик педагогічної дії, практичних рекомендацій і т.д.

4. Дослідник повинен передбачити результат, визначити в основних рисах підсумок роботи: формою такого передбачення є гіпотеза. Розрізняють робочу проміжну і наукову (реальну) гіпотези. Формулювання робочої гіпотези дослідження по темі повинні містити опис характерних (специфічних) ознак психолого-дидактичних аспектів роботи.

5. Вибір і обґрунтування методів роботи слід робити, вивчивши попередньо можливості прийнятих в дидактиці методів і засобів дослідження, звернувши особливу увагу на доцільність та специфіку системного підходу. Крім того, слід скласти для себе список відповідної літератури.

6. Розроблення методики експериментальної роботи за темою, в цьому випадку необхідно:

- усвідомити специфіку педагогічного експерименту (навчання не допускає формування негативних рис особистості, відставання від навчальної програми тощо);

- описати його можливі етапи, їх цілі і завдання;

- вказати доцільність методів і засобів організації і проведення кожного етапу експерименту;

- показати прийняті способи опису та обробки результатів експерименту;

– скласти список літератури.

7. Здійснення і обробка результатів експериментального дослідження повинні мати морально-етичну спрямованість (експерименти, що суперечать моральним і етичним нормам, заборонені; неприпустимість ризику для здоров'я та розвитку особистості).

8. Впровадження отриманих результатів в практику і літературне оформлення роботи. До впровадження результатів в практику прирівнюються участь у різних конференціях, на яких доповідаються результати, а також опублікування статей та тез.

9. Підготовка і захист наукового дослідження. У підсумкових методичних рекомендаціях слід дати схему представлення результатів роботи та їх аналізу.

У результаті аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури виявлено, що останнім часом у дослідженнях в галузі освіти, значна увага приділяється проблемам: формування та виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки; виховання та формування морально-етичних цінностей дітей та молоді, морального виховання в українських навчальних закладах, формування морально-етичного ідеалу особистості; морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки, формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців тощо.

Проте проблема розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, що задіяні в навчально-виховному процесі, не знайшла відображення в цих дослідженнях. Це і призвело до визначення теми дослідження "Система розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей".

Гуманістичні та демократичні тенденції розвитку українського суспільства, об'єктивне зростання ролі його моральних засад зумовили переорієнтацію освітніх пріоритетів і цінностей. Звільнення вищої школи від формалізму і авторитаризму, організація її діяльності на основі особистісно-орієнтованого підходу, формування моральних якостей, виховання полікультурності висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки викладача вищої школи.

Таким чином, сучасна система професійно-педагогічної освіти повинна створювати фундамент для становлення педагога не тільки як професіонала, але і як особистості, що ґрунтовно знає свій предмет, легко орієнтується в сучасних досягненнях професійної сфери знань, та який володіє високим рівнем моральних якостей і професійної етики, яка також виступає фактором розвитку необхідних для педагогічної діяльності якостей особистості: професіоналізму, креативності, ініціативності, відповідальності, вимогливості, рішучості, людяності, моральності. А методика проведення дослідження в цій царині є сукупність елементів (методів, прийомів, операцій, засобів, більш елементарних методик) відомого і пропонованого науково-методичного апарату, що застосовуються в певній логічній послідовності в ході проведення дослідження.

Напрямами подальших розвідок є визначення об'єкту, предмету та гіпотези дослідження.

Використана література:

1. Ашеров А. Т. Подготовка, экспертиза и защита диссертаций : учебное пособие / А. Т. Ашеров. – Харьков : Изд. УИПА, 2002. – 135 с.
2. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : учебное пособие / С. И. Брызгалова. – 3-е изд., испр. и доп. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. – 278 с.
4. История философии: энциклопедия / сост. и глав. науч. редактор А. А. Грицанов. – Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом. 2002. – 1376 с.
5. Коротов В. М. Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.

6. *Косякин Ю. В.* Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности (для начинающих преподавателей высшей школы) : учебное пособие / Ю. В. Косякин. – М. : МГИУ, 2009. – 323 с.
7. *Кохановский В. П.* Основы философии науки : учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский, Т. Г. Лешкевич, Т. П. Матяш, Т. Б. Фатхн. – Изд. 6-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 603 с.
8. *Краевский В. В.* Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
9. *Кухарчик П. Д.* Онтологические и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях : учеб. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.] ; БГПУ им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2005. – 134 с.
10. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Талин : "Валгус", 1980 – 334 с.
11. *Микешина Л. А.* Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пос. / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. – 464 с.
12. *Муратова І. А.* "Філософські проблеми наукового пізнання" методичні рекомендації до вивчення дисципліни для студ. магістрантів фізико-технічного інституту / уклад. : І. А. Муратова. – К. : НТУУ "КПІ", 2011. – 88 с.
13. *Новиков А. М.* Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: деловые советы / А. М. Новиков ; Рос. акад. образования. – 2-е изд., доп. – М. : Ассоц. "Проф. образование", 1998. – 134 с.
14. *Сергієнко В. В.* Філософські проблеми наукового пізнання : навчальний посібник / В. В. Сергієнко. – Кременчук : Кременчуцький нац. ун-т ім. М. Остроградського, 2011. – 103 с.
15. *Сластенин В. А.* Педагогика : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 9-е изд. – М. : Изд. центр "Академия", 2008. – 576 с.
16. *Турковский В. И.* Теоретико-методические основы педагогического исследования : учебно-методический комплекс для студентов, магистрантов и аспирантов педагогических специальностей / авт.-сост. В. И. Турковский. – Витебск : Издательство УО "ВГУ им. П. М. Машерова", 2007. – 242 с.
17. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковальов и др. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
18. *Філософія науки. Конспект лекцій для аспірантів та магістрів* / укл. : В. М. Пронський, С. М. Комунаров. – К. : НТУУ "КПІ", 1997. – 200 с.
19. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
20. *Юркина Л. В.* Методы психологических и педагогических исследований : учебное пособие / Л. В. Юркина. – М. : МИТХТ им. М. В. Ломоносова, 2006. – 32 с.

Каленський А. А. Теоретико-методические основы педагогического исследования системы развития профессионально-педагогической этики

В статье на основании анализа современных философско-педагогических исследований определены педагогические условия развития профессионально-педагогической этики у студентов высших учебных заведений аграрной та природоохранительной отраслей.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая этика, педагогические условия, профотбор, педагогическая направленность, принципы межличностных отношений.

Kalenskyi A. A. Theoretical and methodological grounds of pedagogical research of development system of professional pedagogical ethics

The theoretical and methodological foundations of pedagogical research system for vocational teacher ethics of future special subject teachers were considered in this article. There were considered the definition of methodology in educational and philosophical aspects and their types, levels and functions. The analysis of the definition of research methodology was also performed.

Keywords: professional and pedagogical ethics, methodology and techniques of research, descriptive and prescriptive form, importance of the subject, object and subject of study.

УДК 37.091.64

*Кирило С. М., Шиловост Н. М.
Одесский национальный экономический университет
(г. Одесса, Украина)*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО РКИ

В статье анализируется проблема создания современного эффективного учебного пособия, предназначенного для развития у иностранных учащихся навыков и умений устной и письменной речи в пределах их профессиональных потребностей. В статье анализируется структура современного пособия по РКИ для продвинутого этапа обучения, система заданий и упражнений, работа над которыми развивает у учащихся навыки смыслового анализа прочитанных текстов, их трансформации в целях реальной устной и письменной научной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции; свертывание информации; аннотирование, реферирование, ключевые слова, ссылки, цитаты.

В начале XXI вв. методике преподавания иностранных языков наблюдается значительные системные изменения, вызванные активным поиском современных эффективных подходов и методов обучения. Новые подходы в методике востребованы интенсификацией процесса обучения иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному. В основе инновационных изменений, происходящих в методике преподавания иностранных языков в последние десятилетия, лежат многие явления: в первую очередь, это прагматическая направленность обучения, изменение контингента учащихся и их психологических характеристик, а также другие общественно значимые факторы.

Ориентация современной методики на прагматику в системе обучения, необходимость в быстром и эффективном овладении русским языком как одним из языков обучения специальности побудили к переосмыслению системы технологий обучения. Цель этой перестройки – существенное повышение качества формируемой коммуникативной, а как следствие, и профессиональной компетенции учащихся. В XXI в. произошли коренные трансформации реалий языковой личности учащихся, были разработаны новые технологии презентации учебной информации, выдвинут принцип прагматики изучения русского языка как иностранного. В этой связи остро встал вопрос о теории создания и практике применения принципиально новых учебников и учебных пособий по РКИ.

Общеизвестно, что основой реализации программ обучения, является учебное пособие. Учебник дает возможность преподавателю обеспечить эффективную языковую деятельность учащихся на изучаемом языке. Теорией учебника РКИ занимались А. Р. Арутюнов [1], М. Н. Вятютнев [2], А. А. Леонтьев [3] и многие другие исследователи.

В настоящее время существует довольно много современных пособий по обучению РКИ для начального этапа, поэтому преподаватель имеет возможность выбора учебника в зависимости от ментально-психологических характеристик группы, а также учебных интенций. Если задача обеспечения учащихся адекватными пособиями на начальном этапе обучения в настоящее время решается, то для продвинутого этапа обучения учебников явно недостаточно. Задача создания учебных пособий для студентов-иностранцев старших курсов, аспирантов и стажеров особенно актуальна в связи с развитием новых подходов к теории обучения иностранным языкам, в частности, интегративного подхода к обучению различным видам речевой деятельности.

В теории и практике создания учебных пособий по РКИ наименее изучена проблема создания учебников по обучению просмотровому чтению на продвинутом этапе обучения. Нам представляется, что из существующих видов просмотрового чтения: конспективное, реферативное, обзорное, ориентировочное наиболее актуальным является обучение конспективному и реферативному чтению. В процессе конспективного чтения перед учащимся ставится задача проследить логику конструирования текста, а также выделить его смысловые концентры. Реферативное чтение предполагает выделение только основных проблем поставленных в тексте.

Основной целью пособия по РКИ для иностранных учащихся продвинутого уровня обучения должно стать формирование профессионально значимых компетенций, необходимых как для написания научной работы, так и для практической профессиональной деятельности учащихся. Задача пособия – развитие умений учащихся в конспективном и реферативном видах чтения текстов из профессиональной сферы с разграничением их на смысловые части, определением проблематики, основной идеи, ключевых слов.

Работа над пособием призвана совершенствовать навыки и умения учащихся, фиксировать прочитанную информацию с проведением самостоятельного смыслового анализа неадаптированного экономического текста широкого профиля. В пособие включаются учебные материалы, способствующие формированию умений учащихся в построении связного монологического высказывания с элементами рассуждения – выступления на защите магистерской работы. Иностранные студенты, аспиранты и стажеры могут работать над данным пособием как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Цель пособия – формирование следующих профессионально значимых лингвистических компетенций:

– *аналитические компетенции*: умение трансформировать учебную информацию в практические знания и применять их на практике, на базе сформированной способности к самостоятельному анализу и синтезу; умение дать корректный анализ процессов, происходящих в экономике;

– *системные компетенции*: способность самостоятельно получать и подвергать анализу знания; способность к принятию решений; умение создать презентацию научной работы или финансово-экономического проекта;

– *коммуникативные компетенции*: владение профессиональной лексикой и терминологией; способность к эффективному общению (устному и письменному); умение выступать публично на профессиональные темы.

Представляется, что учебный материал в пособии по РКИ для продвинутого этапа должен быть организован в виде нескольких блоков. Порядок изложения учебного материала определяется степенью компрессии (от максимальной к минимальной) вторичных текстов, самостоятельное конструирование которых является учебной целью для учащихся. В каждый блок входит основной текст, дополнительные тексты по предложенным темам, лексико-грамматические упражнения. Представляем примерный план-проспект пособия.

1 блок. Формирование умений и навыков представления предмета высказывания (типы научной речи).

В подразделе дается характеристика основных типов научной речи – описания, повествования, рассуждения. Определяются основные грамматические особенности типов научной речи, связь типа речи с темой сообщения. Предлагаются задания на трансформацию описания в рассуждение с учетом подчеркнутого выражения авторского мнения. Подаются образцы различных рассуждений по типу доказательства (тезис – аргумент) и логических построений (посылка – следствие). Приведены примеры использования лексических и синтаксических средств выражения научной оценки в

рассуждении. Итоговые задания раздела – составление образцов основных типов научной речи с использованием адекватных языковых средств.

2 блок. Способы выражения межфразовых связей в научной речи.

В подразделе дается характеристика языковых средств выражения смысловых связей между предложениями текста. Демонстрируются образцы лексических и синтаксических средств для исключения повторов. Поясняются типы связи между предложениями научного текста в зависимости от характера развертывания информации. Приводятся примеры использования языковых средств для выражения цепной и опоясывающей связи. Итоговые задания раздела – составление образцов типов научной речи с использованием адекватных способов выражения межфразовых связей.

3 блок. Выбор ключевых слов для научной статьи. Цель – научить студентов выбирать ключевые слова для научной статьи и поиска информации по специальности в библиотечных каталогах и Интернете. В разделе определяется понятие “свертывание информации”. Дается дефиниция ключевых слов – “примитивных текстов” (термин Л. В. Сахарного [6]) как максимально компрессированного варианта развернутого текста. Предлагается алгоритм выделения “зон нахождения ключевых слов” (вторичных текстов-примитивов) в развернутом тексте. Устанавливается оптимальное количество лексем в наборе ключевых слов (КС); отсутствие в КС специальных средств связности (предлогов, союзов, глаголов-связок). Определяется грамматическая форма лексем, которые могут быть использованы в качестве ключевых слов. В качестве заданий на наблюдение предлагаются примеры адекватного определения ключевых слов в представленных образцах статей на экономическую тематику. В данном разделе учащимся предлагаются задания по определению сходства и различия номинативного плана и ключевых слов; на параллельное составление номинативного плана и выбор ключевых слов на базе одного экономического текста. Итоговые задания – самостоятельное выделение ключевых слов в экономических текстах.

4 блок. Совершенствование знаний по методике формализованной подготовки аннотаций (справочных, рекомендательных) научных и научно-популярных статей по актуальным проблемам экономики. Дается определение аннотации статьи как жанра научной литературы. Определяются функции аннотации. Предлагается технология формализованного аннотирования с использованием языковых средств, применяемых при составлении аннотаций. Даются для сопоставления и анализа различные виды аннотаций, демонстрируются особенности их составления на материале представленных образцов научных статей. Система лексико-грамматических упражнений данного раздела направлена на совершенствование навыков и умений студентов составлять аннотацию с использованием языковых средств в соответствии с нормами русского языка. Итоговые задания раздела – составление аннотаций по представленным в пособии научным текстам экономической тематики.

5 блок. Совершенствование умений и навыков реферативного чтения научных и научно-популярных статей по актуальным проблемам экономики. В разделе дается определение реферата как малого жанра научной литературы, описываются его информационные функции, представляются для сопоставления и анализа образцы научных статей и рефератов разных жанров, составленных по этим статьям: реферат по одной статье, реферат-обзор; демонстрируются языковые средства, оформляющие рефераты разных жанров. Система лексико-грамматических упражнений данного раздела направлена на совершенствование умений студентов грамотно передавать содержание текста при помощи его описания с включением оценки и рассуждения. Итоговые задания раздела – составление разных видов рефератов по представленным в пособии образцам научных экономических текстов.

6 блок. Формирование навыков и умений использования цитат и оформления цитат, ссылок в научном экономическом тексте. Обучение составлению библиографического

списка научной литературы. В подразделе дается определение цитаты и ссылки как особого фрагмента научного текста. Анализируются цели использования цитат. На примерах цитат, включенных в образцы экономических научных текстов, рассматриваются характеристики и особенности оформления прямых и косвенных (перефразирование, парафраз) цитат. Предлагаются задания по определению вида цитирования в фрагментах экономических научных текстов. На материале экономических текстов иллюстрируются различные значения цитат для научного текста (указание на источник информации; дополнение своей информации сведениями, приводимыми другими авторами; аргументация или иллюстрация собственной мысли фактами из работ других авторов; аргументация или иллюстрация собственной мысли фактами из работ других авторов; сравнение разных точек зрения и т.д.) Предлагаются задания по определению значения цитат в образцах научных экономических текстов. Приводятся лексико-грамматические конструкции, которые вводят цитату в научный текст, а также способы авторизации ссылок. Анализируются правила по оформлению цитат. Цель упражнений раздела – сформировать у учащихся умения грамотно оформлять цитаты и ссылки; оперировать обобщенными (*по мнению специалистов, как считают исследователи, по данным ученых, по мнению специалистов* и т.п.) и обобщенно-личными (*считают, полагают, определяют* и т.п.) языковыми конструкциями, которые применяются при введении цитат в научный текст. Демонстрируются способы библиографических отсылок. Приводится алгоритм составления библиографического списка – библиографии. Дается информация, что такое плагиат и как его избежать. Итоговые задания раздела – введение в научные экономические тексты цитат и ссылок разных типов, составление библиографических списков из предложенных библиографических отсылок в фрагментах статей на экономическую тематику.

7 блок. Формирование навыков и умений составления выступления на защите магистерской работы.

В подразделе представляется текст, в котором описывается процедура защиты магистерской работы. Даются советы психолога по составлению выступления на защите. Представляются образцы грамотно составленных выступлений на защите магистерской работы, а также алгоритм составления таких выступлений. Анализируются типичные ошибки выступлений на защите. Определяются главные качества эффективного выступления на защите магистерской работы, ее базовые разделы. Подаются лингвистические средства оформления выступления на защите, представляются языковые конструкции:

- для этикетного вступления;
- определения цели данной магистерской работы;
- характеристики структуры и основных теоретических положений работы;
- описания основных выводов по материалам исследования в практической части работы;
- этикетного заключения.

Лексико-грамматические задания блока обеспечивают эффективность оперирования студентами языковыми конструкциями, оформляющими выступление на защите магистерской работы. Итоговые задания раздела – составление образцов выступлений с использованием адекватных языковых средств.

8 блок. Формирование умений и навыков создания презентации.

В подразделе дается характеристика основных требований к созданию эффективной презентации, приводятся примеры типичных ошибок при выполнении данной работы. Лексико-грамматические задания блока обеспечивают эффективность оперирования студентами языковыми конструкциями, оформляющими презентацию. Итоговые задания раздела – составление образцов презентаций на заданную тему с использованием адекватных языковых средств.

Авторы считают, что учебный материал пособия, созданного согласно алгоритму, описанному выше, реализует современный взгляд на процесс обучения как на своеобразный технологический процесс. Работа над учебными текстами, тренировочными упражнениями и заданиями, представленными в пособии в качестве системы взаимодополняющих материалов, позволяет преподавателю сформировать у учащихся умения и навыки реферативного, просмотрового и ознакомительного видов чтения, усовершенствовать навыки построения связного монологического высказывания.

Используемая литература:

1. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Р. Арутюнов. – М. : Русский язык, 1990. – 168 с.
2. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения. – 3-е изд. / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
4. Орлова Е. В. Научный текст: аннотирование, реферирование, рецензирование : учебное пособие для студентов медицинских вузов / Е. В. Орлова. – СПб. : Златоуст, 2013. – 100 с.
5. Рогова К. А. Текст: теоретические основания и принципы анализа / Рогова К. А. и др. – СПб. : Златоуст, 2011. – 430 с.
6. Сахарный Л. В. Набор ключевых слов как тип текста / Л. В. Сахарный, А. С. Штерн // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. – Пермь : Пермский политехнич. ин-т, 1988. – С. 34-51.
7. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного / Н. Л. Федотова. – СПб. : Златоуст, 2013. – 200 с.

Кіршо С. М., Шилофост Н. М. Формування професійно значущих лінгвістичних компетенцій в сучасному навчальному посібнику з РЯІ.

У статті аналізується проблема створення сучасного ефективного навчального посібника, призначеного для розвитку навичок і вмінь усного та писемного мовлення іноземних студентів в межах професійних потреб. У статті аналізується структура сучасного навчального посібника з РЯІ для етапу поглибленого вивчення мови, пропонується система завдань і вправ, робота над якими розвиває навички смислового аналізу прочитаних текстів, їх трансформації з метою реальної усної і письмової наукової комунікації.

Ключові слова: комунікативні компетенції; згортання інформації; анотування, реферування, ключові слова, посилання, цитати.

Kirsho S. M., Shilofost N. M. Formation of professionally significant linguistic competence in a modern textbook of Russian language.

The article examines the problem of creating a modern, efficient textbook designed for developing students' skills in speaking and writing according to their professional needs. The article analyzes the structure of modern text-book of Russian language for the advanced stage of training, the system of exercises that develops students' skills to read the text and make the semantic analysis of it, to produce text' transformation in order to achieve a high level of oral and written scientific communication.

Keywords: communicative competence; compressing information, annotating, referencing, keywords, links, quotes.

УДК 34.016:81 – 054.6

Ковальчук Г. В., Никулина И. Я.
Одесский национальный экономический университет
(г. Одесса, Украина)

УЧЕТ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УСТНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Многие языковые особенности разговорной речи определяются ее тесной спаянностью с ситуацией. Коммуникативный акт в разговорной речи характеризуется тесным взаимодействием вербальных и невербальных (жесто-мимических) компонентов. Тесный контакт разговорной речи с языком жестов позволяет говорить о скоординированности и взаимоприспособленности двух кодов – вербального и визуального, об активном взаимодействии жестовой и разговорной грамматики.

Ключевые слова: экстралингвистические факторы, вербальное и невербальное общение.

Устная речь – это звучащая речь, применяемая для непосредственного общения, а в более широком понимании – это любая звучащая речь. Между устной и письменной формами речи существуют различия психолого-ситуативного характера. В процессе устного речевого акта говорящий и слушающий не только слышат, но и нередко видят друг друга. Поэтому культура устной словесной коммуникации не может сводиться лишь к вербальной составляющей общения. Значимы и экстралингвистические факторы (пространственное расположение коммуникаторов, ситуация общения, настроение собеседников ит.п.) и невербальные средства общения (жесты, мимика, расположение поз и др.). Восприятие устной речи при непосредственном общении усиливается благодаря мимике и жестам говорящего человека. Все эти лингвистические и экстралингвистические средства способствуют повышению смысловой значимости и эмоциональной насыщенности речи.

Например, человеческое тело способно принять около тысячи различных устойчивых положений – поз. В силу культурных, групповых традиций одни позы запрещаются, а другие закрепляются. Поэтому, как и все элементы экспрессивной структуры человека, так и диапазон его поз свидетельствуют об уровне его личностного развития, о его групповой и культурной принадлежности [9].

Наиболее распространенные позы в сочетании с другими элементами экспрессии описаны в книге А. А. Акишиной и др. [1]. Одной из сложных проблем является проблема классификации поз. Исходя из имеющихся исследований, позы можно классифицировать на основе следующих критериев: 1) этапы общения (позы вступления и выхода из контакта); виды отношений и взаимоотношений (симпатии – антипатии; подчинения – доминирования; включенности – отчужденности); психофизиологические состояния (напряженная – расслабленная, активная – пассивная); по критерию соответствия поз партнеров в общении (синхронные – несинхронные позы); по критерию направленности позы (от лицом к лицу до спина к спине); на основе соответствия позы другим элементам экспрессии (гармоничная – дисгармоничная).

В словаре эпитетов русского литературного языка [40] приводится около 70 определений позы, касающихся ее внешнего рисунка. Вот некоторые из них: античная, безобразная, грациозная, живописная, забавная, заученная, излюбленная, изысканная, милая, напряженная, небрежно-изысканная, прекрасная, расслабленная, скованная, удобная, уродливая, элегантная и т. д. Исходя из этих определений, отражающих нюансы внешнего рисунка позы, следует, что она (поза) может быть расположена на шкалах, фиксирующих различные взгляды на нее. По критерию происхождения поза располагается на шкале

“естественная – искусственная”; на основе критерия динамичности – на шкале “статичная – динамичная”; по критерию психофизиологическому на шкале “напряженная – расслабленная”; “энергичная – пассивная”; по критерию психологическому на шкале “психологически однозначная – многозначная”; на основе эстетического критерия на шкале “уродливая – прекрасная” и по критерию распространения на шкале “типичная – индивидуальная” и т. д. Богатство языка созвучно с богатством поз, которые может принимать человек, испытывая то или иное состояние, отношение.

Теснейшим образом связаны с позой движения ног и походка. “Походка – лицо тела”, – сказал Бальзак. Ему принадлежит один из первых трактатов, посвященных психологии походки человека, – “Теория походки” [3]. Несмотря на то, что “Теория походки” была впервые опубликована более ста пятидесяти лет назад (в 1833 году), из своих наблюдений Бальзак сделал ряд выводов, которые звучат современно, а порой и новаторски.

Исходя из общих и индивидуальных характеристик походки, на основе ее рисунка и размера шага, говорят о походке: бесшумной, грациозной, деревянной, легкой, красивой, парящей, плывущей, порывистой, танцующей, упругой, устойчивой, элегантной, энергичной и т. д. В соответствии с возрастом человека выделяют походки: малыша, подростка, юношескую и старческую походку. По половому критерию выделяют походки: мужскую и женскую. На основе профессионального критерия описаны походки моряка, топ-модели, балерины, “воровская” походка и т. д. С психофизиологической точки зрения походка представлена через ее ритм, темп, амплитуду движений, силу давления на поверхность: походка быстрая, медленная, неторопливая, сильная, твердая и т. д. В психологическом плане походка обычно трактуется в связи с состояниями, отношениями, чертами характера человека: уверенная, виноватая, властная, вкрадчивая, гордая, ленивая, печальная, смиренная, трусливая, смелая, подхалимская и т. д. В обыденном сознании характер походки связывается с физическим, психическим самочувствием и возрастом, с состоянием человека. В контексте с соответствующей позой походка несет информацию о статусе человека, о его состоянии.

Не менее важным элементом поведения человека являются жесты – движения рук или кистей рук. Когда-то Фрэнсис Бэкон написал: “Так же, как язык говорит уху, так и жест говорит глазу”. Психологию невербального общения жесты интересуют прежде всего как средство выражения и передачи информации, т. е. с точки зрения их диагностических, коммуникативных, регулятивных и выразительных функций. Преобладающей традицией изучения жестов является традиция отношения к ним как к паралингвистическим средствам. Поэтому описание жеста может идти по пути: 1) указания органа, выполняющего движение; 2) его направленности; 3) цикличности, этапности в совершении движения; 4) его отношения к положению человеческого тела в пространстве. Эти принципы описания жестов положены в основу создания словарей жестов. Одними из первых А. А. Акишина, Х. Кано, Т. Е. Акишина составили словарь русских жестов и мимики [3]. Он интересен тем, что каждый жест, описанный в словаре, имеет свое название, о нем подробно рассказано и указано его значение. Такой принцип описания позволяет не только показать место жестов в экспрессивном репертуаре человека, но и установить их значение в определенной культуре, выявить их межинтернациональный смысл.

Термин “жест” иногда применяется для обозначения всех движений тела, в том числе мимики, пантомимики, а с целью специализации собственно движений рук употребляется понятие “жестикауляция”. Жесты в процессе общения не только сопровождают речь или заменяют ее, но и говорят об отношении человека к какому-то событию, лицу, предмету. Классическим примером является шедевр живописи – “Тайная вечеря” Леонардо да Винчи. Через язык жестов в этой картине раскрывается вся система отношений между персонажами. Известно, что великий художник уделял огромное

внимание жестам людей, манере поведения, отличал мужские и женские жесты [8].

Жест может сказать о желании человека, о его состоянии. Особенности жестикуляции человека могут послужить основанием для вывода о каком-то качестве воспринимаемого человека. По мнению П. Экмана и др., жест не только несет информацию о качестве психического состояния, но также и об интенсивности переживания человека.

Психология невербального общения не имеет своей собственной классификации жестов. В исследованиях приняты за основу те из них, которые были созданы в психолингвистике, лингвистике, семиотике и т. д. Но объединяет представителей различных наук мнение о том, что язык жестов один из самых древних языков, способных передавать довольно сложную информацию о человеке. Самая широкая классификация – это деление жестов на две группы: 1) естественные и 2) искусственные языки жестов. К последним относят язык жестов глухонемых, или те движения рук, которые имеют конкретное практическое назначение: жесты дирижера, “ручной язык” биржевиков.

В “Энциклопедии знаков и символов” Джона Доли [7] представлена более дробная классификация жестов, отражающая их функциональную направленность и психологическую суть. Для нас представляют интерес те работы, в которых жесты анализируются в контексте определенной деятельности, например, в педагогической, политической (публичные выступления) и т. д. Так, в исследовании Е. А. Петровой [4] жесты рассматриваются в связи с деятельностью учителя. Исходя из специфики педагогического процесса, Е. А. Петрова выделяет визуальные, визуально-акустические, визуально-тактильные и визуально-акустически-тактильные жесты. Данная классификация отличается тем, что в ней не столько представлена степень автономности жестов и их “информатизационная специализация”, сколько указывается на системы отражения жестов (визуальная, слуховая, тактильно-кинестетическая). Тем самым указывается на то, с помощью каких систем отражения жест представлен другому человеку и какие виды образов (визуальные, аудио-, тактильные) могут возникать у себя и партнера на основе восприятия жеста.

В классификации жестов, разработанных Н. И. Смирновой [4], также представлен контекст общения, в котором центральное место занимает соотношение вербальной и невербальной информации в процессе коммуникации. Первая группа жестов, выделенная Н. И. Смирновой, – это коммуникативные жесты, замещающие в речи элементы языка. К ним относятся жесты приветствия и прощания; жесты угрозы, привлечения внимания, подзывающие, приглашающие, запрещающие; оскорбительные жесты и телодвижения; дразнящие, встречающиеся в общении детей; жесты утвердительные, отрицательные, вопросительные, выражающие благодарность, примирение, а также жесты, встречающиеся в различных других ситуациях межличностного общения. Например, жест, передающий желание готовности отвечать на заданный преподавателем вопрос, или невыполненного, несовершенного действия. Жест, означающий конец работы, победу. Все перечисленные жесты понятны без речевого контекста и имеют собственное значение в общении.

Вторая группа жестов называется описательно-изобразительными, подчеркивающими жестами. Они, как правило, сопровождают речь и вне речевого контекста теряют смысл. Третья группа – это модальные жесты. Их с полным основанием можно отнести к экспрессивным движениям, так как они выражают оценку, отношение к предметам, людям, явлениям, к окружающей среде: жесты одобрения, неудовольствия, иронии, недоверия; жесты, передающие неуверенность, незнание, страдание, раздумье, сосредоточенность; жесты, передающие растерянность, смутнение, подавленность, разочарование, отвращение, радость, восторг, удивление.

Кроме этих представлений о роли жестов в общении существует точка зрения, четко сформулированная М. С. Андриановым [2], о том, что жесты выражают общую

“тональность” общения. На основе этого критерия общение можно разделить на возвышенное, нейтральное, нейтрально-обиходное, фамильярное, вульгарное. Таким образом, на основе жестов партнеров формируется общее впечатление не только о них, но и об общении между ними.

Сила и частота жестикуляции определяется культурными нормами. Человек, формируясь как личность в конкретной социальной среде, усваивает характерные для этой среды способы жестикуляции, правила их применения и прочтения. Вместе с этим его жесты отражают также особенности его индивидуальности, представляя сочетание произвольных и непроизвольных, типичных или совсем не характерных для него жестов, выражающих его случайные состояния. Для понимания жестового репертуара личности важно знать ее ведущие психические состояния, отношения к себе и к другим, тип темперамента, статус и исполняемые социальные роли. Например, установлено, что интенсивность жестикуляции повышается, если говорящий волнуется или хочет занять лидирующую позицию в общении, если прерывается обратная связь в общении, если человек испытывает затруднения в выражении мысли. Тревожность, неуверенность человека сопровождается хаотическими жестами, однообразными движениями рук, использованием при разговоре какого-либо предмета (постукивание карандашом, снятие-надевание очков и т.д.). Во всех перечисленных ситуациях жестикуляция возникает непроизвольно, едва осознается человеком и является типичной, т. е. она характерна практически для всех людей.

Обычно наблюдателю представлены несколько характеристик жестов: их направленность, форма, интенсивность, частота. Исходя из совокупности этих параметров жестикуляции человека, возникает общая оценка жестов (быстрые – неторопливые, грациозные – неловкие, легкие, небрежные, свободные, скованные, сдержанные, обильные и т. д.).

Писатели, художники используют жестовый репертуар человека с целью создания типов людей, описания их ведущих отношений. Всем известно, что жесты в большей степени “говорят” о силе переживаемых состояний и меньше, чем мимика, поддаются контролю и регуляции. Поэтому они чаще являются теми элементами экспрессивного репертуара, с помощью которых осуществляется “утечка информации”.

На основе рисунка жестов, их сочетания, интенсивности складываются впечатления о жесте как о выразителе определенных состояний, отношений человека, свойств его темперамента. Более подробно изложены основные параметры жестов и их психологические значения в книге Аллана Пиза [11], Хорста Рюкле [12].

Таким образом, жесты выполняют различные функции в общении, в том числе они свидетельствуют об интенсивности переживаний, о модальности отношений, о культурной, групповой принадлежности. Жесты, как и мимика, могут нести самостоятельную информацию о человеке, независимо от его речи или других составляющих процесса общения.

Используемая литература:

1. Акишина А-А. Мимика и жесты в русской речи / А-А. Акишина, Х. Кано, Т. Е. Акишина. – М., 1991.
2. Андрианов М. С. Анализ процесса невербальной коммуникации как паралингвистики / М. С. Андрианов // Психологический журнал. – 1995. – № 3.
3. Бальзак О. Теория походки / О. Бальзак. – М., 1996.
4. Визуальная диагностика личности в практической деятельности психолога. Сб. науч. статей / под ред. д. психол. н. Е. А. Петровой. – М. : РИЦАИМ, 2007. – 131 с. – М., 2007.
5. Горбачевич К. С. Словарь эпитетов русского литературного языка / К. С. Горбачевич, Е. П. Хабло. – Л., 1979.
6. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. – М., 1953.
7. Доли Дж. Энциклопедия знаков и символов / Дж. Доли. – М., 1995.

8. Книга о живописи мастера Леонардо да Винчи. Живописца и скульптора Флорентийского. – Ч. 3. – М., 1934.
9. Лабунская В. А. Введение в психологию невербального поведения / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д, 1994.
10. Лабунская В. А. Интерпретация и коррекция невербального поведения в общении / В. А. Лабунская // Эмоциональные и познавательные характеристики общения. – Ростов н/Д, 1990.
11. Аллан Пиз Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам / Аллан Пиз. – Изд.: Эксмо, 2003.
12. Хорст Рюкле. Язык телодвижений для менеджменов / Хорст Рюкле. – Изд.: Интерэксперт, 2005.

Ковальчук Г. В., Нікуліна І. Я. Облік екстралінгвістичних особливостей усного мовлення в процесі навчання іноземних учнів.

Особливості розмовної мови визначаються її тісним зв'язком з ситуацією. Комунікативний акт в розмовній мові характеризується тісною взаємодією вербальних і невербальних компонентів. Тісний контакт розмовної мови з мовою жестів дозволяє говорити про скоординованість двох кодів – вербального та візуального, про активну взаємодію жестової та розмовної граматики.

Ключові слова: екстралінгвістичні фактори, вербальне і невербальне спілкування.

Kovalchuk G. V., Nikulin I. J. Accounting extralinguistic features of speech in the training of foreign students.

Many language features colloquially defined its close cohesion with the situation. Communicative act colloquially characterized by close interaction of verbal and nonverbal (cruel mimic) components. Close contact with the colloquial language of gestures suggests coordination and mutual adaptation of two codes – verbal and visual, gestural interaction of active and conversational grammar.

Keywords: extralinguistic factors, verbal and nonverbal communication.

УДК 37.091.12:36 – 051J:34

Ковчина І. М.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ, Україна)

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПРАВОВИХ УМІНЬ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглядається модернізація системи забезпечення правових умінь під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі у студентів спеціальності “соціальний педагог”. У статті подається поняття тлумачення “право” правовиків і педагогів, розглядаються найбільш оптимальні з них.

Ключові слова: модернізація, соціальний педагог, європейська інтеграція, правові уміння.

На сьогодні процес модернізації системи навчання правових умінь студентів, що відбувається в Україні задля її входження в європейський простір, вимагає інтеграції всіх елементів системи освіти. Це стосується передусім вищої педагогічної освіти, оскільки саме вона покликана забезпечити суспільство висококваліфікованими кадрами, які реалізовуватимуть державну політику, спрямовану на розкриття інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки, техніки і культури на рівні світових досягнень. “Головна мета української освіти створити умови для розвитку і

самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства”, – зазначає В. П. Андрущенко.

Даним питанням в українській наці на сьогодні займаються І. М. Ковчина (підготовка студентів до соціально-правового захисту населення), М. В. Черненко (особливості галузевого законодавства в соціальній роботі) [2], С. В. Пасічніченко (навчання адміністративному законодавству студентів – майбутніх соціальних працівників) та інші.

Основний виклад матеріалу. Необхідними для розвитку держави і суспільства є пошук способів удосконалення знаряддя виробництва, тобто засобів соціально-правового виховання [1]. Воно, як і держава, виникло завдяки необхідності управляти соціальними процесами. Цим і зумовлюється нагальна потреба у соціально-правовій просвіті дітей, підлітків, студентів, яка сприятиме удосконаленню українського суспільства. Зокрема, право соціальне включає в себе права людини, права нації, права народу, права об’єднань, права інших груп, права людства. Ці ланки об’єднуються у житті суспільства, допомагають його становленню і розвитку.

Успішній модернізації системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема соціальних педагогів, сприятиме врахування результатів у галузі навчання соціально-правовому захисту дітей, молоді та їхніх сімей, яке з’ясовує переваги й особливості підготовки фахівців та виявляє можливості доцільного застосування інноваційної практики. Недооцінка важливості підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників з боку соціально-правового захисту населення, особистості, спричинює серйозні наслідки, безпосередньо пов’язані з обмеженням можливостей спеціалістів у подальшому трудовому житті, що негативно впливає на суспільний розвиток. І головним, пріоритетним напрямком повинна стати що первинна професійна підготовка в Україні, яка є справою державної політики, особистісно орієнтовною, безоплатною та обов’язковою для кожного громадянина.

Тому підготовка кадрів із соціальної педагогіки та їх навчання соціально-правовому захисту особистості через вивчення основ законодавства належить до пріоритетних напрямів вищої освіти. Значний інтерес у цьому зв’язку становлять методологічні засади формування у майбутнього соціального педагога правових умінь.

Проблема людини, співвідношення реального та бажаного у соціальному житті здавна турбували людей. Вона стоїть у центрі вивчення суспільних наук, є предметом дослідження природничих дисциплін. Все більшу актуальність та першочергове значення набувають аналіз та обґрунтування взаємозв’язку цих співвідношень у сучасну епоху людського розвитку.

Сутність та життєдіяльність людини надзвичайно багатогранна, але головним в її основі є питання про взаємозв’язок внутрішніх та зовнішніх соціальних відносин. В його вирішенні є дві сторони: по-перше, розкриття соціальної обумовленості людини та, по-друге, вивчення зворотної взаємодії соціально-детермінованих зв’язків людини на її суспільну, матеріальну та духовну діяльність, багатоманітні суспільні відносини та функції. Реалізація цих проблем має не тільки наукове, теоретичне значення, але й велике практичне, що дозволяє суспільству більш доцільно використовувати та формувати соціальні потенції людини.

У кожній державі, як і в кожному житті людини є такі періоди, коли їй потрібна допомога іншої людини, групи людей, цілого суспільства. І в цій ситуації особливу роль можуть відіграти як окремі соціальні інститути, так і окремі спеціалісти, серед яких соціальний педагог та соціальний працівник посідають особливе місце. Суспільна потреба у таких фахівцях сьогодні незаперечна.

Водночас потрібно добре усвідомлювати, що лише професійно грамотний спеціаліст може вирішувати ті складні, суперечливі й болючі проблеми, які назріли у молодій

державі, що переживає кризовий період свого становлення. Соціальний педагог повинні зосередити зусилля на проблема найбільш болючих і тривожних: як допомогти кризовій сім'ї, дітям-сиротам, дітям та молоді, схильними до наркоманії, тютюнопаління, правопорушень, дітям та молоді з особливими потребами; ефективніше допомогти молодому поколінню не лише самореалізуватися, самовдосконалюватися, а й усвідомлювати свою роль у створенні і наповненні творчим змістом того соціуму, в якому їм жити і сьогодні, і завтра.

Призначення педагога полягає у тому, що він персоніфікує соціальне середовище, актуалізує та подає найбільш суттєві зв'язки та відношення, що склалися у суспільстві, у концентрованій та наявній формі. Завдяки освіті людина дозволяє собі розширити міру соціальності як по горизонталі, так по вертикалі людського виміру. Вона надала передумови для ідентифікації себе у часі і просторі, умови для діалогу між поколіннями, примноженні та передачі людських здібностей. І тільки завдяки освіті вдається досягнути гармонії між вродженими та набутими сутностями. Отже, однією із цілей освіти повинно бути навчання тому, що життя є цінністю і ніхто не має права відібрати у іншого цю цінність.

Важливою складовою навчання у вищому навчальному закладі є право. Звертаючись до юридичного словника за редакцією В. Г. Гончаренка знаходимо його тлумачення: "Система наявних у даному суспільстві правових доктрин і цінностей та сформована на цій основі система загальнообов'язкових правил поведінки, встановлених або санкціонованих державою...Право є принциповим показником становища особи в суспільстві й державі та у зв'язку з цим визначальним критерієм оцінки рівня демократії даної держави". Загальновідомо, наскільки людина володіє правовими знаннями, настільки вона вільно почуває себе у суспільстві. І не потрібно доказів того, що правопорушники володіють знаннями кримінального та адміністративного кодексів, але все одно попадають за ґрати. Вважаємо, що ці люди володіють тільки тими знаннями, які потрібні їм саме у поточній ситуації їхнього життя і не володіють іншою інформацією – де і як навчатися та потім знайти достойну роботу. Це свідчить про поєднання правових та освітніх знань. Отже ми повернулися до тріади – "людина–освіта–право" і вона замкнула коло поняття соціально-правовий захист населення.

Для повноти наукового викладу термінологічних понять вважаємо за необхідне звернутися до супутніх. Такими є "особа" "правосвідомість". Кожен з них доповнює основне: особа доповнює поняття людина, правосвідомість – право.

Тлумачення терміну "особа" знаходимо і у юридичному, і у психологічному, і у педагогічному словниках. В юриспруденції особою визначається людина, особистість; суб'єкт громадянських правовідносин. Вирізняють особу фізичну та особу юридичну, дієздатну особу та недієздатну. Майбутній фахівець соціально-правового захисту населення повинен знати різницю, тому що від такої інформації залежить правильність надання певної консультації.

Для підготовки соціальних педагогів до навчання праву найбільш близьким є визначення особи як особистості, подане у короткому енциклопедичному словнику соціальної роботи, виданому під керівництвом В. П. Андрущенка. Авторський колектив тлумачить цей термін як стійку систему соціально значимих рис, що характеризують індивіда, продукт індивідуального і суспільного розвитку. Індивід стає особистістю у процесі його соціалізації, освоєння ним соціальних функцій, ролей, включення в соціальні відносини. Те, що на перший погляд здається "природними" якостями людини, наприклад, риси характеру, насправді є закріпленням в особистості суспільних вимог до її поведінки.

Ми вважаємо, що повинні розглянути таких два поняття як соціальний захист та правовий захист, виявити в них спільне та відмінне.

