

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 12 (223) ЧЕРВЕНЬ
2011

2011 червень № 12 (223)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина II

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 27 травня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії “Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей**

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2011.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1. **Ващенко В. Ю., Дядичев О. В.** Аналіз систем керування навчанням і контентом та їх впровадження в навчальний процес 5
2. **Левченко О. О., Дроговоз І. В.** Вплив педагогічної антропології на поширення інноваційних та інформаційних технологій професійної освіти у вищій школі..... 17
3. **Морська Л. І.** Вимоги сучасної освітньої галузі до рівня підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності 27
4. **Резникова О. О.** Розробка термінологічного словника англійських термінів з психології для понятійного апарату агресії в кіберпросторі..... 35
5. **Сура Н. А.** Інтеграція ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи 48
6. **Шевчук О. Д., Войку О. К.** Письменная речь и методы ее развития с помощью ПК 56

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

7. **Макаренко М., Kalinenko N.** Current trends of innovative development of higher education 63
8. **Батлук О. Г., Сергєєва О. В., Сікілінда О. В.** Використання проектної методики навчання для реалізації особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчання іноземним мовам у коледжі СНУ імені Володимира Даля..... 69
9. **Дегтяренко Е. А.** Некоторые аспекты обучения студентов неязыкового вуза устной монологической речи 78
10. **Дроевская Е. А.** Проблема соотношения языка и культуры. Наименования спектров цвета в контексте культуры народов Великобритании 86
11. **Житная Л. А., Сычевская И. О.** Взаимодействие дидактических принципов обучения иностранному языку на современном этапе 93
12. **Курєнкова Г. М., Басва І. В.** Основні чинники формування активної мовної позиції студентів при вивченні іноземних мов 98
13. **Малеткина Л. Б.** Использование современных методик преподавания при изучении английского языка со студентами технических специальностей 105

14.	Марценюк В. П., Коцюба Р. Б. Кореляційний аналіз поточної та підсумкової успішності студентів-медиків і показників сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та атестатів про середню освіту з іноземної професійної медичної лексики	111
15.	Мишанова Ю. В. О некоторых аспектах оптимизации обучения иностранному языку	120
16.	Мищенко Т. Н., Ряннель Т. Я. Обучение языку средств массовой коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному	128
17.	Рачинська Т. В., Сичевська І. О., Шевчук О. Д. Метод проектів як засіб формування професійної мовної комунікативної компетенції	134
18.	Сургай С. О. Інновації у сучасних методиках викладання англійської мови у ВНЗ України	141
19.	Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст спеціальності в курсах іноземної мови для спеціальних цілей у немовних вишах	147
20.	Червонецький В. В., Червонецька С. С., Белов В. О. Гуманізація взаємовідносин учителів і учнів в історії вітчизняної педагогічної думки з найдавніших часів до кінця ХІХ століття	156
21.	Чернуха Н. М., Клочкова Д. М. Взаємозв'язок формування правової компетентності майбутнього вчителя з правовим вихованням особистості	168
22.	Чибіс Л. В. Шляхи здійснення екологічного виховання в середніх школах Великої Британії	175
	Відомості про авторів	181

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В. Ю. Ващенко, О. В. Дядичев

АНАЛІЗ СИСТЕМ КЕРУВАННЯ НАВЧАННЯМ І КОНТЕНТОМ ТА ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Сучасне суспільство все більше часу проводить в Інтернеті. Це обумовлено розвитком комп'ютерної техніки і її доступністю, збільшенням зон покриття зв'язку мобільних операторів, підвищення комп'ютерної грамотності населення планети, розвитком електронної комерції, появою нових засобів і технологій для створення Інтернет додатків.

На сьогоднішній день широке розповсюдження отримали соціальні мережі. Як показують дослідження Pew Research Center's Global Attitudes Project соціальні мережі поширюються по всьому світу, особливо вони популярні на своїй батьківщині. Наприклад, 46% американців відвідують сайти соціальних мереж, 36% користуються Інтернетом, проте не відвідують соціальних мереж, і лише 18% з числа опитаних ніколи не бувають в онлайн. Дослідження були проведені в 22 країнах світу [1], результати яких можна побачити в таблиці 1.

Проаналізувавши дані, що знаходяться в таблиці, і дані про кількість користувачів глобальної мережі Інтернет з 1999 по 2005 року [2] можна зробити висновок, що зростання користувачів за такий короткий проміжок часу сильно збільшився, і що кількість користувачів Інтернетом буде продовжувати рости. А зростання користувачів мережі Інтернет сприяє зростанню числа користувачів дистанційної освіти. Факти зростання цін на отримання освіти у світі, бурхливе зростання бази знань у галузі науки і техніки, розвиток технологій будь-якої сфери діяльності і гострої необхідності навчання співробітників організацій, для підвищення рівня їх знань та їх кваліфікації, породжують проблему швидкого засвоєння інформації та нових знань без відриву від виробництва з мінімальними витратами на їх навчання. Одним з виходів ситуації, що склалася є дистанційна освіта. Дистанційне навчання отримало свою популярність досить давно за рахунок своєї гнучкості та доступності. У різних джерелах по різному трактується визначення дистанційного навчання. Якщо раніше в процесі навчання широко використовували пошту, телебачення, радіо, то на сьогоднішній день використовують нові технології передачі інформації і знань, не виключаючи були отримані раніше.

Таблиця 1

Використання соціальних мереж (Pew Research Center Q66)

Країна	Використовують соціальні мережі	Не використовують соціальні мережі, але мають доступ до Інтернету	Не мають Інтернету (не користуються інтернетом або електронною поштою)
	%		
США	46	36	18
Польща	43	15	41
Британія	43	41	16
Південна Корея	40	38	21
Франція	36	42	22
Іспанія	34	36	31
Росія	33	10	56
Бразилія	33	10	57
Німеччина	31	49	20
Аргентина	31	17	52
Туреччина	26	12	61
Японія	24	44	32
Йорданія	24	8	68
Китай	23	22	53
Мексика	23	16	61
Кенія	19	5	76
Ліван	18	17	65
Єгипет	18	6	76
Нігерія	17	7	76
Індія	12	4	82
Індонезія	6	3	91
Пакистан	6	0	94

На сьогоднішній день дистанційного навчання можна дати таке визначення: дистанційне навчання — це спосіб організації процесу навчання, що базується на сучасних ІТ-технологіях, що дозволяють реалізувати навчання на відстані без безпосереднього контакту між викладачем і учням. Електронні форми навчання визнані ефективними і використовуються у всьому світі. Електронну форму навчання можна

проводити за допомогою систем дистанційного навчання (СДН). Системи ДН використовують як для навчання студентів ВНЗ, так і для навчання персоналу організації, компанії, корпорації. Тому, багато великих компаній, корпорації або створюють свої Системи Дистанційного Навчання, або купують вже існуючі СДН, або використовують безкоштовні системи (з відкритим вихідним кодом, що дозволяє переписати код під потреби корпорації або компанії). Корпорації зобов'язують своїх співробітників підвищувати свій рівень кваліфікацій, і нерідко витрачають на подібні системи сотні тисяч доларів, але це значно дешевше, ніж відправляти фахівців на підвищення кваліфікації (витрати на проживання, харчування, навчання, переїзд до міста ВНЗ, відрив фахівця від робочого місця, що також приносить збиток підприємству). Однак ці системи закриті, і до них мають доступ лише співробітники компанії.

The Elearnig Guild опублікувало звіт дослідження ринку систем ДН, в якому було опитано більше 24000 експертів в області e-Learning, за результатами дослідження представлені деякі основні тези звіту: найпопулярнішою системою ДН в корпораціях з кількістю співробітників більше 5000 стала SumTotal; краще за інших потреби в навчанні для великих корпорацій, де більше 5000 учнів співробітників, задовольняє SkillSoft; в компаніях, де кількість учнів співробітників до 5000, система дистанційного навчання Moodle посіла перше місце за популярністю і задоволенню потреб; 29,58% опитаних планували оновити їх систему дистанційного навчання, і 10,69% планували поміняти постачальника системи ДН; 11% опитаних заявили, що не повернули своїх інвестицій в систему дистанційного навчання; а найкращий результат у поверненні інвестицій показали SAP і KnowledgeImpact; 21% опитаних використовували більш однієї системи дистанційного навчання [3].

Інша справа з освітою населення в цілому. Для цього відкривається велика кількість центрів СДН як у приватних ВНЗ, так і державних. Ці СДН дозволяють будь-якому охочому отримати в першу чергу знання, а вже після сертифікат або диплом про навчання. За даними інформаційного порталу УралБізнесОбразованіє (рейтинг російських ВНЗ за 2009 рік), які дозволили провести аналіз по 120 кращим ВНЗ Росії, було виявлено, що тільки 40% ВНЗ використовують системи дистанційного навчання [4]. Це свідчить про те, що ВНЗ на сьогоднішній день знаходяться в стадії розвитку та впровадження систем дистанційного навчання.

Як правило, СДН представлені у вигляді Інтернет порталу (сайту), пов'язаного з базою даних, на якому розміщується інформація для користувачів цієї системи, навчальні матеріали та інша необхідна інформація для учнів. І, як вже зазначалося, користувачем СДН може стати будь-який бажаючий без вікового обмеження, незалежно від статі та національної приналежності, політичних поглядів та віросповідань.

Одним з головних переваг таких систем те, що освіта (знання) можуть отримувати інваліди, які не мають можливості самостійно пересуватися, люди, що проживають у віддалених районах від ВНЗ без шляхів сполучення, військовослужбовці строкової служби, а також люди, що знаходяться в місцях позбавлення волі — ув'язнені [5, 6].

Для користувача СДН необхідно і достатньо:

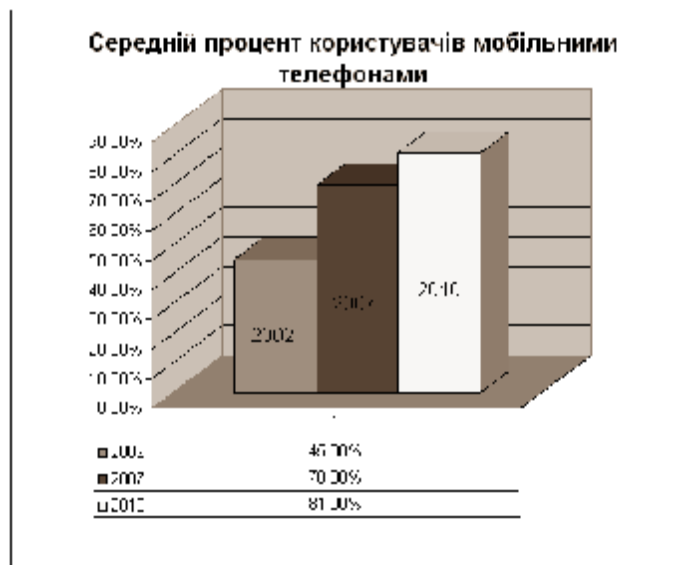
- комп'ютер, що задовольняє системним вимогам СДН;
- підключення до Інтернету.

Як вже зазначалося, зростання користувачів Інтернету буде продовжуватися. Якщо говорити про тенденції використання населенням комп'ютерів, то на сьогоднішній день по 16 країнам середній відсоток користувачів комп'ютерів, хоча б нерегулярних, становить 50%, тоді як в 2007 році становило 39%, а в 2002 — 32% (мал. 1) [7].



Мал. 1. Середній відсоток користувачів комп'ютерів по 16 країнам в 2002, 2007 і 2010 роках (Pew Research Center Q65)

Крім того, для роботи в СДН можна використовувати не тільки комп'ютери, але й мобільні телефони, які дозволяють виробляти доступ до глобальної мережі Інтернет, обробляти електронні документи та задовольнятиме системні вимоги СДН. За даними Pew Research Center's з 16 країн, в яких спостерігається тенденція зростання використання користувачами мережі Інтернет, процентна частка людей — власників мобільних телефонів зросла з 2002 року на 36 пунктів. На даний момент медіана становить 81% у порівнянні з 45% минулого десятиліття. У 2007 році середня кількість власників мобільних телефонів по 16 країнам склало 70% (мал. 2) [7].



Мал. 2. Середній відсоток користувачів мобільних телефонів по 16 країнам в 2002, 2007 і 2010 роках (Pew Research Center Q62)

Виходячи зі статистичних даних Pew Research Center's Global Attitudes Project можна зробити також висновок, що зростання числа користувачів комп'ютерів, мобільних телефонів і користувачів глобальної мережі Інтернет сприяє розвитку і популярності дистанційного навчання. Крім цього, ДН стає більш популярним з-за своєї доступності, адже вищу освіту дорожчає по всьому світу. І студентів вищих навчальних закладів з країн, в яких існують системи масової вищої освіти, а також спостерігається старіння населення, чекає зростання цін на навчання. За висновками дослідження "Tuition Fees and Students Financial Assistance: 2010 Global Year in Review" (Вартість навчання та фінансова підтримка студентства в 2010 році), яке охопило 39 європейських і азіатських країн, були зроблені висновки, що в найближчому майбутньому вищу освіту по всьому світу стане менш доступним. При цьому спостерігається наростаюча тенденція до скорочення державних коштів, що виділяються університетам [7].

Опитування компанією Техноматіка на тему «Тенденції ринку навчання персоналу в Україні 2009», показали, що 57% опитаних (в опитуванні взяли участь 50 провідних українських компаній — банки, страхові компанії, фінансові організації, мережі роздрібної торгівлі та інші) на момент опитування перебували у пошуку нових способів оптимізації T & D витрат, 45% відмовилися від зовнішніх провайдерів навчання, майже половина респондентів планували скорочення бюджету на навчання і розвиток персоналу, а 16% з опитаних компаній планували скоротити T & D персонал [3].

Ці дані свідчать про те, що фінансування як з боку держави, так і з боку комерційних структур на навчання скорочуються. Одним з можливих виходів є електронне навчання, так як воно менш коштовно незалежно від числа учнів. За опитуваннями тієї ж компанії Техноматіка 46% респондентів планували використовувати електронне навчання персоналу, а 65% компаній були впевнені, що e-Learning здатне оптимізувати витрати на навчання персоналу.

Компанією Pew Research Center були проведені дослідження ринку технологій дистанційного навчання в США, в яких були розглянуті Системи управління навчанням (LMS) і системи управління навчальним контентом (LCMS) 29 компаній розробників і постачальників [8]. З цього списку 20 російських компаній, 2 білоруські компанії, 3 інтернаціональні і 4 українських. У таблиці 2 надана більш детальна інформація про компанії розробників і постачальників.

Таблиця 2

Компанії розробники і постачальники LMS / LCMS / СДН

Назва компанії	Держава компанії	Статус	Продукт	Форма
Белитсофт (ElearningSoft)	Білорусія	Розробник	JoomlaLMS	Постачається кейс-версія
Белитсофт (ElearningSoft)	Білорусія	Розробник	SharePointLMS	Постачається кейс-версія
ВБТ	Білорусія	Розробник	lete e-Learning Suite	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу
Adobe Systems Incorporated	Інтернаціональна	Розробник	Adobe Connect Training	Постачається кейс-версія
MicroSoft	Інтернаціональна	Розробник	Microsoft Learning Gateway	Постачається кейс-версія
MicroSoft	Інтернаціональна	Розробник	SharePoint Learning Kit	Постачається кейс-версія
Oracle Corporation	Інтернаціональна	Розробник	Oracle Learning Management	Постачається кейс-версія
BrightConsult	Росія	Розробник	Bright eLearning	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу

Назва компаній	Держава компанії	Статус	Продукт	Форма
Competentum	Росія	Розробник	Competentum ІНСТРУКТОР	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу
Competentum	Росія	Розробник	ShareKnowledge	Надається у якості сервісу
Efficient Lab	Росія	Розробник	eLearning Portal	Постачається кейс-версія
ІВА Международный деловой альянс	Росія	Розробник	e-University	Постачається кейс-версія
RADLAB	Росія	Розробник	REDKLAS S Pro	Постачається кейс-версія
VPGroup	Росія	Постачальник	Blackboard Learn	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу
Web Reseaching Center	Росія	Розробник	WRC e-Education System	Постачається кейс-версія
WebSoft	Росія	Розробник	WebTutor	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу
Ай Поинт рус	Росія	Розробник	i.Logos	Постачається кейс-версія
Айтрейн ООО (Itrain)	Росія	Розробник	Itrain	Постачається кейс-версія
Виртуальные технологии в образовании	Росія	Розробник	Прометей	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу
ГиперМетод	Росія	Розробник	eLearning Server	Постачається у кейс-версії та надається в якості

Назва компаній	Держава компанії	Статус	Продукт	Форма
				сервісу
Мираполис	Росія	Розробник	Mirapolis Knowledge Center	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу
Свободный Выбор	Росія	Розробник	SystemKey	Постачається кейс-версія
Специалист	Росія	Розробник	Bauman Training 2.0	Постачається кейс-версія
Стэл-Компьютерные Системы	Росія	Розробник	STELLUS	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу
Термика	Росія	Розробник	ОЛИМП:О КС	Постачається кейс-версія
УНИАР	Росія	Розробник	Спутник-Доцент	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу
АВ-Консалтинг	Україна	Розробник	Агапа	Постачається кейс-версія
"Актив" Корпорація	Україна	Розробник	A-learning lite	Постачається у кейс-версії та надається в якості сервісу
АРИМА!	Україна	Ексклюзивний постачальник	EIS	Постачається кейс-версія
Інтернет Школа, ООО	Україна	Розробник	Webils.ru	Надається у якості сервісу
ІСМ Україна (ISM eCompany)	Україна	Розробник	LMS Sana Learning Portal	Постачається кейс-версія
Корпоративні системи навчання	Україна	Розробник	TrainingWare	Постачається кейс-версія

З такого великого списку переліку систем дистанційного навчання організація повинна вибрати ту, яка задовольняє її потребам. Незважаючи на те, що всі СДН повинні забезпечувати навчання слухачів (студентів) дистанційно, ці системи можуть бути направлені на розвиток повного набору інструментів для доступу до навчального матеріалу, або на групове навчання, або на оцінку рівня знань, на підтримку стандартів, прийнятих для полегшення вчення та інше. У статті Хоа Тат Тханга ці системи були розбиті на наступні групи [9]:

1. Системи з повним набором інструментів — системи, що мають повний набір інструментів для доступу до матеріалу навчання, групового навчання та оцінювання знань.

2. Повний комплект інструментів дизайну — системи з інструментами для створення курсів, редагування зовнішнього вигляду системи і створення шаблонів.

3. Повна підтримка роботи викладача — системи, що підтримують такі функції, як: управління курсами, допомогу викладачеві, оцінювання, управління студентськими потоками.

4. Найбільш популярні системи — до цієї групи відносяться системи, що користуються найбільшою популярністю.

5. Системи з відкритим кодом — системи, що розробляються і поширюються під ліцензіями, які дозволяють модифікувати вихідний код програми.

Якщо зробити зведену таблицю даних з розглянутих систем за критеріями автора, то отримаємо такі дані, наведені в таблиці 3.

Таблиця 3

Зведена таблиця СДН за виділеним групам

№	СДН	Повний набір інструментів	Повний комплект інструментів дизайну	Повна підтримка роботи викладача	Системи з відкритим кодом	Найбільш популярні системи	Вага
	1	2	3	4	5	6	7
1	BlackBoard 5.5	Так	Так	Так		Так	4
2	Jones e-education V2004	Так	Так	Так	Так		4
3	eCollege AU+	Так	Так	Так		Так	4
4	Desire2Learn	Так	Так	Так			3
5	The Learning Manager 3.2	Так	Так	Так			3
6	WebCT Vista 1.2	Так	Так	Так			3
7	NauLearning	Так	Так	Так			3
8	ANGEL 6.0		Так	Так		Так	3

№	СДН	Повний набір інструментів	Повний комплект інструментів дизайну	Повна підтримка роботи викладача	Системи з відкритим кодом	Найбільш популярні системи	Вага
9	Atutor 1.3		Так	Так	Так		3
10	Atutor 1.4		Так	Так	Так		3
11	Bazaar 7		Так	Так	Так		3
12	BlackBoard 6		Так	Так		Так	3
13	LON-CAPA 1.0		Так	Так	Так		3
14	LON-CAPA 1.1		Так	Так	Так		3
15	WebCT 4.1 Campus Edition		Так	Так		Так	3
16	ANGEL 5.6		Так	Так			2
17	Embanet hosting BlackBoard		Так	Так			2
18	Jenzabar Internet Campus Solution 1.03		Так	Так			2
19	WebCT Vista 2.1		Так	Так			2
20	Educator	Так	Так				2
21	IntraLearn SME 3.1.2	Так	Так				2
22	Coursemaneger		Так		Так		2
23	ILIAS		Так		Так		2
24	Moodle 1.1		Так		Так		2
25	WebCT 3.7 Campus Edition	Так		Так			2
26	WebCT 3.8 Campus Edition	Так		Так			2
27	Manhattan Virtual Classroom 2.1			Так	Так		2
28	Embanet hosting IntraLearn		Так				1
29	Unicon Academus		Так				1
30	Anlon 4.1			Так			1
31	Embanet hosting ANGEL			Так			1
32	Embanet hosting WebCT			Так			1
33	ETUDES			Так			1
34	Teknikal Virtual Campus			Так			1
35	WebCT 3.6 Standard Edition			Так			1

№	СДН	Повний набір інструментів	Повний комплект інструментів дизайну	Повна підтримка роботи викладача	Системи з відкритим кодом	Найбільш популярні системи	Вага
36	WebCT 4.0 Campus Edition			Так			1
37	Janison Toolbox 5.81	Так					1
38	.LRN				Так		1
39	Bodington				Так		1
40	CHEF				Так		1
41	Claroline 1.2.0				Так		1
42	Claroline 1.4				Так		1
43	ClassWeb 2.0				Так		1
44	CourseWork				Так		1
45	Eledge 1.2				Так		1
46	Eledge 3.1				Так		1
47	Fle3				Так		1
48	KEWL 1.2				Так		1
49	MimerDesk 1.5.3.1				Так		1
50	MimerDesk 2.0.1				Так		1
51	Whiteboard 1.0.2				Так		1

Для першої групи була обрана система BlackBoard 5.5, для другої, третьої, четвертої та п'ятої — Moodle 1.1, NauLearning, ANGEL 6.0 і Bazaar 7 відповідно. системою була обрана Moodle 1.1. Нами були зроблені висновки, що до систем задовольняє три основні групи (1,2,3 групи) відносяться BlackBoard 5.5, Jones e-education V2004, eCollege AU +, Desire2Learn, The Learning Manager 3.2, WebCT Vista 1.2 і NauLearning. Якщо організація має наміри використовувати системи з відкритим кодом, то слід звернути увагу на наступні системи ДН (у порядку убавання): Jones e-education V2004, Atutor 1.3, Atutor 1.4, Bazaar 7, LON-CAPA 1.0, LON-CAPA 1.1, Coursemaneger , ILIAS, Moodle 1.1, WebCT 3.7 Campus Edition, WebCT 3.8 Campus Edition, Manhattan Virtual Classroom 2.1.

Проте керівництво організації повинно зробити зважене рішення при виборі СДН. При виборі СДН слід звернути увагу на [10]: вартість та ліцензійну політику компанії, яка продає продукт; чи є обмеження на кількість учнів, зареєстрованих в системі?; Чи не доведеться продовжувати ліцензію на використання програмного продукту після одного року?; Чи потрібно купувати додаткове програмне забезпечення для забезпечення роботи СДН?; мінімальні технічні вимоги до робочого

місця користувача, серверу, каналах зв'язку; увагу на можливості системи з адміністрування користувачів і контенту; можливість створення навчальних програм і контролю успішності; увагу на Юзабіліті, а також співвідношення ціни / якості і вартість СДН.

Література

- 1. Ващенко В. Ю.** Темпы распространения технологий исследования Pew Research Center's Global Attitudes Project [Електронний ресурс] / В. Ю. Ващенко. – Режим доступу : www.smart-edu.com.
- 2. Ващенко В. Ю.** Анализ развития Интернета и перспективы развития дистанционного обучения / В. Ю. Ващенко // Збірник наукових праць IV науково-практичної конференції «Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов». – № 4, 1-2 червня 2006 р. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля. – 2006. – С. 41 – 46.
- 3. Ващенко В. Ю.** Анализ систем керування навчанням і контентом та їх впровадження в навчальний процес [Електронний ресурс] / В. Ю. Ващенко, О. В. Дядичев. – Режим доступу : <http://www.trn.com.ua>.
- 4. Ильина Е. А.** Анализ существующих систем дистанционного обучения для организации учебного процесса в системе непрерывного опережающей профессиональной подготовки кадров.
- 5. Ващенко В. Ю.** Дистанционное обучение: образование без границ / В. Ю. Ващенко // Збірник наукових праць „Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка”. – Вип. № 6. – 2006 – С. 36 – 40.
- 6. Ващенко В. Ю.** Дистанционное обучение: достоинства и недостатки / В. Ю. Ващенко // Вісник СНУ ім. В. Даля. – 2007. – № 12 (118) – С. 27 – 32.
- 7. Ващенко В. Ю.** “Social Networking Usage” and Pew Research Center [Електронний ресурс] / В. Ю. Ващенко, О. В. Дядичев. – Режим доступу : <http://pewresearch.org>.
- 8. Ващенко В. Ю.** Дистанционное обучение в СНГ (Беларуси, России, Украине). Обзор рынка технологий дистанционного обучения в СНГ. Том 1. [Електронний ресурс] / В. Ю. Ващенко, О. В. Дядичев. – Режим доступу: www.smart-edu.com.
- 9. Хоа Тат Тханг** Сравнительный анализ систем дистанционного обучения = The Benchmark Analysis of the Remote Education Systems / Х. Т. Тханг // Качество. Инновации. Образование. – 2009. – № 2. – С. 9 – 13.
- 10. Ващенко В. Ю.** Критерии выбора системы дистанционного обучения 383 критерия для выбора системы дистанционного обучения (СДН/LMS/LCMS) Том 5. Релиз 08.02.2011 Обзор рынка технологий дистанционного обучения в СНГ. – Том 1. [Електронний ресурс] / В. Ю. Ващенко, О. В. Дядичев. – Режим доступу до : www.smart-edu.com.