Термін соціальний захист в юриспруденції сьогодні тотожний соціальному забезпеченню. Це є система забезпечення та обслуговування престарілих та

непрацездатних громадян, а також сімей, де є діти. В Україні система соціального захисту включає пенсії, допомоги працюючим під час тимчасової непрацездатності, у зв'язку з вагітністю й пологами та ін., багатодітним і самотнім матерям, малозабезпеченим сім'ям, у яких є діти; утримання й забезпечення престарілих та інвалідів у будинках-інтернатах, протезування; професійне навчання та працевлаштування інвалідів; пільги інвалідам та багатодітним матерям.

Найважливішим завданням сучасної вищої школи є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентноспроможного спеціаліста, який здатний досягати визначених цілей в різних соціокультурних ситуаціях. При зниженні соціального інтересу можливі різні варіанти життєвого стилю особистості, які повинні модулюватися рівнем домагань і мотивацією досягнення. У них виявляється незадоволена потреба в залежності, яка викликає інтерес до оточуючих, і знижений соціальний інтерес, що формує внутрішню конфліктну особистісну структуру.

Розбудова незалежної України потребує змін в структурі системи освіти з метою відтворення інтелектуального потенціалу народу. Помітно зростає потреба суспільства в людях, які вміють нестандартно мислити, можуть вносити нову якість в соціальне і економічне життя країни, в культуру народу. Молодій державі потрібні енергійні, талановиті люди, які можуть ставити і творчо розв'язувати не лише поточні завдання, а й такі, що відносяться до майбутнього. Розв'язати ці питання покликана система освіти, яка повинна забезпечити фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації.

За умов модернізації системи вищої освіти у контексті європейських інтеграційних процесів серед головних завдань освітніх закладів на даному етапі розвитку суспільства висувається завдання розвитку здібностей особистості, її творчого становлення, потреби у навчанні і умінні самоудосконалюватися. Освітні заклади повинні створювати сприятливі умови для вивчення правових дисциплін. Адже держава створює всі умови громадянам України для реалізації їх права на здобуття освіти.

Висновки. Сьогодні, коли підписано асоціацію з Європейським союзом, є можливість для України інтегрувати найбільш оптимальні засоби навчання соціальних педагогів у вищій школі та модернізувати їх підготовку, особливого значення надається підвищенню рівня знань із права у дітей та молоді, від яких у майбутньому залежать професійна працездатність, надійність та довголіття.

Подальшими науковими розробками у даному контексті можуть бути: модернізація системи правової освіти в Україні, проблеми оптимізації та інтеграції національного галузевого законодавства до міжнародної законодавчої бази тощо

Використана література:

1. *Лозовецька В. Т.* Підготовка вчителя в сучасних умовах професійної діяльності як креативної особистості / В. Т. Лозовецька ; ред. М. Т. Мартинюк // зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. – С. 143-150. (0,5 д.а.).
2. *Черненко М. В.* Основи галузевого законодавства в соціальній роботі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальностей “соціальна педагогіка”, “соціальна робота” / М. В. Черненко ; за заг. ред. докт. пед. наук, проф. І. М. Ковчиної. – К. : НПУ, 2011. – 149 с.

Ковчина И. М. Модернизация системы обеспечения у будущего социального педагога правовых умений в контексте европейской интеграции.

В статье рассматривается модернизация системы обеспечения правовых умений во время профессиональной подготовки в высшем учебном заведении у студентов специальности “социальный педагог”. В статье обсуждается понятие “право”, которые дают правовики и

педагоги, выявляются наиболее оптимальные. Подчеркивается, что термин “социальная защита” в юриспруденции есть синонимичным термину “социальное обеспечение”, а это является системой обеспечения и обслуживания престарелых и нетрудоспособных граждан, а также семей, в которых имеются дети.

Ключевые слова: модернизация, социальный педагог, европейская интеграция, правовые умения.

Kovchina I. M. Modernization of the system of providing for the future social teacher of legal abilities in the context of European integration.

The article discusses the modernization of the system of ensuring students' (speciality “social worker”) legal skills during training at the high school. The article discusses the concept of “right” of legal professionals and educators, and identifies the most appropriate one. It is emphasized that the term “social protection” in jurisprudence is synonymous with the term “social security”, which is a system of support and care for the elderly and disabled citizenship, and families with children.

Keywords: modernization, social teacher, European integration, legal abilities.

УДК 37.091.12.011.3 – 051:5(73)

Козолуп М. С.
Львівський національний університет імені Івана Франка
(м. Львів, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ ЖАНРОВО-БАЗОВАНОГО ПІДХОДУ ДО АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Стаття присвячена вивченню особливостей застосування жанрово-базового підходу до формування академічної комунікативної компетенції у студентів природничого профілю в університетах США. У роботі визначено основні теоретичні засади жанрово-базового підходу до комунікативної підготовки студентів у американській педагогіці; розглянуто практичні аспекти застосування цього підходу до дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей у ВНЗ США; проаналізовано можливості запозичення та адаптації американського досвіду на ґрунті вищої освіти України.

Ключові слова: жанрово-базований підхід, академічна комунікативна компетенція, дисциплінарно-академічна комунікативна підготовка студентів.

У сучасному глобалізованому освітньому, науковому та фаховому середовищі здатність до ефективної комунікації є одним із найважливіших показників сформованості необхідного комплексу ключових компетенцій фахівця. Комунікативна компетенція становить базу для формування загальнонаукових, професійних та соціальних компетенцій, адже вдосконалення навичок спілкування розвиває у студентів здатність до критичного мислення, оцінки реальності, аналізу та структурування наукових ідей, встановлення зв'язків між теоретичними концепціями та емпіричним досвідом, вміння формулювати та відстоювати власні наукові погляди. Сформована комунікативна компетенція – це ключ до академічної успішності студента, кар'єрного зростання фахівця, а також передумова соціальної реалізації індивіда. Ця компетенція передбачає володіння низкою знань, умінь і навичок, таких як знання про мовні засоби та правила їх застосування; вміння використовувати такі засоби відповідно до цілей, часу, середовища спілкування, а також статусу комунікантів; здатність добирати стратегії власної мовленнєвої поведінки до відповідних ситуацій соціальної комунікативної взаємодії

індивідів. Комунікативна компетенція фахівця включає два основні аспекти: професійний та академічний. Важливим компонентом академічної комунікативної компетенції (АКК) фахівця є володіння стратегіями академічного дискурсу – соціо-комунікативної практики, що має місце у академічному середовищі. До останнього можна віднести як навчальне, так і наукове оточення, в якому взаємодіють учасники академічної дискурсної спільноти. Основна мета таких взаємодій – поширення наукових знань, обмін досвідом, думками, формулювання та відстоювання певних світоглядних позицій.

Залучення студентів до дисциплінарно-академічних дискурсних спільнот – їхня академічна дискурсна соціалізація – передбачає у першу чергу оволодіння риторичними стратегіями відповідних академічно-фахових жанрів та лінгвістичними знаннями про них. Впродовж останніх десятиліть проводилися різноаспектні дослідження жанрів наукової комунікації, зокрема, розглядалися їх текстово-дискурсні параметри (Т. Яхонтова, J. Swales) [2; 16], вивчалися когнітивно-риторичні особливості процесу текстотворення (L. Flower, J. Hayes, A. Lunsford) [10; 14], досліджувалися соціо-когнітивні функції дисциплінарних жанрів академічного дискурсу (С. Bazerman, С. Berkenkotter, Р. Duff) [4; 5; 9]. У вітчизняній науці спостерігається значний інтерес до лінгво-структурних досліджень жанрів наукової комунікації (М. Кожина, С. Яворська, Т. Яхонтова та ін.) [2], однак лише поодинокі праці у галузі педагогіки розглядають перспективи застосування жанрово-базованого підходу (ЖБП) до навчання, зокрема до іншомовної підготовки майбутніх фахівців (Н. Микитенко) [1]. Водночас цей підхід набув значного поширення у сучасній вищій освіті США. Численні праці його прихильників доводять ефективність ЖБП у навчанні академічної (особливо письмової) комунікації (АК) при підготовці студентів до їх майбутньої науково-фахової діяльності (А. Bawarshi, С. Bazerman, С. Berkenkotter, А. Devitt, А. Johns) [3; 4; 5; 7; 8; 12]. Досвід американських педагогів міг би бути корисним у розробці програм навчання академічному спілкуванню як рідною так і іноземною мовою на теренах вітчизняної вищої освіти.

Метою цієї праці є вивчення особливостей застосування жанрово-базованого підходу до формування АКК у студентів природничого профілю в університетах США.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**: 1) дати дефініцію поняття “жанр академічної комунікації” у контексті проблеми дослідження; 2) розглянути теоретичні засади жанрово-базованого підходу; 3) ознайомитися з практикою застосування ЖБП до дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів природничих спеціальностей у ВНЗ США; 4) проаналізувати можливості запозичення та адаптації американського досвіду на ґрунті вищої освіти України.

Концепція “жанру” зазнала помітної еволюції за останні пів століття. Можна виокремити три сучасні традиції наукового дослідження жанрів: *лінгвостилістичну*, *новориторичну* та *соціокультурну*.

В межах *лінгвостилістичної традиції* вивчення жанрів АК проводяться дослідження лексико-граматичних та синтаксичних конструкцій, характерних для наукових жанрів, вербальних та невербальних текстових структур, дискурсних маркерів тощо; здійснюється порівняльний аналіз різних типів текстів або їх структурних елементів у різних галузях науки.

В *традиції Нової Риторики* до лінгвістичного трактування жанрів як різновидів дискурсу, що відзначаються подібністю змісту і форми, додалося ширше розуміння цього поняття у контексті закономірностей вживання мови в різних сферах людської діяльності. До уваги береться комплекс соціальних, культурних, інституційних та дисциплінарних факторів, які відіграють важливу роль у створенні специфічних форм висловлювань у конкретних контекстах. Американська дослідниця, представник школи Нової риторики, К. Міллер називає жанри формою соціальної дії. На її думку, в основі визначення жанру повинні бути не зміст чи форма дискурсу, а дія, заради здійснення якої він використовується [15, с. 23].

Підхід до дослідження академічного письма, що сформувався під впливом Нової Риторики у 80-х роках 20 століття, відомий під назвою “соціальний погляд”, трактує знання як соціальний конструкт, який формується у відповідь на потреби і цілі спільнот, а створення текстів розглядає як частину соціального процесу конструювання знань. Відповідно, жанри академічного дискурсу трактуються як втілення способів пізнання, існування та діяльності академічних спільнот, а також як засоби розподілу знань у них. Таким чином, риторична традиція вивчення АК, плавно переходить у *соціокультурну*, в світлі якої жанр розглядається як багатовимірною динамічна концепція, що водночас відзначається стабільністю й мінливістю, функціонує як форма ситуативного пізнання, є пов’язаною із суспільною діяльністю та відношеннями і рекурентно ініціює кооперацію в людських спільнотах. Знання про жанри як форми суспільної когніції нерозривно пов’язані з процесуальними та соціальними знаннями і навичками. Здобути їх неможливо без “занурення” у культурний та соціальний контекст [5, с. 477; 3, с. 90].

Сучасний ЖБП розвинувся в рамках соціокультурної парадигми дослідження комунікації, яка у свою чергу впливає з теорії соціального конструктивізму. Ця теорія тісно пов’язана із концепцією мовної соціалізації, що позначає процес інтерналізації індивідів у різноманітні соціальні діяльнісні системи шляхом залучення до їхніх комунікативних практик та оволодіння відповідними мовними знаряддями. Мовна соціалізація відіграє ключову роль у формуванні комунікативної компетенції індивіда, яка, як вважає дослідник П. Гаррет, включає лінгвістичну компетенцію та комплекс практичних умінь і навичок, необхідних для використання мови як соціального інструменту, що дає змогу індивідам брати участь у процесі спілкування як в соціальній дії та разом з іншими комунікантами спільно конструювати змістовні інтерактивні контексти [11, с. 190]. Під кутом зору теорії соціального конструктивізму академічну мовну соціалізацію можна розглядати як шлях до проникнення в науково-академічні дискурсні спільноти. Соціалізуючись у академічну дискурсну спільноту, індивід здобуває знання і досвід використання відповідних мовленнєвих жанрів, реєстрів, лінгвістичних структур і комунікативних моделей, що культивуються та визнаються пріоритетними або загальноприйнятими серед представників даного освітнього та фахового середовища, а також долучається до системи ідеологічних, світоглядних та ціннісних орієнтирів спільноти [9, с. 172-175].

Жанрово-базований підхід трактує жанри АК як соціальні конструкти, категорії риторичної дії, яким властиві як соціокультурні так і лінгвістичні характеристики, розглядає їх в якості соціокультурних знарядь та ресурсів, що виконують подвійну функцію – “місць” матеріальної взаємодії комунікантів і засобів інтерпретації та впорядкування таких взаємодій. Оволодіння дисциплінарними жанрами як відповідними риторичними стратегіями забезпечує доступ індивідів до науково-фахових спільнот, відкриває для них шляхи наукового пізнання та ефективного функціонування у тих чи інших дисциплінарних культурах [8, с. 342; 3, с. 208-209].

У сучасній вищій освіті США ЖБП застосовується переважно у навчанні академічного письма. З його допомогою педагоги намагаються вирішити низку навчальних завдань, найважливіші серед яких такі:

- формування у студентів універсального комплексу знань про жанри АК та умінь переносити їх у нові контексти;
- формування у студентів критичного розуміння ролі, функції, комунікативних можливостей та обмежень жанрів, їх ідеологічного потенціалу, меж соціального кола осіб, що послуговуються цими жанрами та широти охоплення ними читацької аудиторії;
- формування у студентів умінь застосовувати знання про жанри для продукування реальних текстів; умінь застосовувати альтернативні жанри при зміні вихідних риторичних цілей та завдань;
- створення навчальних ситуацій, у яких вивчення жанрів відбувається у реальних

контекстах їх функціонування: дисциплінарних, фахових чи публічних.

Для забезпечення трансферу знань про жанри науково-академічної комунікації із контекстів їх широкого застосування у програмах курсів загальної комунікативної підготовки першокурсників (*First year composition*) у вузькій дисциплінарній контексті курсів академічного письма за напрямом спеціалізації старшокурсників (*Writing in the disciplines*) і далі у реальні фахові середовища необхідно допомогти студентам сформувати власні мета-когнітивні стратегії використання жанрів АК. Ефективним способом вироблення таких стратегій є застосування **методики жанрового аналізу** до навчання академічного письма. З її допомогою студенти вчаться розпізнавати жанри як певну форму рефлексії та риторичної реакції на ситуації їхнього застосування, окрім того, жанровий аналіз допомагає їм знаходити своє місце у відповідних дискурсних спільнотах та долучатися до процесу обміну думками з їх реальними членами.

Аналізуючи жанри в рамках названої методики, студенти повинні виконати ряд послідовних завдань та знайти відповіді на низку запитань:

1. Зібрати добірку зразків текстів певного жанру.

2. Ідентифікувати соціальний контекст застосування жанру, визначивши: а) в яких комунікативних ситуаціях він застосовується, з якими іншими жанрами взаємодіє; б) тематичний зміст та проблематику жанру; в) профіль учасників комунікативних ситуацій, в яких застосовується жанр: тих, хто створює комунікативний продукт (авторів) та тих, хто його споживає (читацьку аудиторію); г) авторські цілі та інтенції при створенні текстів даного жанру, а також мотиви, якими керується аудиторія, читаючи тексти в цьому жанрі.

3. Ідентифікувати й описати характерні риси та формат текстів жанру, включаючи: а) змістове наповнення; б) риторичні завдання; в) структуру та стиль оформлення текстів; г) типові лексичні, граматичні та синтаксичні конструкції; д) способи представлення авторської позиції.

4. Обґрунтувати доцільність такого формату, його релевантність до комунікативної ситуації, риторичних цілей, очікувань читацької аудиторії, відповідність до статусу та ролей комунікантів тощо [7, с. 93-94].

З допомогою описаного аналізу студенти можуть не лише сформувати чітке уявлення про лінгво-структурні параметри жанрів АК, але й сконструювати ментальну картину ситуації їх застосування, ролі письменника й читача, специфіки взаємодії та відношень між учасниками комунікативного акту. Ця методика також може допомогти студентам виробити мета-жанрові стратегії переносу знань на інші комунікативні ситуації.

Ще одним нелегким педагогічним завданням є представлення цільових науково-академічних та фахових жанрів в автентичних ситуаціях їхнього функціонування. Один із шляхів вирішення цього завдання пропонує **методика польових досліджень**, що опирається на поєднання жанрово-базового та діяльнісного підходів до АКП студентів. Застосування цієї методики приводить студентів у прямий контакт із цільовими дискурсними спільнотами в якості спостерігачів або учасників, що дає їм змогу вивчити ці спільноти зсередини та здобути безпосередній досвід вживання властивих їм жанрів комунікації на тлі соціальних дій та практик, що там відбуваються. Методика польових досліджень передбачає проникнення студентів у цільові дисциплінарні або професійні середовища, спостереження за взаємодіями їх учасників, опитування останніх щодо їх комунікативного досвіду в дискурсній спільноті як в якості письменників, так і читачів, здійснення аналізу жанрів, які обслуговують дану спільноту. Процедура польового дослідження включає кілька етапів, під час яких студенти повинні:

1. Обрати цільове середовище та одержати доступ до нього.

2. Вести загальне спостереження за середовищем, звертаючи особливу увагу на: а) місцезнаходження середовища; б) види діяльності, що відбуваються у ньому; в) учасників середовища та фактори, що їх об'єднують, зокрема спільні цілі та завдання тощо.

3. Ідентифікувати комунікативні ситуації, які мають місце у даному середовищі, їх учасників, тематичний зміст спілкування.

4. Здійснити детальний опис однієї чи кількох з ідентифікованих типових комунікативних ситуацій, охарактеризувавши: а) учасників таких ситуацій, їх взаємовідносини; б) причини, цілі та природу комунікативних взаємодій; в) домінуючий стиль мовлення, емоційний тон спілкування.

5. Ідентифікувати жанри, що домінують у описаних ними комунікативних ситуаціях, опитавши учасників середовища про типи текстів, з якими вони зазвичай працюють та, по можливості, зібравши зразки таких текстів [7, с. 44-45; 3, с. 204-205].

Поєднання методик польового дослідження та жанрового аналізу дає студентам змогу спостерігати змістовну комунікацію в автентичних ситуаціях, що значно підвищує ефективність їх комунікативної підготовки завдяки безпосередньому контакту з цільовими дискурсами через занурення у релевантні контексти.

Застосування жанрово-базованого підходу у поєднанні з міждисциплінарним, особливо у програмах інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів (*Communication across the Curriculum, Writing across the Curriculum*), є найбільш ефективним при підготовці майбутніх фахівців природничих спеціальностей. У такому ракурсі мовленнєві жанри розглядаються з одного боку як навчальні інструменти, як засоби конструювання знань студентами через вербалізацію їх пізнавального досвіду, а з іншого боку, як форми соціальної поведінки у відповідних дисциплінарних академічних середовищах. Таким чином, вивчення жанрів у дисциплінарному контексті поєднує два комплементарних погляди на взаємовідношення мовлення й пізнання: мовлення як об'єкт пізнання та мовлення як засіб пізнання [4, с. 294].

Поєднання жанрово-базованого та міждисциплінарного підходів до АКП майбутніх фахівців представлене у двох методиках навчання академічного письма, поширених сьогодні у системі вищої освіти США. Одна із методик, запропонована А. Джонс, реалізується через створення *міждисциплінарних навчальних спільнот*, в яких студенти виконують функції дослідників у галузях власної спеціалізації і водночас зосереджуються на вивченні дискурсу відповідних наукових спільнот. При цьому вони перебувають у постійному безпосередньому контакті як з представниками мовних, так і дисциплінарних кафедр, що суттєво підвищує ефективність їх фахово-орієнтованої КП. Така методика забезпечує ситуативне вивчення наукових жанрів, сприяє засвоєнню їх риторичних стратегій, покращує розуміння комплексної природи та можливостей реалізації науково-фахових жанрів у реальних контекстах [12, с. 246-248].

Альтернативний підхід, висвітлений у працях дослідника М. Картера, пропонує навчати жанрів академічного письма, згрупувавши їх у 4 категорії "макро жанрів", кожна з яких представляє певний тип комунікативної реакції автора на дослідницьке завдання, яке він повинен виконати відповідно до специфіки дисциплінарного пізнання, діяльності та комунікації, зокрема а) вирішити проблему (проектний план, проектна пропозиція, технічний звіт); б) здійснити емпіричне дослідження (лабораторний звіт, тези доповіді, наукова стаття); в) дослідити літературні джерела (літературний огляд, аналітична наукова стаття, курсова робота); г) здійснити аналіз певного виду діяльності (художня критика, різноманітні жанри журналістики). *Методика "мета-жанрів"* М. Картера особливо ефективна для ознайомлення студентів з комунікативною репрезентацією різних шляхів пізнання у широкому спектрі академічних дисциплін. Її доцільно застосовувати як під час навчання основ АК у блоці дисциплін загальної підготовки першокурсників так і у контексті міждисциплінарних програм з науково-фахового письма для старшокурсників [6, с. 394-403].

Жанрово-базований підхід до комунікативної підготовки студентів в університетах США реалізується через низку педагогічних технологій, адаптованих до відповідних інституційних контекстів. З його допомогою ефективно вирішуються освітні завдання в

різноманітних педагогічних умовах, зокрема при а) іншомовній підготовці майбутніх фахівців, б) навчанні основ академічного письма для першокурсників, в) навчанні дисциплінарної комунікації в контексті міждисциплінарних програм на старших курсах бакалаврату, г) навчанні фахового наукового письма студентів 2-го і 3-го рівнів університетської підготовки.

Сьогодні рівень комунікативної підготовки майбутніх фахівців природничої галузі в українських ВНЗ залишається недостатнім, як показали результати проведеного нами дослідження серед студентів природничих спеціальностей ВНЗ м. Львова [13, с. 248]. Серед причин цього можна відзначити а) невідповідність змісту навчальних дисциплін “Рідна мова за фаховим спрямуванням” та “Іноземна мова за фаховим спрямуванням”, що входять до нормативної частини циклу соціально-гуманітарної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей у ВНЗ України, академічним комунікативним потребам студентів, у тому числі недостатню презентацію у них знань про жанри АК, стратегії наукового письма та усної АК, б) відсутність міждисциплінарної співпраці, спрямованої на формування цілісної особистості майбутнього фахівця-науковця. Вирішенню цієї проблеми, на нашу думку, може сприяти а) запровадження елективних спецкурсів АКП студентів рідною та іноземними мовами із застосуванням елементів ЖБП; б) ініціювання проектів міжфакультетської співпраці із залученням фахівців-лінгвістів та представників кафедр спеціалізації студентів, спрямованих на комплексне формування професійних та комунікативних компетенцій майбутніх фахівців природничої галузі.

Відповідно до поставленої мети та завдань, у ході дослідження з’ясовано:

1. В рамках жанрово-базованого підходу жанри АК розглядаються як лінгво-соціальні конструкти, форми мовної репрезентації соціальних взаємодій у дисциплінарно-академічних дискурсних спільнотах та риторичні знаряддя реалізації діалогу в академічному середовищі.

2. Теоретичну основу ЖБП складають теорія соціального конструктивізму та мовної соціалізації, згідно з якими мовленнєві жанри є соціальним інструментом; з їх допомогою індивіди можуть залучатися до відповідних діяльнісних систем.

3. Застосування ЖБП у вищій освіті США сприяє вирішенню низки завдань: а) формування у студентів комплексу мета-когнітивних стратегій трансферу знань про жанри АК у варіативні контексти; б) соціальну котекуалізацію знань про жанри АК шляхом занурення у відповідні діяльнісні середовища; в) використання жанрів АК як засобів конструювання дисциплінарних знань студентів.

4. Застосування елементів ЖБП у курсах АКП студентів природничих спеціальностей у ВНЗ України може ефективно сприяти підвищенню рівня сформованості у них комплексу фахово-комунікативних компетенцій.

Подальші дослідження у даному напрямку можуть стосуватися окремих аспектів реалізації ЖБП до комунікативної підготовки студентів у ВНЗ США, зокрема у курсах іншомовної підготовки майбутніх фахівців, курсах загальної КП студентів першого року навчання та програмах дисциплінарної КП старшокурсників.

Використана література:

1. Микитенко Н. О. Ефективні методики формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей / Н. О. Микитенко // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 160-169.
2. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генологія наукової комунікації / Т. В. Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 420 с.
3. Bawarshi A. S. Genre : an introduction to history, theory, research and pedagogy / A. S. Bawarshi, M. J. Reiff. – West Lafayette, Indiana: Parlor Press LLC, 2010. – 263 p.
4. Bazerman C. Genre and cognitive development: beyond writing to learn / C. Bazerman // Genre in a changing world / [Eds. Bazerman C., Bonini A., Figueiredo D.]. – West Lafayette, IN: Parlor Press, LLC,

2009. – 504 p. – P. 279-294.
5. *Berkenkotter C.* Social contexts and socially constructed texts: the initiation of a graduate student into a writing research community / C. Berkenkotter, T. Huckin, J. Ackerman // *Textual dynamics of the professions: Historical and contemporary studies of writing in academic and other professional communities* / [Eds. C. Bazerman, J. Paradis]. – Madison : University of Wisconsin Press, 1991. – P. 191–215.
 6. *Carter M.* Ways of knowing, doing and writing in the disciplines / M. Carter // *College Composition and Communication*. – 2007. – Vol. 58. – № 3. – P. 385-418. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 15.09.2014 : <http://www.jstor.org/stable/20456952> – Загол. з екрана. – Мова англ.
 7. *Devitt A.* Scenes of writing: Strategies for composing with genres / A. Devitt., M. J. Reiff, A. Bawarshi. – New York : Longman, 2004. – 608 p.
 8. *Devitt A.* Teaching critical genre awareness / A. Devitt // *Genre in a changing world* / [Eds. Bazerman C., Bonini A., Figueiredo D.]. – West Lafayette, IN : Parlor Press, LLC, 2009. – 504 p. – P. 337-351.
 9. *Duff P. A.* Language socialization into academic discourse communities / P. A. Duff // *Annual Review of Applied Linguistics* – 2010. – № 30. – P. 169-192.
 10. *Flower L.* Cognitive process theory of writing / L. Flower, J. R. Hayes // *College Composition and Communication*. – 1981. – Vol. 32. – No. 4. – P. 365-387. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 02.09.2014 : <http://www.jstor.org/stable/356600> – Загол. з екрана. – Мова англ.
 11. *Garrett P. B.* Researching language socialization / P. B. Garrett // *Encyclopedia of Language and Education*. – 2nd Ed., Vol. 10: Research Methods in Language and Education / [Eds. K. A. King, N. H. Hornberger]. – New York : Springer Science +Business Media LLC, 2008. – P. 189-201.
 12. *Johns A. M.* Genre awareness for the novice academic student: an ongoing quest / A. M. Johns // *Language Teaching*. – 2008. – Vol. 41. – № 2. – P. 237-252
 13. *Kozolup M. S.* Foreign language academic socialization as an aspect of science majors professional training at Ukrainian universities / М. С. Козолуп // *Збірник наукових праць “Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності”*. – № 8. – Львів : ЛДУ БЖД, 2013. – С. 245–249.
 14. *Lunsford A.* Cognitive development and the basic writer / A. Lunsford // *College English*. – 1979. – № 41. – P. 38-46.
 15. *Miller C. R.* Genre as a social action / C. R. Miller // *Genre and the New Rhetoric* / [Eds. A. Freedman, P. Medway]. – London : Taylor & Francis, 1994. – 240 p. – P. 23-42.
 16. *Swales J. M.* Genre analysis: English in academic and research settings / J. M. Swales. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 260 p.

Козолуп М. С. Использование жанрового подхода к академической коммуникативной подготовке у студентов естественных специальностей в университетах США.

Статья посвящена изучению особенностей использования жанрового подхода к формированию академической коммуникативной компетенции у студентов естественных наук в университетах США. В работе определены основные теоретические принципы жанрового подхода к коммуникативной подготовке студентов в американской педагогике; рассмотрены практические аспекты дисциплинарно-академической коммуникативной подготовки студентов естественных специальностей в ВУЗах США; проанализированы возможности заимствования и адаптации американского опыта на почве высшего образования Украины.

Ключевые слова: жанровый подход, академическая коммуникативная компетенция, дисциплинарно-академическая коммуникативная подготовка студентов.

Kozolup M. S. Application of the genre approach to teaching academic communication to science majors in the US universities.

The paper focuses on the application of the genre approach to the development of academic communicative competence in the US university students majoring in sciences. Basic theoretical principles underlying the genre approach to teaching communication in American pedagogy are defined. Various practical aspects of the genre approach application in the US higher education are regarded. The possibilities of adapting American universities' experience for Ukrainian higher educational environment are discussed.

Keywords: genre approach, academic communicative competence, communication in the disciplines

УДК 37.091.12.011.3 – 051=111

Кокор М. М.
Львівський національний університет імені Івана Франка
(м. Львів, Україна)

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті розглядається поняття професійної компетенції та компетентності у контексті професійної діяльності викладача англійської мови за професійним спрямуванням. Автором виокремлено, обґрунтовано й охарактеризовано групи спеціальнопрофесійних компетенцій, здійснено аналіз їх структурних компонентів.

Ключові слова: професійна компетентність, професійні компетенції, англійська мова за професійним спрямуванням, ЗУН, мотивація.

Сучасні вимоги суспільства щодо забезпечення його високо кваліфікованими фахівцями, окрім практичної спрямованості навчання, передбачають формування у майбутніх професіоналів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції у процесі їх підготовки. Нові можливості інформаційно-комунікаційних технологій, розширення міжнародних зв'язків вищої школи України, зміна соціокультурного контексту вивчення іноземних мов зумовлюють перегляд не лише іншомовної підготовки студентів, а й вимагають оновлення програм підготовки викладачів іноземних мов у вищій школі.

Система іншомовної підготовки фахівців у ВНЗ України передбачає професійно орієнтоване вивчення іноземної мови, забезпечити яке спроможні фахівці у галузі іноземної мови за професійним спрямуванням. Проте такого напрямку підготовки в українських ВНЗ на сьогодні не існує, а отже, іноземну мову за професійним спрямуванням викладають випускники-магістри факультетів іноземних мов. З метою оптимізації професійної діяльності викладача англійської мови за професійним спрямуванням, необхідно передусім проаналізувати професійні компетенції такого викладача, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати групи професійних компетенцій, необхідних у процесі професійної діяльності викладача англійської мови за професійним спрямуванням. Задля досягнення мети вважаємо за необхідне вирішити такі завдання: проаналізувати визначення поняття компетенції і компетентності на базі науково-педагогічної літератури; визначити групи професійних компетенцій та проаналізувати їх структурні компоненти; обґрунтувати їх роль у процесі професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел дав змогу виявити, що дослідженню компетентнісного підходу та шляхів його реалізації в сучасній вищій школі присвячено праці М. Голованя, О. Заболоцької, Л. Кайдалової, О. Овчарук, Г. Терещука, М. Гокінса, К. Кеннеді, Дж. Палмера, Д. Фінка, А. Хуторського. Проблему формування професійної компетентності викладачів англійської мови досліджують українські (О. Бігич, С. Ніколаєва, М. Тадеєва) та зарубіжні (Г. Відовсон, А. Дейвіс, П. Мастер, М. Свейн та ін.) вчені. Професійні компетенції викладача англійської мови вивчають Л. Морська, І. Самойлюкевич, Л. Калініна, Н. Микитенко, М. Тадеєва та ін.

“Компетенція” і “компетентність” є поняттями науково-категорійного апарату в межах компетентнісного підходу, які мають багато інтерпретацій, але, на жаль, не мають однозначного трактування серед вітчизняних і закордонних дослідників. На думку М. Голованя, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про

можливість правильного вирішення будь-якого завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми [4]. Б. Авво розглядає компетенції як певні задані вимоги до освітньої системи щодо підготовки фахівця, а під компетентністю розуміє характеристику чи якість особистості, яка вже сформована [1]. Найактуальніше визначення компетенції знаходимо в роботах О. Заболоцької, яка вважає, що “компетенція – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, вмінь, навичок, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності” [5, с. 64].

На думку Н. Микитенко, професійні компетенції є складовими професійної компетентності, що дозволяють реалізувати її на практиці, у процесі професійної діяльності [8]. Термін “професійна компетентність” використовується поруч з такими поняттями як “професіоналізм”, “педагогічна майстерність”, “готовність до професійної діяльності”. За визначенням Ю. Татура, компетентність спеціаліста з вищою освітою полягає у проявлених ним на практиці прагненні й здатності реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення” [12, с. 9]. Ще одне тлумачення професійної компетентності викладача іноземної мови знаходимо у В. Баркассі як “сукупності когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається” [2]. Т. Браже вважає, що поняття професійної компетентності педагога виходить за межі тріади “зун”, а тому включає ціннісні орієнтації майбутнього спеціаліста, мотиви його діяльності, усвідомлення себе у світі та світу навколо себе, стиль взаємодії з людьми, здатність до розвитку власного творчого потенціалу [3, с. 91]. Таким чином, можемо стверджувати, що компетенція – це інтегральне утворення, що окрім системи знання – уміння – навички охоплює досвід, особисті цінності, способи діяльності, що лежать в основі професійної мотивації, тоді як компетентність – поняття широкіше, яке включає низку компетенцій, необхідних для її формування.

У контексті цього дослідження важливо виокремити та схарактеризувати групи професійних компетенцій без яких неможливе формування компетентного викладача АМПС.

У вітчизняній педагогіці виокремлюють групи компетенцій, необхідних у підготовці майбутніх професіоналів, а саме: соціальні, полікультурні, інформаційні, комунікативні компетенції, компетенції саморозвитку та самоосвіти, ті, що реалізуються в прагненні і здатності до раціональної продуктивної та творчої діяльності. Низка вчених (О. Заболоцька, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський) дотримуються думки, що при створенні національних освітніх стандартів основний акцент слід ставити на формування в студентів ключових і предметних компетенцій. У межах предметних виділяють загально-предметні та спеціально-предметні компетенції. Зміст загально-предметних компетенцій можна сформулювати як здатності до застосування (репродукції) отриманих знань, умінь і навичок у різних навчальних середовищах, здатності до спостереження, самоосвіти й саморозвитку з метою їх ефективного використання в майбутній професійній діяльності [5]. Спеціально-предметні компетенції ґрунтуються на загально-предметних, визначаються для кожної дисципліни окремо і є стадіями їх формування [10, с. 22].

Проте, сьогодні засадничим принципом системи методичної освіти майбутніх викладачів іноземних мов є професійна (а не предметна) спрямованість, а отже, доречно говорити про розвиток у майбутніх викладачів АМПС саме професійних компетенцій і професійної компетентності [11].

Серед визначених у Національному стандарті вищої освіти України груп компетенцій, які необхідно формувати у процесі підготовки фахівців, є соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні й професійні. Останні можна окреслити як сукупність професійних знань і умінь, а також способів виконання професійної діяльності, що вимагають від фахівця готовності і здатності доцільно діяти згідно вимог професійного середовища, організовувати професійну діяльність, самостійно вирішувати завдання, а також вміння давати самооцінку. У зарубіжній науковій літературі термін “професійна компетенція” трактують як інтегроване поєднання експертних знань, здібностей і установок, що дозволяє людині виконувати трудову діяльність [13; 14]; формування знань, умінь і навичок, що необхідні для роботи за спеціальністю; розвинуте співробітництво з колегами і професійним міжособистісним середовищем [11].

Професійні компетенції, у свою чергу поділяються на *загальнопрофесійні* – ті, що стосуються компетенцій, притаманних будь-якому професіоналу взагалі, та на *спеціальнопрофесійні* – ті, що визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (в разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів і кваліфікаційною характеристикою професії працівника (ДКХПП), а також запропонованою та узгодженою з Міністерством праці та соціальної політики [6]. У контексті викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, вважаємо, що загально професійні компетенції входять до структури професійної компетентності викладача ІМ, тоді як спеціальнопрофесійні – це ті компетенції, які необхідні лише в професійній діяльності викладача АМПС.

Аналіз праць низки науковців (М. Т. Гатчинсон, Т. Дадлі-Еванс, А. Джонс і Д. Прайс-Мачадо, Н. Микитенко, М. Сноу, О. Тарнопольський та ін.) дав змогу виокремити:

- мовленнєву – сформовані навички спілкування в загальнопрофесійних комунікативних ситуаціях (напр., ділові зустрічі, наради, презентації тощо);
- мовну – досконале знання структури іноземної мови, особливостей її вжитку в професійних і академічних дискурсах;
- соціокультурну – застосування знань соціально-культурних особливостей іншомовного спілкування в професійних комунікативних ситуаціях;
- організаційну – уміння планувати та організовувати навчальну діяльність студентів, ґрунтуючись на аналізі навчальних потреб студентів;
- інформаційну – застосування сучасних технічних засобів навчання, навчального програмного забезпечення, аналізу інформації з метою розроблення власного НМЗ;
- методичну – інтегроване використання методики викладання іноземних мов і методики викладання професійно орієнтованої дисципліни, адаптування інноваційних технологій до умов конкретного навчального середовища;
- дослідницьку – використання методів аналізу, синтезу, узагальнення інформації, виокремлення спеціального із загального, адаптування власного досвіду та перенесення його на навчальний професійно спрямований контекст;
- самонавчання – готовність до саморозвитку та самоосвіти через активну участь у науково-методичному житті професійної спільноти.

З метою подальшого дослідження та систематизації спеціальнопрофесійних компетенцій викладача АМПС їх було об’єднано в групи:

- професійно-комунікативна (мовна, мовленнєва, соціокультурна);
- технологічна (організаційна, методична, інформаційно-комунікативна);
- адаптивна (дослідницька компетенція та саморозвиток).

Умотивуємо наші міркування, ґрунтуючись на підході від загального до конкретного, тобто визначимо структурні компоненти кожної групи компетенцій у контексті їх дослідження як сукупності знань, умінь, навичок та професійної мотивації.

Знання – педагогічна категорія, яка не має однозначного тлумачення серед

науковців. Залежно від вибору класифікаційної ознаки, наприклад, за рівнем функціонування, цільовою складовою, за стосунком до різних галузей і т. п., їх поділяють на теоретичні та емпіричні, наукові та навчальні, основні та допоміжні, методичні та інші. На думку Л. Калініної та І. Самойлюкевич, формування професійних знань майбутніх викладачів іноземної мови відбувається в процесі розвитку професійного мислення[7].

Аналіз науково-теоретичних джерел і власне емпіричне дослідження діяльності викладачів АМПС дозволило нам зробити висновок про те, що у межах групи *професійно-комунікативних* компетенцій передусім необхідно виокремити теоретичні загально-предметні (лінгвістика, теоретична граматики, історія іноземної мови, лексикологія, фонетика тощо) та спеціальнопредметні (прикладна лінгвістика, основи професійної комунікації, аналіз дискурсу) знання. Група *технологічних* компетенцій передбачає, що викладач АМПС має сформовані знання у галузі загальної педагогіки (підходи, педагогічні технології, методи, засоби навчання тощо), методики (лінгводидактика, особливості методики викладання АМПС), психології вивчення іноземної мови. Компетенції *адаптивної* групи включають знання про міждисциплінарні зв'язки, вербальні та невербальні характеристики культури професійних середовищ.

Наступною категорією в структурі спеціально професійних компетенцій викладача АМПС є уміння. У сучасній системі ступеневої підготовки майбутніх педагогів проблемою залишається формування практичних умінь: уміння проектувати зміст на практичну діяльність; уміння планувати та організовувати навчальний процес; уміння виділяти зв'язки між компонентами; уміння оцінювати результати навчальної та професійної діяльності.

У межах групи *професійно-комунікативних* компетенцій виявлено, що для ефективної діяльності майбутньому викладачеві АМПС необхідні аналітичні та лінгвістичні уміння, а саме, уміння інтегрувати іноземну мову зі змістом професійно орієнтованої дисципліни через аналіз професійно орієнтованого дискурсу, виділення тих структурних мовних одиниць, які необхідні для комунікації на професійну та загальну тематику. Група *технологічних* компетенцій ґрунтується на вмінні викладача АМПС планувати професійну діяльність у короткостроковій (визначення мети, завдань заняття) та довгостроковій перспективі (планування і розроблення навчального курсу, визначення критеріїв і показників досягнення результатів); добирати автентичні та релевантні навчальні матеріали; застосовувати форми, методи і засоби навчання відповідно до навчальних потреб студентів; здійснювати оцінювання навчальної діяльності студентів. Уміння критично мислити, аналізувати власну професійну діяльність, застосовуючи рефлексію, переносити вузько професійний досвід на широкий навчально-професійний контекст, моделювати професійні ситуації визначають сутність *адаптивної* компетенції. Без застосування рефлексії професійний розвиток педагога є неможливим. Особливість професійної діяльності викладача АМПС полягає у його вмінні швидко адаптуватися до змінного навчального і професійного середовища, встановлювати зв'язки між минулим і теперішнім досвідом, самостійно розробляти критерії вимірювання результатів.

Навички є третім компонентом тріади “зунів”, що входять до професійних компетенцій викладачів АМПС. У окремих дослідженнях навички та вміння об'єднані в одну систему, проте, на нашу думку, в педагогічній науці їх слід розрізняти. Ми схилиємося до твердження про те, що навички відображають уміння, але на вищому рівні; навички – це відпрацьовані та доведені до автоматизму вміння, формування яких відбувається поетапно[9].

Педагогічна наука використовує різні підходи до класифікації навичок, наприклад, за способом пізнавальної діяльності (інтелектуальні (розумові) та практичні (експериментальні); за змістом (загальні та специфічні); за видом навчальної діяльності (проектувальні, гностичні, творчі, комунікативні, організаційні тощо) [5, с. 65]. Узавши за основу критерій напряду професійної діяльності, ми виділили лінгвістичні, методичні та

навички самостійної роботи. Викладач АМПС є передусім фахівцем у галузі англійської філології, тому сформовані мовленнєві та мовні навички є відображенням рівня його професійної підготовки. Це означає, що у межах групи *професійно-комунікативних* компетенцій, викладач АМПС повинен вміти застосовувати мову не лише на усіх рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, синтаксичному, просодичному), а мати навички професійно-контекстуального вживання мови, адже він є мовленнєвою моделлю іншомовної професійно спрямованої комунікації для студентів.

Організаційно-методичні та психолого-педагогічні навички становлять основу групи *технологічних* компетенцій. Для професійної діяльності викладача АМПС необхідними є наявність сформованих навичок планування навчального процесу, розроблення власного навчально-методичного забезпечення, використання технологій навчання, що ґрунтуються на особливостях іноземної мови та профільної дисципліни, аналіз лінгвістичних і психолого-педагогічних навчальних потреб. Усе це дозволяє викладачеві АМПС прогнозувати та конструювати педагогічні дії, залежно від змінних педагогічних умов навчального середовища, підвищувати рівень адаптування вмінь.

До *адаптивної* групи компетенцій відносимо навички самоорганізації, самостійного навчання, співпраці. Формування навичок самостійного навчання викладача АМПС відбувається постійно, але найефективніше – через участь у науково-методичних заходах (майстерні, конференції, інтернет-дискусії, блоги), що сприяє професійному удосконаленню та навчанню впродовж життя. Особливістю професійної діяльності викладача АМПС є колегіальне викладання з викладачем фахової дисципліни, що вимагає від нього навичок групової роботи, колегіального прийняття рішень, уміння працювати в команді.

З метою узагальнення отриманих результатів дослідження та наочності, пропонуємо таблицю, в якій систематизовано подані компоненти виділених груп спеціально-професійних компетенцій викладача АМПС.

Т а б л и ц я 1

Зведена таблиця компонентів спеціально-професійних компетенцій викладача АМПС

Компетенції	Знання	Уміння	Навички
Професійно-комунікативна	предметні (лінгвістика, теоретична граматики, історія іноземної мови, лексикологія, фонетика, прикладна лінгвістика, основи професійної комунікації, аналіз дискурсу)	аналітичні (аналізувати зміст фахово орієнтованих дисциплін з метою здійснення аналізу дискурсу); лінгвістичні (фахово здійснювати комунікацію на загальну та професійну тематику; інтегрувати іноземну мову із змістом фахових дисциплін)	мовленнєві (контекстуальність, професійна спрямованість і грамотність мовлення) мовні (лінгвістична грамотність)
Технологічна	психолого-педагогічні (психологія вивчення іноземної мови, андрагогіка) методичні (лінгводидактика, методика викладання АМПС, планування, організація, методи оцінювання навчальної діяльності)	організаційно-методичні (використання засобів, форм, методів навчання; адаптування наявного навчально-методичного забезпечення; застосування методів оцінювання навчальної діяльності студентів)	планування навчального процесу (заняття і курсу), застосування технологій навчання; розроблення навчально-методичного забезпечення

Компетенції	Знання	Уміння	Навички
Адаптивна	міждисциплінарні зв'язки, професійно-культурні особливості навчальних середовищ	рефлексивні (аналіз) моделювання (аналогії, порівняння)	самоорганізації, самонавчання, співпраці

Проте компетенції – це не лише сукупність знань, умінь, навичок, а й здатність діяти, в основі якої лежить мотивація. На формування і розвиток професійної мотивації викладача АМПС безпосередньо впливає його самостійно-дослідницька діяльність. М. Тадеєва відзначає, що в процесі формування професійних компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов значна роль повинна відводитись самостійній роботі, адже вона підсилює усвідомлення значущості майбутньої професії [11]. Розвиток мотивації в процесі підготовки викладача АМПС забезпечується реалізацією принципу студенто-центризму: особистісно значущі та практичні завдання, дослідницька робота, спрямована на вирішення конкретних проблем, міждисциплінарна співпраця, ознайомлення з професійними середовищами. У процесі професійної діяльності для викладача АМПС окрім зазначених, важливими чинниками впливу на професійну мотивацію є навчальне середовище, стосунки у професійному середовищі, самооцінка, відповідна фінансова винагорода.

Висновок. Характеристикою сфери АМПС є її зв'язок з професійно спрямованим контекстом, що вимагає від викладача адаптувати і розробляти НМЗ, здійснювати аналіз навчальних потреб студентів, інтегровано використовувати методику викладання англійської мови і фахової дисципліни тощо. Ефективність професійної діяльності викладача АМПС значною мірою залежить від рівня розвитку та сформованості його професійних компетенцій. Розглянуті групи професійних компетенцій викладача АМПС можуть служити якісними орієнтирами при запровадженні в майбутньому згаданого напрямку підготовки, чи у процесі професійної діяльності такого викладача. Практичні аспекти проблеми, такі як, педагогічні умови і етапи формування компетенцій, чинники, що впливають на ці процеси, можуть бути предметом наступних наукових досліджень.

Використана література:

1. Авво Б. В. Методология компетентного подхода в высшем образовании. [Електронний ресурс] / Б. В. Авво. – Режим доступу : 16.06.2012: <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm> – Загол. з екрана. – Мова рос.
2. Баркасси В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / В. В. Баркасси ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с. – укр.
3. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 89-94.
4. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
5. Заболоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заболоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип. 40. – Серія : Педагогічні науки. – С. 63–68.
6. Закон України “Про освіту” // Освіта в Україні: Нормативна база. – 2-е вид. – К. : КНТ, 2006. – 484 с.
7. Калініна Л. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог / Л. Калініна, І. Самойлюкевич // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 19. – С. 129–133.
8. Микитенко Н. О. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : [монографія] / Н. О. Микитенко / за ред. д. пед. н., чл.-кор. НАПН України Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – 384 с.

9. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій : [монографія] / Л. І. Морська. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 243 с.
10. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
11. Тадеєва М. І. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір [Електронний ресурс] / М. І. Тадеєва. – Режим доступу : 02.03.2012 : <http://www.ime.edu.ua.net/em13/content/09tmidet.htm>–Загол. з екрана. – Мова укр.
12. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
13. Dudley-Evans T. Five Questions for LSP Teacher Training / T. Dudley-Evans // Teacher Education for LSP / [Eds. R. Howard, G. Brown]. – Frankfurt Lodge: Multilingual Matters Ltd., 1997. – P. 58-67.
14. Kennedy C. An ESP Approach to EFL / ESL Teacher Training / C. Kennedy. // ESP Journal. – 1983. – Vol. 2. – P. 73–85.

Кокор М. М. Анализ профессиональных компетенций преподавателя английского языка профессиональной направленности.

В статье рассматривается понятие профессиональной компетенции и компетентности в контексте профессиональной деятельности преподавателя английского языка профессиональной направленности. Автором выделены, обоснованы и охарактеризованы группы специально профессиональных компетенций, осуществлен анализ их структурных компонентов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, английский язык профессиональной направленности, ЗУН, мотивация.

Kokor M. M. Analysis of Professional Competencies of English for Specific Purposes Teachers.

The article dills with the concept of professional competence and the professional competence of the ESP (English for special purposes) teacher. The author emphasizes, justified and characterized groups of special professional competencies, carried out an analysis of their structural components.

Keywords: professional competence, professional competencies, ESP, knowledges and skills, motivation.

УДК 81'342=161.2=512.164

Купрата Н. Я.
Одеський національний економічний університет
(м. Одеса, Україна)

**ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОНЕТИЧНИХ ТА ЛІНГВІСТИЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ТУРКМЕНСЬКОЇ МОВ**

У статті розглядається порівняльна характеристика деяких фонетичних та лінгвістичних особливостей української та туркменської мов. Розкрито національні особливості фонетичних та лексичних форм в українській та туркменській мові. Проаналізовано особливості наголосу в обох мовах.

Ключові слова: українська, туркменська мови, фонетика, алфавіт, наголос.

Україна – європейська держава, в яку прагнуть приїхати дуже багато іноземних студентів. Вони зацікавлені у вивченні української мови, бо лінгвістичні знання справді сприятимуть якісному засвоєнню мови спеціальності.

Порівняльна характеристика мов завжди давала чудові результати у викладанні та засвоєнні української мови як іноземної. Це ми спостерігаємо, порівнюючи українську та арабську, українську і болгарську, українську і азербайджанську мови. Безперечно, що без

глибокого розуміння мови не можна з успіхом усвідомити мову науки, мову професії. Крім цього, практичного значення, вивчення фонетичних і лінгвістичних особливостей української та туркменської мов дасть студентам змогу зрозуміти світ України, пізнати духовність та культуру українського народу, збагнути світобачення сучасного українця. Разом з тим студенти і свою мову можуть сприймати по-іншому, глибше пізнають її красу та неповторність.

Загальновідомо, що туркменська мова належить до сім'ї великих тюркських мов. Тюркська мова, а також монгольська та тунгусо-маньчжурська мови, формують алтайську мовну групу. Туркменська мова належить до тюркської підгрупи південної частини тюркських мов (як турецька і азербайджанська). Тюркські мови, звичайно, мають аналогічні граматичні структури, фонетику і дещо спільне в лексиці.

На відміну від російської та української мов, туркменська мова не має роду. Натомість труднощі у граматиці виникають при вивченні суфіксів чи “тег слів”, порядок яких змінюється у мові. В українській мові, як і в російській, саме відмінкові закінчення складають основні труднощі для студентів-іноземців.

Туркменський алфавіт вперше був написаний арабською мовою і ним користувалися аж до 1930 року, коли був введений латинський алфавіт. У 1940 латинський алфавіт був замінений на кирилицю (всі народи СРСР писали лише кирилицею). У 1995 році був офіційно узаконений новий алфавіт у якості державного, який діє і досі.

У туркменському алфавіті нараховується 30 букв, а в українському – 33 букви. На диво, деякі літери дуже подібні як у написанні, так і у вимові.

Порівняйте:

1. <i>a(A a)</i>	11. <i>J j(дж)</i>	21. <i>R r(Pp)</i>
2. <i>Bb(Бб)</i>	12. <i>Žž(Жж)</i>	22. <i>S s(Cc)</i>
3. <i>Çç(Чч)</i>	13. <i>Kk(Кк)</i>	23. <i>Ş ş(Шш)</i>
4. <i>Dd(Дд)</i>	14. <i>L l(Лл)</i>	24. <i>T t(Tm)</i>
5. <i>Ee (Ее)</i>	15. <i>Mm(Мм)</i>	25. <i>U u(Yy)</i>
6. <i>Ä ä -</i>	16. <i>N n(Нн)</i>	26. <i>Ü ü-</i>
7. <i>Ff(Фф)</i>	17. <i>Ň ŋ -</i>	27. <i>W w(Вв)</i>
8. <i>Gg(Г г)</i>	18. <i>O o (Оо)</i>	28. <i>Y y(Ии)</i>
9. <i>Hh(Xx)</i>	19. <i>Ö ö -</i>	29. <i>Ý ý (Її)</i>
10. <i>Hh(Іі)</i>	20. <i>Pp(Пп)</i>	30. <i>Zz(Зз)</i>

Ýý- надає м'якості наступній приголосній.

Однією дуже цікавою особливістю туркменської мови є те, що всі голосні можна розділити на дві групи: передні та задні. Передні голосні (*inçeçekimlisesler*) положення язика, що при вимові знаходиться якомога далі всередині рота, але без звуження, при якому звук був би приголосним і задні голосні (*ýogynçekimlisesler*) створюються в задній частині гортані.

Передні голосні – ä, e, i, ö, ü.

Задні голосні –a, o, u, y.

Приголосні ж можна розділити на дзвінки (*açyk çekimsizler*) і глухі (*dymyk çekimsizler*).

Дзвінки приголосні - b, d, g, j, ž, l, m, n, ŋ, r, w, ý, z.

Глухі приголосні - ç, f, h, k, p, s, ş, t.

k → g, p → b, t → d, ç → j.- парні приголосні

Деякі комбінації приголосних, виводяться по-іншому в розмовній формі, ніж в письмовій. До прикладу, *ndMende* (у мене) вимовляється як “nn” і говорять (menne).

Наступна таблиця проілюструє ці комбінації та приклади з розмовними перетвореннями в новому алфавіті:

Пишеться	Вимовляється	Пишеться	Вимовляється	Переклад
n + d	NN	sende	senne	утебе
l + d	LL	aldym	allym	явзяв
z + d	ZZ	agylda	agyzza	у рот
s + d	SS	bäsdeş	bässeş	змагання
s + t	SS	üsti	üssi	топ, поверхності
Ş + j	ŞŞ	goşjak	goşşak	додаду
z + s	SS	ýazsyn	ýassyn	нехай пише
t + s	SS	gitse	gisse	якщо вона піде
t + ç	çç	parahatçylyk	parahaççylyk	мир
ç + s	Şs	açsa	aşsa	якщо вона відкриє
ç + l	Şl	açlyk	aşlyk	голод
ç + d	Şd	geçdik	geşdik	мипройшли
ç + j	ŞŞ	Içjek	işşek	буду пити
g + b	GW	bagban	bagwan	садівник

Як бачимо, у туркменській мові збіг абсолютно різних букв дає у вимові подовження однієї із них. В українській мові такого явища не має, але є подвоєння абсолютно однакових букв, коли треба позначити збіг двох приголосних звуків, наприклад: *роззутти, беззубий, нісся, оббити, беззастережний, беззаконний*; коли треба позначити подовження приголосного також пишемо дві однакові букви: *знання, зілля, стаття, гілля*.

В українській мові м'якість приголосних на письмі позначається трьома способами:

1. Буквою **ь**, наприклад: паль**ь**, вузь**ь**кий, сіль**ь**, день**ь**, міць**ь**, дядь**ь**ко.
2. Буквою **і**, наприклад: ді**і**д, ті**і**нь, літ**і**ній, зі**і**р.
3. Буквами **я, ю, є**, наприклад: ря**я**д, лю**ю**к, син**є**.

Букв, що позначають приголосні звуки в українській мові 22.

Приголосні звуки поділяються на дзвінкі і глухі.

У туркменській мові відсутні такі літери: *з, щ, ц, ь*.

Наводимо зразки фонетичної аналогії між туркменською та українською мовами.

A a- alma A a- агрус
B b – barmak B б-баиштан
Ç ç – çorap Ç ч- чари
D d- dogan D д-дошка
E e- erik E e -евакуатор
Ä ä- älemgoşar
Ff-front Фф-фізика
Gg- ganat Гг-танок
Hh- horaz X x-хор
I i- it I i-іволга
J j- jorap [Дж]- джміль
Ž ž- žurnal Ж ж-жанр
K k- kitap K к- кінотеатр
L l- laçyn Л л-лікар
M m- tekder M м- мамо

N n- nar H н- ніч
Ň Ň- teňňge
O o- oglan O о- огірок
Ö ö- ördək
P p- palta П п- палац
R r- renk P p- рік
S s- sorag C c- сова
Ş ş- şäher Ш ш- шафа
T t- taýak T т- тато
U u- uçurum У у- уряд
Ü ü- üzüm
W w- watan В в-вистава
Y y- yz И и- вишняк
Ý ý- ýylan Ї ї- їжа Z z- zemez
З з- завіса

Вивчаючи мову і її закони, ми заглиблюємося в лабораторію нашої думки, тому заняття граматикуою має велике загальноосвітнє значення.

Привітання та прощання в українській та туркменській мовах

ПРИВІТАННЯ	Ertiriňiz haýyrly!(Доброгоранку!) Agşamyňyz haýyrly! (Доброго вечора!)Salam!(Здрастуй!) Sizi görenime şat! (Радий вас бачити!)Essalamaleýkum! (Здрастуйте!)
ПРОЩАННЯ	Sag bolun! (до побачення) Görüşýança! (до зустрічі) Agşamyňyz haýyrly!(доброго вечора) Gijäňiz rahat bolsun!(на добраніч)Ýoluňuz ak bolsun!(щасливої дороги) Hoş gal!(до побачення)Indeki sapara duşuşyňça! (до зустрічі) Bagtly boluň!(будьте щасливі)

Часто в туркменській вимові наголос падає на останній склад. При додаванні закінчення до кореня слова наголос падає на останній склад. Наприклад: *Balyk-balykçy* (риба-рибак, *Окиw-окиwçy-окиwçylar* (школа – учень - учні.)

У деяких словах при зміні наголосу змінюється і саме значення даного слова.

Наприклад: *alma* (at) *alma* (işlik)
яблуко (ім.) не чіпати (дієсл.)
çatma (at) *çatma* (işlik)
палатка (ім.) з'єднувати (дієсл.)

Різні за значенням та за звучанням, але однакові за написанням слова в туркменській мові називаються *manydaş sözler*. Дані слова відрізняються протяжністю вимови голосної літери і відповідного голосного звука, на який падає наголос.

Наприклад: *pil pil-* голосна і вимовляється м'яко, протяжно
(слон) (лопата)

В українській мові наголос рухомий. Зміна наголосу, як і в туркменській мові, може призвести до зміни значення слова, наприклад *по́клади* і *поклади́*, *за́мок* і *замо́к*, *мука́* і *му́ка*, *доро́га* і *дорога́*. Він може міняти своє місце залежно від форми слова: *го́луб* – *голуби́*, *стіна́* – *стіни*.

Українська мова znana в усьому світі. Її шанують і люблять в Туркменістані. Т. Г. Шевченко – український пророк, поет, філософ, поезії якого перекладені багатьма мовами світу, стає справжнім відкриттям для студентів-іноземців. Саме через його палке слово вони пізнають дух свободи і волі українців, саме через слово Кобзаря іноземці закохуються в Україну, її природу, її народ.

Ось як звучить поезія Т. Г. Шевченка “На панщині пшеницю жала” туркменською мовою.

Orakçy

Küren-küren oba syrgyn-syrgyn il
Gününsanapgalkyanşähristanlarym
Jepaçekdim, jebirçekdim, jançekdim
Bagrymyrebaşymilebagladym
Jigerdejanymysizmähribanlarym

Erkanadyr, merdanadyr, sadadyr
Iwanoglydürdänedir, danadyr
Herbiraksakgalyyagşyzadadyr
Menolaryňpayhasyndanganmadym
Payhasummanysizezizjanamsiz

Metjitlermizakbulutdanenaýy
Gudratbilenyayradyandyrsenany
Altmyşýyllaptartyp jebri-jepany
Menaglasamhalkymdiyipagladym
Metjit-mähribym sizarym

Tugýalypäkize namys-arybar
Kethudasy, ahunybar, piribar
Nur-imanhalkymyalkabiribar
Agamsiz, atamsiz, dagdanarkamsiz

Зважаючи на вище сказане, порівняльна характеристика деяких особливостей української та туркменської мов, дозволяє студентам-іноземцям вивчити універсальні специфічні особливості української мови, пропускаючи крізь “фонологічне сито” рідної мови.

І головним завданням викладача в навчальному процесі стає допомога іноземцям у

вивченні тих чи інших фонетичних або лінгвістичних явищ, уникаючи при цьому помилок, які виникають як наслідок інтерференції рідної мови в іноземну.

Використана література:

1. Абдуллаева Г. Учебник туркменского языка для школьников / Г. Абдуллаева, К. Халлыев. – Ашгабат : “Магарыф”, 1997.
2. Кочерган М. П. Основы зіставного мовознавства / М. П. Кочерган. – К., 2006.
3. Реджепов Н. Turkmen Edebiyatı / Н. Реджепов. – Ашгабат : “Магарыф”, 1993.
4. Торгуев Т. П. Проблемы теоретической фонетики и фонологии / С. Т. Торгуев. – Л., 1969.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000.
6. Ярцева В. Н. О сопоставительном методе изучения языков / В. Н. Ярцева // НДВШ. Сер. Филол. науки. – 1960. – № 1.

Купрата Н. Я. Порівняльна характеристика фонетичних та лінгвістичних особливостей української та туркменської мов.

В статье рассматривается сравнительная характеристика некоторых фонетических и лингвистических особенностей украинского и туркменского языков. Раскрыты национальные особенности фонетических и лексических форм в украинском и туркменском языках. Проанализированы особенности ударения в обоих языках.

Ключевые слова: украинский, туркменский языки, фонетика, алфавит, ударение.

Kuprate N. Y. Porivnyalna characteristic fonetichnih that lingvistichnih Especiallyyukraïnskoï that turkmenskoïatoms.

In the article comparative characteristic of some phonetic and linguistic features of Ukrainian and Turkmen language was considered. It was open national features of phonetic and lexicon forms in Ukrainian and Turkmen languages. It was analyzed features of accent in both languages.

Key words: Ukrainian, Turkmen languages, phonetic, alphabet, accent.

УДК378.14: 371.113

**Мамедова Хаяла Ариф кызы,
Азербайджанский Институт учителей
(Баку, Азербайджан)**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИЙ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В современной системе образования, в частности, в общеобразовательных школах актуальным является постоянное обновление методов и технологий обучения. Среди них особое место занимают новейшие информационные системы и технологии, основанные на применении ИКТ. Важно применять эти средства для повышения эффективности проводимых занятий. При этом не следует забывать о преемственности в применении как новейших технологий и методик, так и традиционных. Все это следует умело совмещать друг с другом.

Ключевые слова: образование, инновации, процесс обучения, технологии обучения, традиционная практика.

Сегодня как в государственной политике, так и общественном мнении одним из наиболее актуальных вопросов является удовлетворение изменяющихся потребностей общества в сфере образования, подготовки кадров и воспитательной работы.

XXI век во всех областях нашей жизни, деятельности характеризуется проявлением

новшеств и новаторских позиций. Экономические отношения, общественное мнение, культурные и нравственные ценности и социальные потребности обогащаются новым содержанием, последние достижения научно-технического прогресса реализуются через возможности синергетики и интеграции.

Естественно, что все это делает необходимым строить образование, обучение и воспитание в соответствии со все обновляющимся содержанием и требованиями нового времени. Известно, что в системе образования проведено достаточно работы по реформе многих направлений данного социального института. Все это реализуется через эффективное применение ИКТ, многочисленных инноваций. Следует отметить, что происходящие изменения не происходят спонтанно, а регулируются через государственное управление, через постановления и распоряжения Президента Республики, утвержденные программы и проекты.

В имеющихся многочисленных государственных документах инновациям в системе образования придается исключительное значение. Президент Азербайджанской Республики И. Алиев в ряде документов, в том числе “Национальная стратегия по развитию науки в Азербайджанской Республике в 2009-2015 годы”, “Государственная программа по реализации Национальной стратегии по развитию науки в Азербайджанской Республике в 2009-2015 годы”, а также “Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике” определяет такую ведущую сторону в реализации указанных документов, как инновационный подход в регулировании социальных процессов, использование инноваций.

В настоящее время на каждой ступени образования, так же, как и на других уровнях, применяются соответствующие инновации. Определим вкратце понятие инновации.

Термин “инновация” на латинском языке означает “novatio”, или изменение, улучшение. Начиная с XIX столетия, термин “инновация” стал использоваться в научной литературе. Известно, что возможности инноваций достаточно широки и могут быть применены во всех сферах социальной жизни. Новшество, обладающее высокой эффективностью, является продуктом интеллектуального развития человека, а последнее проявление открытия называется инновацией. Использование этих результатов в последующем является как раз применением инноваций. Подход на основе креативного мышления к решению многих вопросов выводит на первый план его инновативную сущность.

Таким образом, с появлением на свет инноваций создается возможность для следующего этапа прогрессивного развития, достижения еще более высокого уровня обновления и развития.

Одним из государственных документов, давших широкий простор инновационной деятельности, является Указ, подписанный Президентом Г. Алиевым в 2003 году: “Национальная стратегия (2003-2012 годы) по информационно-коммуникационным технологиям во имя развития Азербайджанской Республики”. Этим документом были определены стратегические задачи по применению ИКТ в прикладных областях общественного развития Азербайджана. Главной целью при подготовке государственной программы, озаглавленной “Национальная Стратегия по развитию образования в Азербайджане в 2011-2012 годы” было создание широких условий для совершенствования современной инновативной системы образования.

Следует отметить, что в настоящее время все реформы, проводимые в Азербайджане, носят инновативный характер. В этом отношении область образования не составляет исключения. Использование новых учебных планов, учебных технологий, ИКТ, новой системы оценки, возможностей электронной системы управления образованием и т.д. создают широкие возможности для применения инновативных данных.

Мы присоединяется к такому мнению, что инновации вносят новшества в

образовательную практику, способствуют совершенствованию, обновлению образования в целом. По своей сущности и содержанию инновация ставит во главу угла современный стиль мышления и технологические возможности, средства, на первый план выходит критерий педагогического мастерства, что обеспечивает творческий поиск каждым участником процесса нового, порождает передовую педагогическую практику, определяет ее последствия.

Можно присмотреться и к другой особенности, связанной с тем, как стремительное развитие техники способствует росту инновативного отношения к самим инновациям тоже. Говоря образно, сегодняшняя инновация завтра уже может устареть. Именно поэтому проблема использования инноваций в образовании должна просматриваться довольно динамически, поскольку инновативный подход также должен время от времени обновляться. Опыт показывает, что в общеобразовательных школах все парадигмы образовательной сферы наполняются инновативным содержанием, становятся более современными. В качестве примера можно отметить то, что содержание образования стало полностью современным, оно строится в соответствии с требованиями науки и техники, креативного мышления на основе социально-экономических отношений, что активизируется обучение в образовании; применяются интерактивные методы, при этом формируется новая логика и творческое мышление у тех, кто обучается на основе соответствующих учебных методов и технологий.

Как видно, использование инноваций в области образования исходит из требований инновационного общества. В информационном обществе, в котором мы живем, возникает необходимость формирования нового человека, обладающего богатым набором возможностей, на основе которых он сможет эффективно воспользоваться благами современности. Эта проблема также решается с помощью образования. В целом инновационное образование, посредством которого будет также осуществляться подготовка учительских кадров, обновляется и модернизируется. Именно поэтому в первую очередь при подготовке учителей необходимо обучаемым прививать навыки по использованию инновативных методов, обучать знаниям по содержанию и характеру инноваций. Известно, что люди, которые являются носителями инноваций, формируются в инновационной среде обучения.

Как известно, будущее государства, его народа определяют не только имеющиеся богатые природные ресурсы, но и научно-культурные и интеллектуальные способности людей, что определяется человеческим капиталом. “Независимый Азербайджан, как равноправный субъект глобализующегося мира, определяет свое развитие в мире не просто на основе равных дивидендов при использовании природных ресурсов, но и преобразования существующих ресурсов на приоритетные в отношении человеческого фактора” [1, с. 77].

Педагогическое образование, т.е. подготовка педагогических кадров, по нашему мнению, может более активно участвовать в процессе обновлений, причем делать это непрерывно, с учетом потребностей инновативного развития. Разумеется, для этого исключительно важно создавать условия для широкого инновативного обучения.

Следовательно, для эффективного использования инноваций необходимы соответствующие условия, в том числе обеспечение соответствующим учебным оборудованием, а учителя – необходимыми инновационными знаниями. При отсутствии соответствующих условий для занятий применение инноваций, их использование практически становится невозможным. В этом плане снабжение имеет существенное значение. Что же касается подготовки обучающего и его педагогического мастерства, то указанные выше два условия будут способствовать достижению необходимых результатов.

Использование инноваций в процессе обучения должно осуществляться в рамках соответствующих дидактических, психологических, методических и гигиенических

требований. Использование инноваций является одним из дидактических требований обучения. Тем не менее, при их реализации должны быть приняты во внимание технические, медицинские, психологические и другие соответствующие обстоятельства. Студенты в этом процессе должны намного проще и совершеннее осваивать возможности восприятия, понимания и применения знаний. Эффективный результат обучения нововведениям достигается тогда, когда на уроке реализован курс прогрессивных инноваций в сочетании с традиционной практикой. Наблюдения показывают, что некоторые молодые учителя избыточным использованием инновационных подходов, как правило, этим приводят к чувству неприятия у учащихся. Потому что любой свежий подход, новшество при избытке может вызвать антипатию. Потому на каждом уроке учитель должен конкретно определять объем вводимых инновационных знаний, их время, сроки, целеустремленно применять их на основе интерактивных методов. Как считают исследователи, эффективность урока прежде всего должна исходить из национальных приоритетов и особенностей воспитания, необходимо учитывать национальный опыт, в противном случае не будет реальной пользы. Именно поэтому нельзя заниматься этим делом формально, т.е. переписать на бумагу международные проекты, зарубежные идеи, формы работы и, не опробовав на практике, стремиться их применить. Использование инноваций должно основываться на передовом опыте, вместе с тем здесь нельзя забывать и о национальных особенностях и знаниях [2, с. 72].

Применение инноваций должно способствовать росту эффективности при создании педагогических технологий, развивать в традиционных технологиях их современную компоненту, повышению интенсификации обучения в целом. В инновативном обучении развитие умений на основе обучения и самообразования играет исключительную роль.

Инновационный подход осуществляется на протяжении учебного времени в отношении всех технологий, которые реализуются здесь. Сюда включены педагогические, психологические, социологические, информационно-технологические и другие традиционные и современные технологии.

Знакомство с опытом ведущих школ Баку и Сумгаита показывает, что в этих школах в процессе обучения широко используются инновации. Использование ИКТ, а также применение интерактивных методов обучения, способствует интенсификации отношений "учитель-ученик", активизации их сотрудничества, обеспечивает развивающее направление развития урока, личностную направленность, а также целенаправленность его. Во многих из ведущих школ, особенно в начальных, широко используются игровые технологии. В деловых учебных играх формируется независимость учащихся, свобода мышления, творческий подход.

Проблема использования инноваций не должна ориентировать учителей на то, чтобы они действовали по шаблону, напротив, это должно способствовать формированию творческого отношения к проводимой работе. Наблюдения показывают, что иногда некоторые учителя при использовании инноваций автоматически, без творческого подхода перенимают это у ведущих учителей. Известно, что каждый человек неповторим, в том числе и учащиеся школ. Иногда возникает нужда в проведении одной и той же темы по-разному. Это связано с тем, что изначально ученики имеют разную базовую подготовку, разные способности и качества. Следовательно, и подходить к ним надо на основе разных методов и принципов. Именно поэтому важным условием при применении инновационных методов в процессе обучения является учет индивидуальных, в том числе психологических, умственных и т.д. способностей и возможностей учащихся. Подобный подход оправдывает себя на практике.

Таким образом, использование инноваций, повышающих эффективность процесса обучения, имеет важное значение, именно это является инновативным подходом. Но в ходе этого процесса должны быть приняты во внимание традиционные и современные требования, выбранные учителем личностно-ориентированный и результатно-ориентированный подходы в обучении должны служить взаимному сотрудничеству и активизации учебного процесса.

Используемая литература:

1. Süleymanov S.E., Cəfərov F.T., Əliyev A.B. Müəllim hazırlığı və innovativ metodların tətbiqi // "Müəllim hazırlanma siyasəti və problemləri". Beynəlxalq simpoziumunun materialları. Bakı:2013, səh 77
2. Ağayev Ə. Təlim prosesi: ənənə və müasirlik.Bakı: "Adiloğlu", 2006. - 138 s.
3. Əhmədov H. Pedaqogika. Bakı: ABU, 2006, 297 s.
4. http://referat.ilkaddimlar.com/ref_info_710
5. <http://kayzen.az/blog/451/pedaqoji-proses>

Мамедова Хаяла Аріф кизи. Використання інновацій як основна умова підвищення ефективності навчального процесу.

У сучасній системі освіти, зокрема, в загальноосвітніх школах актуальним є постійне оновлення методів і технологій навчання. Серед них особливе місце займають новітні інформаційні системи і технології, засновані на застосуванні ІКТ. Важливо застосовувати ці кошти для підвищення ефективності проведених занять. При цьому не слід забувати про спадкоємність у застосуванні як новітніх технологій і методик, так і традиційних. Все це слід вміло поєднувати один з одним.

Ключові слова: освіта, інновації, процес навчання, технології навчання, традиційна практика.

Mammadova X. A. Use innovation as essential condition for improving efficiency of educational process.

In today's education system, particularly in secondary schools is constantly updating current methods and technologies of training. Among them a special place is occupied by new information systems and technologies based on the use of ICT. It is important to use these funds to improve the effectiveness of the training. At the same time we should not forget about the succession in the application as the latest technology and techniques, and traditional. All this should skillfully combine with each other.

Keywords: education, innovation, learning process, learning technology, traditional practices.

УДК 81'37

**Мелько Х. Б.
Київський національний лінгвістичний університет
(м. Київ, Україна)**

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПОРАЛЬНОЇ СИНЕСТЕЗІЇ

Стаття присвячена лексико-семантичним особливостям темпоральної синестезії, зокрема увага приділена домену ДОТИК. Здійснено порівняльний аналіз словникових статей та визначено особливості відображення їх у мові.

Ключові слова: лексико-семантичні особливості, темпоральна синестезія, домен ДОТИК.

На сучасному етапі лінгвістам не вдалося дійти спільної думки щодо визначення синестезії в мові (В. Гак, Н. Арутюнова, Г. Пауль, С. Воронін, Ст. Ульманн, Дж. Вільямс, Б. Уорф). Це явище в лінгвістичній літературі трактується по-різному. Більшість мовознавців вважає, що основною ознакою синестезії є перенесення значення з однієї сфери відчуття в іншу, тобто ознака предмета, яка сприймається одним із відчуттів, використовується для характеристики денотата, який має ознаки, що сприймаються іншим органом чуття. На думку Г.Пауля, схожість відчуттів, що сприймаються різними органами чуття, уможливорює перенесення вражень з одного відчуття на інше: наприклад, *солодкий* – не лише про їжу, а й про звук, запах; *гарний* – не лише про зорові, а й про

слухові відчуття [6, с. 117].

Явище синестезії було об'єктом досліджень Б.Уорфа, який характеризував його як можливість сприйняття якогось одного відчуття за допомогою певного органу, що належить до сфери іншого відчуття, наприклад, відчуття кольору чи світла через звуки або навпаки [9, с. 135].

На думку вченого, це явище має набути більшої осмисленості завдяки лінгвістичній метафоричній системі, яка передає нерозповсюджені зображення за допомогою просторових термінів, хоча, звісно, сама система бере витoki з глибшого джерела. Б. Уорф вважає, що метафора первісно виникає із синестезії, а не навпаки [9, с. 140].

Зауважимо, що В. Вундт інтерпретував метафори, зумовлені образним сприйняттям міміки обличчя зі смаковими відчуттями, а К. Бюлер розглядав синестетичну метафору на базі технічної моделі скіоптикону (подвійної решітки). Універсальну схему сенсорних метафор на прикладі слів *“warm, hard”* та їхніх корелятивів у багатьох мовах світу розробив на логічній основі Дж. Сьорль [8, с. 307].

Незважаючи на те, що предметом уваги ще Аристотеля була синестетична природа деяких лінгвістичних термінів *“grave accent”* та *“acute accent”* через паралелізм між цими типами наголосу, які сприймаються слухом, і якостями, що сприймаються органами дотику, значно пізніше Ст. Ульманн довів, що синестезія є найдавнішою, доволі поширеною, можливо, навіть універсальною формою метафори [10].

Дещо ширше тлумачення синестезії пропонують декілька авторів, зокрема Х. Кронассер вважає синестезією перехід значення слова з фізичної у психологічну сферу, а Г. Стерн визначає синестезію як перенесення через асоціацію різних понятійних сфер. Найширшим є визначення синестезії, яке запропонував К. Аллендорф. Синестезія – це мовне явище, у процесі якого слово, що позначає ознаку конкретного “предмета”, поєднується з нематеріальним “предметом”, для якого ця ознака не характерна. Іншими словами, синестезія визначається як перехід значення слова зі сфери фізичних відчуттів до психічної сфери або як асоціативне перенесення з однієї чуттєвої сфери в іншу, коли денотату приписуються ознаки, що сприймаються за допомогою органів чуття [1].

Модусний компонент, корелюючи з мисленнєвою сферою, представляє раціональну оцінку, а його зв'язок із психічними функціями відчуттів та почуттів формує сенсорний та емоційний (афективний, емотивний) типи оцінності. Протиставлення мисленнєвого й емотивного механізму оцінювання ґрунтується на концепціях О. М. Вольф, яка вважала, що “емоційне й раціональне в оцінці зумовлене двома аспектами відношення суб'єкта до об'єкта, перша – його почуття, друга – думка” [3, с. 42]. Однак не можна відкидати й факту інтегрованості цих двох типів оцінки, на чому наголошує Н. О. Лук'янова: “Оцінка мовби “всотує” у себе відповідну емоцію, а параметри оцінки й емоції збігаються: “приємне” – “добре”, “неприємне” – “погане” [4, с. 45]. На нашу думку, розмежування цих двох оцінок неможливе, оскільки саме це формує діалектику художнього образу.

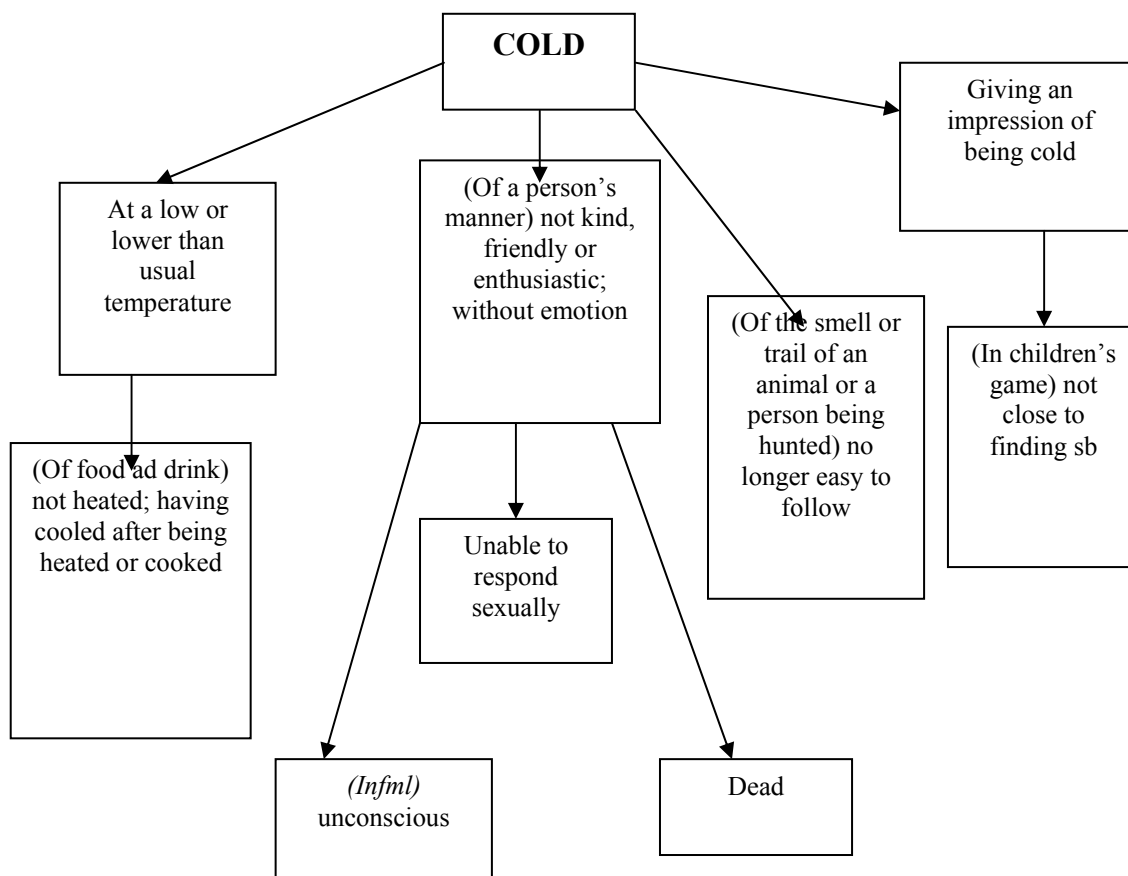
Окрема лексема більшою чи меншою мірою виражає самодостатність у відтворенні того чи іншого поняття, проте конкретизувати її значення може лише контекст – лексичне словосполучення або речення [1, с. 45]. Іншими словами, значення тієї чи іншої лексики увиразнюється системою семантичних відношень між мовними одиницями, тобто, з одного боку, воно є об'єктивною властивістю самої лексичної “матерії”, з іншого – продуктом системи словесних відношень, що через лексичну сполучуваність постає в усій своїй функціональній рухливості. Синтаксична сполучуваність реалізується поєднанням різних класів слів у різних формах вираження типових граматичних відношень у складі речення, а лексична сполучуваність характеризується поєднанням окремої лексики з іншими лексемами для виявлення на тлі контексту тих чи інших лексико-семантичних відношень, виражених у тому чи іншому значенні цієї лексики або сталого словосполучення [2, с. 78]. Тим самим на тлі синтаксичної сполучуваності слово виявляє своє граматичне значення, а на тлі лексичної – значення лексичне, тобто в обох випадках різні структури зумовлюють різні змісти значення, хоча ці структури часто виражаються аналогічними складниками. Просто складники при цьому виконують подвійне

навантаження – синтаксичне (як ідентифікатори між іншими складниками) і сигматико-семантичне (як наймення значущих реалій). Тісна взаємодія поверхневої та глибинної систем увиразнює, своєю чергою, категорійні мовні відношення, передусім функціонально-семантичні. Зокрема, залежно від мовного рівня, категорія означеності / неозначеності, скажімо, предметних слів, виявляє себе по-різному.

Отже, **мета** статті – визначити лексико-семантичні особливості відображення темпоральної синестезії.

Зазначена мета передбачає розв'язання таких завдань: 1) розкрити особливості формування синестетичних образів в постмодерністському художньому дискурсі; 2) виявити закономірності поєднання темпоральної лексики у зіставляюваних мовах.

Синестетичний вираз “*cold call*” характеризує непривітне ставлення до людини. Шляхом компонентного аналізу встановлено, що прикметник “*cold*” у прямому значенні вживається на позначення температурних властивостей “той, що має нижчу за звичайну температуру” [12, р. 219]. Аналізована лексема представлена 9 лексико-семантичними варіантами, з яких більшість вживається в переносному значенні із збереженням денотативної сфери. Модель лексеми “*cold*” має такий вигляд:



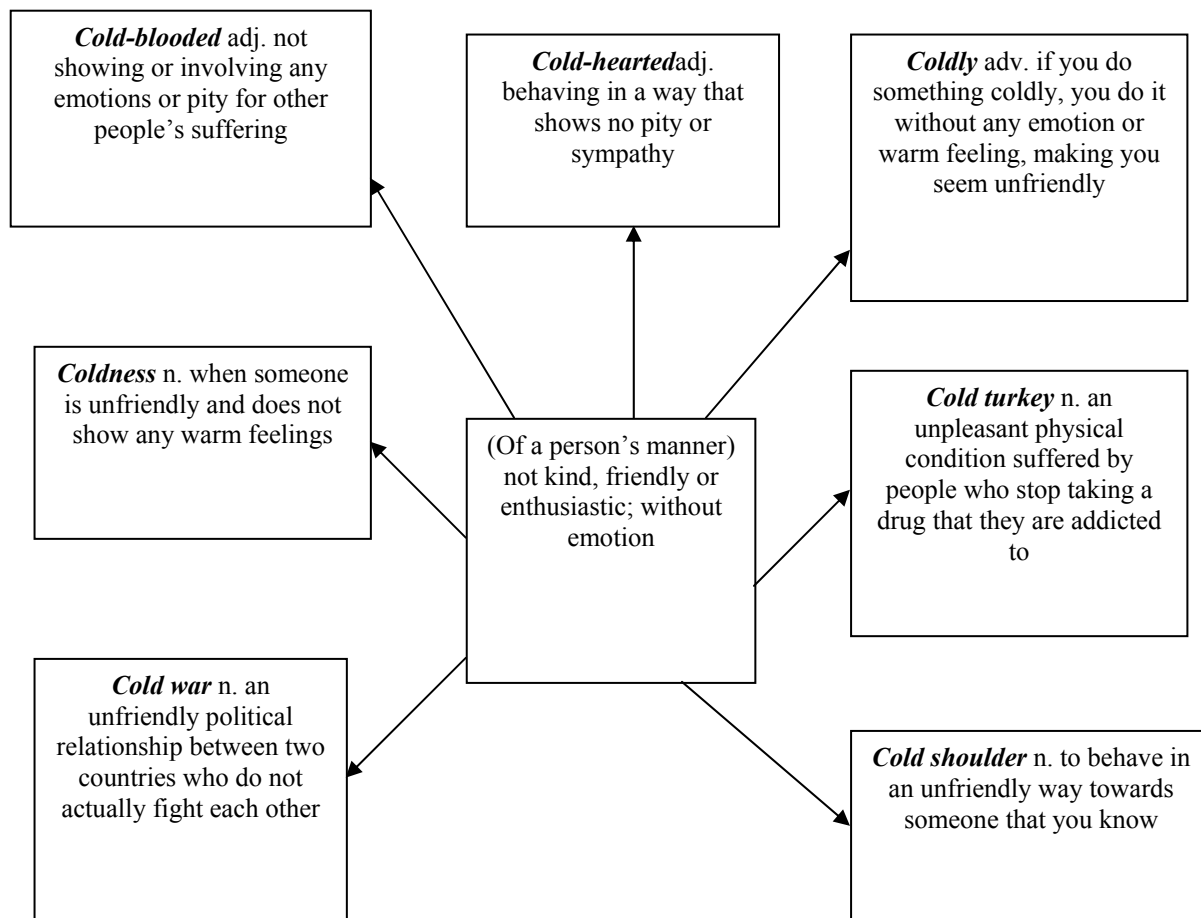
Мал. 1. Семантична сітка лексеми *cold*

Досліджувана лексема “*cold*” має радіально-ланцюжкову структуру, яку відображено на мал. 1.