Ващенко В. Ю., Дядичев О. В. Аналіз систем керування навчанням і контентом та їх впровадження в навчальний процес

Проведено огляд систем Системного дистанційного навчання в СНГ та визначені тенденції розвитку світового Інтернету. Було зроблено економічне обґрунтування використання СДН для навчання студентів та

співробітників організацій. Був зроблений аналіз за критеріями вибору СДН та дані рекомендації до вибору СДН.

Ключові слова: система дистанційного навчання, дистанційне навчання, СДН, ДН, LMS, LCMS, електронне навчання, e-Learning економічне обґрунтування.

Вашенко В. Ю., Дядичев А. В. Анализ систем управления обучением и контентом и их внедрение в учебный процесс.

Сделан обзор систем СДО в СНГ и определены тенденции развития мирового Интернета. Было сделано экономическое обоснование использования СДО для обучения студентов и сотрудников организаций. Был сделан анализ по критериям выбора СДО и даны рекомендации к выбору СДО.

Ключевые слова: система дистанционной учебы, дистанционная учеба, СДН, ДН, LMS, LCMS, электронная учеба, e-learning.

Vaschenko V., Dyadichev A. The analysis of learning management systems and their introduction into the educational process.

The overview of the systems of distance learning in the states of the CIS has been made and the tendencies of the world internet development have been defined. The economic justification of the use of SDL for teaching students and employees has been substantiated. The analysis has been made according to the choice of distance learning systems criteria and recommendations for the choice of distance learning systems are given.

Key words: system of the controlled from distance studies, controlled from distance studies, SDN, DN, LMS, LCMS, electronic studies, e-learning.

УДК 378.14:159.21

О. О. Левченко, І. В. Дроговоз

**ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ НА ПОШИРЕННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

На сучасному етапі розвитку світової спільноти змінюється само поняття «освітнє середовище». Тепер все частіше використовується поняття «Єдиний інформаційний освітній простір», «Інформаційному співтовариство». А освіта, стає основною сферою змагання, конкуренції, боротьби між державами, визначає місце країни у сучасному світі в цілому і в житті кожної людини як особистості – окремо. Сталося це тому, що сучасна освіта – освіта інформаційного суспільства, в перспективі і суспільства знань, яке об'єктивно і істотно відрізняється від

індустріальної освіти [1, с. 3]. Ці відмінності відбуваються завдяки освітнім практикам [2].

Освітні практики цікаві і значущі для сучасної педагогічної науки і реальної педагогічної дійсності, але окрім когнітивної, що вже більшени опрацьована, її все менш інструментують. А сучасні освітні практики – креативні (інноваційні) вимагають від вчителя (викладача вищої школи) значних зусиль для їх розуміння і оцінки. Та будь-яка освітня практика, що ґрунтується на антропоцентристській, людиноцентристській парадигмі (концепція К. Роджерса) і, що реалізує особистісно-орієнтоване навчання і виховання, завжди дає вищі результати.

Вперше термін «Антропологія педагогічна» запровадив К. Ушинський, який твердив, що педагогіка, маючи справу з реальною людиною, повинна ґрунтуватися на всебічному її пізнанні". Де антропоцентристська парадигма – це система форм, що змінюються, вивченням чого в педагогіці займається спеціальна галузь – педагогічна антропологія, яка являє собою систему поглядів, що ґрунтується на даних наук про людину. З останнього й виходе умовисновок про те, що без *людиноцентрованого підходу* при поширенні *педагогічної фасилітації* як інноваційної технології в освітній практиці не можливо дійти гуманізації самого педагогічного процесу [3].

Але існуючі інноваційні моделі освітніх практик та інформаційні технології відрізняються одна від одної за специфічною домінантою, що визначає стратегію розвитку освітнього закладу як педагогічної системи [4]. В кожній з них навчальний процес є специфічним, і його специфіку визначають психологічні складові. При визначенні вибору освітньої практики важливо знати майбутньому вчителю, викладачу, що в процесі професійної підготовки вибір тієї чи іншої практики є актуальним для добору технологій.

Завдяки системному аналізу моделей навчання в психолого-педагогічній теорії можна дійти розкриття цілого ряду освітніх практик (поняття педагогічних практик – має під собою розуміння системи роботи педагога чи колективу педагогів у декого з науковців, але то є інше, а більше – в такому розумінні поняття педагогічна практика є не зовсім вірним, бо має тлумачення відносно набуття практичних навиків студентами на робочому місці вчителя (викладача). У нас з цього приводу є окрема стаття [3, с. 175-180].

Системний аналіз С. Гончаренко в педагогіці розглядає як «метод підготовки і обґрунтування рішень з розв'язання складних комплексних проблем навчання і виховання. Методи системного аналізу для розв'язання складних комплексних проблем навчання і виховання застосовують з огляду на те, що в процесі прийняття рішень вибір треба робити в умовах невизначеності» [5]. Світовий сучасний досвід моделювання освітніх практик описано в навчально-методичному посібнику О. Пехоти [4], а також працях Ю. Васькова [6], Л. Павлової [2],

Г. Сазоненко [7]. Аналіз та опис психологічних особливостей практик особистісного розвитку подано в сучасних психолого-педагогічних розробках (Л. Крившенко, Н. Мойсеюк, М. Холодна).

Освітні практики цікаві і своєрідні. Вони істотно відрізняються одна від одної, але всі вони схожі в одному – у розумінні їх авторами визначальної дії, що впливає на моделі та результати навчання [8, с. 175-1176]. А саме: високий рівень знань, умінь і навиків досягається тільки за рахунок засвоєння учнями розумових дій, або за рахунок пізнавального інтересу, або за рахунок засвоєння способів діяльності, або за рахунок свободи індивідуального вибору. Сьогодні додаємо – ще за рахунок інформативності.

Як стверджує Л. Павлова, – особливе місце в освітніх практиках займає особистісна модель [2].

Серед них більш привабливою в плані вибору технологій (інноваційних, інформаційних) є вільна модель, яка відповідає критерію «максимум свободи суб'єктного вибору – мінімум дій, що управляють» (подібно концепції К. Роджерса), та що на сьогодні залишається актуальною.

Формування цілей статті (постановка завдання) полягає у з'ясуванні ступеня інноваційності та інформаційності існуючих моделей освітніх практик і відмінностей ознак однієї моделі навчального процесу від іншої через розкриття особливостей психологічної складової, що впливає на педагогічну систему, яка її становить в інноваційно-інформаційному плані впливів педагогічної антропології.

Виклад основного матеріалу дослідження ми спрямовуємо на допомогу осмислення майбутніми педагогами (для працюючих – це трохи легше, бо вже є педагогічний досвід, – *прим. авт.*) основних ідей суті особистісно-орієнтованого навчання, змісту його психологічних складових та його розвиваючої функції. Хоча це теж непросто, перейти від предметноцентристської до людиноцентристської парадигми, осмислити причини переходу на нову парадигму і зрозуміти необхідність цього переходу, важливість його інноваційності. Це швидше важко, але не складно і це не стандартно, але креативно. Сама креативність полягає в розробці оригінальних ідей та їх реалізації, іноді з ризиком за прийняття рішення та його педагогічний результат. Тож, розуміючи настійну потребу модернізації педагогічної взаємодії на основі особистісно-орієнтованого навчання, вчителі намагаються, і часто вдало, пристосовують зміст освіти до учнів через цікаві технологічні підходи і рішення з організації навчально-пізнавальної діяльності до успішнішого їх засвоєння. Останні носять чисто індивідуальний характер і повністю залежать від професійної інформаційної і діяльнісної, а часом і фасилітативної компетентності вчителя [1; 9].

Тому, продовжуючи працювати в контексті когнітивної освітньої практики (предметноцентристська парадигма з її інноваційними технологіями), педагоги збагачують цю практику навчально-пізнавальної

діяльності в двох її площинах: інформаційно-потребнісному і необхідності психолого-педагогічної допомоги кожній дитині в розвитку її здатності ставити перед собою посильні завдання відповідно до своїх інтересів. Такий підхід відомий в педагогічній практиці, а моделі навчання, що будуються на такому підході, називаються такими, що збагачують.

Ідея збагачення навчальних програм і їх змісту не нова для педагогічної науки (автор концепції розвиваючої моделі навчання за рахунок збагачення є американський учений Дж. Рензуллі). Виклад змісту цієї моделі і технології її використання в реальній педагогічній практиці описані А. Кушко [10]. Особливість освітнього середовища в цій моделі – свобода і активність всіх учасників педагогічної взаємодії. Де провідними ідеями єдино інформаційного освітнього простору є:

- зміна і збагачення навчальної програми, що сприяє задоволенню потреб дітей в тому виді діяльності, який для них цікавіший (інтенсивність діяльності і способи її обирають самі діти);
- навчати учня методам вирішення завдань і пошукам шляхів застосування результатів діяльності дітей;
- психолого-педагогічна допомога кожній дитині в розвитку його здатності ставити перед собою посильні завдання відповідно до своїх інтересів та психолого-фізіологічних можливостей [3, с. 177].

Отже, Дж. Рензуллі доводить, що збагачена програма прив'язана і повинна поєднувати загальну пізнавальну діяльність з груповим і індивідуальним навчанням через заняття дослідницькою діяльністю [див.: 2]. Впливовим з позицій педагогічної антропології є елемент дослідницької діяльності в збагачених програмах навчання, яким надається особливе значення, оскільки інтерес до них активізує спостережливість, здатність аналізувати, порівнювати, висувати гіпотези, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, здатність доказово і обґрунтовано аргументувати висунуте наукове припущення. На цих підставах було віддеференційовано освітні практики за групами ознак: перша група – функціонально-розвивальні практики, друга – суб'єктно-мотиваційні практики, остання – індивідуально-вибіркові фасилітативно-креативні практики [3, с. 177-178].

Остання група освітніх практик (індивідуально-вибіркові фасилітативно-креативні практики) надає більших можливостей інтеграції навчання, допомоги (фасилітації) в реалізації інтелектуально-творчого потенціалу і стимулювання творчих здібностей особистості на підставах фасилітативного підходу до поширення інформаційних технологій, *збагаченої навчальної програми*, що можна здійснити за специфічних умов єдино інформаційного освітнього простору. Тож, зміст збагаченої навчальної програми, а вона може бути заснованою і на інноваційних освітніх технологіях ХХІ століття, які виходять за межі традиційної програми та враховують особливості інтересів тих, хто вчаться в здійсненні професійно спрямованої комп'ютерної комунікації

на підґрунті впливів поширення інноваційних технологій в освітніх практиках школи і вищої в тому числі, якщо того дозволяє ресурс комп'ютерних комунікацій [11; 12]. Де комп'ютерні і комунікаційні технології є цілком очевидними проявами інформаційної революції. Тому стає зрозумілою та зацікавленість, що виявляють до комп'ютера педагоги та студенти – майбутні педагоги, які займаються пошуками шляхів адаптації школи до сучасного світу [4, с. 163].

Як показує сучасна освітня практика, використання комп'ютера в навчальному процесі спрямоване переважно на розв'язання таких чотирьох типів дидактичних завдань.

1. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань. А розвиток інформаційних телекомунікаційних мереж дає новий імпульс системам дистанційного навчання, забезпечує доступ до гігантських обсягів інформації, яка зберігається в різних куточках нашої планети.

2. Комп'ютер може бути засобом, на який покладено вирішення окремих дидактичних завдань при збереженні загальної структури, мети і завдань безмашинного навчання. При цьому сам навчальний зміст не закладається в комп'ютер (ЕОМ виконує функції контролера, тренажера тощо). Цю функцію широко подано в діалогових навчальних системах, які моделюють діяльність учителя.

3. Використовуючи комп'ютер, можна ставити і вирішувати нові дидактичні завдання, не розв'язувані традиційним шляхом. Характерними тут є імітаційно-моделювальні програми тощо.

4. Одним з перспективних напрямів, що дозволяє уникнути негативних наслідків, пов'язаних із зануренням учня у світ символів та імітацій реальних процесів, а також різномовних текстів, які подаються на екрані комп'ютера, є використання навчального демонстраційного обладнання, комплексів, з'єднаних з комп'ютером, що дозволяє дати учню інструмент дослідження реальних явищ або об'єктів [13, с. 193; 4, с. 172-273].

При цьому враховується, що кожна дитина (студент) має свій індивідуальний діапазон нарощування інтелектуальних сил і здібностей. Тому завдання педагога в такому навчанні – надавати необхідну навчально-педагогічну і психологічну допомогу школяру (діє педагогічна фасилітація) [3, с. 179].

Збагачення в сучасних педагогічних технологіях йде за рахунок додаткового матеріалу і наближення технологій навчання до технологій вищої школи. Найбільшій результативності збагачення програм з навчальних дисциплін досягається при трьох умовах: 1) якщо ці програми складені технологічно і інформаційно інструментовані спільними зусиллями вчителів і викладачів вищої школи; 2) якщо зміст збагачуючих програм на діяльнісному рівні реалізується в технологіях педагогічної взаємодії, організованої як взаємодія викладачів вищої школи, вчителів і учнів конкретного ліцею або гімназії, де здійснюється

професійно спрямована комп'ютерна комунікація; 3) якщо спрацьовує фасилітація в єдиному інформаційному освітньому просторі. Реальною ілюстрацією тут можуть слугувати приклади збагачення навчальних програм (по горизонталі) на інформаційному і діяльністному рівні у вищому навчальному закладі, спеціалізованій школі чи класах, де викладаються предмети гуманітарно-психологічного циклу: педагогічних вищих навчальних закладах, у школах – в спецкурсах «Пізнай себе» – 9 кл., "Психологія" – 10 кл, "Психологія спілкування та психологія творчості", «Світова художня культура» тощо. Де до впровадження можна пропонувати сучасні освітні технології по типу «ТОГІС» (Технологія Освіти в Глобальному Інформаційному Співтоваристві) [3, с. 179]. Отже, запропонована технологія була розроблена в інформаційних світових системах вербальних і невербальних комунікацій. Аббревіатура ТОГІС розроблена як освітня технологія п'ятого покоління, що є розвитком Інтегральної освітньої технології. Фундаментальна відмінність першої (технології ТОГІС) полягає в тому, що вона реалізує діялісно-ціннісний підхід до освіти, тоді як Інтегральна технологія будується на основі інформаційно-діялісного підходу, що треба донести майбутньому педагогу, викладачу, вчителю.

Функції вчителя в ТОГІС не постають інформаційними і наглядчкими. Це постановка цілей і планування результатів, організація діяліності що виучуються, управління нею і експертиза отриманих результатів на предмет відповідності що планувався. Та слід зазначити, що структурною одиницею освітнього процесу – блок уроків є вивчення самостійної теми вченого курсу за допомогою Інтернету. Кожен окремиий урок блоку планує вчитель. У обох технологіях вивчення чергової теми починається з ввідного повторення, який проводиться у формі бесіди. Проте далі організаційні форми уроків не сходяться. У Інтегральній технології переважаючою формою вивчення нового матеріалу є лекція, в якій розглядається зміст, відповідний мінімальному впливу планованих результатів навчання, і який може супроводжуватися демонстраціями, у тому числі і мультимедійними. У відмінності від неї, в технології ТОГІС після ввідного повторення вивчення нового матеріалу будується колективне вирішення пізнавальних завдань (практикум), дані для якого витягуються з книг (електронних книг, CD-ROM і інформаційної мережі [14; 15].

У результаті рішення цих завдань кристалізується фактичний матеріал, і акцентуються способи діяліності, відповідні мінімальному впливу результатів навчання, що були заплановані. Представлена технологія не заснована на тренінгу-мінімумі. В ній немає самого тренінгу, оскільки після фіксації мінімально необхідного змісту йде групове вирішення завдань різних рівнів з формуванням груп на основі даних моніторингу успішності. За В. Гузеєвим, у цьому виявляється фундаментальна відмінність двох технологій: у Інтегральній технології

завдання потрібні для закріплення знань і умінь. Останні в технології ТОГІС є результатом діяльності за рішенням завдань [14, с. 11].

Особливістю новаторської технології є те, що головний елемент навчального процесу в технології ТОГІС – рішення навчальної задачі. При цьому акцент в задачах робиться на способах їх рішення, а не на змісті. Відповідно, навчальна задача включає, окрім пізнавального завдання (зміст-умови і цілі-вимоги) ще й компоненти інформаційної задачі та вказівки до колективної мислєдіяльності, що виробляє систему цінностей (компоненти комунікаційної задачі). Але В. Гузєєв вважає, що є небезпека в роботі з джерелами інформації, що вчитель може обмежуватися тільки російськомовним матеріалом, тому що іншомовні матеріали засвоюються доволі неефективно: учні відносяться до них не як до засобів інформаційного обміну, а як до предмету навчання із сумнівними перспективами застосування [14, с. 22]. Отже, робота з іншомовними джерелами примусить учнів змінити своє відношення до оволодіння мовами. А технічні труднощі розуміння текстів переборюються різними засобами. Наприклад, можливо використання програм-перекладачів (Stylus, Promt чи Poluglossum, Pragma, хоча перші не зовсім гарної якості перекладів, дві другі якісніші та сьогодні є й найсучасніші, якими можна й користуватися) в кінцевому разі бажано можна витягнути необхідну інформацію. Допомогу фахівців іноземної мови відкидати не слід. Та зовсім непогана річ – бінарні уроки чи практичні заняття, що суміщені з вивченням мов інших предметних галузей.

Представлені технології зорієнтовані на створення учнями особистого інтелектуального і інформаційного продукту та порівняння його з існуючими культурними зразками. Гарні предметні знання – побічний результат мимовільного запам'ятовування в часі наполегливої роботи з рішення задач, багаторазових суперечок і обговорень, захисту своєї позиції. Або, як ми погоджуємося з класиком – трансформувати інформацію потрібно так, щоб *«навчання було корисним, цікавим і не скрутним для дитини»* (Я. Коменський). Отже, завершуючи можна сказати про те, що орієнтуючи майбутнього викладача на особистісно-орієнтовані моделі навчання треба звертати увагу на основне його завдання – зміст навчальної інформації і адаптацію її відповідно до можливостей засвоєння учнями (студентами) в задачному варіанті, кожним відповідно до їхніх психологічних особливостей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Всі колишні моделі, окрім вільної, були орієнтовані на те, як і що робити із студентом (учнем), щоб він засвоював програмний матеріал. То сучасні моделі мають бути перспективними в плані новацій, яким були б притаманні наступні характерні ознаки:

1. Сучасна модель особистісно-орієнтованого навчання спрямована на трансформацію навчального матеріалу, його адаптацію

стосовно особливостей індивідуально-особистісного психофізіологічного розвитку особистості, особливо в процесі професійної підготовки.

2. Модель особистісно-орієнтованого навчання принципово відрізняється від особистісної моделі навчання, не дивлячись на схожість, що здається, в назві.

3. В особистісній моделі, як одній із складових інноваційної освіти, саме навчання ведеться на високому рівні складності, хоча створюється атмосфера довірчого спілкування в єдиному інформаційному освітньому просторі.

4. В особистісно орієнтованій моделі (в класифікації вона представлена більш індивідуально-вибірковою фасилітативно-креативною освітньою практикою) – навчальний матеріал адаптується відповідно до труднощів, що з'являються у учнів по його засвоєнню і трансформується настільки, наскільки необхідно це зробити для повного його засвоєння. В особистісній моделі основна психологічна складова – «ускладнене особистісне зростання»; в особистісно орієнтованій – повчальне середовище, допомога і стимулююча потребу учасників взаємодія в самоактуалізації і самореалізації.

5. Інноваційні моделі як і тип навчання – це перш за все відвертість, проникність для іншого, відмінного від власної думки. Мова йде про готовності і уміння віднестися до своєї позиції не як до єдино можливої і єдино істинної. Уміння координувати свою точку зору з іншими і не розглядати її як те, що єдино існує – є основа діалогізму спілкування. Викладачі повинні засвоїти не якийсь моноліт готового і безперечного знання, а залучатися до конструктивного спілкування (комунікації), мати установку на визнання раціонального моменту в іншій позиції, можливо з задіянням інформаційних та комп'ютерних комунікацій.

Таким чином, для впровадження інноваційної освіти і інформаційних технологій треба дійти змін з формування у майбутніх педагогів інноваційного типу мислення, відпрацьовувати навички антропоцентричного підходу до змістовного комунікативного насичення в побудові моделей освітньої практики. А також змінити систему підвищення кваліфікації працівників освіти, що пов'язано в суспільстві з новим розумінням головної мети освіти: формування готовності до саморозвитку суб'єктів педагогічної діяльності, що забезпечує інтеграцію особистості в національну і світову культуру, засвоєння її минулого, сучасного і майбутнього, входження в її творення і сотворіння.

Література

- 1. Кремень В.** Качественное образование – залог успешного развития общества // Освітнянські обрії: реалії та перспективи : зб. наук. пр. / Н. Т. Терезовська (голова) та ін. – К. : ПІТО, 2007. – № 1 (1). – С. 3 – 9.
- 2. Павлова Л. Д.** Психологическое сопровождение личностно ориентированного обучения / Л. Д. Павлова. – Луганск : Знание, 2006. –

400 с. **3. Левченко О. О.** Інноватика освіти: вибір моделі в побудові освітньої практики розвитку особи учня майбутніми викладачами психології / О. О. Левченко // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в освіті» (Симферополь-Судак, 16-19 вересня 2009 р.). – Симферополь : Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, Центр розвитку освіти, науки і інновацій, 2009. – С. 175 – 180.

4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А. С. К., 2003. – 255 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **6. Васьков Ю. В.** Педагогічні теорії, технології, досвід [Дидактичний аспект] / Ю. В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2000. – 328 с. **7. Перспективні освітні технології** / за заг. ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 240 с.

8. Рудіна О. М. Освітні практики як інноваційний соціально-педагогічний феномен / О. М. Рудіна // Інноваційні технології в освіті : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. – Алушта, 2008. – С. 175 – 177. **9. Сорочан Т. М.** Фасілітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2004. – № 2 (21). – С. 8 – 12.

10. Кушко А. За рамками традиційних програм / А. Кушко // Директор школи. – 1998. – № 4. – С. 64 – 71. **11. Волкова Н. П.** Особливості підготовки майбутніх учителів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації / Н. П. Волкова // Освіта Донбасу. – 2010. – №3 (140). – С. 14 – 24. **12. Ничкало Н. Г.** Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія: [Вісник АПН України]. – 2008. – № 1 (58). – С. 57 – 69. **13. Ніколаєнко О. В.** Інформаційні та комунікаційні технології моделювання процесу навчання іноземної мови у немовному ВНЗ / О. В. Ніколаєнко, Т. О. Ушата // Наукові праці. [Серія: Педагогіка, психологія і соціологія]. – Вип. 5 (155), Ч. I. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – 368 с. **14. Гузєєв В. В.** Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех // В. В. Гузєєв, А. Н. Дахин, Н. В. Кульбеда, Н. В. Новожилова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с. – [Серія «Библиотека образовательных технологий»].

15. Богданова Н. Ф. Электронные книги: современное состояние проблемы / Н. Ф. Богданова // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в освіті» (Симферополь – Судак, 16 – 19 вересня 2009 р.). – Симферополь : Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, Центр розвитку освіти, науки і інновацій, 2009. – С. 32 – 36.

Левченко О. О., Дроговоз І. В. Вплив педагогічної антропології на поширення інноваційних та інформаційних технологій в освітній практиці вищої школи

Автори стверджують, що для впровадження інноваційної освіти треба формувати у майбутніх педагогів інноваційний тип мислення. Сучасна модель особистісно-орієнтованого навчання спрямована на трансформацію навчального матеріалу, його адаптацію стосовно особливостей індивідуально-особистісного психофізіологічного розвитку особистості. Особливо це стосується процесу професійної підготовки у вищій школі.

Ключові слова: антропоцентризм, інформаційні технології, освітня практика, інновації, професійна підготовка.

Левченко О. О., Дроговоз И. В. Влияние педагогической антропологии на распространение инновационных и информационных технологий в образовательной практике высшей школы

Авторы заявляют, что для введения инновационного образования нужно сформировать инновационный вид мышления будущих преподавателей. Современная модель лично ориентированной учебы направлена на трансформацию учебного материала, его адаптацию относительно особенностей индивидуально личного психофизиологического развития личности. Особенно это касается процесса профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: антропоцентризм, информационные технологии, образовательная практика, инновации, профессиональная подготовка.

Levchenko O., Drogovoz I. Influence of pedagogical anthropology is on distribution of innovative and informative technologies in educational practice of higher school

Authors declare that for introduction of innovative education it is needed to form the innovative type of thought for future teachers. The modern model of the personally oriented studies is directed on transformation of educational material, his adaptation in relation to features individually the personal psychical i physiological development of personality. Especially it touches the process of professional preparation at higher school.