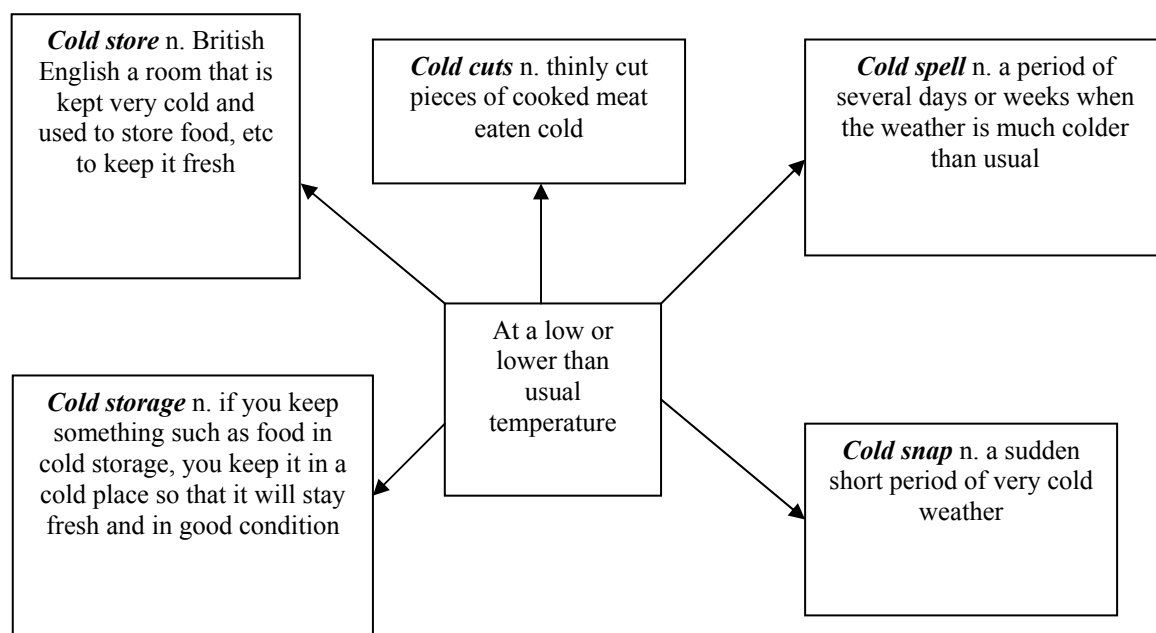
У семантиці аналізованої лексеми є загальна родова сема „температурні властивості”, яка вказує на відповідну денотативну сферу. Відбувається конкретизація значення архісеми “*cold*” на позначення хвороби (*cold*).

Деривати лексеми “*cold*” репрезентують родову сему та представлені різними частинами мови (іменником, прислівником, прикметником), що схематично зображено на Мал. 2 та 3.

У процесі розвитку мови лексема “cold” набуває різнохарактерного представлення словниковими дефініціями.

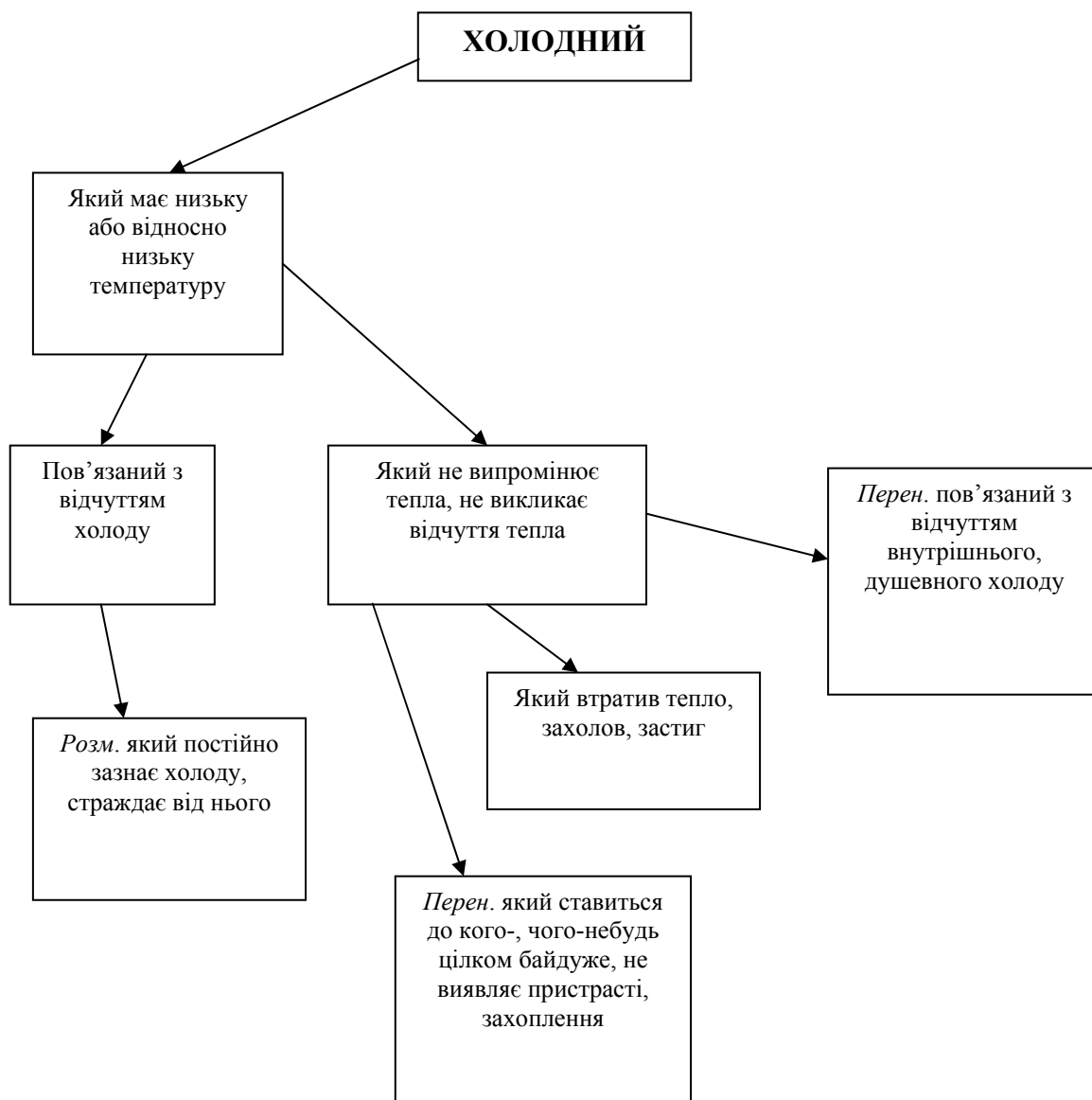


Мал. 2. Деривати лексеми cold



Мал. 3. Деривати лексеми cold

Шляхом компонентного аналізу встановлено, що прикметник “холодний” у прямому значенні вживається на позначення дотикових характеристик – “який має низьку або відносно низьку температуру” [5, с. 710; 6, с. 137]. Аналізована лексема представлена 7 лексико-семантичними варіантами, більшість з них функціонує у переносному значенні зі збереженням денотативної сфери. Модель лексеми “холодний” має такий вигляд:

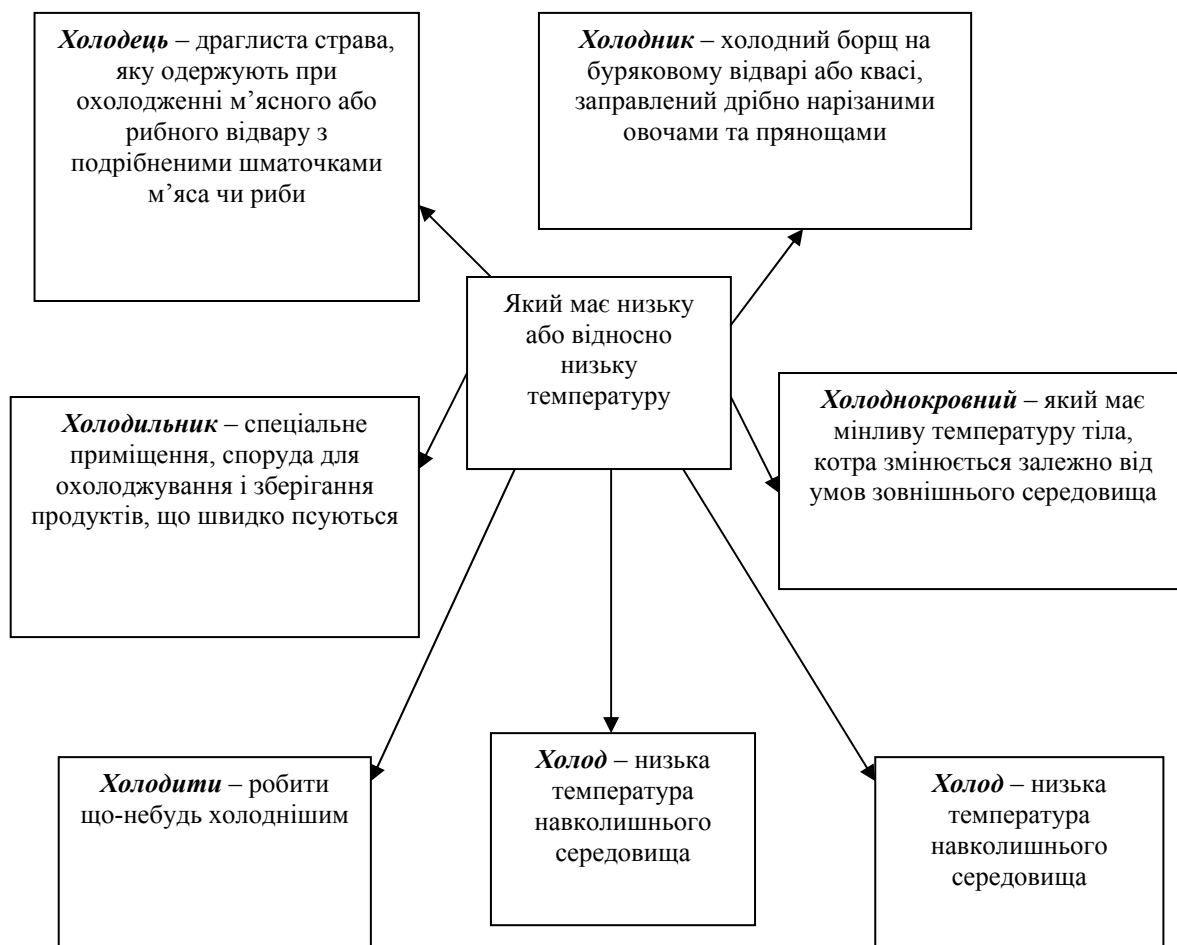


Мал. 4. Семантична модель лексеми холодний

Досліджувана лексема “холодний” має радіально-ланцюжкову структуру, яку відображено на Мал. 4.

У семантиці аналізованої лексеми є загальна родова сема “дотикові властивості”, яка вказує на відповідну денотативну сферу свідомості людини та репрезентована категорією ДОТИК. Здійснюється конкретизація значення архісеми “холодний” на позначення спеціального приміщення, споруди для охолодження і зберігання продуктів, що швидко псуються (*холодильник*), драглистої страви, яку одержують при охолодженні м’ясного або рибного відвару з подрібненими шматочками м’яса чи риби (*холодець*), холодного борщу на буряковому відварі або квасі, заправленого дрібно нарізаними овочами та прянощами (*холодник*). Деривати лексеми “холодний” репрезентують родову сему “дотикові

властивості” та представлені різними частинами мови (іменником, прикметником, дієсловом та прислівником, що відображено на Рис. 5.



Мал. 5. Деривати лексики холодний

Провівши аналіз досліджуваного сегмента лексики на матеріалі лексики *ХОЛОДНИЙ*, яка часто вживається (*холодне щастя, холодний жал, холодна думка*). Хочемо зауважити, що відповідний прикметник *COLD* в англійській мові також досить частотний (*cold taste, cold tongue, cold air*). Провівши зіставний аналіз лексикографічних тлумачень прикметника *ХОЛОДНИЙ* в українській мові та відповідного йому прикметника *COLD* в англійській мові, ми встановили, що кількість значень у досліджуваних мовах не збігаються. В англійській представлено 24 дефініції, а в українській – 9. Незважаючи на значний розрив у кількості значень даного прикметника у зіставляваних мовах, можемо виокремити такі спільні ознаки вживання тактильного прикметника *ХОЛОДНИЙ* в українській мові та його відповідника *COLD* в англійській мові. Це сенсорні значення, які характеризують вплив на органи відчуття (у порівнюваних прикметниках мають однакові значення), тобто має низьку або відносно низьку температуру. Проте, хочемо зауважити, що *COLD* частіше вживається в переносному значенні, це і зумовлює велику кількість словникових дефініцій досліджуваного прикметника, що свідчить про етнолінгвокультурну специфіку членування світу.

Використана література:

1. Арнольд И. В. Компоненты лексического значения слова / И. В. Арнольд // XXII Герценовские чтения : Иностранные языки. – Л., 1970. – С. 64-72.

2. Бацевич Ф. С. Очерки по функциональной лексикологии / Ф. С. Бацевич, Т. А. Космеда. – Львів : Світ, 1997. – 391 с.
3. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Елена Михайловна Вольф. – М. : КомКнига, 2006. – 261 с.
4. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления. Проблемы семантики / Нина Александровна Лукьянова [отв. ред. А. И. Федоров]. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1986 – 234 с.
5. Новий тлумачний словник української мови : 200 000 слів : у 3-ох т. / [уклад. В. Яременко, О. Сліпущко]. – К. : Вид-во “Аконіт”, 2008. – Т. 3. : П – Я. – 862 с.
6. Пауль Г. Принципы истории языка / Герман Пауль [пер. с нем. под ред. А. А. Холодовича]. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1960. – 500 с.
7. Словник української мови : в 11-ти т. / [ред.-упоряд. І. К. Білодід]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. I–XI.
8. Серль Дж. Основные понятия исчисления речевых актов / Дж. Серль, Д. Вандервекен // НЗЛ: новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 18. : Логический анализ естественного языка. – С. 242–263.
9. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф [пер. с англ. Е. С. Кубряковой] // Новое в лингвистике. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1960. – Вып. 1. – С. 135–168.
10. Ульманн Ст. Семантические универсалии / Ст. Ульманн [пер. с англ. под ред. и предисл. Б. А. Успенского] // Новое в лингвистике. – М. : Прогресс, 1970. – Вып. 5 : Языковые универсалии. – С. 250–293.
11. Fauconnier G. The Way We Think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – N. Y. : Basic Books, 2002. – 440 p.
12. Longman Dictionary of Contemporary English / [prof. Biber D. & others]. – Edinburgh : Pearson Education Ltd., 1995. – 1668 p.

Мелько К. Б. Функциональные особенности темпоральной синестезии.

Статья посвящена лексико-семантическим особенностям темпоральной синестезии, внимание сосредоточено на домене ПРИКОСНОВЕНИЕ. Осуществлен сравнительный анализ словарных статей и определено особенности отображения их в языке.

Ключевые слова: лексико-семантические особенности, темпоральная синестезия, домин ПРИКОСНОВЕНИЕ.

Melko Kh. B. Functional peculiarities of temporal synaesthesia.

The article is dedicated to lexical and semantical peculiarities of temporal synaesthesia, especially domain TOUCH. The investigation is based on contrastive analysis of dictionary articles and stated the reflections in the language.

Keywords: lexical and semantical peculiarities, temporal synaesthesia, domain TOUCH.

УДК 378.091.12 – 051:33]:81'243

Мельник Р. А.

**Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(м. Київ, Україна)**

**КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ
СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ**

В статті розглядаються особливості когнітивного підходу до вивчення іношомовної фахової лексики; відзначається роль пам'яті, свідомого сприйняття, організації семантичного простору, обробки лексичної інформації, індивідуальності студента в процесі вивчення фахової лексики. Наводяться приклади інтерактивних вправ, які у поєднанні з когнітивним підходом можуть бути ефективними у вивченні іношомовної лексики.

Ключові слова: когнітивний підхід, іншомовна фахова лексика, комунікативно і пізнавально спрямовані методи, теорія когнітивного навчання, інтерактивні методи, текстовий підхід, навчання спеціальній лексиці.

Актуальною проблемою сьогодення є створення сприятливих умов для якісної підготовки майбутніх фахівців для різних галузей народного господарства згідно з пріоритетами державної політики. Розширення зв'язків України із зарубіжними країнами підвищує вимоги до професійної підготовки спеціалістів, а саме знання іноземних мов на рівні європейських стандартів. Серед вимог володіння іноземною мовою для професійного спілкування є засвоєння студентами немовних вищих навчальних закладів (ВНЗ) спеціальної галузевої лексики, на чому наголошують Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра з навчальної дисципліни “Іноземна мова професійного спрямування” та Програма з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.) (Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.) [1].

У цьому контексті постає проблема удосконалення існуючих та пошуку нових ефективних методик засвоєння іншомовної лексики майбутніми спеціалістами, удосконалення навичок і вмінь використовувати словниковий запас мови, яка вивчається.

Метою даної статті є узагальнення існуючих методів навчання іншомовній лексиці, аналіз переваг та недоліків когнітивного підходу до вивчення фахової лексики та визначення найбільш ефективних способів її засвоєння.

Неможливо перебільшити значення іншомовної лексики у вивченні іноземної мови. Перефразовуючи вислів британського лінгвіста Девіда Вілкінса, без граматики, мало яку думку можна передати, але не знаючи лексики передати будь-яку думку просто неможливо (Y. Chen) [12].

Комунікативно і пізнавально спрямовані методи, якими послуговуються протягом останніх десятиліть, залучають знання з інших галузей науки, орієнтовані на учня. В англomовній методичній літературі ці методи отримали такі назви: Whole Language Content Approach, Cognitive Approach, Cognitive Academic Language Approach, але в їх основі лежить один принцип – принцип когнітивного навчання іноземних мов, в якому акцент робиться на мисленні (Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.) [2].

Теорія когнітивного навчання пояснює ментальні процеси, які знаходяться під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів, результатом яких є навчання індивіда. Вона стверджує, що за допомогою ефективних когнітивних процесів учіння відбувається легше і нова інформація залишається в пам'яті протягом тривалого часу. З іншого боку, надлишкові когнітивні процеси призводять до перевантаження учнів та ускладнюють навчання, що може мати серйозні наслідки [9].

Когнітивні методи навчання, або методи навчального пізнання, поділяються на: метод евристичного спостереження, метод порівнянь, метод фактів, метод досліджень, метод гіпотез, метод прогнозування, метод помилок та метод конструювання теорій (Ступак М. Г.) [4]. Вони спираються на такі психологічні поняття, як когніція, пам'ять, увага, мислення. Когніція – це частина ментального процесу, поведінки і здатності людини, за допомогою якої вона сприймає і отримує знання. Охоплює такі ментальні процеси, як емоції, мотивацію, силу волі (Y. Chen) [12]. Дослідники когнітивного підходу до вивчення іншомовної лексики приділяють велику увагу в цьому процесі ролі пам'яті, обробці лексичної інформації, інтелекту, організації семантичного простору та пошуку ефективних прийомів вивчення іншомовних лексичних одиниць. На думку В. Д. Борщовецької, яка досліджує проблеми когнітивного підходу до вивчення фахової лексики студентами-економістами, психологічні процеси, пов'язані з вивченням іншомовної лексики, недостатньо вивчені у вітчизняній методиці.

Когнітивна психологія є основою для когнітивного підходу у навчанні, в якому студент виступає активним учасником процесу, а не об'єктом навчальної діяльності

викладача. Механізми, задіяні в переробці лексичної інформації, а також способи засвоєння і збереження нової лексичної інформації лежать в основі когнітивного підходу, характерною особливістю якого є організація мовленнєво-мислиневої діяльності студентів у процесі вивчення іншомовної фахової лексики (В. Д. Борщовецька) [3].

Говорячи про переробку лексичної інформації, як вважають дослідники, існують дві протилежні гіпотези щодо лексичної репрезентації: гіпотеза взаємозалежності і гіпотеза незалежної автономності. Згідно з першою гіпотезою, єдина система пам'яті індивіда зберігає дві мови білінгва. Друга гіпотеза засвідчує зберігання двох мов в окремих системах пам'яті. На базі двох гіпотез виникла "гібридна" гіпотеза, яка має ознаки двох перших (Brown G.D.A., Hulme C.) [5]. Ця гіпотеза передбачає існування рівня репрезентації, який відповідає різним концептуальним формам. За допомогою таких факторів, як вимоги до завдання і умови кодування, гібридна модель пояснює результати гіпотез взаємозалежності і незалежної автономності. Для того щоб дослідити, як початківці і люди, які мають досвід вивчення іноземної мови, засвоюють лексичні одиниці нерідної їм мови, була використана гібридна модель. Дослідження проводилося за допомогою двох моделей переробки, складових гібридної моделі, а саме: "концепт-медіативної" моделі і моделі "асоціативних слів". Згідно з "концепт-медіативною" моделлю, якщо рідна й іноземна мови у білінгва існують незалежно, то слова кожної з мов не пов'язані між собою, а співвідносяться через концептуальну систему. Згідно з моделлю "асоціативних слів", існує зв'язок між словами іноземної мови зі своїми еквівалентами в рідній мові у межах однієї концептуальної системи (Chen H. Ch.) [7].

Як зауважує В. Д. Борщовецька, в "концепт-медіативній" моделі повинні бути задіяні однакові механізми переробки інформації, і для назви малюнка іноземною мовою, і для перекладу слова, і обидва завдання потребують однакової кількості часу. У випадку моделі "асоціативних слів", при назві малюнка іноземною мовою з'являються два додаткових процеси – пошук концепту і пошук слова рідною мовою, що потребує більше часу. Студенти, які мали досвід вивчення іноземної мови, показали однаковий результат і з перекладом і з називанням малюнка іноземною мовою, що підтверджує "концепт-медіативна" модель. Модель "асоціативних слів" знайшла підтвердження в тому, що студенти-початківці, які не мали досвіду вивчення іноземної мови, перекладали слово швидше, ніж називали малюнок іноземною мовою. На цій підставі був зроблений висновок, що на початковому етапі процес засвоєння незнайомих іноземних слів проходить через таку когнітивну систему, як рідна мова. Процес засвоєння значно полегшується при наявності попереднього досвіду у вивченні іноземної мови.

Організація семантичного простору, на думку дослідників, є важливим аспектом у когнітивному підході до вивчення іншомовної лексики. Серед мовленнєвих помилок виділяють два типи: семантичні (помилкове і потрібне слова співвідносяться за значенням) та малапропізми (слова, схожі з певним словом не за значенням, а за звучанням) (Channel J., Fay D., Cuttler A.) [6, 8].

Велике значення при когнітивному підході у навчанні іншомовної лексики приділяється пам'яті. З точки зору когнітивної психології, як стверджують дослідники, модель функціонування пам'яті складається з двох взаємопов'язаних стадій: короткочасна і довготривала (Skehan P.) [11]. Лексична інформація зберігається або в короткочасній пам'яті, яка містить незначну кількість інформації протягом нетривалого періоду часу, або в довготривалій пам'яті, яка зберігає інформацію у вигляді окремих елементів чи взаємопов'язаних блоків (Борщовецька В. Д.) [3]. Короткочасна пам'ять, або "робоча пам'ять", є входом до довготривалої пам'яті із передачею матеріалу від першої до другої шляхом повторення. Для породження мовлення важливим елементом є взаємодія робочої і довготривалої пам'яті.

Окрім роботи пам'яті, зосередження уваги, на думку вчених, має велике значення для ефективної обробки лексичної інформації. Виділяється шість чинників, які впливають

на концентрацію уваги: частотність, вибірковість сприйняття, інструкція, індивідуальна здатність до переробки інформації, готовність до мовленнєвої діяльності та вимоги завдання.

Не менш важливим у процесі навчання іншомовній лексиці з точки зору когнітивного підходу є презентація матеріалу та особистість студента, його обізнаність. Учені розрізняють імпліцитне та експліцитне навчання, зауважуючи, що імпліцитне навчання не потребує вибіркової уваги до вхідної інформації і включає несвідому індукцію, яка встановлює абстрактні правила і репрезентації, та не підлягає впливу інструкцій, тоді як експліцитне навчання вимагає вибіркової уваги і свідомої індукції абстрактних правил. Вважають, що вибір способу засвоєння матеріалу залежить від його складності, а саме: при складному матеріалі доречний експліцитний підхід, у випадку легкого мовного матеріалу – більш ефективний імпліцитний підхід (В. Д. Борщовецька) [3].

Говорячи про засвоєння нової лексики, необхідно зазначити роль свідомого сприйняття як невід'ємної складової когнітивного підходу до вивчення іншомовної лексики. Під час засвоєння іншомовного матеріалу саме усвідомлення впливає на діяльність систем переробки інформації і на процес засвоєння (В. Д. Борщовецька) [3]. Для свідомого вивчення фахової лексики широко використовують інтерактивні методики: вправи на підбір, підстановочні таблиці, складання пазлів, кросвордів, доміно, половинок речень, закінчення фраз, віднаходження певних економічних термінів в таблиці з літер. Доречним є також навчання студентів здогадці значення слова з контексту. Спочатку студенти визначають частину мови, до якої належить певне слово, потім знаходять ознаки, які допомагають зрозуміти його значення, згодом добирають відповідні синоніми. Як вважає І. К. Хоурі, для вивчення фахової лексики доцільно надати студентам заздалегідь укладений глосарій незнайомих слів з метою подальшого опрацювання (І. С. Ногєа) [10]. На нашу думку, поєднання когнітивних та інтерактивних прийомів може бути ефективним у вивченні іншомовної фахової лексики.

До інтерактивних прийомів належить так званий “текстовий підхід”, суть якого полягає в тому, що студентам пропонують завдання, де потрібно з кількох значень слова вибрати одне правильне або одне неправильне. Перевірка полягає не в розкритті значення терміна викладачем, а в самостійній роботі студентів з пошуку значення з допомогою контексту. Такий підхід, на думку фахівців, забезпечує створення когнітивних зв'язків, які сприяють кращому засвоєнню лексики. Після цього студентам дають визначення слів з метою поглибленого розуміння та засвоєння нової лексики (І. С. Ногєа) [10]. Для ілюстрації поєднання когнітивних та інтерактивних методів, які сприяють кращому засвоєнню іншомовної фахової лексики, наводимо декілька прикладів вправ.

Приклад вправ:

1. Multiple choice drills. Choose the right or wrong definition.

Debt A an obligation to pay or perform something B the state of owing something C something owned D ownership	<i>Circle the wrong definition in each case</i> Owe money A detain finances B have to pay funds C be in debt D keep coins and banknotes	Shortfall A deficiency B shortage C cold weather D early autumn
	<i>Circle the right definition in each case</i>	

Economic output A exports B profit or loss C quantity of goods produced	Roll over A total revenue of the company B postpone payment C purchase a smaller company	Plunge into crisis A search the cause of a crisis B experience a distressful situation C fear of diving
---	--	---

2. Vocabulary in context. Pay attention to the words in italics, identify the right answer to the multiple choices drill above according to the contextual occurrence.

Every second, it seems, someone in the world takes on more *debt*. The idea of a debt clock for an individual nation is familiar to anyone who has been to Times Square in New York, where the American public *shortfall* is revealed. Our clock shows the global figure for almost all government debts in dollar terms. Does it matter? After all, world governments *owe the money* to their own citizens, not to the Martians. But the rising total is important for two reasons. First, when debt rises faster than economic output, higher government debt implies more state interference in the economy and higher taxes in the future. Second, debt must be *rolled over* at regular intervals. This creates a recurring popularity test for individual governments; rather as reality TV show contestants face a public phone vote every week. Fail that vote, as various euro-zone governments have done, and the country (and its neighbours) can be *plunged into crisis*.

3. Dictionary definitions. Consider the definitions of the words studied above, make final corrections if there are mistakes in their choices.

Приклади дефініцій:

debt : “an obligation to pay or perform something, liability”;

“the state of owing something, or of being under the obligation”.

shortfall: “a failure to attain a specified amount or level; a shortage”;

“failure to meet a goal or requirement”;

“the amount of such a failure, deficiency”.

Подальшою роботою з термінолексикою є обговорення варіантів дефініцій, наведених у вправі, віднаходження у них спільних та відмінних ознак, аналіз помилок, пов’язаних з недостатнім розумінням номінативних значень слів.

Таким чином, проведений у статті аналіз дає можливість зробити наступні висновки:

В сучасній методиці існує багато методів навчання іншомовній лексиці, кожен з яких має свої переваги та недоліки, але когнітивний підхід до вивчення іншомовної фахової лексики, в основі якого лежать ментальні процеси, вважають одним з перспективних напрямків свідомого навчання учнів.

Ефективність когнітивного підходу, характерною особливістю якого є організація мовленнєво-мислиневої діяльності студентів у процесі вивчення іншомовної фахової лексики, залежить від таких складових, як обробка лексичної інформації, організація семантичного простору, пам’ять, увага, інтелект, свідоме сприйняття, індивідуальність студента.

Беручи до уваги певні труднощі, пов’язані з вивченням фахової лексики, найбільш доречними для її засвоєння вважаються такі завдання: вправи на підбір, підстановочні таблиці, складання пазлів, доміно, кросвордів, підбір половинок речень, закінчення фраз, використання так званого “текстового підходу”, які забезпечують створення когнітивних зв’язків, що сприяє кращому засвоєнню лексики.

Поєднання когнітивних та інтерактивних прийомів паралельно з традиційними методами вивчення іншомовної фахової лексики сприятиме активізації її засвоєння та тривалому зберіганню у довготривалій пам’яті студентів.

В подальшому плануємо дослідити особливості англійської лексики на позначення фахових понять мікроекономіки та можливі труднощі її засвоєння студентами економічних спеціальностей.

Використана література:

1. Бакаєва Г. Є. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева [та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.
2. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька [та ін.] ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Д. Борщовецька ; Київський. гос. лінгв. ун-т. – К., 2004. – 283 с.
4. Ступак М. Г. Когнітивні методи навчання іноземних мов у внз [Електронний ресурс] / М. Г. Ступак. – Режим доступу : // <http://intkonf.org/stupak-kognitivni-metodi-navchannya-inozemn...>
5. Brown G. D. A., Hulme C. Cognitive Psychology and Second Language Processing: The Role of Short-term Memory // Harris R. J. Cognitive Processing in Bilinguals. – Amsterdam : North-Holland Elsevier Science Publishers B.V., 1992. – P. 105–121.
6. Channel J. Psychological considerations in the study of L2 Vocabulary acquisition / J. Channel // Carter R., McCarthy M. Vocabulary and Language Teaching. – London and New York: Longman, 1996. – P. 83–95.
7. Chen H. Ch. Lexical Processing in Bilingual or Multilingual Speakers / H. Ch. Chen // Cognitive Processing in Bilinguals. Ed. Harris R.J. – 1992. – P. 253–263.
8. Fay D. Malapropisms and the structure of the mental lexicon / D. Fay, A. Cuttler // Linguist Inquiry. – 1977. – № 8 (3). – P. 505–520.
9. <http://explorable.com/cognitive-learning-theory>
10. Ioana Claudia Horea. Methodological particularities in teaching business vocabulary – www.therountable.ro/.../Ioana%20/Horea%20
11. Skehan P. A cognitive approach to language learning / P. Skehan. – Hong Kong : Oxford University Press, 1989. – 324 p.
12. Yanqing Chen. A Cognitive Linguistic Approach to Classroom English Vocabulary – www.ccsenet.org/journal.html

Мельник Р. А. Когнитивный подход к обучению специальной лексике студентов-экономистов.

В статье рассматриваются особенности когнитивного подхода к изучению иноязычной профессиональной лексики; отмечается роль памяти, сознательного восприятия, организации семантического пространства, переработке лексической информации, индивидуальности студента в процессе изучения профессиональной лексики. Приводятся примеры интерактивных упражнений, которые в совокупности с когнитивным подходом могут быть эффективными в изучении иноязычной лексики.

Ключевые слова: когнитивный подход, иноязычная профессиональная лексика, коммуникативно и познавательные ориентированные методы, теория когнитивного обучения, интерактивные методы, текстовый подход, обучение специальной лексики.

Melnik R. A. A Cognitive Approach to Teaching the Students of Economics Economic Terms.

The article considers the peculiarities of cognitive approach to teaching economic terms; the role of memory, consciousness as awareness, the organization of mental lexicon, new vocabulary processing, the student's personality are emphasized in the process of learning economic terms. The examples of interactive tasks together with cognitive approach may be effective in learning foreign professional vocabulary.

Keywords: cognitive approach, foreign professional vocabulary, communicative and cognitive methods, the theory of cognitive teaching, interactive methods, text approach, teaching economic terms.

УДК 378.016:811.134.2

*Нестеренко О. А.
Університет імені Альфреда Нобеля
(м. Дніпропетровськ, Україна)*

ІСПАНСЬКА МОВА ЯК ДРУГА ІНОЗЕМНА: ІНТЕРАКТИВНІ ІНТЕРНЕТ-ВПРАВИ

У статті висвітлюється проблема навчання іспанської мови в якості другої іноземної і пропонується система вправ, згрупованих відповідно до тих видів мовленнєвої діяльності, які вони формують і розвивають.

Ключові слова: друга іноземна мова, інтерактивні вправи, ресурси Інтернету, іспанська мова як друга іноземна.

Актуальність теми зумовлена тим, що вивчення других іноземних мов (ІМ-2) стало в Україні реальністю не лише для вищих навчальних закладів, але й для системи початкової та середньої освіти. Однак питання навчання ІМ-2 поки що недостатньо відображене у роботах вітчизняних науковців. Слід звернути увагу на той безперечний факт, що у більшості випадків друга іноземна мова починає вивчатись після англійської (ІМ-1). Тому для підвищення ефективності і активізації процесу навчання бажано ширше залучати англомовні ресурси Інтернету. На жаль, у деяких випадках використання ресурсів Інтернету носить безсистемний характер, що не призводить до бажаних результатів.

Теоретичні і методичні аспекти навчання других іноземних мов досліджували Н. Баришніков, О. Бігіч, І. Бім, та ін. [1, 2, 3]. Навчанню романських мов в якості других іноземних присвячено праці С. Blanche-Benveniste; німецької мови – В. Hufeisen і В. Lindemann. Стратегії вивчення французької, італійської, іспанської і турецької як других іноземних мов після німецької й англійської розкрито В. Mißler. Безпосередньо навчанням іспанської мови як іноземної з використанням ресурсів всесвітньої мережі Інтернет опікуються Mar Cruz Piñol, Germán Hita Barrenechea, Olga Juan Lázaro та багато інших дослідників.

Над методикою використання мультимедійних та Інтернет технологій у процесі навчання іноземних мов працюють О. Бігіч, О. Нестеренко, О. Тарнопольський та інші [2, 4, 5]. Але практично відсутні дослідження, що висвітлюють методику використання ресурсів Інтернету в навчанні іспанської мови як ІМ-2 після англійської (ІМ-1).

Дана стаття в деякій мірі намагається висвітлити один з аспектів навчання іспанської мови після англійської, а саме – використання інтерактивних вправ, які викладач має розробити самостійно чи то знайти в Інтернеті.

Нами розроблено і відібрано в Інтернеті комплекс вправ, які розподілені по п'яти функціональним групам. Наводимо деякі приклади таких вправ:

Перша група складається з інформаційно-технічних вправ і має за мету *формування у студентів базових навичок і вмінь роботи в Інтернеті*. Ці вправи є опосередковано зорієнтованими на навчання мови. Їх призначення – створити базу з навичок і вмінь роботи в Інтернеті в навчальних цілях (перш за все, в іншомовних ресурсах). Щодо характеристики за показниками вмотивованості, наявності опор, ігрового компоненту, організації проведення вправи цієї групи є вмотивованими, з природними опорами, без ігрового компоненту, виконуються індивідуально або в парах.

Приклад 1.

Класифікація: вмотивована вправа, з природними опорами, без ігрового компоненту, виконується індивідуально або в парах.

Рівень: A1.

Мета: опанування іспанської клавіатури на комп'ютері; полегшення оволодіння іспанським алфавітом, написанням слів та речень, полегшення засвоєння іспанської вимови.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: не потрібна.

Орієнтовний час виконання вправи: 30 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній, оскільки вправа виконується під його наглядом в аудиторії.

Інструкція, що викладач надає студентам: “Для подальшої роботи в Інтернеті Вам необхідно розібратися у відмінностях англійської та іспанської комп'ютерної клавіатури та навчитись друкувати іспанською мовою. На дисплеї комп'ютера ви бачите два зображення клавіатури (*el teclado*) – для роботи з англійською та з іспанською мовами. Уважно розгляньте обидва зображення і знайдіть відмінності щодо розташування літер та діакритичних знаків. Встановіть на своєму комп'ютері іспанську розкладку і потренуйтеся в друкуванні іспанських літер, слів та окремих речень.

Варіант А) надрукуйте по одному рядку літери *ñ, á, é, í, ó, ú*.

Варіант В) прослухайте наступні іспанські слова та передрукуйте їх з наданих Вам карточок із використанням діакритичних знаків іспанського алфавіту (*niña, águila, Jesús, Jarón, crédito, cigüeña, pequeño, España, América Latina*).

Варіант С) Прослухайте наступний діалог і передрукуйте розмову з наданих Вам карточок, звертаючи увагу на графічний наголос і використання знаків оклику і питання на початку речень:

- ¡Hola! ¿Qué tal?
- ¡Hola!
- ¿Cómo te llamas?
- Me llamo Juana, ¿y tú?
- Me llamo Anita.
- Encantada.
- Mucho gusto.

Приклад 2.

Класифікація: вмотивована вправа, з природними опорами, без ігрового компоненту, виконується індивідуально або в парах.

Рівень: A1.

Мета: опанування друкуванням складних іспанських слів з діакритичними знаками, полегшення оволодіння написанням іспанських слів, розширення словникового запасу студентів.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: не потрібна.

Орієнтовний час виконання вправи: 15 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній, оскільки вправа виконується під його наглядом в аудиторії.

Інструкція, що викладач надає студентам: “Для подальшої роботи в Інтернеті Вам необхідно навчитись швидко друкувати складні іспанські слова з діакритичними знаками. Натисніть на основній панелі “Вставка”, потім “Символ”. Виберіть в таблиці літеру */ü/* і надрукуйте по одному рядку слова *cigüeña, güira, vergüenza*. За допомогою он-лайнного електронного словника знайдіть тлумачення цих слів іспанською, англійською, українською мовами.

Друга група складається з підготовчо-тренувальних (аспектних) вправ, що мають на меті формування фонетичних, граматичних і лексичних навичок студентів та

підрозділяються на групи фонетичних, граматичних і лексичних вправ, у яких відпрацьовувались окремі мовні аспекти мовлення.

Приклад 3. Вправа фонетичної групи:

Класифікація: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, невмотивована, без ігрового компоненту, із штучними опорами, виконується індивідуально в аудиторії.

Мета: тренування вимови звуків, що відповідають літерам *z, c, k, q, g, j*.

Інструкція студентам: “Ви будете вчитися правильно вимовляти слова і фрази зі звуками, що відповідають літерам *z, c, k, q, g, j*. Зайдіть на сторінку... (надається електронна адреса). Знайдіть “Nivel A1”, потім вправу Pronunciación. Комп’ютер буде керівником Вашого тренування. Перевіряйте свою вимову за зразками і підказками, які будуть Вам надаватися. Я також слухаю Ваше виконання вправи і буду надавати допомогу, коли з’являться труднощі”.

Приклад 4. Вправа граматичної групи:

Класифікація: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, вмотивована вправа, без ігрового компоненту, без опор, виконується індивідуально в аудиторії. Вправа із вираженням соціокультурним спрямуванням.

Рівень: A1.

Мета: відпрацювання граматичних та соціокультурних особливостей звертання на “ти” і на “Ви” (*tú/usted*).

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: мінімальний базовий словник.

Орієнтовний час виконання вправи: 30 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній нагляд за виконанням вправи студентами в аудиторії; опосередкований – через контроль правильності використання студентами *tú/usted* в усному та письмовому мовленні іспанською мовою.

Інструкція, що викладач надає студентам: “В іспаномовній комунікації використання *tú/usted* відрізняється як граматично, так і, головне, соціокультурними нормами їх вживання. Вам необхідно навчитися правильно використовувати їх, тому що інакше Ви можете серйозно порушити не тільки мовні, але й соціокультурні норми спілкування. Для усвідомлення цих норм ознайомтесь з поясненнями на наступній сторінці:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivell/actividad_08.htm>. Потім там же виконайте вправу, в якій, через аналіз кожної наданої комунікативної ситуації, Вам необхідно буде вирішити, чи потребує та чи інша ситуація вживання *tú* або *usted* (з відповідною формою дієслова у кожному випадку). Правильність своїх відповідей перевіряйте за комп’ютерними “ключами”. Пам’ятайте, що вибір *tú* або *usted* у різних ситуаціях обумовлюється не граматичними правилами, а соціокультурними правилами спілкування”.

Приклад 5. Вправа лексичної групи:

Класифікація: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, вмотивована, без ігрового компоненту, із штучними опорами, виконується індивідуально в аудиторії.

Рівень: A1.

Мета: відпрацювання лексики, необхідної для запитань та відповідей про час.

Попередня підготовка з іспанської мови, що потребується для виконання: володіння числівниками, вживанням означених артиклів та їх узгодженням в роді та числі (*la una, las dos...*).

Орієнтовний час виконання вправи: 30 хвилин.

Контроль викладача: безпосередній нагляд за виконанням вправи студентами в аудиторії, а також через відпрацювання студентами мікродіалогів в аудиторії, в яких вони, після виконання вправи, запитують один одного про час, розклад, можливий час зустрічі або про час виконання спільних планів тощо та відповідають на такі запитання.

Інструкція, що викладач надає студентам: “Після виконання вправи, з якою Ви зараз будете працювати, Ви повинні правильно використовувати іспанські слова та вирази, що стосуються запитань та відповідей щодо часу. Виконавши вправу, Ви будете брати участь у діалогах, у яких необхідно запитати один одного про час, розклад, призначати зустрічі тощо. Для виконання вправи, зайдіть на наступну сторінку: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivell/actividad_02.htm>. Для усвідомлення цих норм ознайомтесь з поясненнями на цій сторінці. Комп’ютер буде Вашим умовним співбесідником. Він буде ставити Вам запитання та відповідати на Ваші запитання, а також повідомляти Вас про правильність Ваших запитань та відповідей. Ставлячи запитання та відповідаючи на них, користуйтеся підказками, що Вам будуть надаватися комп’ютером”.

Третя група складається з *рецептивно-орієнтованих вправ, призначених для розвитку навичок і вмінь читання й аудіювання*. Більшість вправ є суто рецептивними, проте опосередковано й у відстроченому режимі вони є базою для розвитку продуктивних ВМД.

Приклад 6. Вправа третьої групи:

Вправа: рецептивна, умовно-комунікативна, вмотивована, без ігрового компоненту, з природними опорами, виконується індивідуально в аудиторії. *Мета:* розвиток навичок і вмінь читання та пошуку іспаномовної інформації в Інтернеті.

Інструкція студентам: “Увійдіть в Інтернеті на сайт однієї з пошукових систем (Google, Yahoo, Yandex, Rambler etc). Введіть ключове слово “назва країни” + wikipedia.es. На сторінках довідкового видання знайдіть дані про столицю країни, її населення, політичну систему, грошову одиницю і кольори прапору. Внесіть знайдені дані до власного інформаційного аркушу за схемою: 1) столиця; 2) населення; 3) політична система; 4) грошова одиниця; 5) кольори прапора”.