Key words: anthropocentrism, informative technologists, educational practice, innovations, professional preparation.

УДК 378.147:802.0

Л. І. Морська

**ВИМОГИ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ
ДО РІВНЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Покоління учнів, що приходять вчитися у школу, починаючи з 90-х років минулого століття, відрізняються від тих, що вчилися до них, і з роками ця відмінність невинно збільшується. Молодь відразу починає використовувати усі нові технологічні зміни, як тільки вони з'являються на ринку і стають доступними. Фактично відбувається спонтанне, експериментальне створення нових моделей освіти, оскільки очікування від навчання, з якими діти приходять до школи, вступає в протиріччя з тим, що думають з цього приводу вчителі.

Застосування цифрових технологій практично у всіх сферах суспільного життя (в тому числі в освіті) привело до того, що питання розробки нових педагогічних підходів для реалізації можливостей технологій щодо покращення ефективності навчального процесу стало надзвичайно актуальним. Ситуація на сьогоднішній день виглядає так, що громадяни XXI ст. вчать у класах XX ст. і вчать їх вчителі, навчання, професійна свідомість і практика яких сформовані нормативними документами, розробленими ще у 20 ст. для класно-урочної системи навчання.

Тому метою статті є виокремити основні вимоги, яким повинен відповідати сучасний педагог, зокрема учитель іноземних мов.

Саме тому у дослідженні А.Ю. Кравцової [5, с. 144] наголошується на тому, що підготовка вчителів у галузі використання інформаційних і телекомунікаційних технологій повинна спрямовуватися не тільки і не стільки на те, щоб підготувати компетентних користувачів ІТ, а головне на вивчення вчителями питань, пов'язаних з використанням цих технологій у педагогічній науці та практиці. Дослідивши стан і зміст підготовки педагогів у галузі застосування ІТ у професійній діяльності у багатьох європейських державах, згаданий автор констатує той факт, що у європейських країнах сфера використання ІТ у шкільній освіті постійно розширюється. Це проявляється у регіональних і національних програмах розвитку освіти, значних інвестиціях у комп'ютеризацію, підготовку вчителів і розробку навчальних планів. Не дивлячись на значні розбіжності у темпах перетворень, ІТ є важливим фактором, що визначає структуру й функціонування освітніх систем в освітній політиці усіх європейських держав [5, с. 44]. Наведемо деякі результати дослідження А.Ю. Кравцової.

Так, основні напрямки діяльності Міністерства освіти Данії, спрямовані на реалізацію стратегічних завдань щодо впровадження та застосування у навчальному процесі ІТ, є такі [5, с.55]:

1. Формування базових навичок у галузі ІТ.
2. Формування ставлення керівників до застосування ІТ.
3. Розробка нових принципів організації навчального процесу.
4. Створення електронної інфраструктури.
5. Розробка навчальних матеріалів в електронній формі.

Великобританія вважається одним із визнаних світових лідерів у галузі застосування ІТ в освіті. Британські вчені, освітяни й урядовці вважають, що за умови правильного використання цифрові технології здатні підвищити рівень освіти у їхніх школах і коледжах, стимулювати розвиток промисловості та комерційного сектору, дати можливість здобути освіту всім учням, особливо тим, хто в іншому випадку не міг би її здобути, а також значно підвищити рівень життя. За даними уряду Великобританії до 2003 року майже 99% усіх шкіл були під'єднані до мережі Інтернет, а одним із ключових завдань британський уряд вважає забезпечити високошвидкісний Інтернет для всіх шкіл – 2 Мб/с [5, с.105].

У Сполучених Штатах Америки майже у кожному штаті регіональні управління освітніми справами розробили спеціальні стандарти для вчителя щодо сформованості належних вмінь використання ІТ у професійній діяльності.

Оскільки в Україні на даному етапі розвитку країни відбуваються значні євроінтеграційні процеси у соціально-економічній, політичній, освітній та інших сферах, неможливо, на нашу думку, залишати поза увагою досягнення європейської освітньої галузі щодо проблеми використання ІТ у навчанні.

Проте слід зазначити, що дослідження як зарубіжних [1; 3; 7 та ін.], так і українських учених [2; 4] підкреслюють той факт, що, незважаючи на всюдишнє використання засобів ІТ, в тому числі в освіті, головним для сучасного вчителя залишається володіння педагогічною теорією. Саме педагогіка визначає, які технології і яким чином слід використовувати вчителю для вирішення його професійних завдань. Технології, в тому числі інформаційні та комунікаційні, - це всього лиш певний інструментарій, засіб, що використовується певною педагогічною теорією. Комп'ютер чи Інтернет – це засоби, якими користується вчитель. У будь-яких технологіях закладені окремі можливості, але проявитися вони можуть лише в єдності з відповідними педагогічними прийомами. Поєднання педагогіки з новими технологіями створює могутній засіб, що допомагає вчителю ефективно вчити, а учневі – вчитися. Саме тому, на думку А.Ю. Кравцової [5, с.153], при розробці навчальних програм підготовки майбутніх учителів до використання ІТ у професійній діяльності в центрі уваги повинна бути, в першу чергу, педагогіка, а не ІТ.

У розроблених експертами ЮНЕСКО [8] матеріалах подаються основні принципи ефективної підготовки вчителів у галузі застосування ІТ у професійній діяльності:

1. Використання ІТ повинно бути введене в кожний методичний елемент програми підготовки майбутніх учителів. Майбутні вчителі повинні оволодівати ІТ, самостійно використовуючи їхній потенціал і знаходячи різні способи їх застосування у своїй майбутній викладацькій діяльності. Якщо ж навчання застосування ІТ буде зводитися лише до єдиного спецкурсу і обмежуватиметься єдиним аспектом навчального процесу (або технологічним, або методичним), то такий підхід не забезпечить досягнення поставленої мети.

2. ІТ слід вивчати в педагогічному контексті. Не можна готувати студентів – майбутніх учителів – бути користувачами ІТ на базовому рівні інформаційної компетенції. Професійний рівень інформаційної компетенції передбачає вміння користуватися можливостями ІТ під час вирішення конкретних професійних завдань – для підвищення освітнього потенціалу учнів; цей рівень можна досягти при умові розуміння студентами того педагогічного контексту, в межах якого вирішується певне завдання. Студенти повинні постійно відчувати доцільність і необхідність використання ІТ у практиці свого навчання. Вони повинні також переконатися в тому, що викладачі вміють ефективно пояснити можливості ІТ і застосовувати їх у навчальному процесі.

3. Студенти повинні оволодівати цілісними системами навчання на основі ІТ. Ці технології можуть використовуватися як для того, щоб підтримувати традиційні форми навчання, так і для того, щоб трансформувати цей процес. Презентація, виконана з використанням Microsoft PowerPoint, може сприяти ефективному проведенню лекції, але при цьому не відбуваються якісні зміни навчального процесу. Проте використання мультимедійних технологій для аналізу ситуацій, які раніше розглядалися на звичайних лекціях, може стати вдалим прикладом того, як практика навчання трансформується завдяки використанню ІТ.

У матеріалах ЮНЕСКО [8] наведені також рекомендації, які, на думку експертів ЮНЕСКО, повинні братися за основу при формуванні змісту підготовки вчителів до використання ІТ у професійній діяльності. При цьому зазначається, що основною метою такої підготовки повинно бути не безпосереднє використання ІТ, а підвищення рівня системи освіти в цілому. Ці рекомендації, на думку вчених [5, с.155], відповідають основним вимогам сучасного суспільства до системи підготовки вчителів і відображають сучасний рівень розуміння суті процесів навчання, що здійснюються в нових освітніх моделях.

В рекомендованій експертами ЮНЕСКО опорній структурі навчального плану виділені чотири групи компетенцій, об'єднаних у чотири взаємодоповнюючі групи стратегічних факторів.

Стратегічні фактори:

1. Соціально-політичний контекст та культурне середовище. Врахування факторів цієї групи дозволить досягти збалансованості у викладі матеріалу, присвяченому засобам забезпечення взаємодії соціальних груп та міжкультурної взаємодії у суспільстві за допомогою ІТ.

2. Інформованість керівництва. Врахування факторів цієї групи дозволить створити ефективні (щодо термінів та обсягу використовуваних ресурсів) цільові програми інтеграції ІТ у навчальних планах системи підготовки педагогічних кадрів та заручитися підтримкою адміністрації у всіх ланках системи освіти.

3. Концепція безперервної освіти. Врахування цих факторів дозволить створити правильну систему пріоритетів, що використовуватимуться при визначенні змісту навчальних планів й оцінюванні методів інтеграції ІТ у процес підготовки педагогів усіх рівнів.

4. Управління змінами. Врахування високих темпів динаміки процесів розвитку ІТ зумовлює необхідність створення механізму систематичного, регулярного перегляду змісту та структури навчальних планів.

Чотири групи ключових компетенцій:

1. Зміст і методика навчального процесу. Викладачі, що займаються підготовкою педагогічних кадрів, повинні:

– демонструвати розуміння можливостей і наслідків використання ІТ в межах навчального плану;

– планувати й організувати навчальний процес (в тому числі процедури атестації та моніторингу) з використанням відкритих і гнучких навчальних середовищ.

2. Співробітництво та використання мереж. Мета цієї групи передбачає засвоєння студентами (майбутніми вчителями) комунікативного потенціалу ІТ, що дозволяє винести навчальний процес за межі аудиторії.

3. Соціальні та санітарно-гігієнічні аспекти. Ця група компетенцій дозволяє студентам усвідомити, що використання ІТ веде до появи нових прав та обов'язків (наприклад, право на доступ до технологічних ресурсів, повага до прав інтелектуальної власності тощо).

4. Засвоєння ІТ. Ці ключові компетенції забезпечують усвідомлення вчителями необхідності постійного удосконалення своїх знань і вмінь у сфері ІТ.

Описані вище рекомендації експертів ЮНЕСКО можна використати для вдосконалення теоретичної та практичної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів України, яким належить працювати в умовах переходу від традиційних моделей шкільної освіти до нових, що базуються на комплексному застосуванні ІТ. Сформульовані експертами ЮНЕСКО чотири групи ключових

компетенцій можна врахувати при удосконаленні й модернізації змісту державних освітніх стандартів вищої професійної освіти, професіограм педагогічних спеціальностей та інших нормативних документів, в яких відображені вимоги до підготовки майбутніх учителів.

Відповідно до цього пропонуємо у зміст державного стандарту додати перелік компетенцій, необхідних вчителю іноземної мови для ефективної організації навчального процесу, серед яких належне місце відводиться інформаційній компетенції, зміст якої досліджений та узагальнений нами в численних авторських дослідженнях [6].

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик і професіограм учителя іноземних мов, якими керуються у навчальному процесі окремі вищі навчальні заклади України (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Київський національний лінгвістичний університет, Луганський національний педагогічний університет), згаданих вище нормативно-правових документів, що організують і регламентують освітній процес в Україні, дає підстави сформулювати такі вимоги, що висуваються на даному етапі розвитку українського суспільства та освіти зокрема, до студентів – майбутніх учителів іноземної мови:

1. Вчитель іноземної мови повинен володіти базовими знаннями про ІТ (про апаратні й універсальні інструментальні засоби цих технологій, особливості їх функціонування).

2. Педагог повинен володіти знаннями про технічні та дидактичні можливості ІТ у його професійній діяльності, зокрема у навчанні учнів іноземної мови.

3. Вчитель повинен вміти користуватися засобами ІТ у процесі організації навчального процесу з іноземної мови.

4. Вчитель повинен вміти сформулювати необхідні для ефективного навчання іноземних мов з використанням ІТ вміння учнів користуватися засобами ІТ.

5. Вчитель повинен володіти належним рівнем інформаційної компетенції, що передбачає відповідно до навчальних завдань адекватне та систематичне використання ІТ у навчанні учнів іноземної мови, використання наявного електронного навчально-методичного забезпечення і його модифікацію, а також розробку власних електронних навчальних ресурсів з іноземних мов.

6. Вчитель повинен вміти використовувати ІТ в управлінні навчальним процесом з іноземних мов.

7. Вчитель повинен вміти використовувати ІТ для здійснення наукової діяльності, підвищення власної педагогічної майстерності, реалізації принципу безперервної професійної освіти.

На основі зазначених вище вимог нами розроблено стандарт готовності майбутнього вчителя іноземних мов до використання ІТ у професійній діяльності. На основі цього стандарту стверджуємо, що

вчитель іноземних мов використовує інформаційні технології з метою інтенсифікації процесу навчання учнів іноземної мови, вмілого й ефективного доступу до інформації та маніпуляцій із нею, підвищення продуктивності своєї професійної діяльності та стимулу професійного розвитку, спілкування та ефективної співпраці з колегами по роботі, батьками учнів та іншими членами спільноти, а також для здійснення наукової діяльності у галузі викладання іноземних мов.

Критерії та показники. Вчитель іноземних мов:

- Уміє оперувати мультимедійним комп'ютером та його периферійними компонентами для встановлення та використання навчальних програм з іноземних мов.

- Уміє користуватися термінологією, що стосується сфери використання інформаційних технологій у навчанні учнів іноземних мов.

- Демонструє знання щодо використання інформаційних технологій у промисловості, підприємстві та соціально-гуманітарній сфері.

- Демонструє базові знання про частини комп'ютера та його периферійних компонентів і вміє встановлювати програмне забезпечення.

- Вміє створювати мультимедійні презентації, користуючись сканером, відеокамерою, звуковими та відео редакторами.

- Вміє користуватись комп'ютером для редагування текстів, створення баз даних, дидактичних роздаткових матеріалів, доступу до електронної пошти та Інтернету, створення мультимедійних презентацій та інших сучасних інформаційних технологій з метою підвищення продуктивності професійної діяльності та інтенсифікації навчального процесу з іноземних мов.

- Вміє використовувати комп'ютер та інші засоби інформаційних технологій, такі, як інтерактивне навчання, аудіо та відео конференції та інші програмні засоби дистанційного навчання з метою підвищення продуктивності професійної діяльності та інтенсифікації навчального процесу з іноземних мов.

- Знаходить та використовує відповідні адаптивні програмні засоби для реалізації диференційованого підходу у навчанні іноземних мов.

- Уміє проектувати та проводити уроки з використанням інформаційних технологій, які відповідають навчальним потребам учнів у процесі вивчення іноземної мови та їхнім стилям навчальної діяльності.

- Практикує доцільне та законне використання комп'ютерів та інших засобів інформаційних технологій у професійній діяльності.

- Прагне до навчання протягом усього свого життя та стимулює до цього інших колег шляхом використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

- Досліджує, використовує, аналізує та оцінює ресурси інформаційних технологій: програмне забезпечення, прикладні програми та відповідну документацію.

- Впроваджує науково-дослідницькі завдання з іноземних мов для учнів, що вимагають використання інформаційних технологій.

- Використовує інформаційні технології для організації індивідуальної, парної, групової роботи та роботи у малих групах під час вивчення учнями іноземної мови.

- Використовує інформаційні технології для реалізації різних підходів оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов.

- Знайомить учнів з етичними та юридичними особливостями використання інформаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови.

Таким чином, ІТ, проникаючи у сферу освіти, дозволяють використовувати унікальні засоби та методи для покращення й інтенсифікації процесу навчання, організації нових форм передавання та контролю знань, формування умінь і навичок.

Враховання визначених нами вимог до професійної підготовки вчителя іноземних мов висуває завдання розкриття та розробки методичних основ підготовки цього вчителя до використання ІТ у професійній діяльності, що й стане предметом дослідження наших наступних наукових розвідок.

Література

1. Алехина И. В. Дидактические основы применения ЭВМ в процессе формирования педагогических умений будущих учителей : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / И. В. Алехина. – Брянск, 1994. – 20 с. **2. Биков В. Ю.** Комп'ютеризація освіти / В. Ю. Биков // Педагогічна газета. – 2000. – № 5. – С. 2. **3. Везиров Т. Г.** Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Т. Г. Везиров. – Ставрополь, 2001. – 310 с. **4.** Аналіз стану комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів за 1997 – 2001 роки / А. М. Гуржій, В. Ю. Биков, В. В. Гапон, М. Я. Плєскач // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2002. – №4. – С. 3 – 7. **5. Кравцова А. Ю.** Совершенствование системы подготовки будущих учителей в области информационных и коммуникационных технологий в условиях модернизации образования (на материале зарубежных исследований) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. Ю. Кравцова. – М., 2004. – 263 с. **6. Морська Л. І.** Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій : монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – 243 с. **7. Healey D.** Computer Technology: Is It Worthwhile in TESOL? / D. Healey // TESOL Journal. – 2000. – Vol. 9. – № 1. – P. 44 – 45. **8. World Declaration** on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action. – 1998. –

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.html

Морська Л. І. Вимоги сучасної освітньої галузі до рівня підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності

У статті досліджено основні вимоги, що висуваються суспільством до педагога стосовно його підготовки до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. На основі аналізу виокремлених у наукових дослідженнях вимог запропоновано авторський стандарт підготовки вчителя іноземних мов до використання цих технологій у навчанні учнів.

Ключові слова: інформаційні технології, професійна підготовка, вчитель іноземних мов

Морская Л. И. Требования современной образовательной отрасли до уровня подготовки учителя иностранных языков к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности

В статье исследованы основные требования, выдвигаемые обществом к педагогу относительно его подготовке к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. На основе анализа определенных требований разработан авторский стандарт подготовки учителя иностранных языков к использованию этих технологий в обучении учеников

Ключевые слова: информационные технологии, профессиональная подготовка, учитель иностранных языков

Morskaya L. Requirements to modern educational industry to the level of preparation of teacher of foreign languages to the use of information technologies in professional activity

The main requirements to teacher preparation in the use of information technology in their professional activity as set by the society have been investigated in the article. On the basis of analysis of the defined requirements the author's standard of preparation of a foreign language teacher to the use of these technologies in teaching learners has been suggested.

Key words: information technology, professional preparation, foreign language teacher

УДК 159.929:004.738.5

О. О. Резникова

**РОЗРОБКА ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА
АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНІВ З ПСИХОЛОГІЇ
ДЛЯ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ АГРЕСІЇ В КІБЕРПРОСТОРИ**

Агресія людини характеризується надзвичайною складністю, великою кількістю факторів і форм її прояву, що показово як для розвитку і становлення людської цивілізації, так і для сучасного суспільства, котре ґрунтується на інформаційних технологіях. Тому дослідженням феномену агресії та агресивної поведінки в сучасній психології приділяють значну увагу.

Сьогодні однією з основних тенденцій в інформатизації суспільства є стрімкий розвиток мережі Internet, у якій дедалі більшої популярності набувають соціальні мережі [1], об'єднуючи людей за різними інтересами. Це значно розширило можливості міжособистісного і масового спілкування, створило нове віртуальне середовище для різного виду «кібер-стосунків», а разом з тим призвело, в ряді випадків, до особливих форм прояву агресії (кіберагресії) в мережі Internet (кіберзлочинів, мережевого тероризму, підготовки терактів тощо) [1–3].

З появою нового виду кіберагресії в мережі Internet («cyber-aggression», «cyber-harassment», «cyber-bullying», «online-harassment», «online-aggression» тощо) виникає потреба: 1) уточнити зміст і значення понять «агресія» і «кіберагресія» (cyber aggression); 2) уточнити категоріальний апарат досліджень, пов'язаний з ними; 3) виявити істотні термінологічні відмінності та нюанси у використанні цих понять.

Окрім цього, на сьогодні вітчизняні психологічні дослідження кіберагресії в мережі Internet суттєво відстають від зарубіжних, де, як правило, використовується англomовна термінологія, що лексично істотно відрізняється від україномовної та російськомовної термінології, а для деяких термінів і дефініцій взагалі немає аналогів українською або російською мовами. Усе це неминуче призводить до плутанини, термінологічних відмінностей і до значних труднощів у розумінні і трактуванні англomовних термінів у психологічних задачах дослідження феномену агресії.

Отже, можна стверджувати, що існує об'єктивна термінологічна проблема, пов'язана з розумінням і трактуванням англomовних психологічних термінів феномену агресії в кіберпросторі, що робить актуальним проведення досліджень в цьому напрямі.

Протягом дослідження феномену агресії робилися численні спроби її визначення, критика яких триває й досі, а багатозначність терміна «агресія» викликає великі труднощі та неузгодженість при проведенні досліджень цього явища. Особливо чітко це проявляється в

маловивченому напрямі досліджень – агресії в мережі Internet (кіберагресії).

Як справедливо зауважує Г.Кауфман (Kaufmann H.) у своїй оглядовій статті «Визначення і методологія у вивченні агресії», є достатньо підстав стверджувати, що в цій проблемі «ми стоїмо ще на зовсім невідомому ґрунті» [4, с. 168, 9], і це особливо актуально для досліджень кіберагресії в соціальних мережах.

Різним підходам в дослідженні феномену агресії та визначенні цього поняття в психології присвячено велику кількість монографій, оглядових публікацій, дисертаційних робіт [4–13]. Найбільш повний аналіз поняття «агресія» та його категоріального апарату дано в роботах К.Бютнера, Д.Річардсона, Р.Верона, Н.Д.Левітова, К.Лоренца, Е.Фрома, В.Холлічера. Великий внесок у дослідження агресії зробили зарубіжні вчені А.Бандура, А.Басс, Л.Берковіц, Р.Джин, Е.Доннерштейн, К.Мойер, Дж.П.Скотт, А.Сторр, С.Фешбек та ін. Стисло розглянемо основні сучасні підходи до термінології та дефініцій понятійного апарату агресії та кіберагресії.

У монографії [5] розглядаються основні визначення теорії агресії, а також звертається увага на складнощі в дослідженні феномену агресії. Так, показано, що кількість даних стосовно агресії настільки велика, що навряд чи взагалі можливо розглянути весь наявний матеріал.

У монографії Е.Фромма [6] також указується на багатозначність терміна «агресія», яка викликає плутанину в літературі. А в монографії провідного дослідника в галузі психології агресії Л. Берковіца наголошується: «Перший крок, який потрібно зробити, щоб зрозуміти суть агресії, полягає в тому, щоб знайти ясне і точне формулювання цього терміна» [7, с. 24]. У монографії проведено аналіз визначень терміна «агресія», введено поняття емоційної агресії, а також визначено агресивність як готовність до агресивних дій.

Порівняльний аналіз понять «агресія» і «насильство» («violence») проводить Р. Дуглас (R. Douglas) в дисертаційному дослідженні [11], де показано, що ці терміни часто використовуються як взаємозамінні, проте між ними є істотна відмінність. У роботі питання кіберагресії (агресії в мережі Internet) не порушувалися.

Румянцева Т.Г. в роботі [8] розглядала поняття людської агресивності в зарубіжній літературі. Авторка, аналізуючи поняття «агресія», показала, що здебільшого дослідники агресії прагнули пояснити зміст і значення цього феномену на основі одного якогось фундаментального механізму. Найчастіше бралися такі основні механізми: 1) інстинкти; 2) Тонатос; 3) фрустрації; 4) інструментальне навчання; 5) гнів; 6) генетичні аберації та ін., – на підставі яких і будувалися визначення агресії. Авторка показує, що різноманіття визначень терміна «агресія», яке склалося внаслідок цього, почало сприйматися з позицій плюралізму, створюючи серйозну термінологічну плутанину. Слід зазначити, що в роботі не розглядалися визначення

кіберагресії, оскільки на момент написання статті мережі Internet перебували в початковій стадії розвитку і нові форми її прояву ще не досліджувалися повною мірою.

Єніколопов С.Н. у своїй оглядовій статті [10] провів аналіз понять «наси́льство» («violence»), «наси́льницькі дії», розглянув їх взаємозв'язок з агресією й агресивною поведінкою. Єніколопов С.Н. визначає агресію як «цілеспрямовану деструктивну і наступальну поведінку, що порушує норми і правила співіснування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу (живим чи неживим), заподіює фізичну шкоду людям або викликає в них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стани напруженості, страху, пригніченості тощо)» [10, с. 66]. Проте в роботі не розглядалися питання кіберагресії та пов'язаного з цим поняттям категоріального апарату.

Питання аналізу поняття «агресія» та її категоріального апарату також розглядалися в ряді дисертаційних досліджень (Мазоха І.С. [13], Спринська З.В. [12]), у яких аналіз побудовано за схемами, близькими до робіт розглянутих вище зарубіжних учених.

У статті Очирової А.В. [14], присвяченій аналізу понятійного апарату проблеми жорстокого поводження з дітьми, розглянуто основні поняття: «жестокое обращение», «злоупотребление правами», «утверждение» («assertion»), «агрессия» («aggression»). Авторка в огляді відзначає основні недоліки в розглянутих визначеннях термінів (наси́льства, агресії та ін.): неповнота, відсутність вказівок на конкретні ознаки, істотні лексичні труднощі і термінологічна плутанина в англійській і російській мовах, а також неузгодженість у визначенні основних понять серед фахівців.

Авторка показує, що в російськомовній термінології ряд термінів («наси́лие», «жестокое обращение» та ін.) використовуються як синоніми, що не зовсім правильно і коректно, і відзначає понятійну завантаженість даної проблематики, чого немає в англійській літературі. Наприклад, англійський понятійний апарат наси́льства стосовно дітей використовує тільки два поняття «child abuse і neglect (перекладені як «жестокое обращение» та «пренебрежение нуждами ребенка»), що об'єднуються в аббревіатуру CAN і не потребують додаткового уточнення. Автори наукових праць не мають права підмінити ці поняття їхніми синонімами, наприклад, violence (наси́льство), maltreatment або mistreatment (погане поводження), omission (упущення, недогляд) та ін., які можуть внести в контекст інший смисл, засмітити зміст і утруднити розуміння проблеми» [14, с. 144]. Однією з причин цього, на думку авторки, є некоректний переклад терміна «abuse», що має в англійській мові багато значень, частина з яких у російській мові використовуються як самостійні терміни. Для усунення цих недоліків авторка намагається подати у вигляді смислового конструкта ряд понять, таких як «утверждение» і «агрессия».