Четверта група – *рецептивно і продуктивно-орієнтовані вправи для паралельного розвитку рецептивних та продуктивних ВМД*. Вправи цієї підсистеми вимагають практичного використання інформації, отриманої у процесі рецепції на основі прочитаного студентом під час аудиторних занять тексту з певного Інтернет-сайту. Потрібно без підготовки презентувати зміст цього тексту іншим студентам у групі, які його не читали, або скласти письмовий реферат тексту тощо. Вправи цієї підсистеми поділялися на дві групи: завдання на продукцію в усній формі (наприклад, коротка усна презентація) і завдання на продукцію в письмовій формі (наприклад, написання реферату прочитаного тексту).

Приклад 7: вправа на рецепцію.

Вправа: рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, вмотивована, з рольовим ігровим компонентом, з природними і штучними опорами, виконується в парах в аудиторії або за її межами (як домашнє завдання).

Мета: розвиток навичок і вмінь читання та говоріння.

Інструкція студентам: “Ви запрошені на день народження до Вашого товариша, і Вам необхідно обрати для нього подарунок. Зайдіть на сторінку <...> (надається електронна адреса). Це база даних Інтернет-магазинів, які торгують товарами іспанського виробництва. Завітайте на сторінку тієї групи товарів, які можуть сподобатися вашому другові й оберіть подарунок, прочитавши опис товарів на цій сторінці. Після цього усно ознайомте всю групу з Вашим вибором, пояснивши причини для нього. Для обґрунтування свого вибору Ви можете користуватися такими лексичними одиницями: *regalo, precio, calidad, tamaño, color, regalar, comprar, preguntar, pedir etc*”.

П’ята група включає продуктивно-орієнтовані вправи, що призначені для розвитку продуктивних ВМД. Вони виконувалися з використанням електронної пошти, соціальних мереж, чатів, форумів, блогів тощо. Вправи цієї підсистеми розподілено на дві групи

залежно від того, в якій формі (усній чи письмовій) відбувалося звітування студента про виконання завдання.

Приклад 8: вправи на продукцію.

Вправа: продуктивна, комунікативна, вмотивована, з рольовим ігровим компонентом, з природними опорами, виконується індивідуально в аудиторії або за її межами (як домашнє завдання).

Мета: розвиток навичок і вмінь письма та говоріння.

Інструкція студентам: “Ви в іспаномовній країні і маєте намір запросити до ресторану свого знайомого з цієї країни. Вам потрібно заздалегідь замовити столик і меню в одному з ресторанів. Зайдіть на сайт <...> (надається електронна адреса). Знайдіть в меню сторінку *Restaurantes* <...>. Через внутрішню пошукову систему “*Reserva mesa en...*” виберіть ресторан, який Ви бажаєте відвідати. У меню “*Como reservar*” прочитайте, як замовити столик у ресторані. Відповідно до інструкції виконайте письмове замовлення і надішліть його до ресторану. На наступному занятті усно звітайте, що та як Ви замовляли, і яка відповідь надійшла на Вашу електронну поштову адресу”.

Такі вправи кожен вчитель школи і викладач вищого навчального закладу може створювати самостійно, користуючись сучасними технологіями, програмами та інструментами, перелік котрих поповнюється в Інтернеті майже щодня. Ми рекомендуємо також вести постійний пошук таких вправ в Інтернеті, створюючи власні бази даних вже готових для використання мультимедійних вправ.

В подальших планах автора – створення спеціального сайту де будуть розміщуватись посилання на інтерактивні вправи Інтернету, друкуватись статті та інші корисні для викладачів і студентів матеріали.

Використана література:

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бігич О. Б. Електронні vs. друковані навчальні посібники: технологія розробки й написання та результати апробації / О. Б. Бігич // Наука і освіта : [спецвипуск] : проект д. пед. н. проф. Е. Е. Карпової “Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика”. 2010. – № 7 / LXXXXIV. – С. 30-32.
3. Бим И. Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского / И. Л. Бим // Иностр. языки в школе, 1997. – № 4. – С. 4–12.
4. Нестеренко О. А. Интернет у навчанні читання іспанською мовою як другою іноземною / О. А. Нестеренко // Іноземні мови. – 2006. – № 3.
5. Тарнопольський О. Б. Принципы обучения второму иностранному языку после английского с использованием ресурсов Интернета / О. Б. Тарнопольський, О. А. Нестеренко, // 2nd International Scientific Conference “European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches”: Volume 2 Papers of the 1st International Scientific Conference. February 18-19, 2013. – Stuttgart, Germany. – 244 p. P. 136-138

Нестеренко О. А. Испанский язык как второй иностранный: интерактивные интернет-упражнения.

В статье освещается проблема обучения испанскому языку как второму иностранному и предлагается система упражнений, сгруппированных в соответствии с формируемыми и развиваемыми видами речевой деятельности.

Ключевые слова: второй иностранный язык, интерактивные упражнения, ресурсы Интернета, испанский язык как второй иностранный.

Nesterenko O. A. Spanish as the second language, interactive online exercises.

The article is dedicated to the issue of teaching Spanish as a second foreign language. A system of tasks selected according to the communicative competences that they are designed to form and develop is proposed.

Keywords: *a second foreign language, interactive tasks, Internet resources, Spanish as a second foreign language.*

УДК 81'36 – 027.63:004

Плотніков Є. О.
Ніжинський державний університет імені М. Гоголя
(м. Ніжин, Україна)

ЗВОРТНИЙ ЗВ'ЯЗОК У КОМП'ЮТЕРНИХ МАТЕРІАЛАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИКИ

У статті розглянуто деякі способи реалізації зворотного зв'язку у комп'ютерних матеріалах для формування іншомовної граматичної компетенції. Наведено характеристики та особливості різних типів зворотного зв'язку, запропоновано найбільш раціональні шляхи його використання.

Ключові слова: *зворотний зв'язок, граматична компетенція, комп'ютерні навчальні матеріали*

Ефективність використання мультимедійних навчальних засобів (МНЗ) призначених для формування іншомовної комунікативної компетенції залежить від низки педагогічних та технічних чинників. До таких можна віднести і зворотний зв'язок, однією з основних функцій якого є забезпечення пояснення певного явища у відповідь на помилку користувача.

Незважаючи на те, що проблемі такого зворотного зв'язку присвячено дослідження низки науковців (зокрема, Веа Д., Картал Е., Нарцисс Р., Сауро Ш., Форестер Л., Чекаль Г. С. та ін.), постійно зростаюча кількість комп'ютерних навчальних засобів та їх не завжди бездоганні якісні характеристики дозволяють говорити про необхідність звернення додаткової уваги на цю проблему. Отже, метою нашої статті є огляд ключових елементів та особливостей реалізації зворотного зв'язку у комп'ютерних матеріалах для формування іншомовної граматичної компетенції.

Що ж таке зворотний зв'язок у комп'ютерних навчальних матеріалах? Г. С. Чекаль та Т. І. Коваль визначають зворотний зв'язок, реалізований у комп'ютерних вправах для навчання іноземних мов, як зв'язок між комп'ютерним середовищем і суб'єктом учіння, який включає формування, контроль, оцінку, корекцію мовних навичок і мовленнєвих умінь того, хто навчається, та/або здійснює управління навчально-пізнавальною діяльністю [1].

Основними типами автоматизованого зворотного зв'язку за формою та способом взаємодії з користувачем є:

1. Інформативний зворотний зв'язок (забезпечує студентів необхідною інформацією для виправлення помилок та/або усунення можливих складнощів, що можуть виникнути в процесі навчання у мультимедійному середовищі [4]).

2. Корективний зворотний зв'язок (вказує на помилку та виправляє її [5]).

3. Адаптивний зворотний зв'язок (залежить від ситуативних та індивідуальних факторів навчальної ситуації і адаптується до цих факторів, коригуючи діяльність студентів [3, 5]).

У випадку інформативного зворотного зв'язку студенти отримують підказку або пояснення, але сама помилка не виправляється. Корективний зворотний зв'язок

спрямований на виправлення типових помилок, а адаптивний, у свою чергу, – на наступну адаптацію навчального матеріалу, що надається студентам у відповідності до їхніх потреб.

Зворотний зв'язок може бути також неавтоматизованим і надаватись у режимах *викладач ↔ студент(и)* або *студент(и) ↔ студент(и)*. Такий зворотний зв'язок уможливорює створення активного діалогу між учасниками навчального процесу. Завдяки цьому студенти не лише створюють власні письмові повідомлення, але й читають повідомлення, створені іншими, проявляючи себе в ролі зацікавлених читачів та коментаторів. Така взаємодія сприяє формуванню та вдосконаленню широкого спектру соціальних та комунікативних умінь, серед яких – уміння надання та сприйняття критики, мотивації власної позиції, об'єктивної оцінки власної та чужої діяльності, а також, що найважливіше, навичок та вмінь іншомовної комунікації. Проте, неавтоматизований зворотний зв'язок, особливо, якщо йдеться про зворотний зв'язок в режимі *студент(и) ↔ студент(и)*, не завжди є достатньо якісним та повним [2, 6].

Крім того, зворотний зв'язок розрізняється як за обсягом і структурою (простий або розгалужений), так і за часом надання (безпосередній або відстрочений у часі) [2, 3, 5, 6].

Розглянемо особливості зворотного зв'язку на прикладі розробленого нами комплексу МНЗ для формування англомовної граматичної компетенції майбутніх учителів.

Зворотний зв'язок у запропонованих МНЗ реалізовано у межах широко розповсюдженої у комп'ютерних засобах навчання ІМ парадигми: *стимул ↔ реакція ↔ зворотний зв'язок*. Стимулом виступають різноманітні тексти (для аудіювання і читання), відео, статична та динамічна графіка тощо. Реакцією є будь-які дії студентів у мультимедійному середовищі, а зворотний зв'язок надається середовищем у відповідь на такі дії. При цьому інтерактивними є більшість найменших значущих навчальних об'єктів та інших компонентів вправ.

Усі прояви інтерактивності у запропонованих вправах можна умовно розподілити на два типи. По-перше, це обмежена, так би мовити “пасивна”, інтерактивність, тобто така, що є безальтернативною для користувача і пов'язана з тими елементами мультимедійного середовища, що хоча й певною мірою реагують на дії студентів, проте не модифікуються в результаті таких дій. Прикладом такої інтерактивності є використання засобів навігації в межах кожної мультимедійної вправи. Так, у відповідь на вербальний стимул “*Click below to continue*” зі вказівкою на графічний елемент, що використовується для переходу до наступної частини вправи, студент має надати реакцію у вигляді натискання на цьому елементі. У відповідь студент отримає заохочення (наприклад, “*That's it!*”), а сам елемент певним чином видозміниться, що сигналізуватиме про успішність виконаної дії. Обмежена інтерактивність наявна і в інших частинах МНЗ. Зокрема, переглядаючи відео фрагменти, що використовуються для пояснення форми або значення певної граматичної структури (ГС), студенти можуть скористатися деякими допоміжними засобами. Наприклад, навівши курсор миші на необхідний малюнок або частину екрану у відповідь на стимул “*Move the cursor over the [назва або опис графічного елементу інтерфейсу] to read the transcript*”, студенти матимуть змогу ознайомитись з тезами або повним варіантом тексту відео для усунення прогалин у сприйнятті, пов'язаних з нерозумінням сприйнятої інформації.

По-друге, це повноцінна взаємодія студентів, передусім, з навчальними елементами мультимедійного середовища. У цьому випадку студенти можуть здійснити різні дії у відповідь на один і той самий стимул, і кожна з них спрямовуватиме студентів на новий шлях навчальної діяльності. Наприклад, під час виконання однієї з вправ у відповідь на стимул “*Look at the following extracts from the story and click on the sentences you believe to contain the [видо-часова форма]. Be attentive. The [видо-часова форма] is not used in every sentence. If there is no this tense form in the sentences click on the [назва або опис графічного елементу інтерфейсу] under them.*” студенти мають натиснути за допомогою миші на тому

варіанті, який вони вважають правильним. Кожен з обраних варіантів супроводжується різною реакцією мультимедійного середовища на дії користувача і відповідно різними наступними кроками, що їх має здійснити студент в залежності від правильності/неправильності відповіді.

Визначальними характеристиками зворотного зв'язку у МНЗ, як і у будь-яких інших комп'ютерних навчальних матеріалах, є його зміст та спосіб надання студентам. З точки зору змісту зворотний зв'язок наповнений мовним та мовленнєвим матеріалом, що відповідає меті формування граматичної компетенції майбутніх учителів, а також актуальному рівню сформованості комунікативної компетенції студентів першого курсу мовного вищого закладу освіти. Обсяг зворотного зв'язку не є сталим і варіюється в залежності від самих завдань та того, як їх виконує студент. Так, зворотний зв'язок може бути реалізований як на рівні речення або понадфразової єдності, так і у вигляді розгорнутого пояснення помилки студента. Наведемо приклад.

Приклад 1 (граматична тема *The Past Continuous*). Стимулом у вправі слугує понадфразова єдність *"There were some problems that he found out about during his visit. Overcrowding was a huge thing, many people ..."*. Студенти мають обрати один із варіантів завершення речення (*were dying in their cells / died in their cells*). У випадку помилки зворотний зв'язок реалізується у вигляді детального пояснення причин вибору мовцем певної ГС, що відповідає меті та змісту висловлювання. При цьому студент отримує змогу повторно виконати завдання. У разі другої помилки зворотний зв'язок є мінімальним і таким, що апелює до логічного мислення та життєвого досвіду студента, а не повторює подане раніше пояснення.

Позитивний зворотний зв'язок: *That's right! You've completed the situation correctly. Listen to it and click here to continue.*

Негативний зворотний зв'язок (перше виконання завдання): *Are you sure? The speaker concentrates on one past action or state, while some other serves as a background. This "other" action usually lasts longer and starts earlier than the main one. The action or situation in progress is often introduced by conjunctions like "when" and "as, just as, while". Sometimes a shorter action can be introduced by "when". Click here to return to the question.*

Негативний зворотний зв'язок (повторне виконання завдання): *You've chosen the same wrong answer for the second time in a row? Try again, please.*

Зворотний зв'язок у розроблених МНЗ є виключно безпосереднім, оскільки виконання вправ студентами є повністю самостійним і не передбачає допомоги викладача або інших студентів, а отже немає необхідності у використанні відстроченого у часі зворотного зв'язку.

За формою і способом взаємодії з користувачем МНЗ містять інформативний, корективний та адаптивний зворотний зв'язок. При цьому перші два типи нерозривно пов'язані і часто поєднуються навіть в межах одного окремого зразка зворотного зв'язку. Саме тому, є сенс говорити про інформативно-корективний зворотний зв'язок у розроблених МНЗ. Він реалізується у такі способи:

- Вказівка на правильність/неправильність наданої студентом відповіді або виконання певної дії у навчальному середовищі, що є частиною навчального завдання. Один із варіантів такого зворотного зв'язку наведено у наступному прикладі.

Приклад 2 (граматична тема *The Future Simple*). Виконуючи вправу студенти повинні розподілити запропоновані речення у відповідності до використаної у них видо-часової форми. Отже, стимулом є англomовні речення, наприклад: *"Scientists believe that's when an asteroid of about 10 kilometres – which is about seven miles wide – will actually hit earth"*. У результаті дій щодо буксирування речення до однієї із запропонованих частин інтерфейсу студенти отримують вказівку на правильність/неправильність виконаної дії, разом з коротким коментарем:

Позитивний зворотний зв'язок: *You are quite right!* [або інше подібне речення-заохочення, наприклад: *Your answer is right!* і т. і.] *"Will hit" is an example of the future simple tense (will + infinitive).*

Негативний зворотний зв'язок: *It is a pity, you are wrong!* [або інша подібна вказівка на помилковість дії, наприклад: *That is not right!* і т. і.] *"Will hit" is an example of the future simple tense (will + infinitive).*

- Підказки для правильного виконання навчальних та інших дій у мультимедійному середовищі. Можуть бути реалізовані у формі вербальних вказівок або моделей зразків мовлення, що слугуватимуть опорою для повторного виконання завдання. Наприклад:

Приклад 3 (граматична тема *The Past Perfect*) У вправі студентам необхідно визначити, чи містить одне із запропонованих речень видо-часову форму, що вивчається, і вказати на таке речення. Студенти реагують на стимул, яким є три фрагменти навчального тексту, вказуючи на необхідне речення. У випадку помилки студентам надаються підказки у вигляді зразків використання відповідної ГС.

Позитивний зворотний зв'язок: *Right you are!* [або інше подібне речення-заохочення] *"...had been..." is an example of the past perfect tense.*

Негативний зворотний зв'язок: *Why? You'd better be more attentive. Have a look at the examples of the past perfect: "They had been on holiday in India. How long had they spent there? They had spent two weeks in Mumbai." Try again, please.*

- Коментарі, надання певної інформації (наприклад, правил) та/або запитань щодо правильності/неправильності наданої відповіді.

Приклад 4 (граматична тема *The Present Perfect: "actions at an unspecified time"*) Стимулом у вправі є іншомовний текст з пропусками, які мають заповнити студенти. На помилку МНЗ реагують у вигляді складного зворотного зв'язку, що містить не лише пояснення ситуації спілкування, але й низку орієнтуючих запитань щодо видо-часової форми, вживання якої помилковим.

Позитивний зворотний зв'язок: *Right you are!* [або інше подібне речення-заохочення]

Негативний зворотний зв'язок: *You are mistaken!* [або інша подібна вказівка на помилковість дії] *We've got a sentence "And James ____ (flew / has flown) the flag for Manchester at those Commonwealth Games in 2002 clinching yet more medals to add to his already huge tally..." The reporter tells about an episode in Hickman's career. Let's answer some questions about it and find out which tense form should be used here: 1) What time is the speaker referring the sentence to? (Варіанти відповіді: past / present / future. **Позитивний зворотний зв'язок:** [past] *Yes, the speaker tells about the events, which happened some time ago.*)*

- Інформація щодо ходу та результатів виконання вправ студентом. Може містити дані про кількість помилок, кількість спроб та час витрачений на виконання завдання і т. і. У запропонованих МНЗ такий тип зворотного зв'язку реалізований після виконання кожної вправи. В останньому робочому екрані вправ після заголовку *Your Results* студентам подається статистична інформація про виконане завдання з повідомленням загальних результатів та інших параметрів діяльності студента. Інформація завершується повідомленням: *That's all for now. Close the activity and move to the next one.*

Адаптивний зворотний зв'язок проявляється у наданні студенту у випадку помилки не лише інформативно-корективних повідомлень, але й додаткових завдань, аналогічних тим, які викликали труднощі у студентів. Розглянемо приклад.

Приклад 5 (граматична тема *The Present Perfect Continuous*) Вправа передбачає пошук та виправлення помилок у іншомовному тексті і виконується у контексті комунікативної ситуації та завдання, яке студенти отримують попередньо. З цієї

граматичної теми таким завданням є уявне проходження конкурсу для влаштування на вакантну посаду редактора однієї з британських радіостанцій. Під час виконання вправи студенти отримують зворотний зв'язок у таких випадках: наведення курсору миші та вибір слова у якому міститься помилка (**позитивний зворотний зв'язок**: *Exactly!* [або інше подібне речення-заохочення]; **негативний зворотний зв'язок**: *There are no mistakes in this part of the text!* [або інша подібна вказівка на помилковість дії]); наведення курсору миші на поле для введення правильної відповіді (*You must type your variant here. Mind that in all the cases you need to write only a word or a couple of words (where necessary) but not the whole sentence or phrase.*); введення відповіді (**позитивний зворотний зв'язок**: *Correct!* [або інше подібне речення-заохочення]; **негативний зворотний зв'язок**: *You are not quite right. Concentrate and try again.*). Після завершення вправи студенти ознайомлюються з правильним варіантом тексту і мають можливість отримати зворотній зв'язок у вигляді спливаючих вікон з поясненнями суті помилки, наприклад: *"A diver" is a singular, that's why you should use "has" but not "have".* [частина тексту, що містила помилку: *A diver who has been missing...*]. Адаптивність зворотного зв'язку полягає у наданні додаткового аналогічного тексту для пошуку та виправлення помилок, якщо результат виконання першого завдання складає нижче 60%. У такому випадку студенти отримують негативне повідомлення від уявного роботодавця (*Well, I'm not sure about your skills. I believe you need to do one more correction task. Please, concentrate. The final decision about your application will be based on your performance.*) і виконують вправу повторно, але вже на основі іншого тексту.

Спираючись на викладене вище, можна визначити бажані характеристики будь-якого зворотного зв'язку у комп'ютерних матеріалах для формування іншомовної граматичної компетенції. Серед таких:

1. Зворотний зв'язок має бути багаторівневим, зі збільшенням допомоги студентам з кожною припущеною помилкою у тому чи іншому аспекті граматичного явища, що вивчається.

2. В залежності від орієнтації вправи на читання або аудіювання, зворотний зв'язок має подаватися, відповідно, у графічному, та у аудитивному форматах.

3. Ознайомлюючись зі зворотним зв'язком у випадку помилкового виконання завдань, студенти повинні отримувати не готову відповідь, а одне чи більше повідомлень, що змушують їх знайти правильне вирішення проблеми самостійно. У вправах, де відбувається певна модифікація змісту, у зворотному зв'язку студенти обов'язково ознайомлюються з повним правильним варіантом речення або ситуації.

Використана література:

1. Чекаль Г. С. Зворотний зв'язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у комп'ютерних вправах з іноземних мов / Г. С. Чекаль, Т. І. Коваль // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 28–31.
2. Allah L. F. Electronic feedback : is it beneficial for second language writers? [Електронний ресурс] / Lilian Farag Allah // Teaching English with Technology. – July, 2008. – Vol. 8, № 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tewtjournal.org/VOL 208/ISSUE 203/ARTICLE.pdf>
3. Bitchener J. The contribution of written corrective feedback to language development : a ten month investigation / J. Bitchener, U. Knoch // Applied Linguistics. – May, 2010. – Volume 31, Issue 2. – P. 193–214.
4. Narciss S. Informatives tutorielles Feedback : Entwicklungs – und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse / Susanne Narciss. – Münster: Waxmann, 2006. – S. 17. – (Reihe : Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 56).
5. Sauro S. Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar [Електронний ресурс] / Shannon Sauro // Language learning & technology. – February, 2009. – Vol. 13, № 1. – P. 96–120. – Режим доступу : <http://llt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>

6. Ware P. D. Electronic feedback and second language writing / P. D. Ware, M. Warschauer // Feedback in second language writing : contexts and issues [edited by Ken Hyland, Fiona Hyland]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – P. 105–122. – (The Cambridge applied linguistics series).

Плотников Е. А. Обратная связь в компьютерных материалах для обучения иноязычной грамматике.

В статье анализируются некоторые способы реализации обратной связи в компьютерных материалах для формирования иноязычной грамматической компетенции. Указаны характеристики и особенности разных типов обратной связи, а также предложены наиболее рациональные пути ее использования.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, компьютерные учебные материалы, обратная связь.

Plotnikov Y. O. Feedback in Computer Assisted Grammar Teaching.

The article focuses on the role the computer-mediated feedback plays in the process of foreign language grammatical competence development. The peculiarities of different feedback types are described and some possible ways of their utilization are suggested.

Keywords: computer assisted language learning, computer-mediated feedback, grammatical competence.

УДК 37.091.12.011.3-051

Прокоф'єв Є. Г.
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Б. Хмельницького
(м. Мелітополь, Україна)

ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У статті розглядаються орієнтири й засади удосконалення змісту професійної загальнопедагогічної підготовки вчителя щодо інтеграції у Європейський освітній простір. Зазначені основні тенденції у сфері освіти України. Аналізуються критерії вибору можливих варіантів загальної стратегії трансформації системи освіти. Визначено сутність педагогіки як навчального предмета у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. У статті зроблений аналіз співвідношення моделі вчителя та моделі підготовки вчителя у сучасній системі освіти.

Ключові слова: загальнопедагогічна підготовка, вчитель, майбутній вчитель, Європейський освітній простір, модернізація, система освіти

Реалії сьогодення, а точніше, сама об'єктивна логіка розвитку соціокультурної та педагогічної ситуації, висувають нагальну потребу в ґрунтовній загальнопедагогічній підготовці.

Глибина розуміння змісту професійно-педагогічної та загальнопедагогічної підготовки зокрема, передбачає зміну зовнішніх та внутрішніх форм його виявлення. Подібні процеси розпочалися в Україні в середині 90-х років ХХ століття під впливом складної сукупності зовнішніх чинників, насамперед, політичної та соціально-економічної переорієнтації суспільства. Українська система освіти прагне змінити орієнтацію на інтеграцію до європейського освітнього простору. Це спонукає до розробки відповідної стратегії з урахуванням особливостей і досягнень вітчизняної системи освіти та

знаходження реальних можливостей наближення до європейської освітньої системи. Своєрідною віхою стало скликання у грудні 1997 року у Салоніках (Греція) Міжнародної конференції “Освіта в цілях сталого розвитку: трансдисциплінарний аналіз для практичних дій”, де були запропоновані уточнення до концепції неперервної освіти в інтересах сталого розвитку, а також розроблені пропозиції щодо її подання від імені ЮНЕСКО на розгляд Комісії ООН зі сталого розвитку [9].

Як зазначалося у доповіді з нагоди 50-річчя ЮНЕСКО, у майбутньому вирішальна роль належатиме освіті, що формує відповідні компетенції (політичні, соціальні, міжкультурні, комунікативні, інформаційно-технологічні, здатність вчитися протягом усього життя) у своїх випускників. У програмному документі ЮНЕСКО “Реформа і розвиток вищої освіти”, опублікованому в 1995 році, зазначено: “На сучасному етапі жодна країна без підготовки спеціалістів належного рівня... не може забезпечити рівень прогресу, який би відповідав потребам і сподіванням суспільства, в якому економічний розвиток здійснюється з урахуванням необхідності забезпечення навколишнього середовища і супроводжується діяльністю з формування “культури світу” на основі принципів демократії, толерантності та взаємної поваги, інакше кажучи, - забезпечується “сталий людський (гуманістичний) розвиток” [15, 13]. Тобто напрями реформування національної системи освіти обумовлені вибором загальноприйнятих у цивілізованому світі орієнтирів: ринкової економіки, демократичного державного управління, прав і свобод людини, у тому числі й культурно-освітніх. Держава має глибоко усвідомлювати, що без реорганізації цієї освітньої галузі подальший її поступ просто неможливий.

Активізація міжнародної громадськості у пошуках нових концепцій освіти спонукала як вітчизняних, так і зарубіжних науковців та освітян-практиків звернутися до питань філософії освіти. Предмет філософії освіти – це процес пошуків шляхів формування особистості, обґрунтування орієнтирів для реорганізації системи освіти з урахуванням основних ціннісних проектів освітніх систем і педагогічної думки.

Таке філософське бачення предмета філософії освіти пронизано ідеєю про те, що до сталого розвитку суспільства треба готувати не тільки високоосвічених спеціалістів, а й свідомих громадян. Тому в основу філософії освіти покладено положення про формування якісного нового світобачення, що дасть змогу переосмислити цілі й завдання освіти в ХХІ ст.

Інтерес до формування нового наукового світобачення спостерігається і серед педагогів України. У статті І. Зязюна “Концептуальні засади теорії освіти в Україні” [14, с. 14] викладено положення, що спонукають науковців у галузі освіти та виховання звертатися до філософських положень. Це, по-перше, пов’язано з тим, що одним із чинників став непідробний інтерес до нової сфери педагогічних знань, який поширився у багатьох країнах світу, а з 80-х років і в нашій державі. По-друге, з кризою освітньої практики і відставання педагогіки у створенні програм виходу з цієї кризи. По-третє, з незбагненністю можливостей філософії, її ефективності. По-четверте, з відсутністю чітких цілей і концепції реформування освіти, що стало складною проблемою для сучасного світу. І нарешті, остання, і чи не найвагоміша причина – зміна ідеології освіти. “Проаналізувавши сучасні зміни, що відбуваються, – зазначає автор, – можна зробити висновок, що в Україні чітко окреслилися три тенденції у сфері освіти:

- тенденція зміни парадигми освіти: криза класичної моделі і системи освіти; розробка нових фундаментальних педагогічних ідей у філософії та соціології освіти, а також у гуманітарній освіті; створення експериментальних та альтернативних навчальних закладів;

- входження освіти країни в європейський освітній простір та світову культуру: демократизація, децентралізація освіти, створення сучасної концепції неперервної освіти, вибір альтернативних програм навчання, гуманізація освіти тощо;

- подальший розвиток та відновлення традицій української освіти” [6, 14].

Розвиваючи цю думку, російський педагог А. Беляєва [4] зазначає, що у нових

соціально-економічних умовах виникають нові науки, нові проблеми філософії, соціології, педагогіки, психології, природничих, технічних, технологічних наук. Якщо розглядати освіту, виховання та розвиток особистості як філософські категорії самовизначення людини, то педагогіка нині має визначити ефективні засоби реалізації духовних потреб людини в умовах соціалізації та професіоналізації особистості. З огляду на це, головною проблемою є формування сучасних філософських засад освіти й виховання цілісної особистості.

Для конкретизації цих положень зазначимо, що зміни, викликані внутрішньою логікою розвитку цього соціального інституту, не можуть порівнятися за темпами, масштабами, формами і значущістю з інноваціями, що використовуються ззовні. Певний консерватизм, застійність і традиційність, змістовно-структурна малорухомість або “соціальна гіподинамія” системи освіти дедалі відчутніше підпадає під активно-перетворюючий вплив суспільних структур, які інколи вносять радикальні зміни у розмірене життя системи, що особливо характерно для сучасної епохи. В сучасних умовах система освіти стала дієвішою, проте її здатність залучати інновації, як не дивно, зростає повільно. Інакше кажучи, багатьом системам освіти властивий “динамічний консерватизм”. Його суть полягає в тому, що внаслідок зовнішнього впливу система освіти певним чином перебудовується, але її сутнісна характеристика найчастіше трансформується лише незначною мірою. Інкорпуються та сприймаються головним чином ті нововведення, що не суперечать її колишньому існуванню, і в тій формі, що якнайкраще відповідає загальноприйнятій структурі.

Виходячи з цього, можна констатувати, що у світлі означених процесів підготовка суб’єкта суспільних, насамперед виробничих відносин, зумовлює переосмислення існуючих класичних концепцій освіти, наявної практики функціонування освітньої інфраструктури в цілому й спрямована на їхню радикальну перебудову. За визначенням відомого в Україні педагога В. Лутая, йдеться про необхідність виховання сучасної людини з новим типом світобачення [19]. Найважливішу роль у вихованні такого типу світобачення має відіграти освіта, яка, незважаючи на досягнуті успіхи в окремих напрямках, у цілому перебуває в кризовому стані.

Як зазначав директор Міжнародного інституту планування освіти Ф. Кумбс, причина кризи полягає у розриві між існуючою системою освіти та реальними умовами життя суспільства. А відомий автор ідеї “кризи системи організованої освіти” Дж. Дьюї вважав організовану освіту такою, що не відповідає сучасному рівню розвитку суспільства і, по суті, є шкідливою. Виникнення організованої освіти, на його думку, історично пов’язано з необхідністю збереження традиційної культури. Як слово “культура” походить від слова “культ”, так і сама культура – “те, що необхідно було зберегти в поколіннях”, – виростало від культової обрядності [13].

З такою думкою погоджується більшість дослідників проблем сучасної освіти. Так, Дж. Перкінс у підсумковій доповіді на Міжнародній конференції у США (1976 р.), присвяченій проблемам світової кризи освіти, наголошував на нездатності освіти рухатися відповідно до розвитку суспільства; на невідповідності між сподіваннями окремих особистостей і потребами суспільства, з одного боку, та можливостями системи освіти – з другого [13].

В. Лутай виокремлює такі особливості, що характеризують кризу сучасної освіти. Перша пов’язується із загостренням глобальних (передусім екологічних) проблем цивілізації. Друга ґрунтується на невідповідності сучасної системи освіти особистим інтересам більшої частини людства. Внаслідок дії цих процесів збільшується кількість неграмотних, погіршується якість навчання, зокрема, функціональна підготовка випускників для роботи у нових умовах. Відбувається подальше відчуження освітянської діяльності від багатьох особистих і групових інтересів та систем цінностей. Це, у свою чергу, провокує непорозуміння в системі “вчитель-учень”, згубно впливає на побудову

стійкого співробітництва між суб'єктами навчальної діяльності [19].

Аналогічну думку висловив і французький соціолог Ж. Дюмазедьє. Учений зазначає, що зміни в традиційній освітній системі здійснюються значно повільніше, ніж у суспільстві або культурі. Незважаючи на реформи, і школа, і вищий навчальний заклад, дедалі менше задовольняють соціокультурні потреби економіки, суспільства і особистості [8, с. 19].

Проте, це не означає, що інтегруючись до європейського освітнього простору, Україна має право на пряме запозичення зарубіжного досвіду, а переслідує включення вітчизняної освіти у процес формування європейських інновацій. А це потребує радикальної модернізації змісту національної освіти. Лейтмотивом змін у системі освіти мають стати ліквідація ідеологізації освіти, наближення до сучасних соціокультурних реалій та прогнозованого майбутнього. Крім того, розв'язання цієї проблеми потребує також модернізації змісту підготовки студентів на засадах якісно нового співвідношення загального, професійного й громадянського розвитку особистості в напрямку гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу.

Визначаючи конкретні орієнтири освітньої політики в цьому напрямі, Ш. Амонашвілі, В. Загв'язинський пропонують критерії вибору можливих варіантів загальної стратегії трансформації освіти:

- соціальна спрямованість (пріоритет віддається соціальним вимогам до людини як громадянина, трудівника, члена соціальних об'єднань і співтовариств);
- процесуально орієнтована спрямованість (надається перевага процесу спільної діяльності й навчання вчителя (вихователя) та учнів (вихованців));
- змістовно орієнтована спрямованість (пріоритет змісту освіти як мети, визнання її визначальної ролі) [1].

Як відомо, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки пріоритетна роль у понятті “зміст освіти” надається творчій діяльності особистості. Реалії сьогодення потребують усвідомлення наукового знання як ефективного компонента вдосконалення суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків, тобто знання слід розуміти як важливий засіб життєдіяльності та як мистецтво освоєння світу, засіб пізнання світу й самої людини у процесі формування творчого мислення.

Отже, слід констатувати, що зміна ціннісних установок створює інтенцію педагогічної освіти до цілісності, до реалізації акмеологічного підходу щодо розвитку людини. Результатом особистісної орієнтації освіти стає переосмислення змістовного боку навчальної діяльності.

Оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки передусім обумовлено і рівнем розвитку продуктивних сил, і виробничих відносин суспільства. Йдеться про спосіб виробництва, матеріальне заохочення педагога, державну політику розвитку освіти, рівень демократизації суспільства тощо. Потреби поступального розвитку високотехнологічного й інформаційного суспільства полягають у формуванні соціального замовлення на відповідних висококваліфікованих фахівців.

На жаль, сучасний стан шкільної освіти та стан підготовки студентів у педагогічних університетах свідчить про існування проблеми щодо задоволення потреби загальноосвітньої школи, закладів нового типу в підготовці високоосвіченого, професійно компетентного вчителя.

Процеси демократизації потребують від сучасного вчителя оптимального впливу на формування світобачення особистості, її політичних переконань, настроїв. Реалізація цих можливостей залежить не лише від розвитку соціальних прогресивних тенденцій, а й від особистих якостей педагога. Важливу роль тут відіграє талант педагога, його любов до дітей, бажання й готовність працювати з ними. Окрім цього, висота соціальної значущості професії педагога, її престиж обумовлені системою суспільних відносин, в яких живе та працює педагог.

З проголошенням у 1991 році незалежності в Україні розпочалася розбудова нової навчально-виховної системи середньої загальноосвітньої школи. Одним із її завдань стало формування національних ціннісних орієнтацій, національної свідомості та самосвідомості. Ціннісними орієнтирами освіти були проголошені: демократизм, гуманізм, відкритість світові, залучення до загальнолюдських засад моралі. Тоталітарна система орієнтувалася на пересічного учня, пересічного студента, роблячи акцент на тому, що колективне виховання є первинним і визначальним. Сучасна система шкільного навчання та виховання характеризується тенденцією щодо розгляду учня як важливої цінності з особливим і багатим внутрішнім світом або ж прихованими потенційними можливостями до саморозвитку й самовдосконалення. Педагоги нової генерації покликані формувати у дітей національне почуття, любов до своєї держави, громадянську відповідальність, державницьку ідеологію, гуманність, співчуття до ближнього. Розуміння, толерантність, совість, сором, честь, любов, дружба як ціннісні орієнтації мають бути втіленими у життя, стати нормами поведінки. Так задекларовано у державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття” [21].

Одним із дієвих шляхів модернізації підготовки вчителів є засвоєння студентами вищих педагогічних закладів освіти гуманістичних ціннісних орієнтацій у процесі загальнопедагогічної підготовки. Це важливий компонент готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності, який зумовлює змістове наповнення загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Важливість проблеми формування гуманістичних ціннісних орієнтацій потребує визначення їх співвідношення з системою знань і вмінь. Оскільки молода людина вступає до навчального закладу з метою формування себе як майбутнього спеціаліста, вже маючи певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів, то домінантою процесу загальнопедагогічної підготовки у вищому закладі освіти є створення найбільш сприятливих умов для засвоєння ними системи загальних і спеціалізованих знань, формування вмінь і навичок практичної діяльності.

Значний інтерес для нас у цьому питанні викликає педагогічна діяльність М. Коноха, котрий виділяє певні тенденції розвитку сучасного освітнього знання та освіти загалом. Зокрема, він акцентує увагу на постійному розширенні та оновленні змісту освітнього знання; поглибленні внутрішнього взаємозв'язку між різними галузями освітніх знань, формування на цій основі системного цілісного змісту освіти, який відображав би цілісне світосприйняття людиною навколишнього світу; спрямованості освіти на особистість як на індивідуальність, а не як на особистість, що розчинена в колективі, як це було за радянських часів. Тоді реалізовувалося марксистське положення – “людина є сукупність усіх суспільно-виробничих відносин”, тобто поза кадрам залишалися її особистісно-духовні характеристики. Отже, наукове знання має розглядатися не як сукупність інформації, а як ефективний засіб формування ставлення людини до навколишнього світу й до самої себе; засіб її життєдіяльності та мистецтво освоєння світу, засіб пізнання світу й самої людини та формування творчого мислення на цій основі [16].

Реалії сьогодення потребують переорієнтації акценту завдань підготовки на формування ціннісного ставлення до системи педагогічних знань як основи професійної рефлексії фахівця, становлення суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування у нього потреби в професійному й особистісному саморозвитку.

Таким чином, зміна ціннісних установок спрямовує розвиток освіти до цілісності, створення умов для постійного особистісного розвитку людини. В свою чергу, це потребує створення нових концепцій підготовки освітянина-фахівця, який би відповідав сучасному соціальному замовленню.

Як зазначають дослідники – Н. Клокар [15] та Л. Хомич [22], загальнопедагогічна підготовка має зовнішні та внутрішні суперечності, одна частина з яких повторює суперечності інших напрямів професійної підготовки, а друга - притаманна лише

загальнопедагогічній підготовці. Це суперечності:

- між потребами поглиблення педагогізації різних сфер суспільної діяльності й одночасним скороченням чисельності педагогічних працівників та розширення їх професійних функцій;
- між зростаючим обсягом актуальної наукової, соціальної професійної інформації і застарілими способами її збору, обробки та передачі;
- між новими ідеями трансформаційних освітніх парадигм, що базуються на глобалістичному та демократично-гуманістичному світогляді й старому адаптаційному змістові гуманітарних навчальних предметів, застиглістю певних постулатів, демагогії;
- між потребою кількісного збільшення навчального матеріалу, запозиченого з нових наукових відкриттів і необхідністю часового розширення термінів навчання;
- між надмірно централізованою системою підготовки вчителя та індивідуальнотворчим характером його діяльності;
- між цілісним характером педагогічної діяльності та фрагментарно-функціональним підходом до оволодіння нею;
- між складним теоретичним наповненням педагогічних курсів і недостатньою мотивованістю й усвідомленням способів їх застосування у практичній діяльності вчителя;
- між високим рівнем вимог до професійної майстерності вчителів і їхньою недостатньою педагогічною підготовкою [2, 15, 22].

Остання обставина викликана суперечністю між соціальними замовленнями, державними кваліфікаційними стандартами та рівнем формування змісту професійно-педагогічної освіти, з одного боку, і моделюванням другого й третього рівня змісту загальнопедагогічної підготовки – з другого. Саме на подолання, в першу чергу, цієї суперечності спрямоване реформування педагогічної освіти не лише в Україні, а й у багатьох країнах західної цивілізації. Безумовно, повністю подолати цю головну суперечність і досягти підготовки теоретично спроектованої моделі “ідеального вчителя” реально неможливо, але знайти способи відчутного поступу на шляху до розв’язання цієї проблеми – цілком реально. Це ж саме можна сказати і про подолання інших суперечностей, які вказані вище. Реформа педагогічної освіти безпосередньо торкається і змісту загальнопедагогічної підготовки, покликаної “з різноманітних дисциплін взяти і синтезувати в цілісну систему ті знання й практичні вміння, які необхідні педагогові для педагогічного моделювання навчально-виховного процесу, його реалізації, аналізу і дослідження” [12]. А це у процесі підготовки вчителя достатньою мірою поки що не вирішується.

Незаперечним є той факт, що у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів особливе місце посідає педагогіка як навчальний предмет. Вона відіграє особливу роль в інтеграції педагогічних знань, які також представлені в педагогічній психології, методиках, виробничій практиці. Теоретична узагальненість цієї науки слугує фундаментом для формування особливого професійного світобачення майбутнього вчителя і допомагає виконувати передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою функції та виважено приймати професійні рішення.

З цього випливає, що підвищення якості загальнопедагогічної підготовки потребує зміни статусу педагогіки як навчального предмета у вузі. Цей процес неможливо здійснити без модернізації змісту й технології викладання педагогічних дисциплін. Водночас введені в дію державні стандарти вищої педагогічної освіти, незважаючи на велику кількість позитивних моментів у визначенні нового змісту педагогічних дисциплін, свідчать про значні складності структурування змісту освітньої галузі “Педагогіка”.

Аналіз педагогіки як науки й навчального предмета, проведений дослідниками-науковцями (Є. Белозерцевим, А. Орловим, В. Красівським, А. Хуторським та ін.) свідчить

про те, що основні труднощі структурування педагогіки як навчального предмета, обумовлені такими факторами: недостатньою розробленістю багатьох аспектів педагогічної теорії (розмитістю предмета педагогіки, некоректністю застосування понятійного апарату, недостатньою реалізацією функцій наукового знання і пояснення процесів, явищ тощо); складністю взаємодії між педагогічною теорією і педагогічною практикою, особливо при використанні результатів педагогічних досліджень у практиці освіти; недостатньою методологічною культурою педагогів-дослідників; невизначеністю цілей вивчення педагогічних дисциплін у вузі; відсутністю вузівського підручника з теорії педагогіки тощо [3; 12; 18; 17].

І хоча педагогіка як наука потребує подолання вищеназваних суперечностей, не всі з них мають змогу для потужного виявлення, особливо це стосується аксіологічних і методологічних основ педагогічної науки, формалізації знань і чіткості понятійного апарату.

Модернізація змісту шкільної освіти, його нова стандартизація та варіативна реалізація, реагування на особистісні шкільні потреби у змісті шкільної освіти призвело до відкриття різних типів навчальних закладів (ліцеї, гімназії тощо). Все це ще раз вказує на необхідність формування нового соціального замовлення на зміст загальнопедагогічної підготовки вчителя.