Авторка також указує на відсутність згоди у визначенні основних понять серед фахівців, що, на її думку, створює серйозну термінологічну плутанину. Питання понятійного апарату і дефініцій кіберагресії в соціальних мережах Internet у роботі не розглядалися.

У роботах ряду зарубіжних дослідників, особливо в США, велика увага приділяється питанням дослідження різних видів кіберагресії («cyber-aggression»). Наприклад, у [15–17] та ін. розглянуто їх дефініції («cyber-harassment», «cyber-bullying», «electronic aggression» «online-harassment», «online-aggression» тощо). На труднощі в розумінні традиційної та електронної форм агресії в молоді вказувалося в роботі [16], з чого виходить, що необхідні точніші дефініції понять системи агресії і насильства в кіберпросторі, а також розробка спеціального словника термінів кіберагресії та їх понятійного апарату.

Таким чином, на підставі аналізу основних робіт, присвячених проблемі агресії в мережі Internet, установлено, що питанням кіберагресії в зарубіжних психологічних дослідженнях приділяється значна увага, проте термінологічні відмінності і плутанина залишаються, що характерно і для «традиційних» напрямів дослідження агресії. При цьому виявлено, що у вітчизняних психологічних дослідженнях феномену агресії в мережі Internet проблема кіберагресії та її категоріального апарату практично не розглядалася.

Із цього випливає, що без вивчення зростаючого обсягу дослідницьких психологічних робіт щодо агресії в кіберпросторі, які публікуються англійською мовою за кордоном, аналізу їхньої термінології та понятійного апарату неможливо оцінити й освоїти новітні досягнення, а також проводити вітчизняні дослідження в цьому напрямі. Тому одним з актуальних завдань у дослідженні феномену агресії в кіберпросторі є створення термінологічних англо-українських словників з психології.

Метою даної роботи є розробка вузькоспеціалізованого термінологічного англо-українського словника психологічних термінів понятійного апарату агресії (кіберагресії) в кіберпросторі (мережі Internet).

Авторська концепція ґрунтується на тезаурусному підході до укладання англійського словника як певного, особливим чином оформленого, накопичення, тобто словника, у якому наводяться всі слова з понятійного апарату агресії в кіберпросторі, що трапилися хоча б один раз у зарубіжних психологічних дослідженнях, опублікованих англійською мовою [18–19].

Для **реалізації поставленої мети** необхідно: 1) провести аналіз поданої в зарубіжних англійських психологічних словниках системи понятійного апарату агресії та кіберагресії; 2) провести аналіз традиційного понятійного апарату агресії та кіберагресії в україномовних і російськомовних психологічних словниках; 3) на основі порівняльного аналізу україномовної та російськомовної наукової літератури,

зарубіжних досліджень і словників англійською мовою провести відбір термінів понятійного апарату агресії в кіберпросторі та розробити термінологічний словник, а також його online-версію.

У дисертаційній роботі Міміранової М.С. «Проблема тезауруса в психології» [19] уперше зроблено спробу виявити чітку понятійну структуру психологічної науки і знайти метод зіставлення різних понятійних систем. З цією метою в роботі проаналізовано психологічні словники, видані з 1900 р. по 1982 р. у 22 країнах світу на 24 мовах. На основі аналізу показано, що метод тезауруса є адекватним засобом подання понятійної структури і його доцільно використовувати для опису понятійного апарату в психології. Виходячи із цього, проведено аналіз подання системи сучасного понятійного апарату агресії та кіберагресії в різного виду зарубіжних англійських словниках та україномовних і російськомовних психологічних словниках.

Аналіз подання в зарубіжних англійських психологічних словниках системи понятійного апарату агресії та кіберагресії. Сучасні зарубіжні англійські словники, побудовані, як правило, на основі тезауруса. Типовим прикладом такого словника може служити online-словник TheFreeDictionary [20], розроблений корпорацією Farlex.

Відомо також ряд інтерактивних online-словників з різними засобами візуалізації тезауруса. Наприклад, інтерактивний інструмент Visual Thesaurus компанії Thinkmap [21] дозволяє у візуальній формі побудувати різні семантичні зв'язки для заданого терміна. На рис. 1 наведено приклад графічного подання семантичних зв'язків (тезауруса) для терміна «агресія».

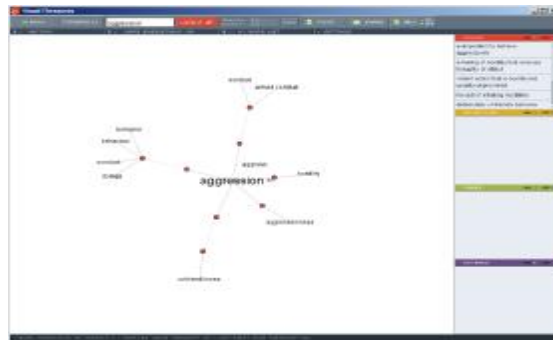


Рис. 1. Тезаурус терміна «агресія», побудований за допомогою інтерактивного online-словника (програми) Visual Thesaurus [21]

Приблизно таку саму кількість термінів понятійного апарату агресії та кіберагресії подає Оксфордський словник Oxford Dictionaries [22]. Наведемо приклади:

Aggression:

- feelings of anger or antipathy resulting in hostile or violent behaviour; readiness to attack or confront: *his chin was jutting with aggression; territorial aggression between individuals of the same species;*
- the action of attacking without provocation: *he called for an end to foreign aggression against his country;*
- forcefulness: *the sheer volume and aggression of his playing.*

Cyber: combining Form, relating to electronic communication networks and virtual reality: **cyberpunk, cyberspace.**

Cyberbullying: the use of electronic communication to bully a person, typically by sending messages of an intimidating or threatening nature: *children may be reluctant to admit to being the victims of cyberbullying.*

Основним призначенням розглянутих словників [20–22] є навчання іноземних мов. Це словники загального призначення, тому їхній тезаурус не містить повної системи термінів понятійного апарату кіберагресії в мережі Internet. Так, у словниках TheFreeDictionary та ін. [22] ряду термінів (наприклад, «cyber aggression») немає. Отже, потрібно створювати спеціалізовані психологічні словники, зокрема, для системи понятійного апарату кіберагресії.

У тезаурус-словнику The Thesaurus of Psychological Index Terms Американської асоціації психологів (American Psychological Association) та в інших англійських психологічних словниках (наприклад, [23–25]) міститься значно більший понятійний апарат, характерний для досліджень традиційних підходів до феномену агресії, проте систему понятійного апарату кіберагресії також подано не повно, скажімо, стосовно новітніх досліджень у цьому напрямі (роботи [15–17]).

З аналізу зарубіжних англійських словників, пов'язаних з дослідженням кіберагресії, випливає, що вони, як правило, побудовані на основі тезауруса. Крім цього, виявлено, що понятійна система агресії в мережі Internet, у ряді випадків, має дуже близькі або тотожні терміни і поняття (наприклад, «cyber-aggression», «cyber-bullying», «online-aggression» та ін.), тому при розробці словника потрібно враховувати теорію агресії, на основі якої будувалися такі поняття та їх дефініції.

Аналіз понятійного апарату агресії та кіберагресії в українськомовних і російськомовних психологічних словниках. Як приклад сучасного підходу до дефініцій агресії розглянемо її визначення у великому психологічному словнику Б.Г.Мещерякова і В.П.Зінченка, де «агресія» (від лат. *aggressio* – напад) – мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам (правилам) співіснування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), заподіює фізичну шкоду людям або викликає в них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стани напруження, страху, пригніченості тощо)» [26, с. 20]. Близькі дефініції агресії наведено в роботах Мартиної О.С., Петровського А.В. та ін. [27–28].

В енциклопедії загальної і соціальної психології Єнікєєва М.І. агресію визначено як «деструктивну поведінку, що завдає шкоди об'єктам агресії (як живим, так і неживим)»; як «одну з форм реагування на травмуючі ситуації, що викликають гострі конфліктні емоційні стани, – афект, стрес, фрустрацію» [29, с. 7].

У словнику-довіднику із соціальної психології В.Г.Криська агресія визначається як «індивідуальна або колективна поведінка і дії, спрямовані на заподіювання фізичної або психологічної шкоди, збитку іншим людям чи на їх знищення» [30, с. 9].

У словнику-довіднику з психології Р.С.Немова агресія визначається через агресивність, тобто це «стійка або тимчасова риса характеру, що виявляється у ворожості людини до інших людей, тварин, а також до предметів навколишнього світу, прагненні завдати шкоди, знищити, зруйнувати» [31, с. 69].

У глумачному словнику психіатричних термінів Блейхера В.М., Крука І.В. агресія визначається як «один з механізмів психологічного захисту» [32]; близьке за змістом як «форма захисту особи» дається визначення агресії в психологічному глосарії [33].

В англо-російському словнику з психології Нікошкової Е.В. [34], який є першою спробою систематизованого перекладу англійської літератури, міститься декілька термінів традиційного понятійного апарату агресії: aggression (агрессия, агрессивность), antisocial aggression (антисоциальная агрессия), displaced aggression (косвенная агрессия), physical aggression (физическая агрессия), self-oriented aggression (автоагрессия), verbal aggression (вербальная агрессия), aggressive (нападающий, агрессивный, энергичный, напористый), aggressiveness (агрессивность, настойчивость, энергичность), aggressivity (агрессивность). Проте ряд термінів (cyber, bullying, harassment, violence і багато інших) зовсім не подано в словнику.

Серед словників, побудованих на основі тезауруса, можна виділити, наприклад, словник Карлова В.Я. «Криміналістика: тезаурус-словник і схеми» [35] та ін. [36], але понятійна система кіберагресії в цих роботах не розглядалася.

Однією з небагатьох робіт, де виявлено дефініцію «агресія в кіберпросторі» є словник термінів агресії Д.В. Жмурова, що визначає її як «погрози, домагання, наклеп, образи і ворожі послання, здійснювані в рамках соціальної комунікації в інтернет-мережі і локальних мережах» [38].

Таким чином, аналіз україномовних і російськомовних словників показав, що понятійна система феномену агресії та кіберагресії в психологічних дослідженнях істотно відстає від сучасних зарубіжних досліджень, опублікованих англійською мовою. Ряд понять і термінів взагалі відсутні у вітчизняних дослідженнях.

Тому створення термінологічного словника англomовних термінів понятійного апарату агресії в кіберпросторі є невідкладним завданням психологічних досліджень цього напрямку.

Відбір англomовних термінів понятійного апарату агресії в кіберпросторі та розробка термінологічного словника

На сьогодні немає єдиних підходів до відбору термінів (слів і словосполучень) для різного виду словників [39].

Однією з проблем при укладанні вузькоспеціалізованого психологічного словника агресії в кіберпросторі є максимально можливий аналіз літературних джерел з питань дослідження у вказаному напрямі, а також відбір термінів, тобто їх відокремлення від нетермінів, між якими не завжди існує чітка межа. При відборі термінів бралися слова і словосполучення, використовувані як психологічні наукові поняття, що стосуються досліджень феномену агресії та її категоріального апарату щодо кіберпростору (мережі Internet), які належать до різних частин мови, але, як правило, є іменниками.

Через те, що понятійний апарат вітчизняної і зарубіжної психології не завжди збігається, дати англійському термінові український термін-еквівалент не завжди можливо, тому в цих випадках інтерпретація англomовного терміна дається описово.

Як тексти для аналізу і відбору термінів було взято понад 300 зарубіжних англomовних найменувань: монографії, статті з журналів, доповіді на конференціях, дисертації та їх автореферати за період з 2000 по 2011 роки, у яких розглядалися проблеми агресії в кіберпросторі (мережі Internet). Використовуючи інформаційно-цільовий аналіз цих текстів, відібрано терміни системи понятійного апарату агресії в кіберпросторі, при цьому ряд термінів традиційного понятійного апарату феномену агресії також включено в словник, щоб надалі забезпечити можливість розширення тезауруса для всієї понятійної системи агресії. Таким чином виділено близько 200 лексичних одиниць (ЛО) – слів і сталих словосполучень понятійного апарату агресії в кіберпросторі, фрагмент яких для прикладу наведено нижче.

Aggressive	cyber further	cyberbully
aggressive computer system	cyber incidents	cyberbullycide
aggressive incidents	cyber issue	cyberbullying
Aggressive sexual solicitation	cyber reducing	Cyber-bullying
aggressive solicitations	cyber risks	cybercrime
Bashboards	cyber strikes	cyber-harassment
Blogs	Cyber terrorism	cybersecurity
Bullycide	Cyber threats	cyberspace
Chatrooms	cyber vulnerabilities	cyberstalking
coliseum effect	Cyber Vulnerability	cyber-stalking
	Assessments	
crime of aggression	cyber warfare	Defamatory

cyber assets	Cyber Warning	Websites
Cyber Attack	Cyberabuse	Denigration
		distressing
		solicitations
cyber centers	Cyber-aggression	electronic
		aggression
cyber disaster	Cyber-aggression in the workplace	electronic bullying

Виділені ЛО об'єднувалися в групи умовної еквівалентності, у яких на основі частоти, термінологічної інформативності й однозначності, виділялися дескриптори. Решті ЛО в групах надавався статус синонімів. Побудований тезаурус подавався у вигляді алфавітно-предметного і систематичного покажчиків.

Оскільки розроблений вузькоспеціалізований тезаурус-словник англomовних термінів агресії в кіберпросторі є відкритою системою, яка повинна постійно поповнюватися і коректуватися, доцільно реалізувати його у вигляді електронної версії. Виходячи з цього, розроблено версію словника як online-програму web 2.0 для операційних систем Windows Vista і Windows 7. На рис. 2 показано вікно програми (словника) в режимі введення (редагування) інформації. Online-словник містить також досить повну довідкову систему, що дозволяє користувачеві самостійно освоїти роботу з ним і не потребує спеціальних знань у галузі інформаційних технологій.

Тестування online-версії словника в умовах лабораторії показало його працездатність, можливість перегляду, швидкого пошуку необхідної інформації, а також введення нових термінів і редагування наявної інформації.

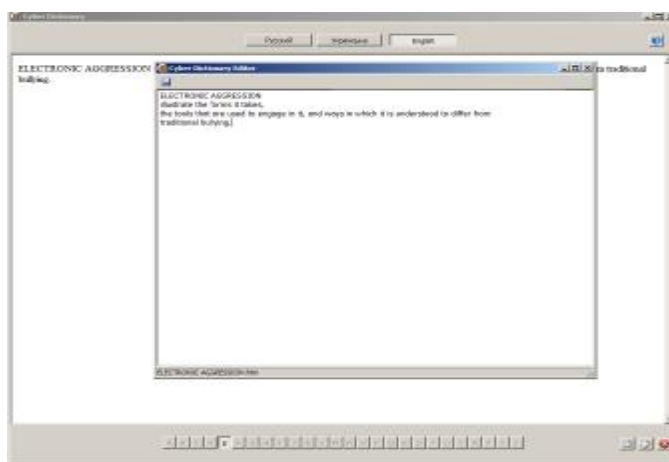


Рис. 2. Вікно введення (редагування) інформації в online-версії вузькоспеціалізованого словника англomовних термінів агресії в кіберпросторі

Таким чином, розроблений вузькоспеціалізований тезаурус-словник англomовних термінів агресії в кіберпросторі дозволить усунути плутанину, термінологічні відмінності і труднощі в розумінні і трактуванні англomовних термінів у психологічних задачах дослідження феномену агресії, а також зменшити відставання вітчизняних психологічних досліджень феномену кіберагресії в Internet (соціальних мережах тощо).

Висновки

1. Виконано аналіз психологічних досліджень феномену агресії; встановлено, що питанням дослідження агресії в мережі Інтернет присвячено багато зарубіжних досліджень, у яких використовується англomовна термінологія.

2. Виявлено значне відставання вітчизняних психологічних досліджень кіберагресії від зарубіжних, котрі, як правило, виконані англійською мовою.

3. Показано, що англomовна термінологія лексично істотно відрізняється від україномовної, що призводить до плутанини, значних труднощів у розумінні і трактуванні при психологічних дослідженнях феномену кіберагресії.

4. Показано, що без вивчення зростаючого обсягу дослідницьких психологічних робіт щодо агресії в кіберпросторі, які публікуються англійською мовою за кордоном, аналізу їх термінології та понятійного апарату неможливо оцінити й освоїти новітні досягнення, а також проводити вітчизняні дослідження. Одним з актуальних завдань у дослідженні феномену агресії в кіберпросторі є створення термінологічних англо-українських словників з психології.

5. Проведено аналіз зарубіжних англomовних словників з психології; показано, що вони, як правило, будуються на основі тезауруса; окрім цього виявлено, що понятійної системи агресії в мережі Internet в україномовних і російськомовних психологічних словниках практично немає.

6. На основі тезаурусного підходу розроблено вузькоспеціалізований термінологічний англо-український словник психологічних термінів системи понятійного апарату агресії в кіберпросторі (мережі Internet), реалізований у вигляді прикладної програми для операційних систем Windows Vista та Windows 7 (online-програми), що є відкритою системою з можливістю її поповнення і коректування.

7. Перспективним напрямом досліджень є виявлення факторів і форм прояву агресії в кіберпросторі, а також розробка профілактичних методів і засобів зниження агресивності користувачів соціальних мереж Internet.

Література

- 1. Резнікова О. О.** Соціальні мережі Internet як об'єкт психологічного дослідження // Інформаційні технології в наукових дослідженнях і навчальному процесі: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (18 – 19 листоп. 2009 р.). – Луганськ, 2009. – С. 123 – 131.
- 2. Специфика** агрессии в интернет-среде / С. Н. Ениколопов, Ю. М. Кузнецова, Н. П. Цибульская, Н. В. Чудова // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 47 – 63.
- 3. Террористов** вербуют через соцсети и Twitter [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ruformator.ru/news/article05B76/default.asp>.
- 4. Левитов Н. Д.** Психическое состояние агрессии / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 168 – 173.
- 5. Бэррон Р.** Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
- 6. Фромм Э.** Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; пер. с англ. – Минск : Попурри, 1999. – 624 с.
- 7. Берковиц Л.** Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
- 8. Румянцева Т. Г.** Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81 – 87.
- 9. Dennen J.M.G.** Problems in the concepts and definitions of aggression, violence, and some related terms [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rechten.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/Algemeen/overigepublicaties/2005enouder/PROBLEM1/PROBLEM1.pdf>.
- 10. Ениколопов С. Н.** Понятие агрессии в современной психологии / С. Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60 – 72.
- 11. Douglas R. L.** Instrumental and reactive violence: the role of mental health factors and maltreatment history in the manifestation of violent offending, Dissertation to obtain the degree of Doctor of Philosophy, Dalhousie University Halifax, 2010. – 257 p.
- 12. Спринська З. В.** Співвідношення агресивної поведінки та ціннісних орієнтацій особистості : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. / Спринська Зоряна Валентинівна. – Київ, 2008. – 177 с.
- 13. Мазоха І. С.** Індивідуально-психологічні особливості агресивності особистості : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. / Мазоха Інна Степанівна. – Київ, 2007. – 197 с.
- 14. Очирова А. В.** К вопросу об анализе понятийного аппарата проблемы жестокого обращения с детьми в семье / А. В. Очирова // Образование и насилие : сб. ст. / под ред. К. С. Пирогова. – СПб. : Изд-во С-Петербур. гос. ун-та. – 2004. – С. 143 – 155.
- 15. Hertz MF, David-Ferdon C.** Electronic Aggression. – Atlanta (GA): Centers for Disease Control, 2007. – Pp. 1 – 5.
- 16. Raskauskas J.** Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents, Dev Psychol, 2007. – Pp. 564 – 575.
- 17. Taki M., Slee P., Hymel S., Pepler D., Sim H. and Swearer S.** A new definition and scales for indirect aggression in schools: results from the longitudinal comparative survey among five countries // The Journal of Educational Sociology. – № 7. – Pp. 3 – 19.
- 18. Луков В. А.** Тезаурусный подход в гуманитарных науках / В. А. Луков, В. А. Луков // Гуманитарные науки: теория и методология. –

2004 – № 1. – С. 93 – 100. **19. Мимиранова М. С.** Проблема тезауруса в психології. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/161522.html>. **20. TheFreeDictionary.** [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.thefreedictionary.com/>. **21. Thinkmap Visual Thesaurus - An online thesaurus and dictionary.** [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.visualthesaurus.com/landing/?ad=ddc.large&utm_medium=large&utm_campaign=VT&utm_source=ddc&word=aggression&lang=en#. **22. Oxford Dictionaries.** [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://oxforddictionaries.com/>. **23. The Thesaurus of Psychological Index Terms,** American Psychological Association (APA), 2004. – 426 p. **24. The thesaurus of search terms and synonyms: a guide for natural language computer searching /** Sara D. Knapp/, 2000. – 380 p. **25. Dictionary of psychology** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dictionary-psychology.com/>. **26. Большой психологический словарь.** – 4-е изд., расширенное / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ МОСКВА; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с. **27. Мартынова О. С.** Определение и диагностика насилия. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyonline.ru/article/violence/69084/>. **28. Краткий психологический словарь /** под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на/Д. : Феникс, 1999. – 512 с. **29. Еникеев М. И.** Энциклопедия. Общая и социальная. – М. : «Издательство ПРИОР», 2002. – 560 с. **30. Крысько В. Г.** Социальная психология : словарь-справочник. – Мн. : Харвест, 2004. – 688 с. **31. Немов Р. С.** Психология : словарь-справочник : в 2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 1. – 304 с. **32. Блейхер В. М., Крук И. В.** Толковый словарь психиатрических терминов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vocabulary.ru/dictionary/28/word/%C0%C3%D0%C5%D1%D1C8%D1> **DE.** **33. Психологический глоссарий: Психическое здоровье и защитные механизмы личности.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vocabulary.ru/dictionary/492/word/%C0%E3%F0%E5%F1%F1%E8%FE>. **34. Никошкова Е. В.** Англо-русский словарь по психологии. Ок. 20 000 терминов / **Е. В. Никошкова.** – М. : РУССО, 2006. – 352 с. **35. Карлов В. Я.** Криминалистика: тезаурус-словарь и схемы / В. Я. Карлов. – М. : Альфа-Пресс, 2011. – 272 с. **36. Фролов Б. С.** Психиатрический тезаурус / Б. С. Фролов, В. А. Дехерт, В. Э. Пашковский. – Ч. 3. Психиатрический терминологический словарь. – СПб. : Санкт-Петербург, 2004. – 240 с. **37. TheFreeDictionary.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thefreedictionary.com/>. **38. Жмуров Д. В.** Словарь терминов агрессии / Д. В. Жмуров. – Иркутск, 2010. – 82 с. **39. Лукашевич Н.В., Добров Б.В., Чуйко Д.С.** Отбор словосочетаний для словаря системы автоматической обработки текстов / Н. В. Лукашевич, Б. В. Добров,

Д. С. Чуйко. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dialog-21.ru/dialog2008/materials/html/52.htm>.

Резнікова О. О. Розробка термінологічного словника англomовних термінів з психології для понятійного апарату агресії в кіберпросторі

У роботі проведено аналіз зарубіжних досліджень, а також англomовних словників з психології, показано, що понятійну систему кіберагресії в україномовних і російськомовних психологічних словниках практично не подано. На основі тезаурусного підходу розроблено вузькоспеціалізований термінологічний англо-український словник психологічних термінів системи понятійного апарату агресії в кіберпросторі, реалізований у вигляді прикладної online-програми.

Ключові слова: психологія, кіберагресія, тезаурус, понятійний апарат, словник.

Резникова Е. А. Разработка терминологического словаря англоязычных терминов по психологии для понятийного аппарата агрессии в киберпространстве

В работе проведен анализ зарубежных исследований, а также англоязычных словарей по психологии, показано, что понятийная система киберагрессии в украиноязычных и русскоязычных психологических словарях практически не представлена. На основе тезаурусного подхода разработан узкоспециализированный терминологический англо-украинский словарь психологических терминов системы понятийного аппарата агрессии в киберпространстве, реализованный в виде online-приложения.

Ключевые слова: психология, киберагрессия, тезаурус, понятийный аппарат, словарь.

Reznikova O. Development of the terminological dictionary of English terms in Psychology for the aggression conceptual apparatus in cyber area

The analysis of foreign researches and English dictionaries in Psychology was held in the work; it was shown that the conceptual system of cyber-aggression in the Ukrainian-Russian psychological dictionaries practically was not represented. The highly tailored terminological English-Ukrainian dictionary of psychological terms of the system of the aggression conceptual apparatus in cyber area realized as the online-program was developed on the basis of the thesaurus approach.

Key words: Psychology, cyber-aggression, thesaurus, conceptual apparatus, dictionary.