Модернізований зміст загальнопедагогічної підготовки має забезпечити: підготовку вчителя, який орієнтується в сучасній економічній та культурній ситуації; сформувати із студента особистість, здатну до самореалізації, саморегуляції, самовизначення; високий рівень професійної компетенції вчителя в процесуальних аспектах його діяльності; формування у нього мотиваційно-ціннісного ставлення до цілісного педагогічного процесу; стимулювання потреби в постійному пошуку, в цілеспрямованому переході школи в якісно новий стан на основі опанування логікою та методами педагогічного дослідження; залучення майбутнього вчителя (на рівні знань, умінь та ціннісних установок) до безперервного загальнокультурного, наукового та професійного вдосконалення [11, с. 49].

Таким чином, аналіз співвідношення шкільної практики, моделі вчителя й моделі підготовки вчителя дозволяє зробити висновок, що в сучасній системі освіти модель професійно-педагогічної підготовки вчителя (вчителя – “предметника”, “транслятора знань”) уже не відповідає ні моделі сучасного вчителя, ні модернізованій школі. Наслідком цього є невідповідність між вимогами суспільства та рівнем підготовки вчителя, між об’єктивним посиленням ролі педагогічних наук у житті суспільства та діяльності вчителя.

Всебічний аналіз проблеми свідчить, що оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає конструювання цілісної науково-методичної системи, здатної реформувати його концептуальні, структурно-змістові, технологічні та організаційно-дидактичні засади.

Такі перетворення можна здійснити лише на основі нової, сформованої теоретико-методологічної ідеї, яка дала б змогу звести в чітку структуровану систему різнорівневої підготовки фахівців результати педагогічних досліджень, ліквідувати названі суперечності. Для цього й необхідна переорієнтація з технократичної підготовки вчителя на розвиток його особистості, із засвоєння знань, умінь і навичок на опанування культурою та методологією педагогічної діяльності з традиційної практики на інтенсивну життєдіяльність.

У контексті проблеми, що досліджується, слід підкреслити значення педагогічної освіти в становленні особистості майбутнього педагога. Вона покликана озброювати студентів культурологічними, психолого-педагогічними і предметними знаннями й уміньми. Проте наявні знання, як правило, ще недостатньо систематизовані. Предметна система педагогічної освіти структурує єдиний навчально-виховний процес на складові,

перешкоджаючи формуванню цілісного уявлення про професійно-педагогічну діяльність. Цей недолік вузівської освіти виявляється під час розв'язання студентами практичних (шкільних) проблем. Вони нерідко не можуть інтегрувати знання з різних предметних блоків, достатньою мірою не бачать їх внутрішній взаємозв'язок. Перекладання теоретичних знань у площину розв'язання педагогічних задач не є ефективним. Подолання розриву теорії й практики, перетворення теоретичних знань в інструмент розв'язання практичних проблем, а тим більше – розв'язання творчих завдань, потребує реалізації міжпредметних зв'язків, застосування засвоєних знань до реальних шкільних потреб.

Суттєвими недоліками сучасного етапу розвитку освіти є й те, що традиційно домінуючим у загальноосвітній і вищій школах залишається “знаннєвий” підхід. Такий підхід зорієнтований на дидактичні принципи науковості, наочності, систематичності, послідовності тощо. Через домінування у загальноосвітній і вищій школах “знаннєвого” підходу у змісті, методах і способах освітнього процесу переважає орієнтація на передачу (трансляцію) готових знань у традиційних інформаційно-лекційних формах. Вузівський процес ще мало спрямований на системне формування творчої особистості студента, реалізацію у ході навчання різноманітних шляхів розвитку його творчих здібностей. Педагог ХХІ століття повинен мати всі можливості успішно реалізовувати свої основні функції: навчальну, виховну, розвивальну, навчально-методичну, культурно-освітню, соціально-педагогічну, науково-методичну, проектувальну, дослідницьку, управлінську та інші. Виходячи з цього, можна вважати, що метою професійно-педагогічної підготовки вчителя є гармонійний розвиток особистості студента і формування його готовності до роботи в навчально-виховних установах різного типу. Це свідчить про те, що в наш час спостерігається заміна освітніх парадигм, які орієнтувалися на формування слухняних і підготовлених виконавців, спеціалістів хоча й з потенційно енциклопедичними знаннями, але все ж пристосованих до регламентованих дій, на нові, трансформаційні парадигми. Їх мета – розвинути креативні здібності фахівців, здатність до інноваційної діяльності, до соціальної та міжособистісної комунікації на гуманістичних засадах, до розв'язання особистісних і глобальних проблем.

Щоб бути ефективною в сучасних умовах, система підготовки вчителя має оперативно змінювати цілі педагогічної діяльності, узгодивши їх з тенденціями, що визначають розвиток практики загальної освіти, і в певному розумінні навіть випереджати їх.

Дослідниками проблем вищої школи (І. Бех, В. Гончаров, М. Міщенко, О. Піскунов та ін.) розробляється нове розуміння цілепокладання й підготовки педагогічних кадрів з позиції особистісно орієнтованого підходу. Загальними для авторських інваріантів є два принципово важливих положення. Перше: педагогічна освіта повинна забезпечувати насамперед розвиток особистості майбутнього вчителя. Друге: навчальний процес має орієнтуватися не лише на передачу студентам певного комплексу знань та навичок, а й забезпечувати їхній особистісний розвиток [5; 11; 20]. Таким чином, акцент переноситься із знаннєвого компонента на оволодіння майбутнім учителем мистецтвом викладання як засобом подальшого розвитку. Положення зазначеного підходу відображаються у такій послідовності: усвідомлення самоцінності окремої особистості, підхід до освіти як до процесу якісного вдосконалення особистості, пріоритетність завдань особистісного зростання, емпатійної взаємодії та високої соціально скерованої продуктивності над традиційною парадигмою освіти [11, с. 50].

При переході від традиційної моделі професійної педагогічної підготовки, орієнтованої на розвиток особистості людини, слід звернути увагу на те, наскільки зміст загальнопедагогічної підготовки включений у загальнокультурний контекст. Гуманітаризація, у цьому аспекті, зводиться до розширення контексту змісту загальнопедагогічної підготовки. Цей процес тягне за собою гуманізацію, тобто залучення

особистісного змісту в навчальний процес.

Слід зазначити, що в педагогіці ще не склалася загальноприйнята теорія гуманізації освіти. Серед дослідників проблеми немає єдиного розуміння сутності гуманізації навчання та виховання. Відсутнє однозначне тлумачення умов, чинників та методів формування гуманістичної спрямованості особистості, її критеріїв. Без цього неможливо ефективно розв'язувати проблеми навчання і виховання молоді.

Поняття “гуманізація освіти” розуміється, в першу чергу, як оновлення змісту освіти, збільшення в ній питомої ваги гуманітарних знань і цінностей загальнолюдської культури. Складовими категорії є також демократизація педагогічного спілкування, існування позитивного морально-психологічного клімату в колективі; врахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчальної діяльності, звернення до їх мотиваційно-ціннісної сфери тощо [10].

Гуманізація освіти передбачає антропоцентричний підхід до розвитку особистості. Гуманістична орієнтація навчальної діяльності, особливо в педагогічному вузі, полягає в тому, що головним в освітній практиці стає не оволодіння змістом навчального предмета, а інтерес того, кого навчають, його активна діяльність з оволодіння теорією предмета, а не насичення різноманітною інформацією. І, нарешті, психологічні особливості того, кого навчають, виявляються більш значущими, ніж логічна організація навчального процесу.

Учень чи студент повинні мати змогу обирати зміст, проблематику, глибину вивчення певного навчального матеріалу. І це можливо лише за умови розширення змісту загальнопедагогічної підготовки, яка б могла наповнити навчальну діяльність, вивчення педагогічних дисциплін особистісною значущістю.

Необхідно зазначити, що будь-який навчальний предмет існує у контексті відповідної науки, наука ж – у контексті всієї культури. У цьому випадку, на наш погляд, доцільно навести слова дослідника А. Вербицького, котрий вважає, що контекст “являє собою змістоутворюючу категорію, яка забезпечує рівень особистісного включення того, хто навчається, в процеси пізнання” [7]. Одним із недоліків сучасної моделі педагогічної освіти можна вважати вузькість контексту змісту загальнопедагогічної підготовки, що зводиться до переліку найбільш значущих досягнень педагогічної науки. Більше того, цей зміст нерідко абсолютно не перетинається з контекстом життєдіяльності майбутнього вчителя, а також із загальнокультурним контекстом. З огляду на це педагогічна діяльність не стає для нього особистісно-значущою, не наповнюється особистісним сенсом.

Таким чином, результатом особистісної орієнтації освіти має стати переосмислення змістової сторони навчальної діяльності. Водночас утвердження особистісного підходу цілком визначається багаторічним дефіцитом суб'єктних виявів на всіх рівнях життя суспільства, що перебувало під владою тоталітарної системи. Як спосіб подолання невідповідності профілізації навчання особистісному розвитку, гуманітаризація має на меті залучити людину до культурних цінностей, зорієнтувати її на взірці високої духовності як ідеали для самовдосконалення. І, безумовно, цінність такого підходу очевидна, оскільки він охоплює соціокультурний аспект інтеграції особистості та суспільства. Мета навчання на сьогодні – формування людини не просто освіченої, а людини культурної, яка свідомо й ґрунтовно володіє знаннями, вміннями та навичками, а також культурою їх формування. Основною місією професійно-педагогічної підготовки, передусім загальнопедагогічної, є забезпечення умов для самовизначення та самореалізації особистості студента – майбутнього вчителя.

Таким чином, як підсумок особливостей сучасної загальнопедагогічної підготовки вчителя, варто відзначити тенденції та наявну необхідність певної переорієнтації української системи освіти в процесі її інтеграції до європейського освітнього простору. В умовах сьогодення система освіти стала дієвішою, проте помітне доволі повільне залучення інновацій.

Суттєвими недоліками сучасного етапу розвитку освіти є також те, що традиційно

домінуючим у загальноосвітній і вищій школах залишається “знаннєвий” підхід, зорієнтований на дидактичні принципи науковості, наочності, систематичності, послідовності, тобто переважання орієнтації на трансляцію готових знань у традиційних інформаційно-лекційних формах. Освітній процес недостатньо спрямований на системне формування творчої особистості студента, реалізацію у ході навчання різноманітних шляхів розвитку його творчих здібностей. Тому виникла нагальна необхідність перенесення акценту із знаннєвого компонента на оволодіння майбутнім учителем мистецтвом викладання як засобом подальшого розвитку.

Педагог ХХІ століття повинен мати всі можливості для успішної реалізації своїх основних функцій: навчальної, виховної, розвивальної, навчально-методичної, культурно-освітньої, соціально-педагогічної, науково-методичної, проектувальної, дослідницької, управлінської. Виходячи з цього, можна вважати, що метою професійно-педагогічної підготовки вчителя є гармонійний розвиток особистості студента і формування його готовності до роботи в навчально-виховних установах різного типу. Безперечною позитивною тенденцією в системі сучасної освіти є заміна освітніх парадигм, які орієнтувалися на формування слухняних і підготовлених виконавців, пристосованих до регламентованих дій, на нові, трансформаційні парадигми. Їхньою метою є розвиток креативних здібностей фахівців, здатність до інноваційної діяльності, до соціальної та міжособистісної комунікації на гуманістичних засадах, до розв’язання особистісних і глобальних проблем.

Отже, сутність загальнопедагогічної підготовки вчителя в системі його професійної компетенції полягає в тому, що саме його готовність до професійно-педагогічної діяльності зумовлює змістове наповнення загальнопедагогічної підготовки.

Використана література:

1. Амонашвили Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11–16.
2. Бартків О. С. Дидактичні засади відбору змісту курсу “Педагогіка” у педагогічних училищах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Бартків Оксана Степанівна. – К., 2003. – 197 с. – Бібліограф.: С. 175–189.
3. Белозерцев Е. П. Педагогическое образование: реалии и перспективы / Е. П. Белозерцев // Педагогика. – 1992. – № 1–2. – С. 61–65.
4. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профессиональных технических училищах : [метод. пособие] / А. П. Беляева. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
5. Бех В. П. Актуальні напрями модернізації педагогічної освіти у вирі міжцивілізаційного зсуву соціального світу / Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: матеріали міжнародної наукової конференції 19 квітня 2005 р. / укл. Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 17–25.
6. Богатырь Б. Н. Система образования России как объект информатизации / Школа–семинар “Создание единого информационного пространства системы образования” (г. Москва, 3–5 нояб. 1998 г.). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.
7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
8. Воскресенская Н. М. Поиски государственных образовательных стандартов за рубежом / Н. М. Воскресенская // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 14–20.
9. Всемирный доклад по образованию. 1998 год. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – М. : ЮНЕСКО, 1998. – 121 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
11. Гончаров В. Н. Многоуровневая подготовка в педагогическом университете / В. Н. Гончаров, В. М. Лопатки, П. К. Одинцов // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 47–50.
12. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
13. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : [монографія] / Т. М. Десятов ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : АртЕк, 2005. – 472 с.
14. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12–13.

15. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – “Професійна педагогіка” / Н. І. Клокар. – К., 1997. – 20 с.
16. Конох М. С. Формування нової філософії освіти в Україні. Соціально-філософський аналіз : монографія / М. С. Конох – К. : Вища школа, 2001. – 223 с.
17. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
18. Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? / В. В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 113–118.
19. Лутай В. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. Лутай. – К. : Центр “Магістр – S”, 1996. – 256 с.
20. Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию : [учеб.пособ.] / А. И. Мищенко. – Новороссийск, 1996. – 76 с.
21. Освіта України : нормативно-правові документи: До II Всеукр. з’їзду працівників освіти : зб. / гол. ред. кол. В. Г. Кременя. – К. : Мінімум, 2001. – 224 с.
22. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр, 1998. – 201 с.

Прокофьев Е. Г. Общепедагогическая подготовка учителя в процессе модернизации системы образования: стратегия трансформации системы образования.

В статье рассматриваются ориентиры и принципы совершенствования содержания профессиональной общепедагогической подготовки учителя по интеграции в Европейское образовательное пространство. Указаны основные тенденции в сфере образования Украины. Анализируются критерии выбора возможных вариантов общей стратегии трансформации системы образования. Определена сущность педагогики как учебного предмета в содержании общепедагогической подготовки будущих учителей. В статье сделан анализ соотношения модели учителя и модели подготовки учителя в современной системе образования.

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка, учитель, будущий учитель, Европейское образовательное пространство, модернизация, система образования.

Prokofiev Ye. G. General and pedagogical training teachers in the process of modernization the system: a strategy of transformation of the education system.

The article considers reference points and principles of general improvement of content of professional preparation of teacher for integration into the European educational space. Mentioned basic tendencies in the education sector Ukraine. Are analyzed the selection criteria possible variants of overall strategy of transformation of the education system. Determines the essence of pedagogics as a school subject in the content of general and pedagogical training of future teachers. The article is an analysis of teacher the ratio of models and models of training teachers in modern education.

Keywords: general and pedagogical training, teacher, future teacher, the European educational space, modernization, education system.

УДК 37.091.212 – 054.6

Рощупкина Е. А.
Запорожский государственный медицинский университет
(г. Запорожье, Украина)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ НА ЯЗЫКОВОЙ КАФЕДРЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Повышение уровня академической успеваемости иностранных студентов является одной из приоритетных задач начального этапа обучения в вузе. В статье описываются особенности работы со студентами-иностранцами с низкой успеваемостью на языковой кафедре подготовительного факультета. Выявлены причины низкой успеваемости иностранных студентов, предложены пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: иностранные студенты, низкая академическая успеваемость, языковая кафедра, подготовительный факультет.

В последнее время многими преподавателями-практиками отмечается снижение уровня академической успеваемости иностранных студентов, обучающихся в вузах Украины. Особенно остро данная проблема ощущается на подготовительном факультете, который является начальной ступенью их профессионального образования. Его цель состоит в подготовке иностранных учащихся к дальнейшему обучению в украинских высших учебных заведениях, к осуществлению учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной языковой и образовательной среде. Не усвоив или плохо усвоив программу подготовительного факультета, особенно программу по русскому / украинскому языку – языку приобретения будущей специальности, студент-иностранец не сможет полноценно участвовать в учебном процессе I курса наравне с отечественными студентами, а значит, не сможет овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками в объеме, предусмотренном программой вуза. В связи с этим одной из первоочередных задач подготовительного факультета и, прежде всего кафедры языковой подготовки, является систематическая работа со слабоуспевающими иностранными студентами с целью повышения уровня их успеваемости.

Вопросы обучения слабоуспевающих учащихся широко рассматривались в педагогике общеобразовательной и высшей школы (Ю. К. Бабанский, А. М. Гельмонт, С. Забрамная, Н. П. Локалова, О. Л. Музыка, Л. А. Регуш и др.). Однако специфика работы с иностранными студентами с низким уровнем успеваемости изучена недостаточно, тогда как данная проблема является актуальной и требует дальнейших исследований.

Целью статьи является описание особенностей работы со слабоуспевающими студентами-иностранцами на языковой кафедре подготовительного факультета.

Чтобы найти средство для преодоления низкой успеваемости, необходимо выявить причины, порождающие ее. По нашему мнению, для иностранных учащихся подготовительного факультета таковыми являются:

- низкая учебная мотивация;
- недостаточная готовность к выполнению новых форм учебной деятельности;
- низкий уровень общеобразовательной подготовки студентов;
- сложный адаптационный период;
- пропуски занятий по неуважительной причине;
- недостатки в формировании отдельных психических процессов;
- индивидуально-личностные особенности.

Несформированность у студента положительной мотивации к учебной деятельности может стать ведущей причиной низкой успеваемости. К сожалению, у многих иностранных студентов наблюдается слабая мотивация. Связана она преимущественно с несамостоятельным и несознательным выбором будущей профессии. Выбор специальности главным образом продиктован решением родителей, советом друзей и т.д. Студенты с трудом могут объяснить свое решение учиться в университете данного профиля, ограничиваясь общими фразами.

Недостаточная готовность студентов к эффективному осуществлению учебной деятельности в новых условиях также приводит к низкой успеваемости. Практика языковой подготовки иностранных студентов показывает, что многие из них не готовы стать субъектами учебного процесса, что, в свою очередь, не позволяет им быстро и активно в него включиться. Студенты не умеют самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность, определять учебные задачи и рациональные приемы их выполнения, контролировать и оценивать свою работу.

Очевидно, что качество обучения иностранцев в вузах Украины в значительной степени определяется уровнем полученного ими образования на родине. Успешность

усвоения необходимого объема знаний на неродном языке, длительность периода адаптации к новым условиям во многом зависят от того, с каким уровнем базовых знаний и приобретенных учебных навыков и умений приезжают иностранные абитуриенты в украинские вузы. Опыт работы, документы об образовании свидетельствуют о низком уровне подготовки студентов-инофонов даже по профильным предметам, что в дальнейшем сказывается на их успеваемости.

Приезжая на обучение в Украину, студенты-иностранцы испытывают трудности, связанные с социальной, физиологической, языковой, культурологической адаптацией. Для многих студентов этот сложный адаптационный период затягивается, им трудно перестроиться и привыкнуть к реалиям новой жизни. У них обостряются противоречия между ожиданием и действительностью, между стремлениями и фактическими возможностями, между сформированными учебными умениями и требованиями, предъявляемыми к ним в вузе, между привычным кругом общения и новым социальным окружением (группа, семья, друзья), между сложившимся укладом жизни и новыми бытовыми условиями и т.д. Таким студентам не удается быстро преодолеть подобные противоречия, что негативно отражается на их успеваемости.

Не последнюю роль в успеваемости студентов играют и пропуски занятий без уважительной причины. Самостоятельно, без помощи преподавателя иностранным учащимся, пропустившим значительное количество занятий, чаще всего не удается качественно усвоить учебный материал, что ведет к значительным пробелам в знаниях и, безусловно, к низкой успеваемости.

Причиной низкой академической успеваемости иностранных студентов являются: слабая сформированность их мыслительных операций, преобладание механического типа запоминания над смысловым, слабая память, низкая концентрация внимания и др. Студенты не умеют выделять основное, существенное, дифференцировать главное и второстепенное, сравнивать, устанавливать аналогии т.п. Также на уровень успеваемости влияют и индивидуально-личностные особенности студентов, такие, как темперамент, уровень адекватной самооценки (как завышенной, так и заниженной), конфликтность, неумение строить конструктивные межличностные отношения, уход от решения проблем, инертность в новых учебных ситуациях, низкая работоспособность, отсутствие усидчивости, ответственности и т.д.

Перечисленные причины, каждая по отдельности или все в комплексе, негативно влияют на учебную успеваемость студентов, а значит, ведут к снижению качества образования.

Специфика обучения иностранных студентов на языковой кафедре подготовительного факультета состоит в том, что русский / украинский язык является для них не просто учебным предметом, он – средство повседневного общения и инструмент получения специальности. Поэтому для данного контингента студентов особенно актуальна проблема академической успеваемости. Пробелы в знаниях, вызванные пропусками занятий, низким уровнем подготовки, нерегулярностью выполнения домашнего задания, личными проблемами и другими вышеперечисленными причинами, приводят к тому, что студенты не усваивают учебную программу, а отсюда не могут адекватно реагировать на реплику, участвовать в общении, воспринимать текст на слух, понимать прочитанный текст, отвечать на вопросы, не владеют базовой лексикой и грамматикой, постоянно переходят на родной язык или язык-посредник и т.д.). В результате иностранцы не способны общаться на изучаемом языке ни на бытовые, ни на учебно-профессиональные темы. А это означает неготовность к дальнейшему обучению в вузе.

Для решения проблемы низкой успеваемости необходимо создать комплекс учебно-воспитательных мероприятий, систему специально организованных занятий по формированию познавательных процессов, определенных учебных навыков. Главное в

работе с такими студентами – учить учиться.

Необходимо постоянно повышать как внешнюю, так и, особенно, внутреннюю мотивацию у иностранных студентов. Преподаватель должен подобрать “ключик” к каждому студенту, проводить беседы (привлекая к участию старшекурсников) о требованиях к знаниям, умениям и навыкам, предъявляемым к студентам I курса. Несоответствие фактического уровня усвоения знаний и умений требованиям содержания учебных программ уже само по себе может послужить студентам мотивацией к обучению. Учащийся должен осознать, что успех дальнейшей профессиональной подготовки в вузе зависит от результатов его обучения на подготовительном факультете; понять, что невозможно стать высококвалифицированным специалистом без знания языка, выступающего средством приобретения будущей специальности.

Важно сформировать у студентов высокий уровень осознания выбранной профессии, умение находить пути более успешного овладения ею, а также желание достичь успехов по учебному предмету с целью повышения личного авторитета в группе.

Организовать работу в целях улучшения успеваемости “слабых” студентов – это значит подобрать такие виды и формы заданий, которые повышают активность учащихся в процессе восприятия и осмысления нового материала, оказывают оперативную помощь в процессе первичного закрепления материала, обучают приемам рациональной умственной деятельности, способствуют систематизации знаний.

В ходе аудиторного занятия для активизации слабоуспевающих студентов, повышения мотивации к изучению русского / украинского языка важно создавать доброжелательный микроклимат в группе, постоянно поддерживать интерес студентов к изучаемому материалу, создавать проблемные ситуации, организовывать сотрудничество студентов на уроке: использовать работу в минигруппах или в парах (“сильный” и “слабый” студенты). Целесообразно использовать ролевые игры, игры-соревнования (например, “Кто больше назовет слов”), речевые зарядки и т.д. При работе со слабоуспевающими иностранными студентами рационально предлагать индивидуальные задания с постепенным повышением уровня сложности: от упражнений воспроизводящего типа до творческих заданий. Это могут быть тренировочные, подстановочные упражнения с наличием образца выполнения (вначале подробного, затем сокращенного, наконец, – без образца); задания с сопутствующими указаниями, разъяснениями, инструкциями, со вспомогательными вопросами. Все упражнения должны выполняться с обязательным контролем, взаимоконтролем и самоконтролем. Оценивать, комментировать и исправлять ошибки должны сами учащиеся (преподаватель лишь направляет их). Развитию высокого уровня самостоятельности студентов способствуют задания эвристического и творческого характера (например, подготовка и презентация лексической темы на изучаемом языке: “Моя будущая профессия”, “Моя родина”, “Мой родной город”, “Что такое счастье?” и т.п.).

Не следует предлагать для усвоения в ограниченный промежуток времени новый сложный материал, нужно разбить его на отдельные информационные части, вводя их постепенно, по мере усвоения.

Сформировать у “слабых” студентов уверенность в своих силах, повысить самооценку можно путем правильной тактики опросов и поощрений. В процессе опроса, составления диалога или другого вида работы рекомендуем сначала опрашивать “сильных” студентов. При этом слабоуспевающий студент, которому необходимо больше времени на обдумывание и подготовку, прежде, чем самому произнести изучаемые речевые образцы, слышит их несколько раз. Это помогает ему лучше запомнить изучаемый материал и правильно ответить на поставленный вопрос. Продуктивно снижать темп опроса, задавать наводящие вопросы, помогающие последовательно излагать материал; разрешить студентам пользоваться подготовленным планом ответа.

Особенно важным для студентов с низким уровнем успеваемости является фактор успеха. Необходимо ободрять, хвалить учащегося даже за самые незначительные достижения, чаще обращать внимание группы на его положительные результаты, чтобы он чувствовал свое движение вперед. Поощрять можно не только (и не столько) оценкой, но и замечаниями типа “отлично”, “молодец”, “умница”, “ты сегодня хорошо поработал” и т.д. Нужно обсуждать его достижения и ошибки, постоянно интересоваться отношением студента к процессу и результату своей деятельности, таким образом поддерживая его уверенность в собственных силах, вырабатывая позитивную самооценку.

Во внеаудиторное время для ликвидации пробелов в знаниях обязательным и обоснованным является проведение индивидуальных и групповых консультаций, оказание помощи при выполнении домашнего задания, вовлечение слабоуспевающих студентов в работу предметных кружков, различных конкурсов, творческих заданий. При организации самостоятельной работы необходим дифференцированный подход к каждому студенту: подбор посильных индивидуальных заданий, проведение подробного инструктажа о порядке выполнения упражнений, о возможных трудностях. В качестве средств обучения эффективно использовать алгоритмы, дополнительные инструкции, памятки, схемы, таблицы, образцы, опоры, справочные материалы, а также компьютерные технологии, Интернет-ресурсы. Данные средства обучают студентов самостоятельной работе, создают возможности для индивидуализации их обучения. В воспитательных целях уместно привлекать к работе со “слабыми” студентами “сильных”, хорошо успевающих студентов.

Итак, путями решения проблемы низкой успеваемости иностранных студентов являются:

- повышение мотивации к получению знаний;
- развитие у обучаемых саморегуляции и навыков самоуправления (самопланирование, самопрограммирование, самоуправление, самоисполнение, самоконтроль, самооценка, самокоррекция);
- формирование готовности студентов к самостоятельной деятельности;
- разнообразие видов индивидуальной работы и постепенность их введения по степени сложности;
- преобладание заданий эвристического и творческого характера;
- система регулярного контроля и самоконтроля за учебным процессом (поурочный, цикловой, итоговый (модульный) контроль, ежемесячные аттестации);
- комментирование и регулярный анализ преподавателем и самими студентами текущих оценок;
- систематичность организации самостоятельной работы;
- консультативная помощь, дополнительные занятия;
- учет индивидуальных особенностей студентов (интеллектуальных, психологических и др.);
- наличие и доступность учебно-методического и справочного материала, компьютерных обучающих программ;
- индивидуальная воспитательная работа (беседы с преподавателем, работа деканата, ежедневный контроль посещения занятий, собрания, докладные, объяснительные записки);
- привлечение актива группы (“сильных” студентов) к работе по повышению ответственности слабоуспевающих студентов за обучение.

Таким образом, реализация вышеизложенного позволяет добиться у слабоуспевающих студентов осознания необходимости и важности изучения языка, более активной работы как в аудиторное, так и внеаудиторное время, высокой заинтересованности в обучении, уверенности в себе и, как следствие, повышения академической успеваемости.

Используемая литература:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: (Аспект предупреждения неуспеваемости школьников): пособие / Ю. К. Бабанский. – Ростов н/Д: Ростовский н/Д государственный педагогический институт, 1972. – 347 с.
2. Гельмонт А. М. Мотивация учебной деятельности студентов и академическая успеваемость в вузе / А. М. Гельмонт // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2003. – Вып. 5. – С. 8-20.
3. Забрамная С. Неуспеваемость как она есть / С. Забрамная, Ю. Костенкова // Школьный психолог. – 2004. – № 45. – С. 27-30.
4. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: [трудности в обучении, психодиагностика, преодоление]: учебное пособие-хрестоматия для студентов психолого-педагогических специальностей / Н. П. Локалова. – Москва: Питер, 2009. – 365 с.
5. Музика О. Л. Організаційно-педагогічні та психологічні засади ціннісної підтримки студентів з низьким рівнем академічної успішності / О. Л. Музика, К. П. Гавриловська, І. М. Тичина, Т. М. Майстренко, А. Л. Весельська, Ю. О. Осадчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2013. – Вип. 67 (Педагогічні науки). – С. 58-64.
6. Револь О. Ничего страшного: неуспеваемость излечима! / Оливье Револь; пер. с фр. Е. Брагинской. – М.: Ломоносов, 2009. – 344 с.
7. Регуш Л. А. Учить учиться! О проблеме школьной неуспеваемости / Л. А. Регуш // Психологическая газета. – 1999. – № 9. – С. 8.

Рошчупкина О. А. Особливості роботи з іноземними студентами з низькою успішністю на мовній кафедрі немовного ВНЗ.

Підвищення рівня академічної успішності іноземних студентів є одним з пріоритетних завдань початкового етапу навчання у ВНЗ. У статті описуються особливості роботи із студентами-іноземцями з низькою успішністю на мовній кафедрі підготовчого факультету. Виявлено причини низької успішності іноземних студентів, запропоновано шляхи розв'язання цієї проблеми.

Ключові слова: іноземні студенти, низька академічна успішність, мовна кафедра, підготовчий факультет.

Roshchupkina O. A. Features of work with foreign students with low academic performance on linguistic chair of the non-linguistic University.

Increase of the level of academic performance of foreign students is one of the priority problems of the first stage of teaching in higher education institution. The article describes the features of work with students-foreigners with low performance on the language chair of the preparatory faculty. The causes of low academic performance of foreign students are identified, solutions of this problem are proposed.

Keywords: foreign students, low academic performance, language chair, preparatory faculty.

УДК 37.013.2

Семеряк І. З.
Львівський національний університет імені Івана Франка
(м. Львів, Україна)

**ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО
НА ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО-
ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ**

Статтю присвячено актуальній проблемі формування змісту навчання майбутніх програмістів іноземної мови професійного спілкування з урахуванням необхідності розвитку у них стратегій іношомовного професійно-орієнтованого спілкування. Здійснено аналіз стратегій

мовленнєвого спілкування, представлено їх класифікації. Обґрунтовано зв'язок між комунікативними потребами мовців, їх комунікативними інтенціями і вибором ними відповідних комунікативних стратегій. Визначено лексико-стилістичні особливості професійного дискурсу програмістів. Встановлено, що зміст навчання, спрямованого на формування у майбутніх програмістів стратегій іншомовного професійно-орієнтованого спілкування, має будуватись на засадах комунікативного підходу.

Ключові слова: зміст навчання, іншомовне професійно-орієнтоване спілкування, професійний дискурс, комунікативна стратегія, комунікативний підхід.

Проблема конструювання змісту навчання знаходиться в центрі уваги теорії та методики навчання на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти. Розширення міжнародних зв'язків України, співпраця у сферах освіти, економіки, науки зумовлюють необхідність належного рівня володіння кваліфікованими фахівцями іноземною мовою професійного спілкування. Повноцінне професійне функціонування у сфері програмування, виконання професійних ролей зобов'язує майбутніх програмістів володіти стратегіями іншомовного професійно-орієнтованого спілкування.

Обґрунтуванню принципів формування змісту навчання присвячено праці В. Краєвського, С. Архангельської, Ю. Бабанського, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Гончаренка та ін. Проблеми теорії конструювання змісту навчання іноземних мов розробляли Г. Рогова, С. Ніколаєва, Р. Мартинова, І. Задорожна, О. Бігич, Н. Бориско, В. Плахотник та ін. Аналіз компонентів змісту навчання іноземної мови професійного спілкування здійснили Л. Зеня, Н. Микитенко, М. Кокор, Н. Рубель, О. Тинкалюк та ін. Комунітативні стратегії в професійному дискурсі досліджували О. Винник, Л. Морська та ін. Проте, аналіз джерел з проблеми дослідження довів, що на сьогоднішній день в Україні не існує комплексного дослідження, яке б висвітлювало проблему формування змісту навчання, спрямованого на розвиток стратегій іншомовного професійного спілкування майбутніх програмістів.

Актуальність проблеми дослідження підсилює існуюча суперечність між необхідністю підготовки нової генерації компетентних фахівців-програмістів, здатних до високоефективної іншомовної комунікативної взаємодії у професійному середовищі, а з іншого боку – домінуванням статичного предметно-знаннєвого змістового наповнення методик навчання іноземних мов у вищій школі.

Мета статті – на основі аналізу стратегій іншомовного професійно-орієнтованого спілкування програмістів виявити особливості змісту навчання іноземної мови професійного спілкування згаданих фахівців.

Із залученням різних психічних процесів усвідомлено чи неусвідомлено комунікативні потреби мовців втілюються в комунікативні інтенції, що лежать в основі комунікативних стратегій чи стратегій мовленнєвого спілкування. Ф. Бацевич визначає комунікативну інтенцію як осмислений чи інтуїтивний намір адресанта, який визначає внутрішню програму мовлення і спосіб її втілення [1, с. 116]. В аспекті інтенціональності намір реалізується у смислі і передається певним дискурсом. Тип інтенціональності впливає на вибір типу міжособистісного спілкування – аргументація, переконування, з'ясування, обговорення та ін. Ф. Бацевич наголошує, що комунікативна інтенція може реалізовуватись лише за певних умов. Одними з ключових умов для реалізації комунікативної інтенції є рівень володіння мовою та мовленнєвий досвід [1, с. 116-117]. В свою чергу, стратегію мовленнєвого спілкування науковець трактує як оптимальну реалізацію інтенції мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, а саме – контроль і вибір дієвих ходів спілкування і їх гнучкої видозміни в конкретній комунікативній ситуації [1, с. 118]. С. Фаєрх і Дж. Каспер визначають стратегію міжособистісного спілкування як усвідомлений план вирішення проблеми, досягнення певної комунікативної мети [7, с. 23]. Складовими стратегії мовленнєвого спілкування є мовленнєвий намір; компоненти семантики речення і екстралінгвальної конситуації, що

відповідають модифікаційним комунікативним значенням; визначений обсяг інформації, що припадає на тему, рему; визначення порядку комунікативних складових; тип мовлення; встановлення відповідності комунікативної структури висловлювання й певного комунікативного режиму (тип, стиль, жанр мовлення та ін.) [1, с. 118]. На основі здійсненого аналізу Ф. Бацевич виділяє комунікативну мету, комунікативну інтенцію та комунікативну компетенцію як складові стратегій спілкування [1, с. 120].

На сьогоднішній день не існує єдиної типології стратегій спілкування. Більшість дослідників визначає два узагальнені типи стратегій спілкування: власне комунікативна стратегія і змістова стратегія [1, с. 118]. У контексті нашого дослідження власне комунікативну стратегію трактуємо як правила і послідовність комунікативних дій, яких дотримується адресант, змістову стратегію як покрокову змістову реалізацію комунікативної інтенції з урахуванням наявного “мовного матеріалу”, тобто мовних знань, умінь та навичок відповідно до певного рівня володіння мовою в межах кожного кроку комунікативного акту. Науковці визначають, також, кооперативні та некооперативні стратегії мовленнєвого спілкування. Кооперативні стратегії втілюються в інформативних та інтерпретативних діалогах і полілогах, в основі яких лежать позитивні комунікативні інтенції – тобто, повідомлення, обмін думками, поради, розповіді. В свою чергу, в основі некооперативних стратегій закладені негативні комунікативні інтенції, і втілюються вони в суперечках, погрозах, претензіях, намаганні уникнути прямої відповіді. За Т. ван Дейком, в залежності від дискурсів стратегії спілкування класифікують на: когнітивні, мовленнєві, контекстуальні, розуміння, семантичні, синтаксичні, схематичні, текстові та ін. [9, с. 53-64]. Науковець акцентує, що саме мовленнєві стратегії визначають загальний стиль взаємодії комунікантів.

О. Іссерс вважає, що стратегії як різновид людської діяльності мають глибинний зв'язок із мотивами, які керують мовленнєвою поведінкою особистості. До найбільш суттєвих мотивів людської поведінки вона зараховує первинні: бажання бути ефективним, тобто реалізувати інтенцію, необхідність пристосування до ситуації; і вторинні: потреба самовираження, бажання зберегти та примножити значущі цінності, бажання уникнути негативних емоцій тощо. Відповідно, дослідниця класифікує комунікативні стратегії відповідно до ієрархії мотивів та цілей, найбільш значущих для мовця. Основна стратегія – семантична, або когнітивна. Допоміжна стратегія – прагматична, що обслуговує цілі самопрезентації та самовираження й існує у різновидах побудови іміджу, створення емоційного настрою тощо. Діалогові стратегії зумовлені бажанням адресанта керувати комунікативною ситуацією [3].

Оскільки стратегії спілкування залежать від багатьох прагматичних чинників, зокрема – віку, статі комунікантів, соціальних ролей, професійних ролей і функцій, національної приналежності, культурних цінностей, конситуативних умов та ін., однією з їх ключових характеристик є гнучкість [1, с. 120]. Дискурс мовців як складне комунікативне явище, синтез мовних, позамовних і когнітивних чинників, відображає згадані прагматичні чинники і безпосередньо впливає на формування і вибір комунікантами певних комунікативних стратегій.

Формування змісту навчання іноземної мови професійного спілкування у вищій школі має відбуватися на основі аналізу професійного дискурсу й виокремлення його ключових характеристик. Зародження і розвиток дискурсу програмування зумовлені такими передумовами як винайдення електронно-обчислювальних машин, входження людства в нову інформаційну еру, комп'ютеризація усіх сфер людської діяльності [2, с. 6], розроблення і експлуатація різноманітного програмного забезпечення. Специфіка комунікації у сфері програмування полягає у вживанні фахових термінів, комбінації лексичних одиниць та синтаксичних структур, які належать до різних стилів і реєстрів [2, с. 6], утворених відповідно до комунікативної інтенції та комунікативної мети. О. Винник стверджує, що дискурс програмування є гібридним, оскільки він поєднує в собі

стилістично різноманітні елементи, лексичні, граматичні, синтаксичні, риторичні ознаки різних типів дискурсу і реалізується на їх перетині. Програмісти складають особливу професійну групу, яка характеризується високими інтелектуальними здібностями, наполегливістю, прагненням створити власний світ в межах комп'ютерного середовища, нехтуванням перепон і заборон, існуючих у реальному світі [2, с. 6]. Оскільки професійну групу програмістів складають, здебільшого, чоловіки, в гендерному аспекті дискурс програмування – т. зв. “чоловіча” мова, створена як корпоративний діалект. Так, на сьогоднішній день користувачами дискурсу програмування є програмісти, оператори, аналітики, менеджери – працівники компаній інформаційних технологій, розробники програмного забезпечення, викладачі і студенти факультетів комп'ютерних наук, інформатики, прикладної математики вищих навчальних закладів, наукові працівники сфери програмування, укладачі словників комп'ютерної термінології, носії віртуальної кіберкультури. Відповідно, когнітивно-психологічні риси комунікантів, які становлять нерозривну єдність індивідуальних, соціальних, професійних, національно-культурних та загальнолюдських особливостей поведінки, мають вагомий вплив на відбір мовних засобів у дискурсі програмування. В свою чергу, комунікативна інтенція автора тексту дискурсу програмування полягає в узагальненні знань і досвіду в галузі програмування, формуванні й поширенні професійних знань, формуванні у адресата складових професійної компетентності, впливі на діяльність адресата, спрямовану на розв'язання професійних задач, виконання професійних функцій та ролей. Прагматична комунікативна мета адресата полягає у розвитку професійних знань, удосконаленні вмінь та навичок задля ефективного функціонування у сфері фахової діяльності [2, с. 7].

Як наголошує Л. І. Морська, “залежно від цілей комунікативної взаємодії зі всього різноманіття стратегій, як правило, вибираються лише окремі їх типи, варіанти, завдяки яким найуспішніше реалізуються різні цілі соціальної взаємодії і впливу у кожному конкретному випадку” [4]. Механізмами реалізації комунікативної стратегії є комунікативні тактики – сукупності практичних кроків у реальному процесі мовленнєвої взаємодії [6, с. 172-175]. Існує прогнозований зв'язок між кожною комунікативною функцією і певними лінгвістичними вираженнями [8, с. 18].

Зміст навчання іноземних мов майбутніх програмістів, спрямованого на формування у цих фахівців іншомовних професійно-орієнтованих комунікативних стратегій повинен формуватися з урахуванням даних проаналізованих вище лінгвістичних досліджень.

Науковці трактують стратегічну компетенцію фахівця як один з інваріантних компонентів комунікативної компетентності – здатність успішно досягати комунікативної мети засобами мовленнєвих стратегій [8, с. 19]. Оскільки комунікативні інтенції слугують специфічними мотивами для вивчення іноземної мови, вагомою умовою формування змісту навчання майбутніх прикладників іноземної мови у процесі їх професійної підготовки є надання курсу навчальної дисципліни комунікативного характеру [5]. Тракування мови з позиції її комунікативних функцій у змісті навчання іноземної мови професійного спілкування стає сьогодні загальноприйнятим підходом.

Базовими принципами комунікативного підходу до формування у майбутніх прикладників комунікативних стратегій у процесі їх іншомовної професійної підготовки вважаємо наступні:

- студенти навчаються на основі ситуативних комунікативних завдань;
- аутентична комунікація ситуативного характеру повинна бути метою аудиторних завдань;
- вільне володіння іноземною мовою фаху є основною ціллю навчання;
- комунікація передбачає інтегрований розвиток рецептивних та продуктивних мовленнєвих навичок;
- навчання – процес, наближений до живої комунікації, що дозволяє студентам допускати помилки у процесі формування комунікативного досвіду.

Щодо засобів навчання, аналіз практики викладання англійської мови у вищому навчальному закладі довів, що навчально-методичні комплекси, які використовуються в процесі навчання, недостатньою мірою враховують роль і значення інтенційно-мотиваційної сфери студентів, мотиваційну готовність студентів до засвоєння знань, до оволодіння способами такого засвоєння з конкретними методичними прийомами [5].

Здійснений аналіз проблеми дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Зміст навчання майбутніх фахівців іноземної мови, спрямований на формування у них комунікативних стратегій, має відображати лексико-стилістичні особливості професійного дискурсу мовців, оскільки саме ці особливості зумовлюють принципи відбору домінуючих комунікативних стратегій фахівців певної сфери.

2. Зміст навчання, втілений у таких інтерактивних методах навчання, як діалоги, полілоги, бесіди, дискусії, дидактичні ігри (рольові, симуляції та ін.) повинен базуватися на визначених ключових характеристиках дискурсу програмування й стратегій спілкування у сфері програмування, а саме – гібридність, гнучкість, корпоративний характер, й відображати специфіку комунікації у сфері програмування, що полягає у вживанні фахових термінів, комбінації різних стилів і реєстрів щодо вибору лексичних одиниць та синтаксичних структур.