УДК 378.314.6

Н. А. Сура

ІНТЕГРАЦІЯ ІКТ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ШКОЛИ

Перебудова сучасної системи вищої технічної освіти вимагає широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчальному процесі, що, насамперед, допомагає на належному рівні підготувати майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Саме сучасні інформаційні технології зробили можливим доступ кожного фахівця до величезної кількості різних видів інформації. Але, щоб доступ до інформаційно-комп'ютерних ресурсів перетворився на володіння ними, студенти повинні оволодіти такими знаннями, уміннями і навичками з інформаційних технологій, які б стали гарантом найповнішої реалізації здібностей особистості та професійно-значущих якостей, підготовки майбутнього фахівця до життєдіяльності у відкритому інформаційному суспільстві.

Проблемам інтеграції ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи присвячені наукові праці В. Агеєва [1]; В. Бессараб, В. Бойко [2]; Ю. Зинченко, Л. Масюк [3]; Г. Козлакової [4]; сучасні освітні технології М. Хайруддінов, Е. Аметова, М. Хайруддінов [5]; вивчення іноземних мов за допомогою комп'ютера Т. Карамішева [6], В. Краснопольський [7]; загально дидактичні основи інтеграції ІКТ у навчальний процес: Н. Волкова [8], Є. Полат [9]; дистанційна освіта у навчанні: В. Коломієць, Д. Гондол [10], Н. Морзе [11]; М. Прадівляний [12] та ін.

Проте питання рівня інтеграції ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи розроблене, на нашу думку, недостатньо, і тому є актуальним.

Мета статті (постановка завдання) – визначити рівень інтеграції ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи.

Інформаційні освітні технології – технології навчання, наукових досліджень і управління, засновані на застосуванні обчислювальної і іншої інформаційної техніки, а також спеціального програмного, інформаційного і методичного забезпечення [9].

Інформаційні технології можуть бути орієнтовані на спеціальні технічні інформаційні засоби (персональні комп'ютери, графічні робочі станції; аудіо- і відеосистеми, фільмо- і мульти-медиа системи, локальні і розподілені інформаційно-обчислювальні системи, інтегроване програмне забезпечення).

Рівень інтеграції ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи напряму залежить від ступеня комп'ютеризації навчального процесу, комп'ютерної грамотності як студентів, так і викладачів, підключення навчального закладу до мережі Інтернет.

В наш час в системі вищої технічної освіти реалізуються наступні обслуговуючі інформаційні засоби:

- електронні підручники;
- мультимедійні системи;
- експертні системи;
- системи автоматизованого проектування (САПР);
- електронні бібліотечні каталоги;
- банки і бази даних;
- локальні і розподілені обчислювальні системи;
- електронна пошта;
- голосова електронна пошта;
- електронні дошки оголошень;
- телеконференції;
- автоматизовані системи управління науковими дослідженнями (АСНІ);
- автоматизовані системи організаційного управління;
- настільні електронні друкарні;
- автоматизовані робочі місця (А) [5].

Інформаційні технології включають в першу чергу основи універсальних комп'ютерних технологій, а також знайомство з деякими спеціалізованими технологіями, що базуються на універсальних технологіях. Під універсальними інформаційними технологіями маються на увазі технології, засновані на роботі з текстовим процесором, електронними таблицями, базами даних, графічними редакторами, а також мультимедіа і телекомунікаційні технології [5]. Спеціалізовані комп'ютерні технології – це редагування, комп'ютерна верстка, книжкова ілюстрація, бухгалтерський розрахунок, створення комп'ютерної анімації, реклами, проектування тощо [5].

Комп'ютерні технології навчання – технології навчання, які передбачають комп'ютери з програмним забезпеченням як головні засоби і набір методик, що визначають порядок і способи застосування цих засобів в навчанні і вивченні [5].

Удосконалення та інтеграція ІКТ у навчально-виховний процес вищої технічної школи призвів до змін та використання інноваційних методів навчання, які спрямовані на підтримку та заохочення студентів до самого процесу навчання і отримання необхідних знань з відповідних предметів. Використання студентом ІКТ мотивує його до подальшої освіти, освіти впродовж життя, замінює пасивне слухання викладача на інтерактивний процес отримання знань, розширюючи рамки лекцій та практичних занять.

Такий навчальний процес надає великі можливості для самого студента. Студент має можливість:

- використовувати різноманітні джерела інформації;

- планувати навчання, урахувавши як час, так і місце його проведення;
- студенту надається більша автономія для того, щоб обрати стратегію свого навчання, яка б найбільш йому підходила;
- використовувати різні форми та методи з отримання знань;
- розвивати міждисциплінарні проекти;
- підтримувати розвиток метакогнітивних навичок щодо самооцінки свого навчального процесу;
- розвивати критичне і творче мислення [8].

Деякий час розвиток критичного мислення студентів значно залежав від кількості інформації, яку вони отримували та яка була їм доступна. Зараз накопичення великої кількості інформації як матеріально, так і технічно не викликає труднощів, але виникає інша проблема щодо відповідного її використання та визначення мети, за для якої робиться її пошук та збір. Сприяння ІКТ у цьому процесі є очевидним фактором.

Найбільш вдало, на наш погляд, критичне та творче мислення визначає Є. Полат [9].

Автор вважає, що критичне мислення дозволяє людині аналізувати інформацію, відбирати необхідні факти, логічно їх осмислювати, робити висновки та узагальнення, дозволяє не вірити всліпу авторитетам, а формувати особисту точку зору з різних соціальних, культурних, політичних та інших проявів життя. Творче мислення дозволяє людині прогнозувати розвиток тих чи інших явищ, подій, генерувати особисті ідеї, шукати аргументи для підтвердження своєї позиції, екстраполювати отримані знання на нові ситуації, явища, розробляти експерименти. [9].

Необхідність розвитку критичного та творчого мислення студентів вищої технічної школи не викликає сумніву. У цьому значною мірою допомагає використання дидактичних властивостей Інтернету, важливість яких визнана практично всіма сучасними освітянами світу.

За визначенням Є. Полат [9] дидактичні можливості Інтернету можна класифікувати виділивши дві загальні групи особливостей комп'ютерних телекомунікацій:

- особливості, пов'язані з телекомунікаційною основою (технологічні можливості), загальною характеристикою якої є здатність швидко передавати інформацію на різні відстані та у різні куточки нашої планети;

- особливості, пов'язані з використанням комп'ютерів (у тому числі і мультимедійні), що пов'язані з дидактичними завданнями.

Інтеграція ІКТ у навчальному процесі вищої технічної школи відбувається за багатьма напрямками:

- як засіб індивідуалізації навчання. За допомогою завдань та індивідуальної роботи з комп'ютером студентами досягаються значні

успіхи у засвоєнні матеріалу. Адже комп'ютер фіксує всі етапи їхньої роботи, оцінює її. Викладач має змогу будь-коли проаналізувати їх навчальні дії.

- як джерело інформації. Через комп'ютер можна отримувати величезну кількість інформації, яку викладач може використовувати в навчальному процесі. Але комп'ютерна інформація не повинна замінювати підручники, книги, інші джерела знань.

- як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань. Для цього використовуються програми з контрольними та екзаменаційними питаннями, відповідями на них та нормативами оцінювання кожної відповіді. Комп'ютер не тільки оцінює відповіді, а й видає рекомендації щодо виправлення помилок.

- як засіб творчої діяльності студентів. Сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає студентам змогу творчо працювати в форматі:

- текстового редактора – замінює друкарську машинку, маючи значно більше функцій (вибір шрифту, його розміру, кольору, розміщення друкованого тексту, корекція написаного, заміна блоків тексту);

- графічного редактора – сприяє розвитку художніх навичок, допомагає в кресленні, проектуванні;

- музичного редактора – дає змогу писати музику для будь-якого інструмента, оркестру.

Сучасне програмне забезпечення комп'ютерів також виступає:

- як засіб заохочення до навчання в ігровій формі. Робота на комп'ютері стимулює успішне виконання навчального завдання, забезпечує тренінг у певному виді діяльності.

- як засіб допомоги студентам з дефектами фізичного і розумового розвитку. Передусім комп'ютер є засобом комунікації із зовнішнім світом. Для таких студентів розробляються спеціальні програми, які враховують особливості їх розумової діяльності, допомагають ефективному навчанню у вищому навчальному закладі [8].

Сучасні комп'ютери виступають як засоби самостійної інтелектуальної праці та доступу до інформаційного середовища, яке не обмежене простором та способом передачі інформації. Комп'ютерна організація навчального процесу в вищій технічній школі спонукає студента до відповідальності, тобто студент бере на себе відповідальність за результативність навчального процесу.

Впровадження засобів ІКТ у навчальний процес ні в якому разі не спричинить зниження ролі викладача, основним завданням якого в нових умовах навчання є забезпечення продуктивної самостійної діяльності студентів.

Вирішення такої проблеми за допомогою засобів ІКТ допоможе вирішити проблему становлення більш гнучких форм навчання,

спрямованих на організацію самостійності студентів, урахування їх індивідуальних потреб та можливостей.

У зв'язку з цим необхідно переосмислити цільові завдання навчання: орієнтацію на знання та їх застосування слід замінити орієнтацією на оволодіння способами отримання необхідних знань та вмінь. Іншими словами, виникає необхідність замінити сам спосіб пошуку інформації.

Останнім часом значно збільшується кількість навчальних центрів, в яких студенти мають змогу самостійно отримувати необхідну для них навчальну інформацію. Це стає дедалі актуальнішим з огляду на скорочення годин аудиторного навантаження.

Сучасне програмне забезпечення з вивчення іноземних мов дозволяє індивідуальне вивчення необхідного навчального матеріалу. Засоби сучасних ІКТ, враховуючи можливості індивідуального педагогічного впливу, доставки, зберігання, обробки всіх видів навчальної інформації задовольняють основні вимоги для забезпечення продуктивної самостійної діяльності з опанування професійно спрямованої іноземної мови, а саме:

- надання доступу до автентичних матеріалів іноземною мовою (різноманітна текстова інформація);
- забезпечення зворотного зв'язку (відбувається через інтерфейс програми);
- наявність високого рівня мотивації;
- можливість акцентування уваги на іншомовних реаліях (викладач допомагає визначити об'єкти мови, які викликають труднощі при самостійному вивченні) [12].

Таблиця 1

Основні вимоги до комп'ютерного програмного забезпечення щодо організації процесу самостійного вивчення іноземної мови

Демонстрація мови матеріалу	Програмне забезпечення можна поєднувати з іншими джерелами автентичної інформації (аудіо-, відео-, технічна література, документація тощо). Використовуючи засоби мультимедіа студент має нагоду ознайомитися з живою мовою оригінала.
Забезпечення зворотного зв'язку	Програмне забезпечення надає можливості для обмеженої та керованої практики спілкування. Розробки з розпізнавання мовлення надають можливість моделювати діалогові ситуації.

Мотивація	Програмне забезпечення виконує мотиваційні функції шляхом занурення студентів в іншомовні реалії (розв'язання кросворда, написання ділового листа тощо).
Зосередження уваги на труднощах мови навчального матеріалу	Програмне забезпечення дозволяє доповнити та розширити діяльність викладача, але не замінити його. Викладач може сприяти в навчанні студента і спрямувати його на корисну навчальну діяльність.

Впровадження засобів ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи ні в якому разі не зменшить потребу у викладачеві, а вимагатиме від викладача здатності використовувати всі засоби для досягнення продуктивної самостійної діяльності студентів.

В таких умовах докорінно змінюється зміст професійної діяльності викладача, яка спрямована на забезпечення самостійної роботи студентів у комп'ютерному середовищі. Адже в умовах зменшення аудиторного навантаження без застосування високих технологій таку проблему вирішити неможливо.

Не до кінця вирішеним залишається питання оптимального співвідношення практичних занять з іноземної мови, які проводяться під безпосереднім керівництвом викладача, та таких, на яких студенти самостійно здобувають та опрацьовують матеріал за допомогою засобів ІКТ.

У першому випадку мається на меті стовідсоткове втручання викладача у навчальний процес. У другому випадку – ключовим є рішення студента самостійно опанувати навчальний матеріал за допомогою спеціально розробленого програмного забезпечення при відсутності контролю з боку викладача, що, на нашу думку, може унеможливити належний розвиток комунікативних здібностей студента.

Оптимальне співвідношення викладач – засоби ІКТ залежить від багатьох факторів:

- позиції викладача, яка визначається бажанням контролювати хід усього навчального процесу, власним досвідом роботи з іншомовним матеріалом;
- ставлення студентів, яке здебільшого визначається власним бажанням працювати з сучасними програмними продуктами;
- особистісних якостей студентів. Згідно з професійними вимогами до майбутніх фахівців ІКТ, які займаються проектуванням операційних систем; розробкою системного та прикладного математичного забезпечення, систем автоматизації проектування, експертних систем; розробкою та застосуванням комп'ютерних систем і мереж загального призначення, спеціалізованих комп'ютерних систем та

мереж з оптимізованими параметрами, засобів захисту інформації в комп'ютерних системах, кожен індивід (студент) вирізняється модальністю, тобто способом сприйняття інформації (слуховим, візуальним, кінетичним або комбінованим). З іншого боку, є студенти з аналітичним мисленням, інтуїтивним сприйняттям інформації, які швидко опановують мовленнєвий матеріал;

- рівень підготовки студентів. Загальновідомо, що студенти 1 – 2 року навчання віддають перевагу роботі з існуючим програмним забезпеченням з вивчення іноземної мови, в той час як студенти старших курсів ефективно працюють з ресурсами мережі Інтернет з метою пошуку й отримання інформації не навчального характеру, а професійно спрямованої;

- загальнокультурні фактори;
- обсяг розробленого курсу (об'ємний чи короткий);
- тип курсу [12].

Інтеграція ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи сприяє підвищенню ефективності лекційних, практичних та лабораторних занять приблизно на 15% з дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки; з дисциплін циклу математичної та природничо-наукової підготовки приблизно на 20%; а з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки майже на 30%; об'єктивність контролю знань студентів підвищується на 20 – 25%; прискорюється накопичення активного словникового запасу з іноземних мов майже у 2 – 3 рази. Інтеграція ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи надає змогу включати до навчальних планів лабораторні заняття з використанням комп'ютерних моделей, які імітують функціонування дуже дорогого, унікального обладнання, недоступного для вищих навчальних закладів.

Виходячи з кінцевої мети навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах – підготовки майбутніх фахівців ІКТ до читання та перекладу оригінальної технічної літератури зі спеціальності – можна зробити висновок про те, що традиційна мовна підготовка виявляється дещо неспроможною до розв'язання основних завдань і проблем, а точніше проблеми поєднання спеціальної технічної із лінгвістичною підготовкою.

Таким чином, ресурси Інтернету, освітніх мереж, побудованих на його основі, взагалі ІКТ, є тими інструментами, які не тільки допомагають студентам вищої технічної школи отримати знання з різних предметів, зокрема із іноземної мови, але й сформувані в них творчий підхід до процесу навчання, використовуючи при цьому інноваційні технології та методи.

Перспективи подальшого дослідження проблеми полягають у розгляді питань, що пов'язані з розвитком системи дистанційної освіти в Україні. Відсутність науково обгрунтованої та чітко сформульованої стратегія дистанційної освіти в Україні, нестача відповідних програм

загальнодержавного та регіонального рівнів, низький рівень комп'ютеризації суспільства та системи освіти зокрема, не сформованість національного освітнього простору в Web-середовищі тощо не дають змоги освітянам реалізувати значні потенційні можливості дистанційного навчання. Окремі ініціативи та позитивні результати їх реалізації в цілому проблему не розв'язують.

Література

- 1. Агеев В. Н.** О новых подходах к компьютеризации обучения (в технических вузах) / В. Н. Агеев // Высш. образование в России. – 1992. – № 4. – С. 50 – 52.
- 2. Бессараб В. І., Бойко В. В.** Апаратно-програмні проблеми доступу до інформаційних ресурсів у системі дистанційної освіти / В. І. Бессараб, В. В. Бойко // Сучасні технології навчання у вищій технічній школі : зб. праць наук.-метод. конф. ДонНТУ. – Донецьк, 2002. – С. 65 – 70.
- 3. Зинченко Ю. Е.** Пакет программ для интерактивного тестирования знаний / Ю. Е. Зинченко, Л. Н. Масюк и др. // Сучасні технології навчання у вищій технічній школі : зб. праць наук.-метод. конф. ДонНТУ. – Донецьк, 2002. – С. 70 – 76.
- 4. Козлакова Г. О.** Інформаційні технології : інтелектуалізація навчання у вищій школі / Г. О. Козлакова // Вища освіта України. – 2002. – № 1. – С. 48 – 52.
- 5. Современные образовательные технологии** / сост. М. А. Хайрулдинов, Э. Р. Аметова, М. М. Хайрулдинов. – Симферополь : Тарпан, 2003. – 128 с.
- 6. Карамышева Т. В.** Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах / Т. В. Карамышева. – СПб. : Союз, 2001. – 192 с.
- 7. Краснопольський В. Е.** Електронні інструменти для поповнення словникового запасу при вивченні іноземних мов / В. Е. Краснопольський // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 1 (188). – С. 12 – 224.
- 8. Волкова Н. П.** Педагогіка : навч. посіб. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. – 616 с.
- 9. Интернет в гуманитарном образовании** : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений \ под ред. Е. С. Полат. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
- 10. Коломієць В. Ф.** Використання новітніх інформаційних технологій для дистанційних автоматизованих навчальних систем / В. Ф. Коломієць, Д. В. Гондол // Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти. – Донецьк, 1998. – С. 135 – 138.
- 11. Морзе Н. В.** Дистанційна технологія як основа сучасних інформаційних технологій у навчанні / Н. В. Морзе // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. , 2001. – Вип. 30. – С. 32 – 42.
- 12. Прадівляний М. Г.** Формування умінь та навичок [науково-технічного] перекладу у студентів економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій / М. Г. Прадівляний // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2004. – № 6. – С. 89 – 93.

Сура Н. А. Інтеграція ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи

Стаття присвячена проблемам інтеграції ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи. Констатовано, що рівень інтеграції ІКТ у навчальний процес вищої технічної школи напряму залежить від ступеня комп'ютеризації навчального процесу.

Ключові слова: інтеграція; інформаційно-комунікаційні технології; навчальний процес; вища технічна школа.

Сура Н. А. Интеграция ИКТ в учебный процесс высшей технической школы

Статья посвящена проблемам интеграции ИКТ в учебный процесс высшей технической школы. Констатировано, что уровень интеграции ИКТ в учебный процесс высшей технической школы напрямую зависит от степени компьютеризации учебного процесса.

Ключевые слова: интеграция; информационно-коммуникационные технологии; учебный процесс; высшая техническая школа.

Sura N. Integration of ICT into the curriculum studies of higher technical school

The article is devoted to the problems of ICT's integration into the curriculum studies of higher technical school. It's been proved that the level of ICT's integration into the curriculum studies of higher technical school completely depends upon the level of computer-assisted learning.

Key words: integration; ICT (information and communication technologies); curriculum studies; higher technical school.

УДК 378:147

О. Д. Шевчук, О. К. Войку

**ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ И МЕТОДЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ
С ПОМОЩЬЮ ПК**

В настоящее время постоянно расширяется международное сотрудничество, которое в сфере образования проявляется в создании совместных учебных заведений, в разработке совместных курсов, в участии в международных проектах по образованию. Перед выпускниками вузов открываются большие возможности в прохождении стажировок за рубежом, проведении научных исследований по своей специальности с привлечением зарубежных материалов, работе в зарубежных фирмах. В связи с этим задача высшей школы состоит в том, чтобы обеспечить подготовку специалистов, сочетающих профессиональную компетентность и высокую культуру. Не вызывает

сомнений тот факт, что письменная речь при этом приобретает все большее значение, т.е. возрастает роль письменного общения в получении и передачи информации, которая проявляется во владении умениями выражать мысль в письменной форме. Таким образом, в современных условиях студентам необходимо владеть письменной речью на высоком уровне для реальной письменной коммуникации.

Проблема и вопросы обучения иноязычной письменной речи рассматривались в трудах многих ученых и практиков.

Наиболее глубоко методическая сторона данной проблемы исследована в работах Г.Ф. Демиденко, Т.М. Еналиевой, Я.М. Колкера, Л.К. Мазуновой, Р.П. Мильруда, А.А. Миролюбова и др. Психолингвистическим особенностям письменной речи посвящены труды таких ученых, как Н.И. Жинкин, Л.Р. Зиндер, А.Р. Лурия и др.

Вопросы обучения письменной речи широко представлены в исследованиях таких зарубежных ученых, как Fleischer, J. Harmer, S. Krashen, Makhele, M. Ozarska, J. Richards, C. Schlig, A. Camps, D. Cassany, Eguiluz Pacheco J., Vega Santos C., Reyes G. и др.

Письмо представляет собой сложный вид речевой деятельности (РД). Трудность овладения письмом объясняется тем, что в нем отражен не только самый сложный - письменный - способ формирования и формулирования мысли, но также и тем, что оно предполагает усвоение нового способа фиксации результатов отражения действительности, то есть ее графического представления. Этот вид речевой деятельности реализует письменное общение, опосредованное временем и расстоянием. Очевидно, что обучение этому виду речевой деятельности на иностранном языке представляет самостоятельную, достаточно сложную задачу обучения. Собственный педагогический опыт и анализ письменных работ студентов показывает низкий уровень владения письменной речью. Неоднократно приходилось сталкиваться с тем, что студенты, зная о своем низком уровне в этом аспекте, просят заменить письменное задание на устное. Проверая письменные работы студентов, можно отметить следующие слабые места в работах: неполное раскрытие темы; неумение формулировать основную мысль, аргументировать свои мысли, обеспечивать связность текста, логически выстроить фабулу, разбить его на абзацы, саморедактировать текст.

Анализ учебников по обучению испанскому языку показал, что в вузовской практике преподавания количество письменных упражнений на отработку лексико-грамматических навыков доминирует над письменными упражнениями по развитию умений письменной речи, то есть основные акценты ставятся на обучение письму с использованием письменных упражнений как средства обучения, а не как коммуникативную цель обучения. Из функциональных типов письменных текстов в вузовских учебниках предпочтение в основном отдается диктанту, письменному пересказу, написанию письма (личного и делового). Следовательно, важной методической задачей в области

письменной речи является разработка компьютерных программ, учебных пособий, особенно для начинающих изучать иностранный язык с целью усиления коммуникативной функции письменной речи.

Цель статьи – теоретическое обоснование, разработка и апробация методики обучения иноязычной письменной речи как компоненту межкультурной компетенции.

Безусловно, существуют определенные признаки, которые отличают язык письменной коммуникации от устных высказываний. В первую очередь, для этих процессов общения требуются разные каналы передачи желаемой информации – визуальный и аудиальный соответственно. Кроме того, вид коммуникации влияет на выбор и использование субъектом определенных правил и стратегий для выражения собственных мыслей. В целом, письменная речь более устойчива, организована и продумана, поскольку диалог между пишущим и читающим разделен временем и пространством, в то время как устное общение менее продуманно, более спонтанно и кратко, и, самое главное, предполагает непосредственное взаимодействие с собеседником в момент коммуникации.

Однако оба процесса имеют общие черты: они требуют предварительных знаний для выражения мысли или выполнения коммуникативных задач, руководствуются определенными нормами и нуждаются в стратегиях, которые помогают избежать возможных проблем коммуникации.

Так на что же нужно обратить внимание, когда учащийся сталкивается с процессом письма? В целом, каждый человек имеет хотя бы минимальные представления о том, как текст должен быть построен и согласован. Тем не менее, составление письменного высказывания – это нелегкая задача, которая требует предварительного планирования и организации идей, а также проверки и оценивания написанного, что позволяет контролировать процесс. Но вопрос в том, всегда ли мы сталкиваемся с компетентными авторами, которые планируют свои сочинения или проверяют черновики? Ответ, несомненно, будет негативным. С такой же ситуацией мы сталкиваемся в аудитории.

Немаловажными являются база, которой обладает сам учащийся, его интересы и лексический запас, который является средством выражения его мыслей в высказываниях. Необходимо подчеркнуть, что учащиеся, которые овладевают иностранным языком, используют в нем меньше лингвистических приемов, чем в родном языке, располагают меньшим словарным запасом, часто используют упрощенные или обобщенные грамматические правила, то есть их способности в новом для них языке существенно отличаются от способностей в родном, что впоследствии и отражается в высказываниях. Из этого следует, что умение хорошо писать на родном языке не переносится автоматически в иностранный язык; наоборот, это сложная деятельность, которая требует постоянной практики и самостоятельного посвящения изучению языка.

Следовательно основными принципами, лежащими в основе процесса обучения иноязычной письменной речью являются принципы осознанного учета родного и изучаемых языков и культур; моделирования ситуаций межкультурного общения; учета адаптационных процессов; учета личностных потребностей и индивидуально-психологических особенностей личности обучаемых; поэтапности и творческой направленности процесса обучения; системности, достаточности и адекватности письменных речевых упражнений. Ведущим принципом обучения письменной речи является принцип опоры на образец аутентичного текста, что предполагает неразрывную связь чтения и письма как видов речевой деятельности, среди которых чтение выполняет служебную функцию по отношению к письменной речи, приобретающей статус приоритетной цели.

При создании письменного высказывания целью ставится либо передача информации другому лицу, либо, наоборот, адресатом является сам автор, который использует написанное как инструмент для развития определенных навыков. В обоих случаях письменная речь должна соответствовать грамматическим нормам и принципам логичности, связности, адекватности, которые определяют написанное как единое целое, а не как отдельные фразы без всякой связи с вербальным контекстом. Но, прежде всего, лица, изучающие иностранный язык, ограничены, с одной стороны, недостаточным знанием самого языка, а с другой, собственно сложностью процесса письма. Для развития вышеупомянутых навыков хороших результатов удастся добиться на занятиях в компьютерном классе с помощью следующих упражнений: написание сочинений в online, т.е., каждый студент пишет одно предложение на свободную тему, затем все студенты добавляют по своему одному предложению так, чтобы получился связный рассказ. Таким образом получается сколько студентов в группе, столько и сочинений. Целью данного вида работ является развитие навыков логичности и связности текста. Следующее задание состоит в том, чтобы несколько текстов, разделенных на отдельные слова или блоки, собрать в заранее заданный вариант. Для усложнения задачи можно в нескольких словах сделать орфографические, грамматические и даже лексические ошибки с целью автоматизации орфографических, грамматических и лексических навыков.

Поскольку между устной и письменной речью существуют значительные различия, то обычно способности ученика писать и говорить не одинаковы, хотя они взаимосвязаны и влияют друг на друга., т.е. если учащийся будет затрачивать больше времени и станет менее зависимым от контекста, то он сможет овладеть техникой письма и использовать приемы, которые помогут ему практически использовать ранее приобретенные знания.

Чтобы быть способным использовать ранее приобретенные знания (риторические приемы, лингвистические элементы, социокультурные

познания и т.д.) и приемы, которые помогают сделать процесс письма более эффективным (научиться искать идеи, правильно их строить, проверять текст, анализировать контекст и т.д.), нужно овладеть определенными навыками письма.

Цель изучения письменной речи в испанском языке как иностранном возникает из первичного вопроса: для чего мы вообще пишем, и как использовать это в аудиторных занятиях? Преимущество устной языковой компетенции над письменной в последние десятилетия способствовали тому, что в методологических подходах и учебниках письмо стало выступать лишь средством, а не собственно целью, и достаточно часто не уделялось должного внимания упражнениям, затрагивающим морфологический и лексический аспекты языка. Тем не менее, в последние годы письмо начало приобретать все большую ценность в изучаемом языке, как средство коммуникации, не противопоставляющееся другим ее видам, и как средство связи с социокультурными пространствами обоих языков. Это подтверждается не только новыми подходами, но и новыми методами, которые используются в учебниках испанского языка как иностранного и в специализированной литературе: «Использование письменной речи – неотъемлемая часть коммуникативного базиса человечества. Письмо также является коммуникативным актом [1, с. 20], познание контекстов использования письменной речи в данной социокультурной среде [1, с. 24] является фундаментом для достижения успеха в письменном общении» [1, с. 30].

Исследования когнитивных процессов в письменных высказываниях «наиболее часто свидетельствовали о том, что тексты нуждались в более четкой структуризации и проверке, а также подтверждали достаточно низкий уровень тех, кто проводил обе эти операции» [1, с. 34]. Чтобы изменить данное положение, необходимо применение нового методологического приема, основанного на развитии навыков учащегося, целью которого являлось бы создание компетентных самостоятельных писателей.

Но каковы же эти моменты письма? Как можно использовать это в аудитории? Как руководить процессом? Исходя из методологического подхода, можно следовать такой базовой схеме: планирование, редактирование, проверка. Но эти стадии не изолированы друг от друга, а, наоборот, взаимосвязаны и согласованы. В реальной аудиторной обстановке они соотносятся с заданиями, выполняемыми до, во время и после процесса письма, а также с обширной типологией задач и, в более широком смысле, с различными техниками письма. Авторами используется следующий вид работ данной базовой схемы: заранее оговариваются темы предлагаемых сочинений (обычно это ранее пройденные темы для того, чтобы студенты не испытывали больших трудностей с лексикой и грамматикой), во время аудиторного занятия студенты пишут свои работы в online, затем эти работы редактируются

другими студентами, в итоге одна работа проходит несколько редакций и в заключении проверяется преподавателем с обсуждением и выявлением всей группой лучших работ в разных номинациях: креативная, с наименьшим количеством ошибок, лучшая редакция, самая скучная и т.д.

Следовательно, дидактическая задача состоит в том, чтобы дать учащемуся следующие знания:

- как искать идеи, как правильно строить и обобщать их, избегая возможных препятствий;
 - как использовать лингвистические приемы, которые превращают слова в предложения, а предложения – в текст;
 - как отделять главное от второстепенного;
 - как сократить количество ошибок;
 - как правильно представить или как улучшить написанное;
 - как использовать модели текстов или нормы определенной культуры;
 - какие факторы влияют на процессы редактирования и т.д.
- «Нужно выйти за пределы “знать” и расположиться в новой среде – “уметь”» [2, с. 6].

Одним словом, необходимо постепенно развивать процесс письма, чтобы он стал эффективным и продуктивным.

С другой стороны, в одной аудитории мы можем столкнуться с различными типами учащихся (визуальный, аудиальный, вербальный, когнитивный, креативный и т.д.). Нельзя забывать также и о разном уровне «редакторов» – от достаточно компетентных до практически неосведомленных – и о том, что в каждом случае нужно помогать им преодолевать препятствия.

Цитируя Кассани, можно сказать, что «каждый человек использует свои собственные техники письма и по-своему их комбинирует. Каждый, несмотря на имеющийся личный опыт, должен развивать собственные когнитивные стратегии» [2, с. 80].

Литература

1. Camps A. Escribir, La ensenanza y el aprendizaje de la composicion escrita. – Madrid, 2002. – P. 262. **2. Cassany D.** Enfoques didacticos para la ensenanza de la expresion escrita // Comunicacion, lenguaje y educacion. – 1990. – № 6. – Pp. 63 – 80. **3. Eguiluz Pacheco J.,** y de Vega Santos C. Criterios para la evaluacion de la produccion escrita, – Didactica del espanol como lengua extranjera, Madrid, 1996. – Pp. 65. **4. Reyes G.** Como escribir bien en espanol. Manual de redaccion. – Madrid, 1998.

Шевчук О. Д., Войку О. К. Письмова мова і засоби її розвитку за допомогою ПК

В статті розглядається письмова мова як акт мовленнєвої діяльності і методи її розвитку з допомогою комп'ютерних програм.

Ключові слова: комунікативна діяльність, редакування, логічність, пошук ідей.

Шевчук О.Д., Войку О. К. Письменная речь и методы ее развития с помощью ПК

В статье рассматривается письменная речь как вид речевой деятельности и методы ее развития с помощью компьютерных программ.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, редактирование, логичность, поиск идей.

Shevchuk O., Vojku O. Written speech and methods of its development by means of the personal computer

The problems of written speech as a type of speaking activity and methods of its development with a help of computer programs are considered in the article.

Key words: communicative activity, editing, logics, search of ideas

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.4

М. Makarenko, N. Kalinenko

CURRENT TRENDS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

Development of innovative model of higher education creates new approaches demanding for dynamic training and permanent generation of innovations to ensure frequent knowledge update for the sake of subsequent economic and social growth. Innovations in education should be implemented based on systemic, sequential and focused activities of the magistral staff and management of educational institutions. Thus the problem of innovation development control in education gains primary relevancy.

Francis Gurry, Director General of the World Intellectual Property Organization (WIPO), during his official visit to Ukraine in particular declared "... we are intent on the public understanding of the benefits of the innovative, knowledge-based development of economy. Our programs are aimed on creation of favourable conditions for the development of national innovative and creative assets, attracting direct foreign investments and promotion of awareness to instill respect for intellectual property rights in all member states." [1].

Innovations to be implemented in the sphere of the third-level education should reflect realization of pressing projects and resolutions for crucial issues of the presentday economy directed at entrenchment of Ukraine's prestige and image on the international scene, contribute to attraction of consultative and technical support of science for improvement of national economics, promote awareness and deepen understanding of the significance of innovative activities in the field of higher education both at the level of public authorities and in society in general.

Survey of publications has shown that implementation of innovations in higher education is being analyzed by many authors. Analysis, development and directedness of innovative processes in the field of higher education are concerned, among others, in researches of V. Andrushchenko, L. Danilenko, V. Korzhenko, V. Kremen, S. Nikolaenko, Palamarchuk, I. Pidlasogo, N. Ponomarev, B Smirnov.

Investigation of the essence of innovations in education is studied in the works of M. Danilov and B. Krajewski.

Review of scholarly literature has sown considerable number of subject-related researches by Ukrainian and foreign authors, nevertheless for

the moment the issue of development of innovative education requires further study.

The object of the present article is to investigate the main trends of innovational development in higher education, identify unresolved issues and the key factors of innovational development in higher education, to designate set of conditions for development of innovative education and to systematize the main areas for introduction of innovations in education.

Innovative education presents an educational model predominatingly oriented on development of creativeness to the fullest extent and forming of motivation for self-evolution of individual with a choice option of the individual learning trajectory. The demand for implementation of innovative educational development is induced by dynamism of social development, changeover to information-oriented society and, consequently, by new, higher requirements as to intellectual parameters of a professional to-be. Implementation of innovative education process claims for qualitative change in structure and content of educational programs, forms and methods of educational process, system-wide and integrated application of the innovative technologies.

Review of scientific literature discovered rather diversified researcher's views on the concept of "innovation". Innovation is considered as: a new product, result of innovations introduction, instrument of influence, a mechanism for dynamic search of new forms and methods of learning. The main feature of implementation of innovative education lies in necessity for timely management of the education system enabling to reach a higher quality level of education that would meet requirements of the global labor market and competitiveness level of the world's leading universities.

Based on the analysis of scientific sources, innovative development of education is the continuous process of qualitative changes in education that originate from implementation of innovations and allow to comply with requirements of modern education and the global society.

The need for innovations in higher education, which is closely associated with realities of global economic development, insists on detailed and regular attention to the following issues:

- slowly updated content of educational programs for future specialists;
- bringing higher education to conformity with economic and social climate existing in the country;
- gaining flexibility through use of students' learning trajectories.

Innovative improvements currently take place at such directions as formation of new learning content, development and implementation of advanced learning technologies, application of methods, techniques and tools for mastering new curriculums, creating conditions for the right of personal self-determination in the learning process; changing in the way of thinking of both readers and students and their interrelationship, development of new trends in institutions of higher education.

The main functions of innovation activities are addressed to changing component elements of the educational process: meaning, objectives, educational content, forms, methods, techniques, educational aids, management system, etc.

The following can be considered as the main factors of innovative development of education:

- - progressive knowledge updating;
- - formed student's motivation for education;
- - highly experienced pedagogical staff;
- - competitiveness of the educational institutions at the following levels: prospective students, students, graduates.

The first and foremost pre-requisite condition for the development of innovative education is the long-term, sustained and full-scale financing. It should be based on government funds, contributions in researches and innovations from interested employers and foreign investors. The second precondition for successful development of innovative education is the maximum approximation of the learning content to the existing realities of the world and modern science, ensuring timely cooperation between science and education that would contribute to consolidation of the university's position. In this regard, status of the Autonomous University indicates actual implementation of democratization in management of innovative education. It is also important to ensure open scientific international co-operation for teachers and students of the university. Success of international cooperation is to a large extent dependant on active adoption of information technologies, which in turn level out language barriers and encourage linguistic skills for the sake of understanding and mutual support innovations. Global environment for development of innovational education should be aimed at cardinal shift in the education system from a simple overlearning of definite scope of knowledge to recognition of applicative importance of the studied domain, to development of independent decision-making ability, practical implementation for supporting economic growth, science and social environment.

For successful implementation of innovative education in universities it is suggested to systematize the main application fields of innovations in education and to define each of the features (see Table 1).

An important innovational trend in development of higher education lies in expansion in the number of obtained documents of title and registered inventions for promotion of cooperation between manufacturing enterprises and universities for satisfaction of demand in innovative developments. This allows participating in joint projects all over the world.

Table 1

List of application fields of innovations in the higher education system

Application field	Description of the application field
Structural elements of the higher education	Innovations in defining objectives, tasks, in learning content, in learning forms, methods and technologies, learning and educational aids, in the diagnosis, monitoring, and result estimation.
Subject of the higher education	Development of essential student's and reader's abilities for enhancing their knowledge, skills, work methods, competence, etc.
Level of pedagogical usage	Use within the framework of course, in learning process, in scientific field, at the level of the educational system, in the education management system.
Interaction of participants of the pedagogical process	Application of individual learning trajectories, team learning, learning in groups, e-lectures, E-mail, on-line and off-line video conferencing, etc.
Level of usage	Is used by any single reader, group of readers, staff of the chair, department, institution of higher education, at regional, national, and international levels etc.
Degree of conversion	Is used for partial improvements, adjustments, modifications, radical changes, for obtaining documents of title or patents.

According to the data published at the website of the East-Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl [2] currently the university holds 175 patents of Russian Federation, China, Canada, Germany, France and other countries, more than 2,196 USSR inventor's certificates and almost 1,000 patents of Ukraine. The figures for the year 2009 indicate 107 obtained documents of title and 5 registered inventions, and for 2010 - 136 obtained documents of title and 9 registered inventions (Fig. 1).

Levers of innovative education management should be flexible, accommodate ever-changing situation in each country's industry sector, provide opportunities to adjust the object in view, to analyse correctness of adopted strategy and its consistency with the approved concept.

Management of innovative education development should be understood as constantly renovating influence of management subjects on management objects. The management objects cover all types of activities, such as: education expenditures, investments, duration of education, possibility to interrupt and renew the mode of education, to adjust individual educational trajectory, formation of new organizational structures, further competence development courses for the readers, personalization of education.

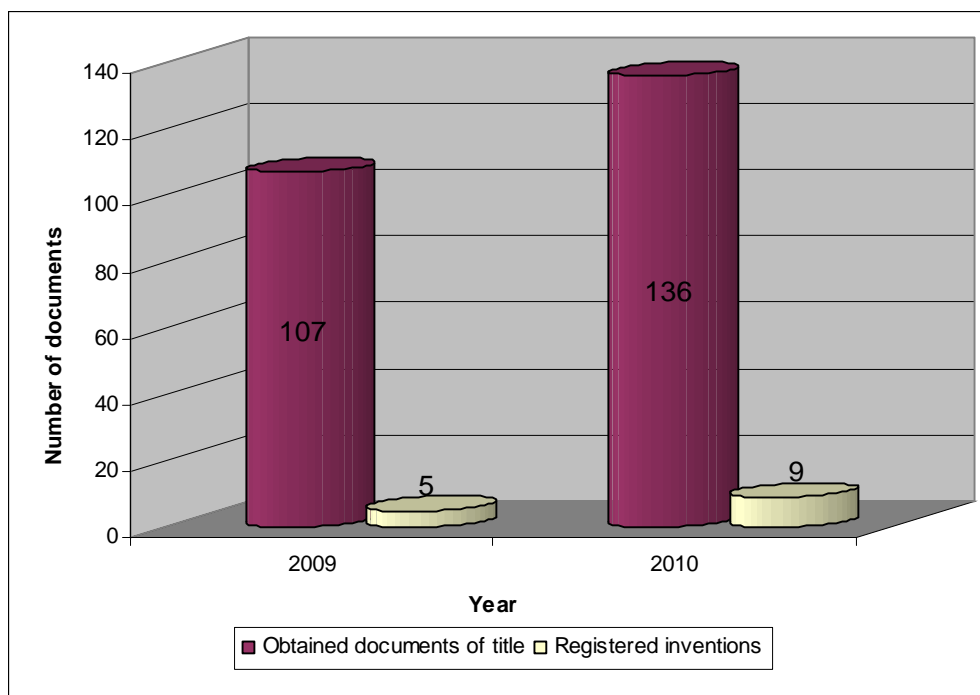


Fig. 1. Growth dynamics for the number of registered intellectual property documents

The main problem that nowadays hinders innovation processes in the educational system of Ukraine is the lack a generally recognized strategy of innovational development. Innovation processes are carried out without thorough analysis of the world tendencies, and without clearly defined mechanisms to influence such development. Existing laws and regulatory legal acts applicable to innovation activities do not provide appropriate legal framework and do not encourage effective implementation of innovations.

Thus, innovative development of education as a continuous process of qualitative changes in education, resulting from implementation of innovations, becomes the object of university management, which should be directed on analysis of the existing problems in education for forecasting of further development and designation of trends of innovative development, encouraging of innovations in education, carrying out expert examination and selection of innovative projects, monitoring of innovative educational activities.

Participation of Ukraine in the Bologna process offers every student an opportunity to personalize his learning path at various levels of education, to participate in international researches thus maintaining the high level of education and professional competitiveness to meet requirements of the labor market. Consistent, focused and systemic stimulation of innovative processes in education by management bodies should contribute to adoption of innovative model of development of Ukrainian education.

Bibliography

- 1. Makarenko M., Kalinenko N.** Current trends of innovative development of higher education [Електронний ресурс] / М. Б. Макаренко, Н. А. Калиненко. – Режим доступу: <http://human-rights.unian.net/ukr/detail/194282>. **2. Makarenko M., Kalinenko N. Intellectual property right protection** [Електронний ресурс] / М. Б. Макаренко, Н. А. Калиненко. – Режим доступу : <http://snu.edu.ua/index.php?mode=298>.

Макаренко М. Б., Каліненко Н. О. Сучасні тенденції інноваційного розвитку вищої освіти

У статті розглянуто сучасні тенденції інноваційного розвитку вищої освіти. Проведено аналіз існуючих проблем в освіті для подальшого прогнозування майбутнього розвитку та визначення напрямків інноваційного розвитку.

Ключові слова дистанційне навчання, електронне навчання, e-learning економічне.

Макаренко М. Б., Калиненко Н. А. Современные тенденции инновационного развития высшего образования

В статье рассмотрены современные тенденции инновационного развития высшего образования. Проведен анализ существующих проблем в образовании для последующего прогнозирования будущего развития и определения направлений инновационного развития.

Ключевые слова дистанционная учеба, электронная учеба, e-learning.

Makarenko M., Kalinenko N. Current trends of innovative development of higher education

The article gives consideration to modern trends of innovative development in higher education and presents analysis of existing problems in education for forecasting future development and designation of innovation development trends.

Key words controlled from distance studies, electronic studies, e-learning.

УДК 811.112

О. Г. Батлук, О. В. Сергєєва, О. В. Сікілінда

**ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО
ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ
У КОЛЕДЖІ СНУ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

Одним з основних завдань для вищих навчальних закладів в умовах модернізації системи освіти України є збереження та відновлення спадкоємності наукових поколінь шляхом залучення талановитої студенської молоді спочатку до пошуково-аналітичної діяльності, а згодом – до наукової роботи.

Актуальність цієї проблеми навряд чи може бути поставлена під сумнів: адже талановита молодь є запорукою технічного та інформаційного розвитку суспільства.

Останнім часом метою навчання іноземним мовам є не система мови як така, а мовна діяльність особистості як засіб міжкультурної комунікації. Це означає, що увага, перш за все, повинна бути зосереджена на потребах та мотивах студента, його соціокультурній індивідуальній програмі розвитку. Цей підхід можна реалізувати завдяки навчанню у співробітництві (Полат Е.С.) та методу проектів.

Метод проектів дозволяє творчо використовувати мовний матеріал в ситуаціях, наближених до умов реального спілкування, надає можливість залучити студентів до дослідницької діяльності при вирішенні практично спрямованих завдань.

Автори статті розглядають використання педагогічного потенціалу проектної методики в навчально-виховному процесі та у самостійній роботі студентів як створення інформаційно-інтелектуального середовища, яке було б доступним для кожного учасника пізнавального процесу і розширювало рамки творчої взаємодії педагога та студентів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови, що сприяють ефективній організації самостійної роботи студентів Коледжу СНУ ім.В.Даля у процесі викладання іноземних мов.

Об'єкт дослідження – процес навчання іноземним мовам за проектною методикою у Коледжі СНУ імені В.Даля.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови використання проектної методики у самостійній роботі студентів економічних фахів у процесі навчання іноземним мовам у Коледжі СНУ ім. В.Даля.

Гіпотеза дослідження. Ефективність організації самостійної роботи студентів значно підвищиться за умови оновлення методів

роботи з організації пізнавальної діяльності студентів, що одночасно максимально сприяє вивченню індивідуальних можливостей студентів. Практична значимість дослідження полягає у розробці методичних рекомендацій щодо практичного впровадження проектної методики в навчальний процес при вивченні іноземних мов, розробці системи вправ для навчання іноземним мовам на основі проектної методики для студентів Коледжу СНУ ім.В.Даля.

Метод проектів виник на початку минулого століття, коли роздуми педагогів та філософів були спрямовані на пошук шляхів розвитку активного самостійного мислення дитини. Джон Д'юї (1850 – 1952), американський педагог і психолог, запропонував нову на той час систему шкільної освіти, згідно з якою знання дитини повинні були набуватися завдяки самостійній діяльності й особистому досвіду. При цьому Д.Д'юї вирізняє ряд вимог до успішного навчання: проблематизація навчального матеріалу, активність дитини, зв'язок навчання з життям дитини, грою, працею.

На початку ХХ століття велику увагу методу проектів надавали Н.К.Крупська, С.Т.Шацький, Б.В.Ігнат'єв, В.Н.Шульгин.

Ґрунтуючись на дослідженнях вітчизняних науковців А.М.Алексюка, Г.Є.Гнитецької, В.А.Козакова, П.І.Підкасистого, О.Я.Савченко, автори розглядають організацію роботи студентів за проектною методикою як особливу форму навчальної діяльності. Використання проектної методики спрямоване не тільки на професійне навчання, але й впливає на особистий розвиток студента: застосування методу проектів у навчальному процесі формує як самостійність та ініціативність мислення, так і вміння оцінювати вплив різних факторів, зокрема психологічних, на організацію роботи над проектом.

В основі сучасного розуміння проектної методики, як відзначає Е.С.Полат, полягає використання широкого спектру проблемно-пошукових методів, зорієнтованих на реальний практичний результат, значимий для учня. Великого значення при цьому набуває цілісна розробка проблеми з урахуванням факторів впливу і умов її рішення та реалізації результатів. Таким чином, проектне навчання завжди зорієнтовано на самостійну активно-пізнавальну практичну діяльність студентів у рішенні особистісно-значущої проблеми. Провідними принципами, які реалізуються у ході навчання іноземним мовам за допомогою проектної методики, є наступні:

- принцип комунікативності;
- принцип ситуативної обумовленості;
- принцип проблемності;
- принцип цілісного сприйняття процесів у суспільстві та культурі, принцип мовної та культурної толерантності;
- принцип стабільного успіху.

Робота студентів за проектною методикою передбачає не тільки розгляд, аналіз та вирішення проблеми за допомогою різних засобів

навчання, але й інтегрування знань, вмінь та навичок студентів з різних областей науки. Впровадження проектної методики у дослідницьку діяльність студентів надає цілу низку можливостей для реалізації педагогічних цілей: розвиток особистості (мислення, естетичне виховання, формування правової культури особистості, формування інформаційної культури); виконання соціального замовлення; інтенсіфікація навчального процесу.

Серед методичних можливостей використання методу проектів слід особливо підкреслити можливість і необхідність індивідуалізації та диференціації роботи викладача з студентами відповідно до їх здібностей та мовної підготовки.

Подібна робота передбачає таку організацію діяльності студентів з боку викладачів, при якій за допомогою критичного мислення студентів здійснюється науковий аналіз явищ як в професійній сфері діяльності, так і в суспільстві загалом.

Завдяки цьому відбувається не тільки формування професійних пріоритетів студентів. Цей процес дозволяє зрозуміти взаємозв'язки між окремими явищами, їх причини та наслідки. А добір та аналіз інформації, презентація результатів пошуку є важливими аспектами соціалізації особистості.

Грамотна організація роботи за проектною методикою істотно підвищує ефективність підготовки студентів. Важливу роль тут відіграє комплекс міжпредметних зв'язків. Не менш важливим чинником є організація дій педагогів, спрямована на реалізацію єдиної виховної мети роботи. За відсутності такого комплексу студенська науково-пошукова робота може йти виключно у вузькопрофесійному руслі, що не дає студентам можливості оцінити її соціальне значення та вплив на особистість автора.

Необхідно підкреслити, що творча самостійна робота студентів є одним з найважливіших аспектів *мовної підготовки*. Її тема, мета, об'єкт та предмет дослідження, її результати тощо повинні бути сформульовані мовними засобами. Тож в ході творчого пошуку студентам доводиться опановувати нову для них лексику – специфічну лексику наукової роботи, а також активно працювати з професійною термінологією. Оскільки процеси, що вивчаються, протікають у суспільстві, студенти також зтикаються з необхідністю використання термінології, що належить до сфери соціології, права, інформаційних технологій тощо. Таким чином, процес творчого пошуку та оформлення його результатів мають одним з позитивних наслідків вдосконалення мовних навичок студентів.

Практико-орієнтовані проекти надають можливість розвивати соціальні пріоритети учасників. Участь у проекті, тематично пов'язаному з конкретною спеціальністю, дозволяє студенту оцінити, які аспекти мови будуть для нього найважливішими у майбутній професійній діяльності.

Головні вимоги до використання методів проектів:

- наявність значущої у дослідницькому творчому плані проблеми, вимагаючої інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її рішення;
- практична та теоретична значущість можливих результатів;
- самостійна діяльність студентів (індивідуальна або в малих групах);
- структурування змістової частини проекту з вказівкою поетапних результатів;
- використання дослідницьких методів.

Перший (підготовчий) етап роботи студентів над практико-орієнтованими проектами передбачає визначення теми проекту, формулювання проблеми, уточнення теми проекту згідно наявності інформації та ступеню розробки проблеми попередніми дослідниками. За допомогою викладача студенти глибоко проаналізують теми робіт, їх актуальність для сьогодення України. Викладач інструктує студентів щодо вимог до виконання роботи, форм роботи з проблематикою, методики роботи з джерелами інформації.