3. Розвиток кооперативних комунікативних стратегій як найбільш вагомих у професійному дискурсі майбутніх програмістів буде ефективним, якщо проектувати згаданий процес з урахуванням засад комунікативного підходу на основі великої кількості комунікативних завдань.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів згаданої проблеми. Урахування психологічних особливостей навчання іноземної мови майбутніх програмістів – мислення, уваги, пам'яті у процесі формування у них домінуючих комунікативних стратегій буде предметом наших подальших розвідок.

Використана література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр "Академія", 2004. – 344 с.
2. Винник О. Ю. Комунікативні стратегії і тактики впливу на адресата в сучасному англійському дискурсі програмування : ар. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 – германські мови / О. Ю. Винник. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2012. – 20 с.
3. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 284 с.
4. Морська Л. І. Сутність і визначення комунікативних стратегій у професійному дискурсі / Л. І. Морська // Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 67-74.
5. Рудницька Т. Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу / Т. Г. Рудницька // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – С. 110-113.
6. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації / О. А. Семенюк : підручник. – К. : ІнЮре, 2009. – 276 с.
7. Faerch C. Strategies in interlanguage communication / C. Faerch, G. Kasper. – New York : Longman, 1983. – 253 p.
8. Tarone E. Focus on the Language Learner / E. Tarone, G. Yule. – Oxford University Press, 1995. – 206 p.
9. Van Dijk T. Ideology: A Multidisciplinary Approach / T. Van Dijk. – London : SAGE, 2000. – 370 p.

Семеряк И. З. Особенности содержания обучения нацеленного на формирование стратегий иноязычного профессионально-ориентированного общения будущих программистов.

Статья посвящена актуальной проблеме формирования содержания обучения будущих программистов иностранного языка профессионального общения с учетом необходимости развития у них стратегий иноязычного профессионально-ориентированного общения. Осуществлен анализ стратегий речевого общения, представлены их классификации. Обоснована

связь между коммуникативными потребностями говорящих, их коммуникативными интенциями и выбором ими соответствующих коммуникативных стратегий. Определены лексико-стилистические особенности профессионального дискурса программистов. Установлено, что содержание обучения, направленного на формирование у будущих программистов стратегий иноязычного профессионально-ориентированного общения, должно конструироваться на основе принципов коммуникативного подхода.

Ключевые слова: содержание обучения, иноязычное профессионально-ориентированное общение, профессиональный дискурс, коммуникативная стратегия, коммуникативный подход.

Semeriak I. Z. Content of studying aimed at developing prospective programmers' strategies of professionally-oriented communication in a foreign language.

The article is devoted to the issue of the content of teaching ESP to prospective programmers based on the need to develop strategies of professionally-oriented communication in a foreign language. The analysis of verbal communication strategies and their classifications have been presented. The relationship between speakers' communication needs, their communicative intentions and their choice of appropriate communication strategies has been proven. Lexical and stylistic features of programmers' professional discourse have been defined. According to the research, the content of studying aimed at developing prospective programmers' strategies of professionally-oriented communication in a foreign language should be based on the principles of the communicative approach.

Keywords: content of education, professionally-oriented communication in foreign language, professional discourse, communication strategy, communicative approach.

УДК 378.011.33:004.457 – 051

Стативка В. И.
Сумской государственный педагогический университет
имени А. С. Макаренка
(г. Сумы, Украина)

**СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ “МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ”,
“ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ”, “ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ”**

В статье осуществляется сравнительный анализ содержания понятий “модель образования”, “подход к обучению”, “принципы обучения”. На основе анализа автор приходит к выводу: в Украине избрана личностно-ориентированная модель образования, в рамках которой применительно к обучению языкам доминирует коммуникативно-деятельностный подход, а социокультурный, компетентностный и другие являются принципами его реализации.

Ключевые слова: модель образования, подход к обучению, принципы обучения.

В практике научно-исследовательской деятельности ученый довольно часто прибегает к описанию методологических и методических основ исследования. К методологическим основам педагогического исследования относят концептуально важные положения из области гуманитарного знания – философского, педагогического, психолого-педагогического; к методическим основам относят принципы, систему методов и приемов обучения конкретному предмету. В некоторых педагогических источниках методологические основы подразделяют на общие (охватывающие философские основы исследования – принцип гуманизации образования, принцип ценности личности, взаимосвязи явлений и др.) и конкретные или частные (общие принципы трансформируются в конкретную область) [5, 34]. [] Анализ авторефератов диссертаций свидетельствует о том, что происходит смешение основных методологических понятий: модель образования отождествляется с подходом к обучению, принципы обучения

смешиваются с подходами. Например, исследователи пишут в авторефератах: "...исходили из личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, социокультурного подходов...". Мы попытались проанализировать сущность каждого из подходов и оказалось, что они не равнозначны. Так, личностно ориентированный "подход" по своей сущности охватывает все названные "подходы". Тогда зачем указывать еще какие-то подходы, если их содержание уже обозначено в личностно ориентированном? Возможно, из названных не все являются подходами? Попробуем разобраться в этом.

Анализ специальной литературы показал, что нет четкого разграничения содержания понятий "модель образования", "подход к обучению", "принципы обучения" - их содержание пересекается. И хотя ученые неоднократно предпринимали попытки описать подходы к обучению [2, 3, 6, 10, 13, 14, 15 и др.], разъяснить принципы обучения [3, 9, 11 и др.], а в педагогике описать модели образования [5 и др.], все же не было комплексного сопоставительного анализа содержания названных понятий. Под комплексным сопоставительным анализом мы имеем в виду сопоставление а) целей обучения; б) содержания; в) принципов, методов, средств обучения и контроля, предполагаемых при том или ином подходе. Целью нашей статьи является сопоставительный анализ содержания понятий "личностно ориентированная модель образования", "коммуникативно-деятельностный подход к обучению", "принципы обучения" (социокультурный, компетентностный, деятельностный, акмеологический [14], акмеологический [14], осознанности усвоения знаний, индивидуализации и дифференциации, самостоятельности, взаимосвязанного обучения языку и видам речевой деятельности и др.) с целью разграничения их существенных признаков.

Понятие "модель образования" относится к области педагогики и отражает существующие в мире способы и образцы построения образовательных систем. К таким моделям относятся административно-ведомственная, традиционная, рационалистическая, феноменологическая (или личностно-ориентированная), неинституциональную и некоторые другие [5, с. 188]. Каждая страна (реже регион) выбирает ту или иную образовательную модель, в рамках которой реализуются определенные подходы к обучению. Наша страна Украина выбирает личностно-ориентированную модель образования.

Авторы и разработчики концепции личностно ориентированного обучения подчеркивают, что в основе такого подхода лежит "признание уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании" [Якиманская И. С., 1995, 33]. При такой направленности обучения изменяются его основные характеристики:

- статус педагога и ученика (преподаватель не только носитель знания, но, главным образом, организатор совместной творческой деятельности);
- формы коммуникативного взаимодействия (однаправленная монологическая форма уступает место диалогической (т.е. активная коммуникативная деятельность);
- стиль педагогического взаимодействия (от авторитарно-монологического к доверительно -диалогическому);
- объем и значимость самостоятельной работы (определяющая роль отводится учению);
- результат обучения (конечная цель образования – не сумма знаний, умений и навыков, а развитие на их основе компетентности личности) и др.

Чтобы сделать обучение личностно ориентированным, по мнению И.С. Якиманской [1995], необходимо реализовать ряд условий, к которым относятся следующие:

- разработка 6-8 альтернативных образовательных программ, из которых ученик мог бы выбрать ту, которая соответствует его склонностям;
- уменьшение наполняемости классов;

– создание таких учебных технологий, которые обеспечивали бы становление способов учебной работы через введение приемов рационального выполнения учебной деятельности, контроль за процессом учения, оценку сложившихся способов работы, использование их учеником;

– создание учебных книг или разделов в учебниках, на основе которых можно было бы систематически организовывать самостоятельную познавательную деятельность;

– изменение характера заданий к упражнениям: преобладание познавательных задач, заданий со способами деятельности, заданий, допускающих несколько вариантов правильных ответов; для выполнения в домашних условиях предлагать не одно, а несколько упражнений разноуровневой сложности, что позволило бы ученику выбирать импонирующее ему по содержанию, форме и степени сложности упражнение;

– информация в учебнике должна быть представлена в разной форме (в виде энциклопедических сведений и в виде различных, подчас противоположных концепций, мнений).

Разработчики личностно ориентированного обучения подчеркивают, что в настоящее время школа не готова принять и реализовать его. А. Г. Асмолов отмечает, что это привилегия школы будущего, но все же школы XXI века [1]. Некоторые из условий личностно ориентированного обучения могут реализоваться в современной школе, и, видимо, поэтому в государственных документах обозначается направление – движение обучения к личностно ориентированному.

Эту модель в научных педагогических исследованиях часто называют подходом. Правомерна ли такая подмена? Что же такое подход и тождественны ли эти понятия? На вопрос, что такое подход, будем искать ответ в специальных словарях и исследованиях ученых [2, 3, 6, 7, 9, 10, 11].

Термин *подход к обучению* (англ. *approach* – подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения. По мнению методистов, подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать [6], используется как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний [3], как деятельность исследователя, направленная на изучение того или иного явления [13]. Значит, если говорить о содержании понятия “подход”, то применительно к методике нужно иметь в виду комплекс концептуально важных научных положений, предопределяющих систему обучения: а) конечную цель обучения; б) принципы обучения; в) содержание обучения; г) технологии обучения. Следовательно, с появлением нового подхода коренному изменению должны подлежать все названные компоненты.

В методике преподавания языков не существует единой классификации подходов к обучению. Так, М. В. Ляховицкий [10] называет четыре общих подхода, определяемых им с позиции психологии овладения языком:

1) *бихевиористский* – овладение языком путем образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы;

2) *индуктивно-сознательный* – овладение языком в результате наблюдения над речевыми образцами, что приводит к овладению языковыми правилами и способами их употребления в речи;

3) *познавательный (когнитивный)* – сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний;

4) *интегрированный* – органическое соединение в ходе занятий сознательных и

подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями.

С точки зрения М. В. Ляховицкого, важным методологическим положением являются психологические закономерности усвоения языка и поэтому в основу каждого подхода положены психические процессы и психо-биологические механизмы овладения языком и речью. Именно они являются доминирующим фактором при отборе содержания, принципов, методов, приемов и средств обучения; они определяют и характер деятельности учителя и ученика.

В методике также известны подходы, выделяемые на основе предмета усвоения: *языковой* (ориентация обучения на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня и правил их построения и использование их в общении); *речевой* (ориентирует преподавателя на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения); *речедетельностный* (в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредствованный системой языка).

На основе способа обучения в методике обучения иностранным языкам выделяют такие подходы: *прямой* (или *интуитивный*) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения; *сознательный* (или *когнитивный*) подход к обучению (в основе – теория стадийности развития навыков и умений: ознакомление – тренировка (закрепление) – применение (развитие) – контроль [2]; *деятельностный*, позже – коммуникативно-деятельностный: главными структурными компонентами деятельности при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат [3, 8].

В области методики преподавания языков как родного, так и иностранного, более распространенным является выделение подходов обучения на основе приятия деятельности как движущей силы развития [12, 9, 11, 7 и др]. Как мы уже сказали, сущность каждого подхода раскрывает ряд характеризующих их основных положений, предопределяющих характер организации учебного процесса, то есть ряд принципов. Так, например, *коммуникативно-деятельностный* – это такой подход к обучению, при котором усвоение языка осуществляется в ходе активной коммуникативной деятельности ученика как субъекта учебного процесса с целью овладения коммуникативно-речевыми умениями и навыками, а в конечном итоге – коммуникативной компетентностью.

При этом система обучения предполагает 1) максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов с вытекающей отсюда необходимостью мотивировать учебную деятельность; 2) усвоение единицы языка, ее функции в речи с одновременным употреблением в речи; 3) организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач с использованием таких заданий: а) ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом, распределением между учащимися ролей и статусно-ролевых отношений; б) проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, предусматривающих выполнение действий, основанных на критическом рассуждении, на предположении, на догадке, на интерпретации фактов, на умозаключении и др.; в) свободное (спонтанное) общение, материалом для заданий этого типа обычно являются моделируемые учебные ситуации или ситуации реального общения; 4) максимальную активность учащегося в коммуникативной деятельности в учебном дискурсе; 5) значительную долю самостоятельности школьника как в учебной деятельности при усвоении знаний о языке, так и в осуществлении всех видов речевой деятельности и др. Другими словами, при коммуникативно-деятельностном подходе

обучение должно осуществляться в соответствии с принципами:

- мотивации учебной деятельности;
- активной коммуникативной деятельности;
- индивидуализации и дифференциации;
- функциональным принципом;
- принципом осознанности усвоения знаний и формирования умений и навыков;
- принципом самостоятельности в учебной деятельности;
- принципом взаимосвязи в овладении сведениями о языке с параллельным

развитием всех видов речевой деятельности

А теперь сравним, какими параметрами характеризуется сущность подходов, которые активно выделяются и описываются учеными: *социокультурный, лингвоконцептуальный, компетентностный и др. подходы* к обучению.

Социокультурный подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является формирование коммуникативной компетенции и социокультурной как ее составляющей. Подход обеспечивает использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры; 2) от фактов культуры к фактам языка. В первом случае преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения и положен в основу лингвострановедческой теории слова [4].

Существенное отличие последнего подхода состоит в содержании обучения, которое находит выражение в дидактическом материале: усваивается язык одновременно с элементами культуры народа–носителя. Все остальные компоненты понятия “подход” идентичны с коммуникативно-деятельностным. Так не является ли социокультурный не подходом, а принципом коммуникативно-деятельностного подхода к обучению? Принципом, который расширяет границы содержания обучения и в конечном итоге способствует формированию одной из составляющих коммуникативной компетентности – социокультурной компетентности?

В последние 10 лет стал активно функционировать термин, называющий новый подход – *лингвоконцептологический*. Этот подход как раз и реализует путь “от фактов языка к фактам культуры”. Согласно этому подходу отдельные единицы языка должны рассматриваться не только как единицы определенного уровня языковой системы, но и как носители культурной памяти народа. К таким единицам относятся образно-метафорические средства, фразеологический фонд языка, культурно маркированную лексику, область речевого этикета и др. Если исходить из того, что учащиеся в процессе изучения, например, слова, не будут ограничиваться истолкованием его лексического значения, а на основе ассоциаций, личностного опыта, этимологических операций будут расширять и наполнять его культурными и стилистическими смыслами, то перед учителем откроется новый способ реализации социокультурной линии содержания обучения. Опять-таки – реализации содержания обучения, но существенно не изменяются цели, принципы, технологии, свойственные коммуникативно-деятельностному подходу. Значит, целесообразно говорить о том, что коммуникативно-деятельностный подход пополнился принципом – лингвоконцептологическим.

Наряду с вышеназванными активно употребляется термин “компетентностный подход” в обучении (И. Ф. Гудзик, 2007), который направляет на осознанное, организованное в условиях активной коммуникативной деятельности овладение языком и всеми видами речевой деятельности с параллельным усвоением культуры народа-

носителя языка. При этом конечной целью являются сформированные компетентности личности: языковая, речевая, социокультурная, деятельностная, коммуникативная. И этот подход по сравнению с коммуникативно-деятельностным вносит изменения главным образом в два компонента – цели и методы обучения, которые еще больше смещают акцент на осознанную активную речевую деятельность, максимально приближенную к реальной.

Анализируя современную образовательную парадигму в аспекте преподавания русского (украинского) языка как иностранного, Н. И. Ушакова представила комплекс подходов: коммуникативно-когнитивный подход, при котором основными способами (инструментами) образования становятся общение и познание на изучаемом языке; компетентностный (практико- и профессионально-ориентированный) подход; личностно-ориентированный подход к языковому образованию; стратегический подход (формирование стратегий общения и образования); культуроведческий (межкультурный) подход к преподаванию и изучению языка обучения; средоориентированный подход, предполагающий проектирование эффективной образовательной среды; ориентированность на конкретный уровень владения языком (по Европейской системе уровней владения иностранным языком); проблемный подход; образовательный подход, развитие самостоятельности, умений самооценки и потребности в личностном росте; акмеологический подход; аксиологический подход [14, с. 70]. При этом ученый отмечает, что аксеологический подход наименее разработан в педагогике, но задачи его видятся в осознании иностранными студентами ценности языкового образования как средства разностороннего личностного развития и овладение языковыми средствами выражения собственной оценки, умениями ведения дискуссий, преодоления конфликтов, достижения партнерского согласия, межкультурного общения. [14, с. 66-67]. При акмеологическом подходе задача преподавателя “сформировать у студентов понимание связи между коммуникативными умениями и успехом в учебной и профессиональной деятельности” [14, с. 68]. Ценным замечанием ученого является признание того, что “все подходы взаимосвязаны и образуют сложную иерархическую структуру”, которая соотносится с тремя уровнями: 1 – *методологический уровень* (аксеологический (личностно-ценная ориентация) и акмеологический подходы (факторы личностного роста и профессионального успеха); 2 – *деятельностный* (личностно-ориентированный, компетентностный, образовательный (самообразования и самооценки), проблемный, стратегический; 3 – *социолингвистический* – культуроведческий, коммуникативно-когнитивный, средоориентированный, ориентированность на конкретный уровень обученности; лингводидактический уровень – выбор конкретных путей организации учебного процесса, выбор технологий. (с. 71).

Рассмотрение подходов Н. И. Ушаковой свидетельствует о глубоком понимании ученым образовательного процесса в области методики преподавания русского (украинского) языка как иностранного. Описанные подходы нацеливают на то, чему, возможно, не уделялось должного внимания, было не столь детализировано в теории, но все намеченные направления нельзя назвать подходами, если исходить из сущности этого понятия.

На наш взгляд, названные подходы есть не что иное, как принципы в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, который является доминирующим в личностно-ориентированной образовательной модели. Все названные подходы реализуют основные требования к учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя и учащегося на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения в жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций (сами же ситуации могут и должны быть направлены на формирование универсальных, национальных и личностных ценностей, на осознание значимости владения языком в профессиональном росте и т.д.); параллельное усвоение

грамматической формы и ее функции в речи; усвоение языка и культуры народа-носителя; учет индивидуальных особенностей учащегося (в том числе уровня обученности) при ведущей роли его личностного аспекта, конечной целью обучения в рамках названных подходов является формирование и развитие коммуникативной компетентности, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению в реальных условиях. Вот почему названные подходы являются не подходами, а принципами, если иметь в виду под принципом “основное теоретическое положение, определяющее выбор методов, приемов, других средств обучения.” [9, с. 152]. Поскольку методика развивается, то выявляются новые принципы, дополняющие подход в разных аспектах – методологическом, социокультурном, деятельностном и т.д. До настоящего времени еще не сформировался такой подход, который бы вышел за рамки коммуникативно-деятельностного: в содержании каждого из так называемых подходов больше общего, чем отличительного, и эту общность составляют основополагающие принципы в рамках коммуникативно-деятельностного подхода – основными положениями, определяющими характер деятельности учителя и ученика являются принципы мотивации учебной деятельности, активной коммуникативной деятельности, функциональный принцип, принцип взаимосвязанного обучения языку и речевой деятельности, индивидуализации, сознательной и творческой активности, самостоятельности. Конечной целью является формирование коммуникативной компетентности с ее составляющими. Содержание обучения (знания, умения, навыки и способы деятельности) в основе своей то же, но пополняется сведениями о культуре народа-носителя языка и расширяется круг способов деятельности, речевое взаимодействие в учебных условиях максимально приближается к реальным. При таком условии целесообразно говорить о том, что личностно-ориентированное обучение – это не подход, а образовательная модель; коммуникативно-деятельностный – это подход, в рамках которого образовательную парадигму составляют принципы, в том числе – социокультурный, лингвоконцептологический, компетентностный, а применительно к методике обучения студентов-иностранцев – аксеологический, акмеологический и все упоминаемые выше. Из ряда этих принципов целесообразно выделить такие, которые относятся не к специальным, а к общедидактическим.

Используемая литература:

1. Асмолов А. Г. XX1: психология в век психологии / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3-12.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М., 1988.
4. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – Ж., 2004.
6. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М., 1984.
7. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Видавничий дім “Букрек”, 2007. – 496 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.
9. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
10. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М., 1988.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. І. Пенцилюк / М.І. Пенцилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 143 с.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений

- материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957.
13. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : пособ. для учителя / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989.
 14. Ушакова Н. И. Подходы образовательной парадигмы, не получившие отражения в методике преподавания русского языка иностранным студентам / Н. И. Ушакова // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2014. – № 4. – С. 66-72.
 15. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 31-47.

Статівка В. І. Співвідношення понять “модель освіти”, “підхід до навчання”, “принципи навчання”.

У статті здійснюється порівняльний аналіз змісту понять “модель освіти”, “підхід до навчання”, “принципи навчання”. На підставі аналізу автор доходить висновку: в Україні обрана особистісно-орієнтована модель освіти, в межах якої здійснюється комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови, а соціокультурний компетентнісний та інші є принципами його реалізації.

Ключові слова: модель освіти, підхід до навчання, принципи навчання.

Stativka V. I. Interrelations between the concepts in science “model of education”, “educational approach”, “principles of learning”.

The article focuses on the comparative analysis of the notions “model of education”, “approach to teaching”, “principles of teaching”. The author states that there is confusion of the notions in methodology. As a result of comparative analysis of the notions, it has been determined that the model of education is understood as a pattern of construction of educational system in the country (Ukraine has chosen personality-oriented model of education).

Keywords: model of education, approach to teaching, teaching principle, communicative-activity, sociocultural, linguoconceptological, competency building.

УДК 37.014.12

Тарнопольский О. Б.
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля
(г. Днепропетровск, Украина)

КОНСТРУКТИВИЗМ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНИКА И УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматривается реализация конструктивистского подхода к обучению будущих педагогов английскому языку для профессиональной коммуникации. Обсуждаются три главные направления, лежащие в основе внедрения конструктивистского подхода в преподавание иностранного языка для профессиональных целей в неязыковом вузе: экспериенциальное обучение, обучение через содержание будущей специальности и комбинированное обучение. На основе разработанного конструктивистского учебника “Pedagogical Matters анализируется практическое построение конструктивистского курса английского языка для профессиональной коммуникации будущих педагогов.”

Ключевые слова: обучение будущих педагогов английскому языку для профессиональной коммуникации, конструктивистский подход, экспериенциальное обучение, обучение через содержание будущей специальности, комбинированное обучение.

Конструктивистский подход к обучению базируется на том, что обучаемые получают возможность самостоятельно “конструировать” свои знания, навыки и умения

по изучаемой дисциплине [4]. Это прежде всего достигается через применение видов учебной деятельности, которые обеспечивают использование этих знаний, навыков и умений для решения практических задач, относящихся ко внеучебной реальности. В преподавании иностранного языка для профессиональной коммуникации в неязыковых вузах конструктивистский подход означает: 1) опору на экспериенциальную учебную деятельность; 2) обучение через содержание будущей специальности и 3) комбинированное обучение, органично сочетающее традиционную работу студентов в аудитории с их регулярной и обязательной работой в онлайн режиме [7].

Экспериенциальное обучение (experiential learning [5]) представляет собой обучение через опыт практической деятельности, моделирующей то, что реально делают специалисты в своей профессиональной практике, – но в условиях осуществления профессионально ориентированной коммуникации в ходе этой деятельности средствами не родного, а изучаемого языка. К экспериенциальному обучению относятся такие виды учебной деятельности на изучаемом языке как ролевые/деловые игры, мозговые штурмы, дискуссии, презентации, проектная работа, информационный поиск в иноязычных источниках, написание эссе, статей, рефератов по профессиональной тематике и т.п.

Обучение через содержание будущей специальности (content-based instruction [3]) предполагает отбор иноязычных учебных материалов, исходя из систематизированного предметного содержания будущей профессии. Оно также требует отражения этого содержания во всех используемых видах учебной деятельности.

Наконец, комбинированное обучение (blended learning [6]) предусматривает регулярный как аудиторный, так и внеаудиторный информационный поиск студентов в Интернете на иноязычных профессиональных сайтах с целью нахождения материалов и сведений, необходимых для выполнения творческих профессионально ориентированных экспериенциальных учебных заданий, таких как учебные проекты.

В наших исследованиях [1; 7] уже были показаны очень существенные преимущества внедрения конструктивистских методик в обучение иностранному языку для профессиональных целей в неязыковом вузе. Однако научная и практическая **проблема** заключается в том, что, помимо наших публикаций, ссылки на которые даны выше, научных разработок в этом направлении в Украине не проводились. Их проведение необходимо сориентировать на научно-практическое обоснование внедрения конструктивизма в преподавание иностранного языка студентам разных неязыковых специальностей. Поэтому, учитывая направление наших исследований и обучающей практики, **целью** данной статьи стало обсуждение возможностей конструктивистского обучения английскому языку студентов-педагогов.

Реализуя названную цель, конструктивистский подход к преподаванию иностранных языков в его вышеописанном понимании был положен в основу построения нами учебника “*Pedagogical Matters*” и соответствующего учебнику курса обучения английскому языку для профессионального общения будущих педагогов. Учебник и курс рассчитаны на 144 часа аудиторной работы студентов (72 аудиторных занятия) и такой же объем их самостоятельной внеаудиторной работы. Занятия с использованием учебника могут начинаться уже с I курса, если обучаемые поступают в вуз с запланированным для выпускников средней школы уровнем владения общеупотребительным английским языком.

Учебник и курс в целом разделены на 12 разделов (units), каждый из которых посвящен одной профессиональной педагогической теме – например: “*Принципы дидактики*”, “*Организация обучения*”, “*Теория воспитания*” и др. Все они в совокупности представляют краткий, но систематизированный курс общей педагогики на английском языке. Темам полностью соответствует и все отобранные учебные материалы (тексты для чтения и аудирования, языковой материал в них и т.п.), т.е. отбор содержания обучения был проведен, опираясь исключительно на требования content-based instruction (обучения

через содержание будущей специальности).

Каждый из разделов учебника прорабатывается в течение 5-6 аудиторных занятий (10-12 академических часов) и равного количества часов внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Такой связанный с конкретной темой объем учебного времени и учебной деятельности носит название тематического цикла (в курсе 12 этих циклов – по числу разделов в учебнике, – объединенных в четыре модуля по три цикла в модуле со специальными занятиями промежуточного и итогового контроля после каждого модуля).

Все занятия внутри каждого цикла из 5-6 аудиторных занятий строятся с использованием экспериенциальных видов учебной деятельности и учебной деятельности, характерной для смешанного обучения.

Так, первое занятие в цикле посвящено выявлению, уточнению и систематизации средствами изучаемого языка фоновых знаний студентов по профессиональной педагогической теме. Для этого применяются: англоязычные мозговые штурмы и дискуссии в парах и малых группах по ключевым вопросам темы; выступление пар и малых групп перед остальными студентами группы с презентациями, резюмирующими высказанные ими в обсуждении идеи и заключения; обсуждение этих идей и заключений в общегрупповой дискуссии; работа с аутентичными англоязычными печатными источниками, написанное в которых сопоставляется с тем, что было сказано самими студентами в их обсуждениях и презентациях; дискутирование по поводу результатов проведенного сопоставления; письменное резюмирование выводов, сделанных в течение занятия, и полученных на занятии новых знаний.

Одним из примеров заданий, которые студенты выполняют на первом занятии, может быть нижеследующее задание:

Пример 1. *All of us know that we get the best learning results when we use the sensory system which is the dominant one for a person. Some people learn better through hearing, others through seeing, etc. These are called learning styles, and learning should be organized taking them into account. In small groups of three or four students discuss what a learning style is and formulate its definition. List all the learning styles according to sensory systems that lie at their basis. Discuss how teaching people with different learning styles should differ. Prepare a presentation of about three minutes on your conclusions and examples. You have 10 minutes for small group work.*

Уже в домашнее задание после первого занятия включается проведение информационного поиска на профессиональных англоязычных Интернет сайтах для получения дополнительных знаний по изучаемой теме. Такой внеаудиторный поиск студенты проводят, по меньшей мере, еще после двух занятий в цикле. Но ему также посвящается и большая часть второго аудиторного занятия в цикле, где поиск проводится под контролем и с помощью преподавателя. Именно на основе такого информационного поиска обучаемые выполняют сквозное проектное задание, охватывающее весь курс, – подготовку “Краткой педагогической энциклопедии”, состоящей из отдельных глав, каждая из которых связана с одной из 12 тем курса. Именно на втором занятии в цикле студенты в основном разрабатывают отдельные главы “Энциклопедии”, отталкиваясь от результатов проводившегося ими Интернет поиска.

Примерами учебных заданий на втором занятии в цикле могут быть следующие:

Пример 2. *Internet search. Working in the Internet class, do some Internet search using the web sites that your teacher recommends and some other sites that you will be able to find.*

The class is divided into six small groups of two or three students in every small group. Every small group searches for information on one of the six principal approaches in modern pedagogy that were named in the text you were just reading but were not analyzed in details there. Search for detailed information on the theories of “social upbringing” and “labour schools,” the theory of “free upbringing,” experimental pedagogy, the pedagogy of personality, the theory of “new upbringing” and “new schools” and Waldorf pedagogy. Every small group

will be instructed by the teacher which particular approach they are expected to research, so that each of the small groups will be working with a different approach.

After your approach is assigned to you, start collecting information about it from the Internet. Your goal is to prepare a 5-minute presentation on that approach for the next class. Find illustrative material in the Internet to be used during your presentation: practical examples, pictures illustrating the approach, portraits of famous pedagogues who were developing the approach, etc. Discussing in your small group the materials found during the search, decide what each partner from the small group will present.

You have 35 minutes to do the assignment.

Пример 3. *Project work. You are continuing to prepare your **SHORT PEDAGOGICAL ENCYCLOPAEDIA**. The third chapter planned for the Encyclopaedia is **Theories and Approaches in Modern Pedagogy**.*

On the basis of the materials that you have found during your Internet search, write in your small group (team writing) a short article of 150-200 words on the pedagogical approach that you were researching. Edit your article and get ready to hand it in at the beginning of the next class to the task force who will be finalizing your work on the third chapter of the Encyclopaedia.

You have time until the end of the class to do the assignment.

Третье и четвертое занятия в цикле (а также пятое, если всего в цикле шесть занятий) посвящаются: 1) расширению средствами изучаемого языка информационной базы студентов по конкретной профессиональной педагогической теме (расширение и накопление профессионально значимых знаний); 2) продолжению развития, закреплению и совершенствованию навыков и умений обучаемых в области иноязычной профессионально ориентированной коммуникации в связи с изучаемой профессиональной педагогической темой; 3) развитию у студентов профессионально значимых навыков, умений и речевых функций (вести дискуссию, выступать перед аудиторией, убеждать, возражать, доказывать и т.п.). Для этого используется весь спектр упомянутых ранее видов экспериенциальной учебной деятельности (ролевые/деловые игры, мозговые штурмы, дискуссии, презентации, проектная работа, информационный поиск в иноязычных источниках, написание эссе, статей, рефератов и др.) на основе всех четырех видов иноязычной речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма.

Характерным примером одного из многочисленных видов заданий, используемых на таких занятиях, может быть:

Пример 4. *Listen (to a short lecture on Active Learning while studying the scheme above. After listening, in a whole-class discussion: 1) formulate what active learning is and give examples of it from the lecture that you were listening to; 2) give examples of active learning from your own learning experience; 3) define the advantages of active learning over passive learning. You have time until the end of the class.*

Последнее занятие в цикле организуется аналогичным образом – за исключением того, что обучаемые не получают новой содержательной информации и не сталкиваются с новым для них языковым материалом. Функции занятия в основном сводятся к закреплению усвоенного в цикле и контролю сформированных навыков и умений. Характерным учебным заданием может быть то, что приводится ниже;

Пример 5. *One half of the class will be reading Text A below about the Affective domain in Bloom's Taxonomy. The other half will be reading Text B below about the Psychomotor domain (10 minutes for reading). After the texts have been fully read and understood, make pairs of one student who has read Text A and one student who has read Text B. The first student is expected to tell his or her partner what he or she has learnt from the text about the Affective domain and answer his or her partner's questions. In the same way, the second student is expected to tell his or her partner what he or she has learnt from the text about the Psychomotor domain and answer his or her partner's questions. The time planned for the pair work is 10 minutes. After*

that, every student will have 10 minutes to write a short 50-70-word summary of the information that he or she has learnt from his or her partner. After writing, hand in your summaries to your teacher for checking and grading.

Как видно из сказанного, в курсе обучения и, соответственно, в учебнике чисто языковые упражнения, ориентированные главным образом на усвоение лексики и грамматики, мало используются. Они применяются, но в очень ограниченном количестве и только во внеаудиторной работе студентов (домашние задания на основе *Workbook – Рабочей тетради*, идущей в комплекте с учебником). Подобные упражнения носят исключительно вспомогательный характер – они служат для более четкого осознания обучаемыми и закрепления ими ранее включенных в коммуникацию языковых явлений. Реальное же освоение и овладение такими явлениями происходит главным образом в процессе самой коммуникации – как побочный продукт обильной коммуникативно-языковой практики, т.е. в основном непроизвольно, на основе непроизвольного запоминания, что существенно облегчает усвоение.

В качестве **вывода** из всего сказанного следует отметить, что рассмотренный учебник *“Pedagogical Matters”* и курс обучения на его основе, будучи первым конструктивистским учебником английского языка и конструктивистским курсом этого языка для будущих педагогов, не являются первым отечественным конструктивистским учебником и первым отечественным конструктивистским языковым курсом. Первым был учебник английского языка для психологов *“Psychological Matters”* [2] и разработанный на его основе языковой курс. Они были созданы по той же схеме, что описана выше в данной работе. Экспериментально доказанный успех этого первого учебника и курса с точки зрения эффективности и результативности обучения [1] позволяет рассчитывать на не менее высокие результаты после внедрения учебника *“Pedagogical Matters”* в практику преподавания.

Перспективой дальнейших исследований является изучение возможностей внедрения конструктивизма в преподавание иностранного языка студентам самого широкого круга неязыковых специальностей.

Используемая литература:

1. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.
2. Психологічні справи (Psychological Matters). Підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки “Психологія”. Книга для студента та Робочий зошит / [Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Дегтярьова Ю. В. та інш.]. – К.: Фірма “ІНКООС”, 2011. – 302 с.
3. Brinton D. M. Content-based second language instruction / D. M. Brinton, M. A. Snow, M. B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.
4. Jonassen D. H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools [Електронний ресурс] / D. H. Jonassen. – 1995. – Режим доступу: DePaul University: <http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/jonassen.asp>.
5. Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. – 248 p.
7. Sharma P. Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barrett. – Oxford: Macmillan, 2007. – 160 p.
8. Tarnopolsky O. Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

Тарнопольський О. Б. Конструктивізм у навчанні майбутніх педагогів англійської мови для професійного спілкування: методика побудови підручника та навчального процесу.

У статті розглядається реалізація конструктивістського підходу до навчання майбутніх педагогів англійської мови для професійної комунікації. Обговорюються три головні напрямки, що лежать в основі впровадження конструктивістського підходу до викладання іноземної мови для професійних цілей у немовному ВНЗ: експериментальне навчання, навчання через зміст майбутньої

спеціальності та комбіноване навчання. На основі розробленого конструктивістського підручника "Pedagogical Matters" аналізується практична побудова конструктивістського курсу англійської мови для професійної комунікації майбутніх педагогів.

Ключові слова: навчання майбутніх педагогів англійської мови для професійної комунікації, конструктивістський підхід, експерієнційне навчання, навчання через зміст майбутньої спеціальності, комбіноване навчання.

Tarnopolsky O. B. Constructivism in teaching future pedagogues English for professional communication: the method of designing the textbook and the teaching/learning process.

The article deals with the implementation of the constructivist approach to teaching future pedagogues English for professional purposes. Three principal directions underlying the introduction of the constructivist approach into teaching English for professional communication at non-linguistic higher schools are discussed: experiential learning, content-based instruction and blended learning. The practical design of a constructivist course of English for future pedagogues' professional communication is analyzed, that course being based on the developed constructivist textbook "Pedagogical Matters."

Keywords: teaching future pedagogues English for professional purposes, constructivist approach, experiential learning, content-based instruction, blended learning.

УДК 378.1

Ткач Д. І.
Придніпровська державна академія
будівництва та архітектури
(м. Дніпропетровськ, Україна)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОГО РОЗУМІННЯ ТЕОРІЇ ОБОРОТНИХ ЗОБРАЖЕНЬ

Статтю присвячено науково-методичному обґрунтуванню необхідності системного розуміння теорії оборотних зображень, яка є концептуальною основою її подальшого розвитку у вигляді системної нарисної геометрії, викладання і вивчення якої спрямоване на свідоме перетворення буденного мислення студентів-першокурсників у зачатки конструктивно-композиційного або проектного мислення. У статті аналізуються основи нарисної геометрії. У статті доведено, що нарисна геометрія створена задля цілеспрямованого навчально-виховного впливу на студентську молодь.

Ключові слова: геометрія, графіка, система, структура, нарисна геометрія, оборотне зображення.

Якщо уявити, що рівень сучасного розвитку цивілізації на планеті Земля визначається рівнем якості матеріального і духовного оточення людини як продукту його інтелектуальної діяльності, то опосередковане можна судити за рівнем геометро-графічної освіченості його творців. Яскравими представниками такого оточення є об'єкти будівництва і техніки, – будинки і споруди, машини і механізми, а також різноманітні витвори мистецтва. Ці об'єкти принципово відрізняються один від одного по формою, змістом і призначенням, складені з окремих штучних елементів, які об'єднуються у єдине ціле завдяки свідомому встановленню між ними відповідних зв'язків та відношень. Іншими словами, все, що створене розумом і руками людини, є складними штучними системами взаємопов'язаних, а тому – взаємодіючих елементів.

Такими ж, але природними системами, є об'єкти, процеси і явища природи, що нас оточує, що вивчають природничі науки. Кожна з цих наук, що має статус

фундаментальної, вивчає предмет свого дослідження як непізнану систему, а інтерес дослідника спрямовується на розуміння її будови, конструкції або структури (елементів і характеру зв'язків між ними). Природнича наука довела, що у світі немає нічого елементарного. Все з чогось складається, матерія невичерпна у своїй будові. Результати цих досліджень знаходять свої практичні застосування у створенні різноманітних штучних систем, які необхідні людині.

Принциповою відмінністю природного від штучного є природа їхнього походження. Перші створені в результаті довготривалої еволюції мудро і доцільно, а зародження других зазнає декілька стадій свого розвитку, які поділяються на два великих періоди: період інобуття та період існування. Перший період розвитку можна уподібнити до “ембріонального”, “утробного” розвитку, для якого на початку є свідомість його творця з почуттями, думками і знаннями, які формують конкретні думкообрази і відображають їх у “картинні” проектні простори у вигляді оборотних зображень, які у сукупності створюють проект як документ на спорудження об'єкта, що запроектований.

Період існування штучної системи починається з моменту його “народження” як процесу реалізації проектних рішень і продовжується до моменту його “смерті”, який настає в результаті порушення зв'язків між його елементами.

Іншими словами, будь-який штучний об'єкт спочатку проектується, а потім будується або створюється. Проектується архітекторами, конструкторами, технологами, а будується будівельниками будинків, літаків, пароплавів, станків, приладів тощо. Це високоосвічені люди, які часом не знайомі між собою, але їх об'єднує однозначне розуміння тієї інформації про властивості об'єктів, що проектуються, яку перші кодують точками, лініями, цифрами і словами, як правило, на плоскому аркуші паперу, а другі “знімають” цю інформацію і нею, як програмою дій, здійснюють монтаж або створення об'єкта, який є запроектованим. Це означає, що проект на створення об'єкта, який на 95% складається з робочих креслень, є інформаційним посередником між проектувальниками і будівельниками; цілком очевидно, що якість об'єкта однозначно визначається якістю проекту, який у свою чергу визначається однозначністю і повнотою інформації про позиційні та метричні властивості його дійсної форми.

Ця обставина актуалізує важливість придбання студентами-архітекторами здібності бачити майбутній об'єкт “внутрішнім поглядом” як складну систему взаємопов'язаних елементів і вміти створювати їх оборотні зображення у будь-яких видах проекцій. Таке придбання можливе в результаті педагогічно обґрунтованого перетворення буденного мислення випускників середніх шкіл у професійне конструктивно-композиційне або проектне мислення, яке має системний зміст.

Розробка технологій такого перетворення є головною проблемою педагогіки геометро-графічної освіти студентів вищих технічних навчальних закладів.

Про проблему подолання кризового стану геометро-графічної освіти багато говориться, але мало робиться, адже те, що робиться, як раз і привело цю освіту до такого стану.

Першою “кризостворюючою” справою є неов'язковість викладання у середній школі креслення, яке закладає природні основи системного розуміння природи неіснуючого об'єкта і вміння зобразити це розуміння. Якщо ці основи упускаються у шкільні роки, то у студентські вони якщо і виникають, то штучно, в результаті невеликих педагогічних зусиль тих викладачів графічних кафедр, яким ця проблема небайдужа.

Другим “кризостворюючим” фактором є переорієнтація багатьох викладачів цих кафедр на дослідження у галузі “прикладної” геометрії з дуже широким діапазоном додатків і використанням переважно аналітичного, а не синтетичного методу дослідження. І це є позитивним моментом, але за рівнем дидактики стоїть не на рівні пропедевтики, тобто, закладання основ системного мислення при вивченні нарисної геометрії на першому курсі, яка зараз є складовою частиною інженерної графіки, а на

рівні старших курсів випускаючих кафедр. При цьому, як навчальна дисципліна, вона не має своєї навчально-професійної програми і навчально-кваліфікаційної характеристики, а також свого загальновизнаного визначення, предмета і методу дослідження, у зв'язку з чим за своїм змістом відрізняється від теорії і практики оборотних зображень.

Третім фактором, який стабілізує це кризове становище, є сучасне тлумачення нарисної геометрії як “розділу геометрії, в якому просторові фігури (оригінали) вивчають за допомогою зображень їхніх графічних моделей на площині рисунка” [1, 6]. Це визначення незрозуміле як за формою, так і за змістом. За формою воно видається еклектичною сумішшю з різних розумінь поняття “зображення”. Це означає, що предметом зображення є графічні моделі просторових фігур як їх зображення на “площині рисунку”, який також є зображенням. Але “графічна модель просторової фігури” є зображенням не власне цієї фігури, а того її думко-образу, який локалізується у свідомості її автора і складається з геометричної моделі цієї фігури, яка виникає унаслідок напруженої розумової діяльності, спрямованої на її розуміння як складної системи елементів, що сполучені відповідними геометричними зв'язками та відношеннями. Це означає, що зображення є штучним інтелектуальним продуктом його автора, який містить інформацію про ті властивості, яку цей автор закодував взаємопов'язаними точками і лініями на аркуші паперу. Якщо таке зображення є оборотним, тобто таким, що створює зображений об'єкт, то воно містить однозначну інформацію про позиційні і метричні властивості його ідеальної, тобто геометричної форми. Іншими словами, автор оборотного зображення просторової фігури “знає” цю фігуру, а споживач цього зображення “вивчає” цю фігуру завдяки умінню “читати” це зображення, тобто знімати з нього закодовану інформацію.

За змістом цього визначення незрозуміло, розділом якої геометрії є нарисна? Імовірно вона є геометрією картинного простору, елементами якого є оборотні проекційні зображення як графічні моделі геометричних уявлень їхніх авторів в структурі об'єктів, що зображуються, і аксіоматично описуються ті властивості цих проекцій, які

кодують інформацію в позиційних і метричних властивостях їхньої дійсної форми. Тому нарисна геометрія у її системній інтерпретації є самостійною синтетичною фундаментальною наукою.