Постановка поетапних цілей, визначення засобів дослідження, розподілення завдань між творчими групами здійснюються на другому (основному) етапі. Важливими рисами цього етапу є оцінка результатів роботи та виявлення нових проблем, які виникли в процесі роботи. Підтвердження або спростування робочих гіпотез значно змінюють напрям роботи над проектом.

Мета третього етапу роботи значно відрізняється від такої на попередньому етапі, адже тепер йдеться не про вивчення соціально-економічних явищ, а про лінгвістичну обробку даних роботи. Структура студентських робіт частково переглядається відповідно до психологічних вимог презентації результатів пошукової роботи студентів. Зокрема, велику увагу викладач приділяє інформаційній спрямованості робіт, аналізу впливу вивчених явищ на сучасне життя суспільства та формування ціннісних орієнтацій молоді. Суттєвим моментом цього етапу роботи є вимога викладача постійно перевіряти отриману інформацію, підкреслюється вплив статистичних даних на формування громадської думки. Наслідком інформаційно-лінгвістичної переробки текстового матеріалу результатів студентських досліджень є наявність текстів, які досить легко могли б бути перекладені іноземною мовою з урахуванням особливостей перекладу.

Цей етап, в свою чергу, складається з кількох ступенів підготовки:

- Ø виділення та переклад базової лексики, що була використана при написанні звіту про результати роботи (*the consequences, the sociological term, the tendency, etc.*);

Ø виділення та переклад профільної лексики відповідно до тематики роботи, закріплення професійно орієнтованої лексики в ході створення словника творчої роботи;

Ø формулювання теми, мети, предмету дослідження іноземною мовою; виділення основних ідей роботи, закріплення професійно орієнтованої лексики в процесі складання та перекладу анотації до творчої роботи;

Ø опис методів роботи та обґрунтування доцільності їх використання з подальшим перекладом іноземною мовою, закріплення лексики та підготовка до захисту роботи методом організації діалогічного мовлення студентів;

Ø текстове переоформлення звіту про результати науково-пошукової роботи студентів відповідно до вимог, що пред'являються до статті; трансформація частини текстового матеріалу у таблиці та схеми;

Ø підготовка інформаційного повідомлення на основі звіту.

Наступний (четвертий) етап – це презентація результатів роботи над проектом, яка може здійснюватися у різних формах: повідомлення, реферат, фотоальбом або відеоролик, виступ на науковій конференції, публікація статті.

Завершальний етап – це аналіз презентації результатів роботи над проектом. Таким чином, організація самостійної роботи студентів за проектною методикою дозволяє відійти від традиційної навчальної роботи, наповнити процес отримання знань новим змістом. Вона забезпечує розвиток навичок аналітичної діяльності студентів та формування їх мовленнєвої компетентності, в тому числі в сфері їх майбутньої професійної діяльності.

У Коледжі СНУ ім.В.Даля викладачі іноземних мов Гутаревич Л.М., Батлук О.Г., Сікілінда О.В., Сергєєва О.В. застосовують на заняттях проектну методику навчання. Протягом кількох років викладачами розробляються і корегуються методичні вказівки щодо виконання роботи над проектами, а також вимоги викладача до оформлення результатів роботи над проектами.

При організації роботи студентів за проектною методикою особливу увагу викладачі приділяють роботі з першокурсниками. Студенти першого курсу готують проекти відповідно до основних тем практичних занять: «My Future Family», «My Hobby», «My College in the Future», «Our Country in the XXI century». Це надає їм можливість збільшити об'єм базової лексики, розвивати навички діалогічного мовлення, оскільки захист проектів серед першокурсників найчастіше проводиться в формі імпровізованого інтерв'ю. Така форма роботи часто використовується, зокрема, на заняттях викладачів Сергєєвої О.В. та Сікілінди О.В. з студентами першого курсу.

Так, на заняттях викладача Сікілінди О.В. за подібною схемою успішно захищаються проекти, присвячені темам «Моя Батьківщина –

Україна», «Видатні люди України», «Сторінки історії Британських островів».

Під керівництвом викладача Сергєєвої О.В. протягом останніх років студенти першого курсу працювали над проектами, присвяченими екстремальним видам спорту, розробці ідей щодо планування майбутнього навчання студентів.

Результати роботи студентів широко використовуються при проведенні занять за відповідною тематикою та при проведенні засідань Євроклубу Коледжу.

Значну увагу викладачі іноземних мов Коледжу СНУ ім.В.Даля приділяють роботі з обдарованими студентами старших курсів, формуванню в них загальнометодичних навичок.

Так, у 2008-2010рр. викладач Сікілінда О.В. у співробітництві з викладачем економічного відділення Коледжу СНУ ім.В.Даля Бадалян К.Р. здійснювала наукове керівництво роботою студентів Серебрянської Д.С. та Шуліки А.В. над проектами соціально-економічного профілю. У своїх проектах студентки розглядали проблеми конкуренції в українському бізнесі, збереження інтелектуального потенціалу України та трудової міграції українців. Результати роботи над проектами були представлені як статті у матеріалах V міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов» (2008, СНУ ім.В.Даля, Луганськ) та VI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Молодь України в контексті міжкультурної комунікації» (2009, Університет економіки і права, Дніпропетровськ).

На особливу увагу заслуговують економічні проекти під керівництвом викладача Батлук О.Г., розроблені студентами спеціальності «Організація обслуговування в готелях та туристичних комплексах». На третьому курсі студенти цієї спеціальності розробляють туристичний маршрут по Швейцарії, працюючи у малих контрольних групах.

На четвертому курсі, під час вивчення теми «Hotel facilities», студенти під керівництвом викладача Батлук О.Г. самостійно розробляють проект готелю (емблема, фасад будівлі, благоустрій кімнат, обслуговуючий персонал, розваги). Вони працюють індивідуально або у малих групах та надають електронну презентацію свого проекту, що супроводжується текстовим поясненням.

При вивченні теми «Arranging a Conference» (викладач Батлук О.Г.) студенти рекламують певне місто як місце проведення конференції. Робота студентів над проектом відбувається за наступним планом:

§ *Promote your region (country, city) as a conference location according to the following plan: location of your conference,*

§ *best time of the year,*

§ *types of venues and accommodation,*

§ *attractions,*

§ how to get there.

Покажемо етапи роботи над проектом “The Hotel Complex “Druzhba” – the best place for the conference “Ukraine International Travel and Tourism Show”.

I етап – визначення мети й задач проекту. Мета: залучення інвесторів для розвитку готельного й туристичного бізнесу у Луганську й Луганській області. Завдання: показати переваги готельного комплексу «Дружба» як місця проведення конференцій, бізнес-форумів, виставок;

- 1) показати можливості Луганська як місця проведення бізнес-форумів;
- 2) підготувати презентацію проекту на англійській мові;
- 3) підготувати відеофільм “Welcome to the Hotel Complex “Druzhba”.

II етап – виконання завдань проекту

Під час проходження практики у готельному комплексі «Дружба» студенти спеціальності «Організація обслуговування у готелях і туристичних комплексах» вивчають і готують матеріал за темою “The Hotel Complex “Druzhba” – the best place for the conference “Ukraine International Travel and Tourism Show”, спілкуються із службовцями комплексу, організують і проводять відеозйомку готельного комплексу «Дружба».

III етап – аналіз і систематизація зробленої роботи (взаємоконтроль учасників проекту і контроль викладачів).

IV етап – оформлення результатів роботи: у формі відеофільму “Welcome to the Hotel “Druzhba” та/або у формі рекламного проспекту “The Hotel Complex Druzhba” .

V етап – презентація проекту відбувається у формі відеофільму і повідомлення студентів на англійській мові з демонстрацією рекламного проекту. Студенти працюють над проектом у дрібних групах по четверо.

VI етап – оцінювання та обговорення проекту – здійснюється за безпосередньої участі викладача (Батлук О.Г.), який заздалегідь пропонує студентам план обговорення проекту та спрямовує роботу студентської групи у потрібному напрямку.

Для захисту проекту студентам пропонується список мовних кліше.

Set-Phrases for Project Defence	
1. Шановні вчителі і студенти!	1. Dear teachers and students!
2. До вашої уваги пропонується дослідницький проект за темою...	2. I'd like to bring your attention to a research project on ...
3. Метою проекту є - знайомство з ... (показ) - виявлення особливостей ...	3. The aim (goal) of the project is - introduction to (demonstration) ...

- дослідження проблеми; - порівняння культур ...	- analysis of peculiarities ... - investigation of the problem ... - comparison of the cultures ...
4. Практичний результат проекту наданий у формі: - буклету (проспекту); - відеофільму та його сценарію та ін.	4. The end product of the project is presented in the form of: - a booklet; - a video and its script, etc.
5. Головний зміст проекту подано у формі портфоліо: - стисла інформація про історію - реклама - опис найбільш важливих подій та ін.	5. The main contents are introduced in a Portfolio containing: - a brief historical overview .. - advertisements; - the most important events, places of interest, etc.
6. Мені сподобалось у проекті ...	6. What I like most about the project is ...
7. Я зустрівся з труднощами ...	7. I encountered the difficulties ...
8. Головним результатом є ...	8. The main result is ...
9. Я гадаю, що результати даної роботи можна використовувати ...	9. I believe that the outcomes of this research project can be applied to ...
10. Дякую за увагу!	10. Thank you for your attention!
11. А тепер питання щодо роботи над проектом.	11. And now questions on the project please.

Слід підкреслити, що презентація проектів на англійській мові готує студентів спеціальності «Організація туристичного обслуговування» до професійної діяльності у якості молодших спеціалістів у сфері господарчого і туристичного бізнесу.

Таким чином, організація самостійної роботи студентів за проектною методикою забезпечує розвиток навичок їх аналітичної діяльності та формування мовленнєвої компетентності. Але особливо необхідно підкреслити, що подібна багатопланова робота з студентами, в якій враховуються їх вікові та індивідуальні особливості, дає значний результат, перш за все, з точки зору виховання особистості, її чіткої громадянської позиції, її толерантності та подальшого інтелектуального розвитку.

Література

1. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3. – С. 37 – 45.
2. Васильева Л. Г. Влияние использования метода проектов на процесс обучения иностранному языку / Л. Г. Васильева, Л. Г. Сура // Збірник наукових праць V науково-практичної конференції «Сучасні тенденції

комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов» (17 – 18 верес. 2008 р.). – 2008. – № 5. – Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2008. – С. 36 – 38.

3. Sikilinda O. V. The Intersubject Connections Realization in the Process of Creating Electronic Presentations / O. V. Sikilinda, S. O. Sikilinda // Збірник наукових праць V науково-практичної конференції «Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов (17 – 18 верес. 2008 р.). 2008. – № 5. – Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2008. – С. 218 – 220.

4. Serebryanskaya D. S. Ukrainian Business: Moral Aspect of Competitive Practice (the Project) / D. S. Serebryanskaya // Збірник наукових праць V науково-практичної конференції «Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов» (17 – 18 верес. 2008 р.). – 2008. – № 5. – Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2008. – С. 216 – 218.

5. Shulika A.V. Some Aspects of the Problem of the Ukrainian People Labour Migration (the Project) / A.V. Shulika, K. R. Badalyan, O. V. Sikilinda // Збірник наукових праць V науково-практичної конференції «Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов» (17 – 18 верес. 2008 р.). – 2008. – № 5. – Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2008. – С. 257 – 260.

Сікілінда О. В., Батлук О. Г., Сергєєва О. В. Використання проектної методики навчання для реалізації особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчання іноземним мовам у коледжі СХУ імені Володимира Даля

Автори статті розглядають використання проектної методики у викладанні іноземних мов як одну з форм реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні. Використання проектної методики при організації роботи студентів розглядається також як створення інформаційно-інтелектуального середовища, яке було б доступним для кожного учасника пізнавального процесу і надавало б йому можливість розширити рамки творчої взаємодії педагога та студентів.

Ключові слова: проектна методика, самостійна робота студентів.

Сикилинда Е. В., Батлук О. Г., Сергеева О. В. Использование проектной методики обучения для реализации личностно-ориентированого подхода в процессе обучения иностранным языкам в колледже ВСУ имени Владимира Даля

Авторы рассматривают использование проектного метода в обучении иностранных языков, поскольку одна из форм индивидуальности ориентировала реализацию подхода в изучении. Проектное использование метода также рассматривают как создание информационного и интеллектуального окружения; это дает каждому участнику образовательного процесса возможность увеличить творческое сотрудничество учителей и студентов.

Ключевые слова: проектная методика, самостоятельная работа студентов.

Sikilinda E., Batluk O., Sergeeva O. Using of project methodology of teaching for realization of a personality-directed approach in the process of foreign languages teaching in the College of EUNU named after Vladimir Dahl.

The authors consider the use of project method in teaching foreign languages as one of the forms of the personality oriented approach realization in studing. The project method using is also considered as creating the informational and intellectual ambience; it gives each participant of the educational process the possibility to increase teachers' and students' creative cooperation.

Key words: project methods, students' independent work.

УДК 378.016:811.111

Е. А. Дегтяренко

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

Проблеме формирования навыков говорения, как средства общения, посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых, таких как Ю.И. Пассов, В.Л. Скалкин, М. Elliss, D. Johnson, С.Ф. Шатилов, И.Л.Бим, Н.И. Гез, О.Б. Тарнопольский, Л.И.Билас и многих других, так как это один из важнейших аспектов обучения любому иностранному языку. В настоящее время все более актуальным становится обучение профессионально-ориентированному говорению, так как расширение международного сотрудничества, интеграция в сфере науки и техники выдвигают новые требования к владению иностранным языком специалистов из разных областей знания. В соответствии с этими требованиями обучение иностранному языку в неязыковом вузе имеет все более профессиональную направленность, ставит своей задачей овладение методами коммуникации, принятыми в профессиональной и научной среде. Это, как правило, не традиционный диалог, а последовательность развернутых монологов, таких как выступление на конференции, доклад, сообщение, презентация. Для этого вида речевой деятельности необходимо не только понимать какую-то проблему и ее решение, но и быть в состоянии представить ее в виде связного текста перед аудиторией. В связи с этим все более актуальным становится обучение студентов неязыковых вузов подготовленной монологической речи, развитие у них презентационных умений, поскольку именно этот аспект обучения учит логически мыслить и, соответственно, строить высказывание таким образом, чтобы донести свою мысль до слушателя.

Данная статья посвящена вопросу формирования и развития навыков подготовленной монологической речи студентов неязыковых специальностей.

Обучение монологической речи – это формирование умения логически связно и последовательно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной или письменной форме. Монолог имеет свои особенности. Это, в первую очередь, его однонаправленность, так как он является формой речи, выстраиваемой одним человеком, который сам определяет ее структуру, композицию и используемые языковые средства. Важнейшей психологической особенностью монологического высказывания в отличие от диалогической речи является его непрерывность, которая и позволяет говорящему последовательно и полно высказывать свои мысли. С лингвистической точки зрения монологическая речь характеризуется полносоставностью предложений в отличие от эллиптичности предложений в диалогической речи и, как правило, развернутым изложением мысли. Кроме того, она отличается сложным синтаксисом, а также связностью, что предполагает знание определенных речевых средств, например, выражений, помогающих начать, продолжить или закончить высказывание: *to begin with, well, to continue, let's leave it at that, in conclusion*; показывающих отношение говорящего к тому, о чем говорится: *strange enough but, fortunately, there is no doubt, it seems to me, that reminds me*; а также позволяющих говорящему последовательно выражать свои мысли *therefore, that's why, because of that, in view of the above, moreover, on the contrary* и т.п.

Монологическая речь, как известно, имеет следующие коммуникативные функции: информативную – описание событий, действий, сообщение новой информации о предметах и явлениях окружающей действительности; воздействующую – убеждение кого-либо в правильности каких-то действий, взглядов, побуждение к действию; и эмоционально-оценочную. По коммуникативной цели можно различить следующие монологические высказывания: монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-рассуждение, монолог-убеждение. С учетом принципа постепенного усложнения изучаемого материала представляется более целесообразным начинать с обучения монологическим высказываниям первых двух типов. Это может быть описание студентами себя, других людей, института, города или сообщение о каких-то событиях, которые могут представлять интерес для воображаемого или реального сверстника. На начальном этапе обучения такие учебные монологи обычно представляют собой простые и очень краткие логически построенные высказывания, содержащие один или несколько речевых образцов. Монолог-рассуждение и монолог-убеждение более актуальны для продвинутого этапа обучения, так как для них требуются более трудные умственные операции. Однако все эти типы высказываний в равной мере предполагают знание слов, структур,

норм употребления этого речевого материала, предварительное формирование грамматических и лексических навыков. Для монологической речи необходимо сложное умение связно излагать факты и события. Это умение, в частности, проявляется во владении связующими элементами предложения – союзами, союзными словами, причинно-следственными наречиями, а также в выборе соответствующего порядка слов в предложении и т.д. Непростая задача формирования навыков говорения усложняется в условиях неязыкового вуза, так как большинство студентов имеют недостаточный уровень базовой языковой подготовки и, следовательно, не владеют свободно теми языковыми средствами, которые необходимы для выражения своей собственной мысли на иностранном языке. Из этого следует, что необходимо проводить достаточно длительную и разнообразную подготовительную работу к речи, исключить которую нельзя, так как в этом случае работа над темой будет, как это часто бывает, сводиться к механическому зазубриванию текста.

Для того чтобы обучение устной монологической речи студентов было эффективным, оно должно проходить поэтапно, с постепенным усложнением и расширением объема монологических высказываний. В системе упражнений, рассчитанных на обучение говорению, первый этап обучения монологической речи – это выработка навыков быстрого и по возможности безошибочного пользования лексическим и грамматическим материалом. Упражнения этого этапа, а это упражнения в имитации, в трансформации, в конструировании и комбинировании, должны развивать навык правильного употребления языковых явлений до автоматизма.[2,с.139] Это такие задания как подстановки и трансформации, составление предложений по образцу, распространение предложений с выбором подходящих по смыслу элементов из ряда предложенных, сужение предложений, соединение нескольких предложений в одно, замена отдельных элементов предложения, постановка вопросов к определенным словам. Постепенно задания могут усложняться включением кратких монологических высказываний в виде реплик, выражающих удивление, возражение, одобрение, например, *it's incredible; I can't believe it, but; it stands to reason; it goes without saying; beyond all doubt; highly probable; on the contrary; just the other way round* и т.п. Такие упражнения обязательно выполняются с использованием зрительных опор, которые, определяя общее направление мысли, помогают порождению речевого высказывания студентов. В качестве опор могут также использоваться наглядные элементы, то есть картинки или видеофрагменты, которые необходимо прокомментировать. На этом этапе студенты, как правило, связывают последовательно только два-три предложения, но это очень важный и сложный переход от уровня отдельной фразы к уровню сверхфразового единства, который требует от студентов следить за логической связностью речи и правильно

употреблять союзы. Возможно использование дополнительных опор в виде карточек или списков связующих слов и словосочетаний.

Следующим шагом на данном этапе формирования навыков связного устного высказывания может стать выполнение задания по коллективному составлению ситуации в соответствии с заданной коммуникативной направленностью. Например, студенты получают задание во время воображаемого телефонного разговора с зарубежным сверстником пригласить его в нашу страну, рассказав о том, что он сможет увидеть, и что ему может больше всего понравиться. Данный вид работы проходит в атмосфере творчества при полном подключении мыслительной деятельности всех обучаемых. При этом следует использовать зрительные опоры в виде списка определенных слов и выражений, связующих слов и союзов, которые наряду с ненавязчивым воздействием преподавателя на студентов помогут им сформировать высказывание сверхфразового уровня - так называемый микромонолог, то есть перейти от отдельных высказываний к связной речи. На данном этапе обучения наличие зрительных опор обязательно, так как они как бы подсказывают внутреннюю схему высказывания. Их отсутствие значительно усложняет построение высказывания, которое в этом случае всецело опирается на воображение и память.

Дальнейшим шагом является развитие самостоятельного умения студентов строить высказывание сверхфразового уровня. Самостоятельность высказывания обуславливается тем, что преподаватель только называет тему, определяет общее направление мысли, дает коммуникативное задание, а выбор конкретного содержания остается свободным. Иными словами студентам предлагается ситуация, то есть обстоятельства, которые вызывают у них потребность говорить [5, с. 69]. При этом сначала лучше использовать ситуации, связанные с каждодневной деятельностью студентов, ситуации, основанные на их жизненном опыте, которые соответствуют их возрастным и психологическим особенностям. Ситуации могут быть созданы с помощью аудиовизуальных средств. В качестве зрительных опор могут использоваться ситуативные картинки, показывающие объект в разных жизненных обстоятельствах, отражающие определенное место и время действия. Предлагая студентам ту или иную ситуацию, желательно обеспечить их необходимым языковым материалом (слова и выражения по теме, клише, штампы) и "опорными" логическими схемами, которые помогут обеспечить логическую последовательность и коммуникативную направленность высказывания. Такая "опорная" схема может выглядеть примерно таким образом: People say that I was surprised to learn In my opinion In your place I think That's why As a result It would be better

Таким образом, снимается основная трудность для говорящего, которая обычно заключается в определении объекта высказывания и последовательности изложения.

Ситуации могут быть реальными, условными, воображаемыми. Целесообразнее начинать работу с конкретных, понятных ситуаций, например, " You needn't buy books if you can take any book from the library". " Nowadays it's not necessary for students to be present at all lectures". "All subjects taught at a higher school are equally important for making a future career". Выполняя такие задания, студенты учатся выражать свое собственное отношение к фактам или событиям, о которых они высказываются, формулировать свою критическую оценку. По мере усложнения коммуникативного задания должно происходить постепенное увеличение объема высказывания и включение в него элементов рассуждения и аргументации.

Следующий этап обучения монологической речи направлен на развитие умений инициативной речи, требующей программирования не только отдельного высказывания или предложения, но и всего сообщения [2, с. 140]. На этом этапе вырабатывается умение свертывать чужое высказывание и используется речевой материал в готовом виде. В неязыковом вузе это, как правило, текст (на более продвинутом этапе обучения – текст по специальности с характерной терминологией), который является для студента фактической основой для монологической речи и источником словарного материала. Работа с текстом очень важна в процессе развития речевой компетенции у студентов, так как любые языковые явления, изученные в определенном контексте, усваиваются более продуктивно.

Таким образом, текст на данной стадии обучения является опорой, помогающей студенту строить связное высказывание. Тексты, предназначенные для обучения монологической речи, должны содержать значимую для говорения интересную информацию, которая может послужить материалом для дальнейшего обсуждения и которую можно использовать для монологического высказывания – сообщения или описания. При этом информация должна предъявляться в максимально доступной логической форме. Таким требованиям наиболее отвечают научно-популярные тексты, так как они сочетают доступность для понимания с информативной ценностью для студентов неязыкового вуза. Важно, чтобы задания, предлагаемые студентам на этом этапе, способствовали не простому механическому заучиванию текста, а побуждали к действительно самостоятельному речевому высказыванию. При этом необходимо придерживаться принципа постепенного усложнения задач и заданий, идти от простых текстов, состоящих из коротких, нераспространенных предложений, к более сложным. На этом этапе можно порекомендовать следующие упражнения: разделение текста на законченные смысловые отрезки, выяснение взаимосвязей описываемых явлений (причина – следствие, часть – целое, цель – средство), выделение главного, составление логической цепочки фраз, описывающих динамику действия, нахождение в тексте ответа на поставленный вопрос, нахождение информации, подтверждающей или

опровергающей определенное суждение, расположение вычлєненных из текста предложений в логической последовательности, выделение ключевых слов и выражений и составление предложений с ними, замена конструкций и т.д. [2, с. 139]. Задания должны быть такими, чтобы понимание текста постепенно становилось важнее запоминания.

После того как будет проведена тщательная работа над текстом, можно переходить к его пересказу. Полезной опорой для подготовки монологического высказывания на основе учебного текста является план краткого пересказа, составляемый самими студентами. Раскрывая пункты плана, студенты кратко излагают суть прочитанного, интерпретируют факты, производят необходимые языковые и речевые трансформации. Пересказ предполагает определенные мыслительные процессы: выбор главных фактов, отсеивание второстепенных, воспроизведение логической цепочки рассуждений, перекомпоновку воспринятой информации и т.п.

Однако, для того, чтобы пересказ не был буквальной передачей содержания, что, безусловно, снизило бы его коммуникативную ценность, необходимо продумать задания по управляемому использованию материала текста. Установки должны быть такими, чтобы студенты анализировали, выделяли важное и существенное в тексте, выражали свое мнение и отстаивали свою точку зрения, то есть не просто работали с готовым материалом, но и размышляли, что очень важно. Примерами таких заданий могут быть следующие:

1. Выскажите свое мнение о проблеме, представленной в тексте.
2. Докажите, что представленная проблема является актуальной (или наоборот).
3. Скажите, насколько информация из текста согласуется с информацией, полученной из других источников.
4. Выразите свое мнение по поводу тех фактов, с которыми вы не согласны.
5. Представьте содержание текста как тему своих собственных исследований и скажите, в каком направлении вы бы хотели продолжить эти исследования.