Ні один з перелічених факторів ніяк не спрямований на постановку і розвиток геометро-графічної освіти шкільної та вузівської молоді. Головною причиною цього є відсутність її ідеології, філософських і світоглядних основ, які б актуалізували її пізнавальний інтерес до поняття “оборотне зображення” як до універсального джерела інформації в тих властивостях об'єкта, що зображений, які дозволяють його створення.

Неможливо зобразити об'єкт, не маючи уявлення про його структуру. Тому що він є феноменальним або первинним, а його зображення номенальне, тобто створений і осягнений розумом людини, або вторинне. Тому логічно надавати для розкриття природи оборотного зображення інформацію про системну природу об'єкта і його властивості, психологічні особливості його чуттєвого сприйняття і абстрактно-логічне пізнання у якості компенсації її нестачі у довузівській геометро-графічній і світоглядній підготовці, яка має гуманітарний зміст.

Вперше така спроба була розпочата у роботі “Архитектурное черчение” [2] і розвинута у монографії “Системная начертательная геометрия” [3], а проблемі актуалізації важливості геометро-графічної освіти були присвячені публікації [4, 5], які поки що не знаходять розуміння тими, від кого залежить рішення цієї проблеми.

Метою цієї роботи є спроба показати педагогічній громадськості кафедр графічних дисциплін технічних вищих навчальних закладів України простоту і природність системного розуміння природи об'єктів, що зображуються, та їх оборотних зображень як концептуальної основи педагогічної технології поступового перетворення буденного мислення першокурсників у зачатки професійного конструктивно-композиційного у

процесі вивчення системної нарисної геометрії як інноваційної.

Людина завжди вважалась грамотною, якщо вміла читати, писати й рахувати. У наш час до цих параметрів освіченості додається комп'ютерна.

Нема сумніву у важливості і необхідності усіх видів знань і умінь, але для тих спеціалістів, які створюють матеріальні та духовні цінності, особливо важливі знання геометрії, уміння креслити й малювати, тобто зображувати.

Відомо, що елементарна або евклідова геометрія виникла на основі необхідності задоволення утилітарних потреб людини, а графіка переважно духовних. Як дедуктивна математична наука геометрія є однією з тих навчальних дисциплін, що формує раціональний склад розуму, а графіка сприяє становленню і розвитку образного мислення. Таким чином, доповнюючи одне одну, геометрія і графіка створюють сприятливу основу для комплексного вирішення головної проблеми педагогіки, – вихованню всебічно розвиненої особистості. У цьому рішенні на долю нарисної геометрії випадає провідна роль: тому що вона об'єднує у собі два начала – раціональне геометричне, і емоційне графічне. При цьому перше ґрунтується на системному розумінні природи об'єкта, а друге, – на системному розумінні оборотного зображення цього об'єкта. Тому, на відміну від традиційної, нарисна геометрія, що пропонується, є системною, а за своїм значенням – інноваційною.

Для її викладання та вивчення розроблена педагогічна система (рис. 1), у склад якої входять такі підсистеми: “ідеологія”, “гносеологія” і “методологія”.

Підсистема “ідеологія” розглядає світоглядні, філософські, професійні і загальнолюдські аспекти системної нарисної геометрії, тобто виховує; підсистема “гносеологія” навчає, спочатку розкриваючи системний зміст реальних і уявних об'єктів, а потім – навчаючи їх грамотному графічному моделюванню, а підсистема “методологія” складається з необхідних складових відповідної педагогічної технології, яка виховує в процесі навчання. Цілком зрозуміло, що позитивних результатів реалізації такої педагогічної технології можна очікувати від студентів при постійній наявності у них інтересу до пізнання, підтримка якого є предметом постійної уваги викладача.

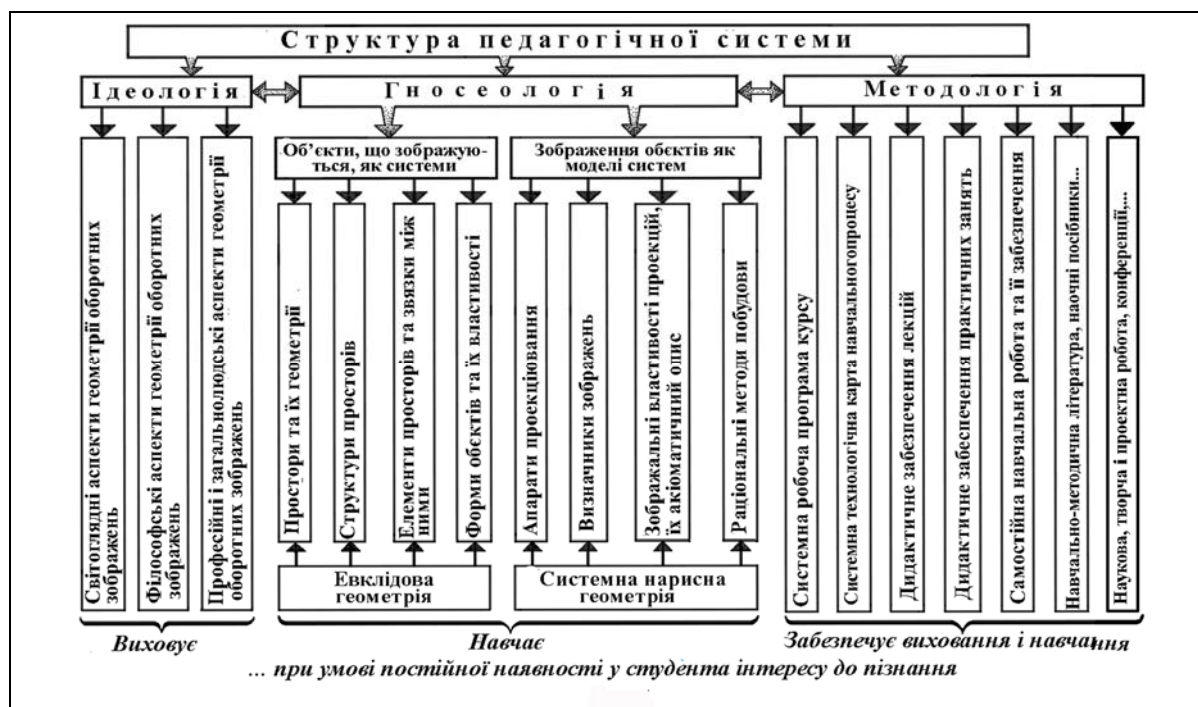


Рис. 1. Педагогічна система геометро-графічної освіти

Цілеспрямоване впровадження змісту всіх підсистем педагогічної системи навчання студентів архітекторів і дизайнерів системній нарисній геометрії знімає поріг її нерозуміння, сприяє прискореному засвоєнню навчального матеріалу, пробуджує пізнавальний інтерес до геометро-графічних досліджень і їх застосування у курсових проектах і науково-дослідній роботі.

Тому як система нарисна геометрія створена задля цілеспрямованого навчально-виховного впливу на студентську молодь, отже передбачає зворотній зв'язок з нею. При наявності такого зв'язку у склад дидактики сприйняття студентами цієї науки повинні входити принципи зацікавленості, сумлінності, самостійності, систематичності і послідовності засвоєння навчального матеріалу, а також “атомарної чесності” [6] по відношенню до графічної роботи, що виконується.

Початок навчання майбутніх архітекторів бажано починати з наступних психологічних установок і побажань:

1. Студент вступає у вищий навчальний заклад навчатися, тобто навчати себе у режимі самоосвіти за допомогою викладачів, книжок і всіх тих сприятливих умов, які для цього надає йому ВНЗ.

2. Поняття “успішність” студенту слід розуміти як важливу рису характеру, яка дозволяє йому устигати робити справу у час, що відведений для її виконання;

3. Думка повинна бути плинною, струмковою, текти від запитань до відповідей поки не досягне результату як краплі річки знань, що впадає у море його інтелекту [6].

4. Подібно до того, як слова є вербальними моделями думок, так зображення є графічними моделями думко-образів. Течія імагінативної (уявної) думки викликає рух руки з пером, яка створює зображення.

Сумлінне сприйняття студентами цих психологічних установок сприяє якісному перетворенню їхнього образу мислення від обивательського до творчого.

Перша установка знімає синдром утриманства і спрямовує студента до самоспостереження і самопізнання, які розкривають у ньому нові здібності і пробуджують пізнавальний інтерес до предмета дослідження.

Друга установка відпрацьовує спроможність студента встигати робити необхідні справи у відведений для цього час, що є невід'ємною рисою ділової людини.

Третя установка (за відсутністю викладання логіки у школі) виховує у студента спроможність аналізувати умову завдання чи ситуації, робити логічні висновки з цього аналізу і одержувати необхідні результати.

Четверта установка-побажання відпрацьовує у студента спроможність до експериментування у думках з поняттями про елементи евклідового простору і зв'язків між ними, внаслідок чого у свідомості виникає думко-образ, інформація про позиційні та метричні властивості якого безпосередньо кодується відповідною графічною конструкцією на папері у вигляді оборотного зображення.

Висновки. Системна нарисна геометрія, яка пропонується у якості альтернативного продовження і подальшого розвитку традиційної нарисної геометрії, має змістовне науково-теоретичне обґрунтування своєї основи, яке обумовлене наступними міркуваннями:

– її формально-логічна будова заснована на природному принципі системності, філософському принципі загального взаємозв'язку і взаємообумовленості всіх об'єктів, процесів і явищ у світі;

– вона є геометрією картинного простору, елементами якого є оборотні проекційні зображення зі своїми доведеннями, визначеннями і твердженнями, які аксіоматично описують зображальні властивості відповідних проекцій тих об'єктів, що зображені, сприймаються зоровим баченням і містять однозначну інформацію про їх позиційні і метричні властивості. Така інтерпретація нарисної геометрії є ексклюзивною і її коректний розвиток можна вважати новим напрямом в теорії оборотних зображень;

– вона є комплексною наукою тому, що в якості своєї підсистеми містить елементарну евклідову геометрію, що досліджує плоскі (в планіметрії) і просторові (в стереометрії) фігури за їхнім зображенням як графічним конструктивним системам, особливості структур яких аксіоматично описує нарисна геометрія. При цьому вона впливає на подальший розвиток як конструктивної якості зображального супроводу викладання евклідової геометрії, так і на особливості змісту цього викладання, які мають творчий характер;

– комплексний характер системної нарисної геометрії органічно об'єднує уяву про закономірні зображення і їх побудови, – як геометричне моделювання у концепцію геометрографічного розвитку теорії і методики навчання нарисної геометрії майбутніх архітекторів.

Використана література:

1. Михайленко В. Є. Нарисна геометрія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / В. Є. Михайленко, М. Ф. Євстіфеев, С. М. Ковальов, О. В. Кашенко. – К.: Вища школа, 2004. – 304 с.
2. Ткач Д. И. Архитектурное черчение. Справочник / Д. И. Ткач, Н. Л. Русскевич, П. Р. Ниринберг, М. М. Ткач. – К.: Будівельник, 1991. – 271 с.
3. Ткач Д. И. Системная начертательная геометрия (монографія) / Д. И. Ткач. – Днепропетровск: изд-во ПГАСА, 2011. – 354 с.
4. Ткач Д. И. Философия геометро-графического просвещения / Д. И. Ткач // “Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія “Педагогіка і психологія”, випуск п'ятий. – К.: Педагогічна думка, 2003. – С. 282-289.
5. Ткач Д. И. Геометро-графическая грамотность как основа конструктивно-композиционного мышления / Д. И. Ткач // Новини Придніпров'я, частина III. – Дніпропетровськ, 2006. – С. 48-54.
6. Куринский В. А. Автодидактика / В. А. Куринский. – М.: Автодидакт, 1994. – 456 с.

Ткач Д. И. Научно-методические начала системного понимания теории обратимых изображений.

Работа посвящена научно-методическому обоснованию необходимости системного понимания теории обратимых изображений, как концептуальной основы её дальнейшего развития в виде системной начертательной геометрии, обучение и изучение которой направлено на осознанное преобразование обыденного мышления студентов первых курсов в начале их профессионального проектного мышления.

Ключевые слова: геометрия, графика, система, структура, начертательная геометрия, обратимое изображение.

Tkach D. I. Scientific and methodological the beginning of systemic understanding of the theory of reversible images.

The work is devoted to scientific and methodological substantiation of necessary understanding of the theory of circulating system of images, which is conceptual basis of its further development in the form of system of descriptive geometry teaching and learning which aims to transform everyday conscious thinking first-year students in the beginnings of structural and composite or project thinking. In article examines the fundamentals of descriptive geometry. The article proves that descriptive geometry created for targeted educational impact on students.

Keywords: geometry, graphics, system, structure, geometry, mathematics, reversible image.

УДК 378.016:811.161.1

Хейлик В. Д.
Запорожский государственный медицинский университет
(г. Запорожье, Украина)

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье предложена лингводидактическая модель, усовершенствованы критерии и показатели измерений уровней коммуникативной компетенции иностранных учащихся, проанализированы подходы к формированию умений в комбинированном речевом акте “чтение-говорение”.

Ключевые слова: метатема, устная речь, семантические микро- и макрообразования.

Обучение иностранных студентов русскому языку в нефилологическом вузе преследует узко прагматические цели, среди которых на первое место выдвигается умение вести беседы на темы будущей специальности. Иными словами говоря, это формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, а именно: расширение словарного запаса учащихся, формирование грамматических и синтаксических навыков построения речевого произведения (языковой компонент), становление речевых умений, среди которых: реализация интенциональной программы высказывания для достижения в ходе общения желаемых результатов и, что немаловажно в условиях продвинутого этапа обучения, овладение культурой речевого поведения, полемики и критического мышления. В этой связи следует заметить, что устоявшимся в преподавании РКИ уже многие годы является *текстоцентрический* подход как педагогическая система освоения иностранного языка. Таким образом, *актуальной* проблемой для русистов остаётся формирование устноречевых навыков и умений иностранных студентов естественнонаучного профиля с опорой на печатный текст.

Цель работы – представить принципы отбора учебных материалов и приёмы их лингводидактической интерпретации, а также параметры оценивания умений иностранных учащихся в комбинированном речевом акте “чтение-письмо”.

В методике построения учебных действий используются несколько тактик реализации целей обучения языкам, которые оказываются непосредственно связанными с проблемой отбора *текстового* материала. Так, на основе коммуникативных потребностей учащихся авторы адаптируют тексты, включая в него актуальный языковой минимум с последующей лингводидактической интерпретацией, определяют коммуникативные задачи и в дальнейшем очерчивают алгоритмы их реализации.

На ранних этапах становления методики обучения иноязычному общению (и языку специальности в частности) использовались несложные научно-популярные тексты. При этом логико-смысловая структура и тематическое содержание не всегда отражали специфику профильных дисциплин. Строились они на базовом грамматическом материале (синтаксические структуры простого и сложного предложений), обслуживающем специальные учебные тексты. Они имели нестрогий отобранный минимум предикативных единиц (преимущественно глагольных), составляющих основу данных конструкций. Информативная же сторона не всегда отвечала профессиональным интересам студентов, в силу чего обучение языку специальности оказывалось малоэффективным. Использовался и зачастую продолжает иметь место прямо противоположный подход в плане отбора текстового материала, когда интерпретируются узко специальные тексты непосредственно

из учебников по профильным дисциплинам. Следует заметить, что эти материалы не всегда могут релевантно покрыть в языковом и логико-смысловом отношении и малую долю всего объёма коммуникативного минимума базовых учебных дисциплин. Работа чаще всего шла вокруг толкования сугубо специальных понятий, терминов и не всегда соответствовала потребностям студентов.

В этой связи формирование навыков и умений в комбинированном речевом акте “чтение-говорение” на занятиях по русскому языку представляет собой учебную модель, подводящую учащихся к деятельности в реальных условиях вузовского обучения (подготовка к практическим и семинарским занятиям), что, на наш взгляд, является главным фактором (и мотивом) в успешном овладении иностранным языком.

Временное соотношение между видами речевой деятельности на II курсе (который является предметом нашего анализа) приблизительно одинаково для всех коммуникативных сфер обучения. Аудиторное время распределяется примерно следующим образом: говорение – до 40%, письмо – 20-25%, чтение – около 20%, аудирование – около 15-20%. А вот в самостоятельной работе чтение уже имеет такие темпоральные характеристики – 70%, письмо – 20%, аудирование – 10% (в лаборатории). Таким образом, говорение оказывается доминирующим на аудиторных занятиях, а чтение во внеаудиторное время.

Для адекватного понимания и переработки учебной информации необходимы поисковые и экспериментальные умения: поиск информации в словарях и справочной литературе, в средствах массовой информации, в Интернете; перекодирование информации: умение трансформировать информацию, заданную в одной форме, в другие возможные формы представления; проведение наблюдения по плану; разработка плана и проведение экспериментального исследования.

Попробуем представить параметры оценки устноречевых умений (диалог, монолог) в опоре на тексты проблемного характера для студентов II курса фармацевтического факультета, акцентируя внимание на актуальной для нас зоне общения – обмен знаниями, опытом, результатами собственных познаний и деятельности других. Основная функция общения – информативно-коммуникативная. Следует в этой связи отметить, что отличительной особенностью данного контингента студентов является наличие базового уровня языковой подготовки (что создаёт у них в сознании иллюзию хорошего знания языка), но занятия на профильных кафедрах преимущественно сводятся к оперированию химическими символами (аналитическая химия). Основная коммуникативная нагрузка ложится разве что на микробиологию (вирусология, иммунология). Разнит же их со студентами медицинского факультета этого этапа-бывшими одноклассниками по подготовительному факультету меньшая мотивация в дальнейшей активизации коммуникативных навыков и умений, поскольку у последних в это время полным ходом идёт подготовка к первой врачебной практике в больнице в условиях языковой среды. Таким образом, перед словесниками стоит задача поддержки постоянной мотивационной готовности этих учащихся к решению языковых и речевых задач, актуальных как для общения в аудиторное время, так и в повседневной жизни.

Это и послужило нам сигналом для создания учебного пособия по обучению чтению [4]. В его 12 уроках мы предприняли попытку с целью максимальной лингводидактической интерпретации вычлнить наиболее частотные и валентные предикативные единицы из текстов социально-культурной и учебно-профессиональной сфер этого этапа обучения. Это вопросы здорового образа жизни, проблемы охраны окружающей среды, терапевтические свойства растений, межкультурная толерантность, личные качества учёного и др. В текстах же из учебно-профессиональной сферы (этот вузовский период характеризуется изучением микробиологии в I-м семестре и патофизиологии во II-м семестре) доминирует лексико-грамматический материал, позволяющий раскрывать следующие смыслы: понятие об объекте, его сущностные

характеристики; определение и формулировки понятий; качественные и количественные характеристики объекта; состав и строение объекта; классификация объектов; описание процессов; вывод, обобщение; функции, назначение и использование объекта, значение явления; примеры, иллюстрирующие основные положения прочитанного или сравнивающие явления; история вопроса и др.

Семантическая организация каталога специально отобранных учебных текстов для данного этапа реализует наиболее частотные микро- и макрообразования, которые в методике именуются как метатемы (по терминологии Д. И. Изаренкова), функционально-коммуникативные блоки (Н. Д. Бурвикова, Н. В. Пиротти, В. Е. Штыленко, Е. С. Суздалева и др.), способы изложения (О. Д. Митрофанова, Н. А. Метс, Т. Б. Одинцова и др.), и позволяет нам выделить четыре разновидности речевых произведений, ранжированных по такому критерию, как *функциональная направленность*.

Установлено, что при наличии общих или сходных черт (информативность) каждая из разновидностей имеет некоторые особенности, совокупность которых определяет возможности того или иного фрагмента монологического повествования. Это *информативно-констатирующие* (информация хорошо известна или достаточно устоявшаяся с точки зрения научных исследований, в силу чего изложение ведётся в форме констатации фактов и не требует последующего доказательства, толкования, разъяснения, коррекции); *информативно-экспликативные* (исходный тезис не конкретен и требует пояснения с помощью примеров-иллюстраций, большей конкретизации, разъяснения); *информативно-аргументативные* (истинность тезиса доказывается путём аргументации в форме примера, иллюстрации и последующего вывода); *информативно-директивные* (содержание предписывает действие).

Как известно, системотворческим элементом восприятия информации является когнитивный *операциональный компонент*. Его функционирование определяется особыми регуляторами мыслительной деятельности. В рамках некоторой перцептивной системы это может выглядеть в таком порядке.

1. *Понимать значение письменного текста.*

1.1. Выделить сведения, содержащиеся в тексте в явном виде:

1.1.1. подчеркнуть отдельные детали в тексте (имена, даты, события);

1.1.2. выбрать высказывания, наиболее полно передающие смысл текста.

1.2. *Выделить главную мысль текста:*

1.2.1. подчеркнуть предложение, выражающее основную мысль;

1.2.2. выбрать заголовок для текста.

1.3. *Подытожить мысли, содержащиеся в тексте:*

1.3.1. написать конспективное изложение текста.

1.4. *Вывести из содержания текста идеи и соотношения, которые не раскрыты в тексте в явном виде:*

1.4.1. назвать мысли, действия, события, которые не названы, но предполагаются имплицитно в содержании текста;

1.4.2. перечислить обозначенные в тексте действия или события в их наиболее вероятной последовательности;

1.4.3. подобрать наиболее вероятные последствия описанных действий или событий;

1.4.4. объяснить, что связывает и объединяет между собой: явления, предметы, представления в этом тексте.

Вот далеко не полный список значимых тем пособия и целей уроков:

Ознакомительно-изучающее чтение текстов под рубрикой: *“Что такое осенняя депрессия и как с ней бороться?”* Цель – совершенствование навыков чтения разными способами (понимание – от 70 до 95%) с выделением заданной информации, составления

тезисного плана и построения монолога-рассуждения.

Ознакомительное чтение газетного текста-интервью *“Рассеянный склероз”*. Цель – совершенствование в речи студентов вопросно-ответного единства, навыков трансформации диалогической речи в монологическую, нахождения аргументирующей информации и составления назывного и вопросного планов.

Ознакомительно-изучающее чтение текста *“Мы живём, потому что мы разные”* (статья Юрия Лотмана). Цель – умение оформления высказываний о сходных и противоположных мнениях, выбора текстов из заданных вариантов, близких убеждению студента, и его обоснование, обсуждение вопросов о взаимоотношениях людей в обществе.

Целью чтения текста *“Что ждёт человека в наступившем тысячелетии?”* является изложение краткого содержания текста со ссылками на мнение автора и высказывание собственного мнения.

Подобная цель ставится и при чтении статьи Д. С. Лихачёва *“Воспитать в себе гражданина мира”*.

Тематика и цели уроков *“Сохраним ли среду обитания?”* и *“Угрожает ли нам ещё один всемирный потоп?”* имплицитно содержатся в самом названии статей.

Одним из основных параметров, заложенных в оценочную шкалу устной монологической речи, является умение тестируемого сочетать в изложении информацию объективного и субъективного содержания. Так, после чтения текста *“Болезни цивилизации”* (который выносится на итоговый модульный контроль и является своеобразным конгломератом учебно-профессиональной и социокультурной сфер общения) для контроля уровня владения формально-грамматическими средствами, актуальными для этого этапа, предлагается высказать своё мнение на тему *“Современный человек должен думать о своём здоровье”* с опорой на статистические данные интенциональной программы и вопросы:

1. Когда появился термин “болезни цивилизации” и почему?
2. Учёные какой страны дали такое определение этим болезням? Почему?
3. Следствием чего, по мнению автора, стали названные болезни? Согласны ли вы с его доводами?
4. Актуальны ли эти болезни для развивающихся стран? Если нет, то почему?
5. Когда отрицательные эмоции могут иметь негативные последствия для организма, а когда позитивные?
6. Какая связь между техническим прогрессом и нарушением биологического баланса?
7. Каковы меры профилактики болезней цивилизации?

Тестируемый должен уметь передать информацию текста и высказать своё отношение к проблеме, сопоставляя и/или противопоставляя известные ему факты и т.д. В методических целях при оценке речевого произведения отдельно анализируются параметры смысловой и языковой/речевой программ монологической речи в следующем порядке.

Реализация *смысловой* программы (30 баллов):

1. Адресная направленность речевого высказывания тестируемого – 4 балла.
2. Отбор фактов из источника информации и обобщение их в виде смыслов – 6 баллов.
3. Расположение смыслов в логической последовательности – 4 балла.
4. Раскрытие каждого смысла, превращение их в целостные высказывания – 6 баллов.
5. Полнота и развёрнутость раскрытия высказывания – 5 баллов.
6. Глубина раскрытия содержания (раскрытие связей, обобщение, выводы, выражение своего отношения) – 5 баллов.

Языковая программа представляет собой логико-грамматический аспект (50 баллов):

1. Использование зачинов фразовых единств:

- а) динамического (представление микротемы фразового единства) – 10 баллов;
- б) модального (отношение, оценка к передаваемой информации) – 10 баллов;
- в) повествовательного (дополнительные сведения, детализация, экзemplификация и обобщение главных моментов) – 10 баллов.

2. Использование средств связи, уточняющих время, место, последовательность; сравнение, противопоставление, перечисление, итог, уточнение, добавление – 10 баллов.

3. Лексико-грамматическая корректность (синонимическая замена, компрессия текста без смысловых потерь, трансформация и т.д.) – 10 баллов.

Прокомментируем сказанное по пунктам:

1. Тестируемый должен учитывать потенциального *адресата*, которому обращено его высказывание (преподаватель, врач, социолог и т.д.). Цель высказывания – сообщить своему адресату о некотором положении дел и своё суждение по этому поводу, используя контактоустанавливающие средства языка: сигналы адресата (отношений солидарности, сотрудничества); формула социального общения: вежливости, индикаторы формального общения и др.

2. *Отбор фактов* из источника и обобщение их в виде “смыслов”. В ходе организации монологического высказывания тестируемый выбирает необходимый для сообщения материал, используя как словесные (вопросный план), так и изобразительные опоры (жесты, диаграммы). Эти опоры по-разному управляют высказыванием. Словесные опоры дают учащемуся относительно более развёрнутую информацию, а изобразительные опоры – сжатую, которую надо развернуть в микровысказывания, увеличивая их объём. Использование словесных опор оценивается выше, чем использование изобразительных.

3. *Раскрытие каждого смысла*, превращение смыслов в целостные высказывания. Факты, отображённые на основе предлагаемых в задании опор, тестируемый должен интерпретировать – раскрыть их, объяснить и дополнить. Извлекаемое из данных фактов содержание и есть “смысл”.

4. *Логическая последовательность “смыслов”*. Тестируемый должен уметь сгруппировать отдельные “смыслы” (сведения) таким образом, чтобы образовались логические единства. По этому параметру оцениваются умения интерпретировать мысли и последовательно их изложить, соотнести последовательность изложения фактов с задачей высказывания.

5. *Полнота раскрытия темы и развёрнутость высказывания*. Тема может быть достаточно полно раскрыта, если тестируемый:

- интегрировал информацию из объективного и субъективного источников (1 балл);
- корректно обобщил статистические данные, диаграммы (1 балл);
- произвёл сопоставление показателей диаграммы с теми данными, которые ему известны из других источников (1 балл);
- использовал факты, необходимые в качестве аргументации основной мысли своего высказывания (1 балл);
- адекватно интерпретировал информацию текста в форме резюме (1 балл).

6. *Глубина раскрытия содержания*. Тестируемый должен уметь раскрыть содержание высказывания, используя локальные и глобальные факты, связывая их условными, временными или причинно-следственными отношениями.

7. При оценке монологической речи параметр *скорости говорения* исключается. Объясняется это тем, что коммуникативная сущность общения заключается, в первую очередь, в обмене информацией, а не в быстром проговаривании. Следует учитывать и такие факты: чем больше выдаёт тестируемый единиц (фрагментов) информации, тем больше времени занимает его высказывание. Кроме того, скорость высказывания может

замедляться в результате использования приёмов выразительности. При оценке выполнения языковой программы монологического высказывания следует принимать во внимание умение тестируемых использовать различные зачины фразовых единств, которые образуют речевой стержень монологического высказывания.

Динамичный зачин – это такое фразовое единство, которое является презентацией темы (проблемы, предмета), цели высказывания. Как правило, требует от тестируемого дальнейшего расширения своего высказывания. Языковые средства, характерные для данного фрагмента текста – это речевые *стандарт-клише*: подробно (кратко) изложить проблему (чего); обратить внимание (на что); важное значение имеет (приобретает) (что).

Модальный зачин – такое фразовое единство, в котором выражено отношение тестируемого к сообщаемому (субъективная модальность), его уверенность/неуверенность в достоверности сообщаемого, реальность, вероятность, предположение, невероятность, нереальность и др. Например, вводные слова, сочетания слов и предложений имеют следующие функции:

– выражение эмоциональной / интеллектуальной оценки (к сожалению, к счастью, к моему удивлению, к удивлению окружающих...);

– выражение оценки достоверности сообщаемого (*несомненно, правда, вероятно, может быть, видимо, кажется* и др.);

– выражение источника информации (*известно, по-моему, по словам кого-н. и др.*).

Повествовательный зачин – фразовое единство, содержащее сведения, детализирующие и обобщающие главные моменты. Используются предложения со значениями: пояснительным, противопоставительным, факультативно-комментирующим, причинно-следственным, градационным; сложноподчиненные предложения, формируемые однозначными союзами, а также аналогами союзов, например: *зато, однако, наконец, напротив, кстати, иными словами* и др., контактирующих с собственно союзами – *не только, но и...; мало того... ещё и; а именно; то есть; а то и...*. Сведения в поясняющих фразах помогают показать объект (предмет) в различных ракурсах, раскрыть его сущность.

Результаты контроля считаются удовлетворительными, если правильно выполнено не менее 60% заданий – от 50 баллов и не засчитываются, если эта цифра ниже.

Подводя итоги сказанному, заметим что, на наш взгляд, в дидактических целях большое практическое значение имеет изучение структурных характеристик разновидностей научных текстов естественнонаучного профиля (учебно-научных, собственно научных и научно-популярных), так как их стандартность и предсказуемость ведёт к пониманию учащимися закономерностей развёртывания содержания темы, подтемы, субтемы, а также к знанию вербальных способов выражения типового содержания. Всё это при соответствующей лингводидактической интерпретации и когнитивном подходе к обучению в конечном итоге значительно облегчает понимание текста, в частности, при членении его на отдельные сегменты и микрообразования. При таком подходе текст предстаёт как единица коммуникации в единстве формирующих его сторон: функциональной, семантической и формально-языковой, а предложенный подход интенсифицирует учебный процесс и сокращает сроки преодоления языковых и речевых трудностей иностранных студентов-нефилологов в условиях вхождения в реальный вузовский учебный процесс.

Используемая литература:

1. Изаренков Д. И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Д. И. Изаренков // Вестник МАПРЯЛ. – 2002. – № 36. – С. 30-40.
2. Метс Н. А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова. – М.: Рус. яз., 1981. – 141 с.
3. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: Проблемы обучения. – 2-е изд., перераб. и доп.

/ О. Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1985. – Библиотека преподавателя русского языка как иностранного. – 128 с.

4. Хейлик В. Д. Чтение – вот лучшее учение! Пособие по обучению чтению для студентов-иностранцев II курса фармацевтического факультета / В. Д. Хейлик. – Запорожье, 2014. – 124 с.

Хейлік В. Д. Критерії оцінювання комплексних вмінь іноземних студентів при навчанні читання на просунутому етапі нефілологічного профілю.

У статті запропоновано лінгводидактичну модель, вдосконалено критерії та показники вимірів рівнів комунікативної компетенції іноземних учнів, проаналізовано підходи до формування вмінь у комбінованому мовленнєвому акті “читання-говоріння”.

Ключові слова: метатема, усне мовлення, семантичні мікро- та макроутворення.

Kheylik V. D. Criteria of estimation complex skills of foreign students in the studying to reading on the bases level of unphilological profile.

The corresponding linguadidactical model is worked and experimentally tested, the criteria and estimation rates for the communicative competence levels of foreign students, new technological approaches in teaching foreign students to combined speech act “reading-speaking” are analyzed.

Keywords: methatheme, oral speech, semantic micro- and macro formations.

РЕЦЕНЗІЇ

УДК 316.772.2:81'272

Глущенко В. А.

**РЕЦЕНЗИЯ НА НАУКОВУ МОНОГРАФІЮ:
ЗЕРНЕЦЬКА АЛЛА АНАТОЛІЇВНА. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА
ВЕРБАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ АСПЕКТ) / А. А. ЗЕРНЕЦЬКА. – ХАРКІВ, 2014. – 352 С.**

У просторі сучасного філологічного знання комунікативній лінгвістиці (порів. також терміни – назви деяких дисциплін: *мовленнєва (мовна) комунікація; теорія та практика мовленнєвої (мовної) комунікації; основи мовленнєвої (мовної) комунікації* тощо) безперечно належить одне з провідних місць – ця думка підтримується практично усіма дослідниками, які тим або іншим чином стикаються з комунікативно-лінгвістичною проблематикою. Підтвердженням цього, до речі, є і включення останніми роками у навчальні плани вищої школи (перш за все – для студентів різних філологічних спеціальностей, але не тільки) низки дисциплін комунікативно-лінгвістичного спрямування: “Основи мовленнєвої (мовної) комунікації”, “Теорія та практика мовленнєвої комунікації”, “Комунікативні стратегії” та інших.

Водночас кожний як з фахівців-теоретиків, так і – особливо – викладачів вищої школи при заглибленні у проблематику комунікативної лінгвістики або при викладанні мовознавчих предметів комунікативного спрямування неодноразово стикався з труднощами, що обумовлені, з одного боку, недостатньою лінгвістичною (та/або лінгвометодичною) визначеністю основних понятійних категорій, якими оперують зазначені дисципліни, з іншого (як не парадоксально це виглядає) – багатотлумачністю цих категорій. Хоча останнє можна вважати і абсолютно передбачуваним, оскільки комунікативна лінгвістика, що сформувалася на перехресті декількох наукових областей, використовує переважно “запозичений” термінологічний фонд, який також є у розпорядженні теорії комунікації (загальної), психології, філософії, паблік рілейшнз та інших галузей.

Наукова монографія А. А. Зернецької “Функциональная система вербально-коммуникативной деятельности (компетентностный аспект)”, звичайно, не вирішує повністю кола проблем, що наявні на сьогодні у комунікативній лінгвістиці, але все ж таки дозволяє багато з них прояснити та певним чином впорядкувати, викласти більш системно. Відповідно це стосується і процесу викладання дисциплін комунікативного циклу (як у вищій, так і, можливо, у середній школі) – автор, серед іншого, пропонує оригінальні шляхи більш ефективного їхнього вивчення.

Перша частина монографії, що рецензується, містить багатоаспектний і у той же час суворо логічно вибудований аналіз процесу розвитку моделювання вербально-

комунікативної діяльності (до того ж, у його *діахронічно-синхронічному аспекті* – що є, на наш погляд, особливо цінним), а також аналітичний опис термінологічного фонду комунікативно-лінгвістичної галузі. Крім того, у цій частині дослідження, на основі ретельного аналізу розставлено, так би мовити, крапки над “і” у розумінні низки принципово важливих для подальшого осмислення проблем комунікативної лінгвістики аспектів. Окремий підрозділ присвячено методологічному обґрунтуванню *функціональної* системи вербально-комунікативної діяльності (ФС ВКД), розкриття суті якої власне і є основним сенсом монографічного викладення.

Розгорнутій характеристиці функціональної системи вербально-комунікативної діяльності (ФС ВКД) присвячено другий розділ монографії, один з двох власне дослідницьких. Основні акценти тут зроблено, по-перше, на оптимізації структури ФС ВКД при її ускладненні; по-друге – на порядку функціонування ФС ВКД у її проєкціях на мовленнєву діяльність, мовленнєву поведінку та мовленнєву дію.

Наукова новизна та практична і теоретична значущість монографічного дослідження А. А. Зернецької сконцентрована, на нашу думку, саме у запропонованій нею **функціональній системі** вербально-комунікативної діяльності: уявляється, що ця модель виглядає більш глибокою, послідовною та розгалуженою, ніж усі існуючі на сьогодні моделі вербальної комунікації; це ж – як наслідок – дозволяє інтерпретувати ключові понятійні категорії теорії та практики мовленнєвої комунікації на якісно новому рівні.

У третьому розділі рецензованої монографії йдеться про *комунікативну компетенцію*, надзвичайно важливу для проведеного дослідження категорію – саме її автор розглядає як базу знань та вмінь вербально-комунікативної діяльності. Проаналізовано структурно-змістові складові комунікативної компетенції (*лінгвістичну, пресупозиційну та діяльнісну* компетенції), а також охарактеризовано можливі рівні володіння нею. Ця частина роботи відрізняється виразним методичним компонентом, що відповідно зумовлює і більш наявну практичну значущість викладеного матеріалу. Представлені у цій частині результати дослідження можуть бути, з нашої точки зору, ефективно використані при вирішенні багатьох проблем методичного характеру – перш за все при навчанні мовам (як рідній, так і іноземним) як у загальноосвітніх середніх закладах різного типу, так і у вищій школі (своєчасне і точне визначення рівня комунікативної компетенції тих, хто оволодіває мовою, дозволить більш вірно обирати методи та прийоми навчання, диференційовано підходити до цього процесу тощо).

Монографічна робота А. А. Зернецької, таким чином, у цілому справляє надзвичайно позитивне враження, є глибоким, оригінальним та безперечно цікавим дослідженням. Водночас монографія викликає і певні міркування – так, на наш погляд, дещо порушено баланс між теоретичною частиною та матеріалом, що ілюструє викладені положення; можливо, слід було б представити текстові підтвердження не настільки великими за обсягом фрагментами, а більш розгалужено, у вигляді своєрідних “конкретизаторів” кожного з описаних явищ.

Монографія А. А. Зернецької “Функциональная система вербально-коммуникативной деятельности (компетентностный аспект)”, з нашої точки зору, безумовно є дослідженням, якому притаманні актуальність, наукова новизна, теоретична та практична значущість. Немає сумніву, що це джерело буде вельми корисним для усіх науковців, що стикаються з розв’язанням комунікативно-лінгвістичних проблем, а також для фахівців у майже усіх галузях прикладного мовознавства.

ЗМІСТ

Алексеева О. М.

СУЧАСНА АНТРОПОНІМІЧНА СИСТЕМА УКРАЇНИ ЯК СИНТЕЗ ІСТОРИЧНИХ, СОЦІАЛЬНИХ, КУЛЬТУРНИХ ТА ЛІНГВІСТИЧНИХ ФАКТОРІВ	5
---	---

Ачилова О. Л.

ДІЄСЛОВА ГОВОРИТИ, КАЗАТИ, СКАЗАТИ: АСПЕКТУАЛЬНІ І СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ	12
--	----

Бреславец Н. А.

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ, КРЕАТИВНОСТЬ – ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	17
---	----

Бушев А. Б.

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КРИЗИС: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ГЛОБАЛЬНЫХ МЕДИА....	24
--	----

Васецкая Л. И.

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ	33
--	----

Василенко О. М., Сисоєнко І. В.

МАЛІ ВІРШОВАНІ ФОРМИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	42
---	----

Галаган І. М.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГІЙ.....	48
--	----

Гейна О. В.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ВИД КОМПРЕССИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА	52
--	----

Гейченко Е. И., Рагрина Ж. М.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ “СТУДЕНТ-КОМПЬЮТЕР” НА ЯЗЫКОВОМ ЗАНЯТИИ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)	57
--	----

Гонта І. А.

ПЕРЕКЛАД СТИЛІСТИЧНО МАРКОВАНИХ НОМІНАТИВНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ РАС ТА НАЦІОНАЛЬНОСТЕЙ.....	63
---	----

Зеленський К. В.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ
ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 67

Зернецкая А. А.

КОНЦЕПЦИЯ АУМКД ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ..... 72

Каленський А. А.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ 78

Кирило С. М., Шилофост Н. М.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ
УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО РКИ..... 84

Ковальчук Г. В., Никулина И. Я.

УЧЕТ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УСТНОЙ РЕЧИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ 89

Ковчина І. М.

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
У МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПРАВОВИХ УМІНЬ
У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ 93

Козолуп М. С.

ЗАСТОСУВАННЯ ЖАНРОВО-БАЗОВАНОГО ПІДХОДУ
ДО АКАДЕМІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США 97

Кокор М. М.

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИКЛАДАЧА
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ 104

Купрата Н. Я.

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОНЕТИЧНИХ ТА ЛІНГВІСТИЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ТУРКМЕНСЬКОЇ МОВ..... 110

Мамедова Хаяла Ариф кызы

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИЙ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ
ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА..... 114

Мелько Х. Б.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПОРАЛЬНОЇ СИНЕСТЕЗІЇ..... 118

Мельник Р. А.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ	124
---	-----

Нестеренко О. А.

ІСПАНСЬКА МОВА ЯК ДРУГА ІНОЗЕМНА: ІНТЕРАКТИВНІ ІНТЕРНЕТ-ВПРАВИ	130
---	-----

Плотніков Є. О.

ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК У КОМП'ЮТЕРНИХ МАТЕРІАЛАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИКИ	135
--	-----

Прокоф'єв Є. Г.

ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ	140
--	-----

Рощупкина Е. А.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ НА ЯЗЫКОВОЙ КАФЕДРЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	150
--	-----

Семеряк І. З.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ	155
--	-----

Стативка В. И.

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ “МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ”, “ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ”, “ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ”	160
---	-----

Тарнопольский О. Б.

КОНСТРУКТИВИЗМ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНИКА И УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	167
---	-----

Ткач Д. І.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОГО РОЗУМІННЯ ТЕОРІЇ ОБОРОТНИХ ЗОБРАЖЕНЬ	172
---	-----

Хейлик В. Д.

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	178
---	-----

РЕЦЕНЗІЇ

Глущенко В. А.

РЕЦЕНЗІЯ НА НАУКОВУ МОНОГРАФІЮ:
ЗЕРНЕЦЬКА АЛЛА АНАТОЛІЇВНА. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА
ВЕРБАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ АСПЕКТ) / А. А. ЗЕРНЕЦЬКА. –
ХАРКІВ, 2014. – 352 С..... 185

Scientific edition

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 5 Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 49

Published in authors edition with the original models authors.
Materials submitted in the original language

Authors of published materials are solely responsible for the selection, accuracy of facts, quotes, economic and statistical data, names and other information.

Chief Editor	– <i>V. P. Andrushchenko</i>
Responsible editor	– <i>L. L. Makarenko</i>
Executive Secretary	– <i>L. A. Kulish</i>
Responsible for the issue	– <i>A. A. Zernetska</i>
Technical Editor	– <i>T. S. Merkulova</i>
Technical Editing	– <i>L. M. Prokopets</i>
Origin-model	– <i>T. M. Vetrachenko</i>



Signed for publication **November 27, 2014.**
Format 60x84/16. Offset paper. Headset Times. Offset.
Probation print sheet 24. Accounting issued ff. 15,71.
Circulation 300. Order № 527
Printed from the original

Publishers of
National Pedagogical Dragomanov University
01601, Kyiv, str. Pirogov, 9.
Certificate of registration № 1101 from 29.10.2002
(044) 239-30-85
NOT FOR SALE!

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 49

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Матеріали подані мовою оригіналу

Автори опублікованих матеріалів **несуть повну відповідальність** за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор	В. П. Андрущенко
Відповідальний редактор	– Л. Л. Макаренко
Відповідальний секретар	– Л. А. Куліш
Відповідальна за випуск	– А. А. Зернецька
Технічний секретар	– Т. С. Меркулова
Технічне редагування	– Л. М. Прокопеч
Оригінал-макет	– Т. М. Ветраченко



Підписано до друку 27 листопада 2014 р.
Формат 60x84. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 24. Облік. видав. арк. 15,71.
Наклад 300. Зам. № 527
Віддруковано з оригіналів

Видавництво

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29. 10. 2002
(044) 239-30-26, 239-30-85
Продажу не підлягає!