Благодаря таким заданиям простой пересказ заменяется пересказом с определенной речевой задачей. Другим возможным вариантом является пересказ с учетом ситуации, когда студентам предлагается изложить содержание текста разным слушателям, например, потенциальным пользователям описанных технологий или устройств, которых необходимо убедить в их перспективности, или якобы совершенно неосведомленным слушателям, которым необходимо попутно разъяснить значение некоторых понятий и терминов. Такие задания подготавливают студентов к последовательному выражению своих мыслей, систематизации, развитию и обобщению чужих.

Особым видом монологической речевой деятельности является презентация – короткое монологическое высказывание одного человека

перед группой лиц, в котором предъявляется описание определенных предметов или явлений. Обучение студентов неязыкового вуза этому виду речевой деятельности представляется достаточно актуальным, так как умение представить проблему и ее возможное решение в виде связного текста перед аудиторией очень важно для студентов как будущих профессионалов. Важную роль при подготовке сообщений по страноведению, научных докладов для студенческой конференции и других публичных выступлений на английском языке играет электронное сопровождение, созданное в программе Power Point – слайд-презентация, которая демонстрируется с помощью проектора. Уже на этапе подготовки необходимость создания презентации заставляет студентов более осмысленно работать над содержанием текстов, ставить вопрос о том, что главное, а что второстепенное в выбранной теме, как правильно построить текст выступления, как его начать и как закончить, как правильно прокомментировать схемы, таблицы, ситуативные картинки. Текст публичного выступления обычно отличается сложными синтаксическими и лексическими конструкциями и требует предварительной подготовки. В самом начале этой подготовки преподаватель обычно ставит задачу, определяет основной перечень вопросов для презентации в пределах изучаемой темы. Студенты сами составляют текст выступления и затем воспроизводят его в форме пересказа, используя слайды, как зрительную опору. Дополнительной зрительной опорой для выступающего могут стать карточки с ключевыми словами и элементами речи, которыми он может пользоваться во время выступления, и которые помогут сделать его легким и последовательным.

Презентационная речь, сопровождаемая показом слайдов, это довольно сложное монологическое высказывание, которое трудно построить студентам с недостаточной языковой подготовкой. Тем не менее, и таких студентов следует тоже привлекать к подготовке и представлению презентации в качестве содокладчиков. Так, им можно предложить дать минимально развернутые комментарии из двух-трех коротких предложений к отдельной картинке, связанной с представляемой темой. При этом они могли бы пользоваться карточками со списками связующих слов и словосочетаний.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение подготовленной монологической речи, как одному из самых сложных видов деятельности при изучении иностранного языка, является управляемым процессом, который требует творческого подхода преподавателей. В обучении монологической речи можно выделить два этапа: этап овладения основами монологического высказывания и этап совершенствования навыков и умений монологической речи. Задача преподавателя разработать оптимальную систему упражнений с определением необходимых опор, которые соответствовали бы каждому из этих этапов.

Литература

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5 – 8. **2. Демьяненко М. Я.** Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислая. – Киев, 1976. – 280 с. **3. Долініна Н. Г.** Дискутування як засіб навчання вирішенню проблем на заняттях з іноземних мов / Н. Г. Долініна. – Дніпропетровск, 1998. – 112 с. **4. Калинина С. В.** К концепции обучения монологическому высказыванию / С. В. Калинина // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1. – С. 22 – 26. **5. Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1985. – 206 с.

Дегтяренко О. О. Деякі аспекти навчання студентів немовного вузу усному монологічному мовленню.

Стаття призначена навчання монологічного мовлення студентів немовного вузу. У навчанні монологічному мовленню наголос робиться на двох етапах: етапі опанування основами монологічного висловлювання та етапі удосконалення навичок і вмій монологічного мовлення. Для кожного з етапів визначається система вправ та необхідні опори для навчання мовленню.

Ключові слова: монолог, навички мовлення, мовна діяльність, комунікативна функція, ситуація, монологічне висловлювання, послідовність викладання.

Дегтяренко Е. А. Некоторые аспекты обучения студентов неязыкового вуза устной монологической речи.

Статья посвящена обучению монологической речи студентов неязыковых вузов. В обучении монологической речи выделяются два этапа: этап овладения основами монологического высказывания и этап совершенствования навыков и умений монологической речи. Для каждого этапа определяются система упражнений и необходимые опоры для обучения речи.

Ключевые слова: монолог, навыки говорения, речевая деятельность, коммуникативная функция, ситуация, монологическое высказывание, последовательность изложения.

Degtyarenko E. Some aspects of teaching students of non-linguistic university oral monologue

The article is devoted to teaching non-linguistic students oral monologue. There are two stages in this process: the stage of teaching basic elements of monologue and the stage of perfecting monologue skills. The systems of training exercises and necessary teaching supports for each stage are described.

Key words: monologue, speaking skills, speaking activities, communicative function, situation, monologue utterance, consistency of statement.

УДК 37.033(410)

Е. А. Дроевская

**ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ.
НАИМЕНОВАНИЯ СПЕКТРОВ ЦВЕТА В КОНТЕКСТЕ
КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

В 90-ые годы XX века сформировалось направление лингвистики, изучающее взаимосвязь языка и культуры. Лингвокультурология исследует проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке.

В 1985 г. В. Гумбольдт обратился к изучению проблемы их взаимосвязи, сформировав концепцию, основными положениями которой является то, что национальный характер культуры выражен в языке с помощью особого видения мира, языку присуща свойственная каждому народу внутренняя форма. Внутренняя форма языка выражает его культуру и «народный дух». Язык является звеном между человеком и окружающим его миром.

В решении проблемы соотношения языка и культуры существует несколько подходов. Один из них разрабатывался отечественными философами С.А. Атановским, Г.А. Брутяном, Е.И. Кукушкиным, Э.С. Маркаряном. Они говорили о том, что язык отражает действительность, а культура является неотъемлемым компонентом действительности, с которой сталкивается человек, таким образом, получается, что язык – простое отражение культуры. Данный подход изучает воздействие культуры на язык.

Второй подход исследует проблему соотношения языка и культуры, пытаясь разрешить вопрос влияния языка на культуру. Различные школы неогумбольдтианцев разработали гипотезу лингвистической относительности. Основное положение гипотезы заключается в том, что люди видят мир по-разному – сквозь призму своего родного языка (Маслова 2001: 40-42).

В существующей гипотезе Сепира-Уорфа можно выделить следующие положения: 1. Язык обуславливает способ мышления народа, который говорит на нем. 2. Способ познания реального мира зависит от языков, на которых мыслят познающие субъекты (Тер-Минасова 2004: 86).

В настоящее время гипотеза лингвистической относительности в исследованиях Д. Олфррда, Дж. Кэррола, Д. Хаймса и других авторов продолжает развиваться, разрабатываться и дополняться.

Некоторые лингвисты критикуют данную теорию, давая отрицательную оценку гипотезе Сепира–Уорфа (Д. Додд, Г.В. Колшанский, Р.М. Уайт, Р.М. Фрумкина, Э. Холленштейн).

Несмотря на различное отношение, к гипотезе лингвистической относительности обращаются многие исследователи языка и культуры, языка и мышления.

Дальнейшие рассуждения о взаимосвязи языка и культуры мы, вслед за В.А. Масловой, относим к третьему подходу. «Язык – факт культуры потому что: 1) он составная часть культуры, которую мы наследуем от наших предков; 2) язык – основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; 3) язык – важнейшее из всех явлений культурного порядка, ибо если мы хотим понять сущность культуры – науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления, как коды, формируемые подобно языку, ибо естественный язык имеет лучше всего разработанную модель. Поэтому концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка» (Маслова 2001: 62).

Представители разных школ сходятся в главном: язык является средством общения и выражения мыслей. В языке отражаются и формируются ценности и идеалы людей. Язык хранит культуру, передает ее из поколения в поколение. Поэтому язык играет решающую роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа.

Язык и культура характеризуются рядом общих признаков, что позволяет рассматривать их взаимодействие на единой методологической основе. Мы, вслед за В.Н. Телия, выделяем следующие признаки:

1. Культура и язык – это формы сознания, отображающие мировоззрение человека и народа.
2. Язык и культура существуют в диалоге между собой, поскольку субъект речи и ее адресат – это всегда субъекты культуры.
3. Оба феномена имеют индивидуальные или общественные формы существования, субъект культуры и языка – всегда индивид или социум, личность или общество.
4. Общая черта языка и культуры – нормативность.
5. Историзм – одно из сущностных свойств языка и культуры.
6. Культура – своеобразная историческая память народа. Язык хранит и обобщает коллективную память благодаря кумулятивной функции (Телия 1998: 224).

Но, в то же время язык и культура представляют собой различные семиотические системы, следовательно, культурная компетенция не совпадает с языковой.

В словарный состав любого языка, наряду со свободными лексемами, входит большое количество устойчивых сочетаний, которые в процессе речи воспроизводятся в готовом виде.

Необходимо отметить, что цветообозначения играют важную роль в системе языка и культуры. Особенно следует подчеркнуть, что во фразеологии и паремиологии они выделяют национально-культурные особенности любой нации, так как отражают изменения в общественной жизни данного языкового коллектива.

Фразеологические единицы, содержащие в себе цветообозначения, обладают повышенной эмоциональностью, которая основана на цветовом восприятии явлений окружающей действительности, а также на их положительной или отрицательной оценке.

Однако следует отметить, что оценочный образ мира и способы его представления глубоко национальны. Будучи важным элементом концептуальной картины мира, категория цветообозначения на языковом (речевом) уровне в каждом конкретном случае отражает мировидение.

Существуют два способа описания семантики прилагательных - колоризмов на уровне лексических значений. В первом случае одно цветоименование описывается через другое, например *crimson - having a deep purplish red colour/ имеющий насыщенный пурпурно – красный цвет* (Longman 2005: 327). *Green – of a colour between yellow and blue/ средний между желтым и синим* (Longman 2005: 609).

Второй способ – это отождествление значений с денотатами. Обычно для носителей языка ссылка на предмет, который закреплен в языковом сознании как носитель данного цветового признака, является более значимой, чем абстрактно-понятийная часть дефиниции. Иногда в словарных статьях понятийная часть толкования названия цвета опускается и дается опора только на денотат – носитель цветового признака, например, *Brown – of the colour of earth, wood, or coffee/ цвета земли, дерева или кофе*, (Longman 2005: 167). *Red – of the colour of blood or fire/ цвета крови и огня* (Longman 2005: 1154).

Для обозначения оттенков в английском языке чаще всего используются слова *pale – бледный, light – светлый, dark – темный* и один из основных цветов спектра, например *light blue* для обозначения голубого, *pale green – бледно – зеленый, салатový, dark brown – темно – коричневый*.

Каждый цвет представляет собой определенное физическое явление реального мира. Характеризуют предмет, обладающий определенной окраской например, *brown hat – шляпа коричневого цвета. Red carpet* может обозначать ковер красного цвета. Но, так как цветообозначения отражают и реальную, и культурную картину англоязычного мира, *Red carpet* может обозначать [the] a special ceremonial welcome to an important guest, sometimes involving laying a red carpet on the ground for the guest to walk on.

Цвет играет огромную роль в культуре. Он выступает в качестве содержательного элемента культуры, с помощью которого можно охарактеризовать, систематизировать предметы и нравственно-

эстетические понятия. Рассматривая специфику формирования концептов цвета в английском языке, мы видим, как народы Великобритании воспринимают и описывают окружающий мир.

Следует отметить, что цветообозначения широко используются во фразеологии и помогают раскрыть национальные и культурные компоненты представителей народов Великобритании.

Анализ фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом цвет показывает, что многие из них употребляются для оценки физических и моральных качеств человека, а также различных объектов окружающего мира и отношения человека к ним. Например:

Green with envy means you are very jealous of someone who has something you want. Русский вариант, на наш взгляд, данного примера – черная зависть.

White as a sheet, meaning that the person is pale because he is ill or very frightened. Стать мертвенно – бледным.

Whiter than white used about someone who is always honest and always does what is morally right. Кристально честный человек.

Blue stocking – a woman who is thought to be too highly educated. Синий чулок.

В английском фольклоре черный часто символизирует зло:

To give a black look – to look at a person with the expression full of anger, hate, or evil. Злой, недобрый взгляд.

С помощью ФЕ в английском языке можно определить профессиональный статус человека:

A white – collar worker works in an office, bank etc. Белые воротнички носят офисные служащие.

A blue – collar worker works in a factory, repairs machines etc. Голубые воротнички носят рабочие.

A pink – collar jobs of fairly low rank such as those of secretaries, waitresses, typists that are usually taken by women. Розовые воротнички носят обычно женщины, работающие секретарями, официантками и т.д. Выражение a pink – collar наиболее употребительно в США, но в последнее время стало использоваться и в Великобритании.

Далее мы предлагаем классификацию наименований спектров цвета с точки зрения экспликации признаков культурологического характера. У каждой национальности свое восприятие спектров цвета. Наименования спектров цвета тесно связаны с культурными обычаями, традициями и повседневной жизнью народов Великобритании. Определенный интерес представляет употребление спектров цвета в фольклоре.

Каждый цвет в английском фольклоре рассматривается отдельно и может иметь и положительное, и отрицательное значение в зависимости от контекста.

Так, черный цвет традиционно ассоциируется с темными силами, ночью и злом. В английском языке, как и во многих других, существует

такое понятие, как черная магия (Black magic). При этом считается, что черная кошка приносит удачу. В некоторых графствах (Кент, Сомерсет) верили в то, что черная овца в стаде приносит удачу, хотя пастухи в других частях Великобритании придерживались обратного мнения.

Иногда рифма определяла значение цвета. Так, например, в Средние века blue считался хорошим цветом для невест, потому что он рифмуется со словом true. (Marry in blue. Your love will be true.) Зеленый, напротив, считался крайне неудачным (Those dressed in blue have lovers true; In green and white, forsaken quite). Негативное отношение к зеленому цвету идет из Шотландии. Поскольку там считали, что зеленый – это цвет фей и они наказывают тех, кто его носит.

С другой стороны, зеленый символизирует молодость, природу, а в Ирландии считается национальным и 17 марта (St Patric`s Day) ирландцы одеваются в одежду зеленого цвета.

Желтый цвет, пожалуй, единственный в английском фольклоре имеет только отрицательное значение. Так как в средневековье он символизировал ревность, а в XIX и XX веках стал обозначать трусость (yellow-bellied - трусливый).

Цветовые обозначения затрагивают различные сферы жизни:

1. Известные песни, такие как Green sleeves, White Cliffs of Dover, White Christmas.

2. Обозначение политических документов: Green paper, White paper, Blue book, red list.

3. Персонажи книг и британских телешоу: Blue Peter, White Rabbit, Black Beauty, Yellow brick road.

4. Праздники: Red nose day, White wedding

5. Армейские подразделения: Red arrows, red devils, red berets

6. Даже в строительстве: Brownfield site, Greenfield site

В сознании британцев пурпурный цвет ассоциируется с монархией. Поэтому существовало выражение born to the purple, которое означало, что человек родился в королевской семье.

На примере красного цвета мы рассмотрим использование цветовых обозначений более подробно.

С одной стороны, британцы воспринимают красный как знак опасности, поэтому в политике есть выражение:

Red list – A British Government list of dangerous substances

Также, красный – символ крови и злости, его негативное восприятие выражается в таких сочетаниях как:

Red-handed in the act of doing something else

To see red – to become very angry

Красный цвет в сознании британцев ассоциируется с чем – либо торжественным, восхитительным:

Red – letter day A specially happy day that will be remembered

Существует специальное подразделение

Red arrows – a team of specially trained pilots in the British air force, who fly small fighter planes and do aerobatics to entertain people.

Связь с реалиями жизни жителей Великобритании можно увидеть в таких сочетаниях, как:

Red Rum – a famous very popular British race horse who won many races in the 1970`s, including 3 Grand Nationals.

Redbrick – any of the British Universities in the late 19th century in cities outside London.

С помощью цвета можно охарактеризовать и систематизировать предметы, а также и нравственно-эстетические понятия. Цветообозначения помогают лучше понять культуру народов Великобритании.

ФЕ представляют особый пласт, который необходим для более полного знакомства с английским. С помощью ФЕ в английском языке моральные качества человека, внешность, социальный статус.

Наиболее частотны следующие спектры цвета: white, blue. В фольклоре наблюдается несколько иная картина: наиболее частотные цвета

1. black
2. white
3. green
4. red

А желтый имеет только отрицательное значение.

Помимо ФЕ и фольклора, цветообозначения затрагивают такие сферы, как политика, реалии жизни британцев, праздники, песни.

Правильное использование цветообозначений придает речи своеобразие и особую выразительность.

Литература

1. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М., 2001. **2. Телия В. Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингво-культурологический аспекты / В. Н. Телия. – М., 1998. **3. Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2004. **4. Longman** Dictionary of English Language and Culture. – Harlow : Pearson Longman, 2005. **5. Oxford** Dictionary of English Folklore Oxford. – Oxford : Oxford University Press, 2003.

Дроевска О. А. Проблема співвідношення мови і культури. Найменування спектрів кольору в контексті культури народів Великобританії

У цій статті розглядаються питання взаємозв'язку мови і культури, підходи до вивчення даної проблеми. Представники різних шкіл сходяться в головному: мова є засобом спілкування і вираження думок. У мовою відображаються і формуються цінності та ідеали людей. Мова і культура

характеризуються поруч загальних ознак, що дозволяє розглядати їх взаємодія на єдиних методологічних засадах. У статті розглядається взаємодія мови і культури на прикладі аналізу ідіом англійської мови, що містять у собі цветообозначення. Крім ФЕ і фольклору, цветообозначення зачіпають такі сфери, як політика, реалії життя британців, свята, пісні. Подібні знання сприяють більш глибоке розуміння культури Великобританії і правильного використання мовних одиниць.

Ключові слова: взаємодія мови та культури, цінності, засоби спілкування, ідіома, світо зображення, реалії життя, мовна одиниця.

Дроевская Е. А. Проблема соотношения языка и культуры. Наименования спектров цвета в контексте культуры народов Великобритании

В настоящей статье рассматриваются вопросы взаимосвязи языка и культуры, подходы к изучению данной проблемы. Представители разных школ сходятся в главном: язык является средством общения и выражения мыслей. В языке отражаются и формируются ценности и идеалы людей. Язык и культура характеризуются рядом общих признаков, что позволяет рассматривать их взаимодействие на единой методологической основе. В статье рассматривается взаимодействие языка и культуры на примере анализа идиом английского языка, содержащих в себе цветообозначения. Помимо ФЕ и фольклора, цветообозначения затрагивают такие сферы, как политика, реалии жизни британцев, праздники, песни. Подобные знания способствуют более глубокому пониманию культуры Великобритании и правильному использованию языковых единиц.

Ключевые слова: взаимодействие языков и культуры, ценностей, средств общения, идиома, цветообозначение реалий жизни, языковая единица.

Droevskaya E. The problem of correlation of language and culture. The colour terms in the context of British culture.

The following article touches upon the questions of interaction of language and culture and approaches to the study of this problem. The representatives of different schools agree in one thing: language is a means of communication and expression. The language reflects and shapes the values and ideals of people. Language and culture are characterized by a number of common features, which allows considering their interaction on a common methodological basis. The article illustrates the interaction of language and culture with the analysis of the idioms that contain colour terms in English. In addition to idioms and folklore, the colour terms affect such areas of life in Britain as politics, holidays and songs. That kind of knowledge contributes to a better understanding of British culture and the correct usage of language units.

Key words: interaction of language and culture, values, means of communication, idiom, colour designation, realities of life, language unit.

УДК 378.147.016:811.111

Л. А. Житная, И. О. Сычевская

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

На современном этапе глобализации общества, знание иностранных языков, особенно английского языка, является одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки молодых специалистов. Иностранный язык сегодня рассматривается чаще не как структура, а как способ общения, поэтому принцип коммуникативности стал наиболее важным в методике преподавания этой дисциплины. Именно принцип коммуникативности, будучи основой коммуникативного подхода к обучению иностранного языка, способствует, главным образом, развитию навыков диалогического и монологического говорения и обеспечивает использование речевых умений и навыков на практике.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом по иностранному языку, подготовка специалистов по иностранному языку, основывается на создании компетентностной модели [3, 12], которая рассматривается в работах многих выдающихся психологов и педагогов (А.Леонтьева, И.Зимней, Г.Рогова, И.Галяминой и др.) Формирование коммуникативной компетенции как готовности и способности к иноязычному общению сегодня является приоритетной задачей преподавания ИЯ. Однако, перед дисциплиной «Английский язык» стоят также и другие задачи: - общеобразовательное и интеллектуальное развитие студента, создание профессиональных установок, воспитание творческой, гармонично развитой личности, которые исследуют И.Бим, Д.Гольник, Н.Игнатенко, Г.Китайгородская, О.Симановская и др.

Чтобы реализовать цели дисциплины «Английский язык», необходимо использовать потенциал всех принципов обучения иностранного языка, являющихся базовыми в предметной методике. Среди этих принципов наиболее актуальными, по нашему мнению, сегодня являются принцип доступности и принцип обучения на высшем уровне трудности. В данной статье мы ставим перед собой задачу рассмотреть комплекс основных современных принципов обучения иностранного языка, способствующих формированию языковой компетенции будущего специалиста, акцентируя внимание на сочетании вышеупомянутых принципов с принципом дифференцированного подхода к процессу обучения ИЯ.

В своей практической деятельности преподавателю необходимо сочетать принцип обучения на высшем уровне сложности с принципом

доступности. С этой целью он должен построить образовательный процесс таким образом, чтобы студенты работали на определенном пределе своих умственных возможностей, но при этом могли усвоить учебный материал, имея разный уровень подготовки [1.68]. Задача, действительно, не из легких, особенно если учесть, что уровень подготовки выпускников общеобразовательной школы и выпускников специализированной школы или лицея иностранных языков в большинстве случаев совершенно разный. Принцип дифференцированного подхода предполагает использование различных методов и приемов обучения в зависимости от этапа обучения и индивидуальных интеллектуальных особенностей обучаемых; оказание каждому студенту индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его исходных возможностей.

Хорошо известно, что учащиеся и выпускники специализированных школ и лицеев получают довольно высокие знания иностранного языка, демонстрируют прекрасные умения и навыки разговорной и письменной речи, чтения и перевода текстов на иностранном языке, что не всегда демонстрируют выпускники общеобразовательных школ. Однако, и у них имеется слабое место. Речь идет о грамматике английского языка, на которую сегодня обращается недостаточно внимания как в школе, так и в вузе. Многие студенты считают этот языковой аспект настолько сложным, что даже не хотят тратить силы и время на то, чтобы понять и закрепить наиболее трудные грамматические разделы. Кроме того, они не всегда внутренне согласны с тем, что это им необходимо. Как заметил современный прозаик, многие студенты рассуждают приблизительно так, как и герой его романа: «Зачем каждый день ходить на работу и учить неправильные глаголы?» [4,9] Студенты сегодня имеют возможность общаться со своими сверстниками в США, Канаде, во многих странах Европы по Интернету, встречаться с ними реально, работать по различным студенческим программам за границей. Поскольку их речь (даже не всегда грамотная) чаще всего понятна иностранцам, а сами иностранцы, в разговорной речи в основном употребляют простые времена и конструкции, они делают вывод, совсем не обязательно запоминать и употреблять сложные. Только в том случае, когда студент решает продолжить учебу в магистратуре, аспирантуре или в иностранном университете и ему приходится сдавать соответствующие вступительные экзамены, у него появляется стимул к изучению самых сложных разделов грамматики.

Для большинства студентов самым трудным для восприятия грамматическим материалом являются времена группы Perfect и Perfect Continuous, Passive Voice, Conditionals и Sequence of Tenses, хотя эти грамматические темы входят в программу средней школы, не говоря уже о специализированной школе или лицее иностранных языков. Проведение ежегодных тестов на определение базового уровня знаний по английскому языку студентов 1 курса показывает, что средний уровень

этих знаний с каждым годом становится все ниже. Этот вывод подтверждают и результаты студенческой университетской Олимпиады по английскому языку, которая каждый год проводится кафедрой иностранных языков. Анализ ошибок, сделанных участниками Олимпиады в тестовых заданиях, не оставляет сомнений в том, что их знания грамматики английского языка далеки от совершенства. В начале декабря 2010 года кафедра провела первый тур Олимпиады-2011 по иностранному языку, которая впервые охватила практически всех студентов 1–3 курсов, изучающих английский язык на пяти факультетах нашего университета. Предложенное тестовое задание включало самые сложные разделы грамматики (перечисленные выше, а также сложные конструкции с инфинитивом, причастием, герундием и т.д.). Мы предлагаем Вашему вниманию фрагмент предъявленного студентам грамматического теста на первом туре университетской Олимпиады по английскому языку:

Out of four variants proposed, choose only one.

1. He believes his studies are much better than they ...
a) were used to be b) are used to be c) used to be d) used be
2. He insisted on ... coming here.
a) me b) my c) I d) mine
3. If she came soon we ...
a) will be ready b) would be ready c) are ready c) will have been ready
4. My father made me ... yesterday.
a) to tell the truth b) telling the truth c) to have told the truth d) tell the truth
5. He ... it earlier, but he didn't.
a) can do b) could have do c) could do d) could have done
6. The show is worth ...
a) to see b) see c) seen d) seeing
7. He wondered if I ... French.
a) spoke b) speak c) am speaking d) was speaking
8. We are very happy ... our exams.
a) to pass b) to have been passing c) to have passed d) to be passing
9. The plane ... arrive at 8.30.
a) is to arrive b) should arrive c) would arrive c) must arrive
10. They are said ... Ukraine a long time ago.
a) to leave b) to be left c) to have left d) to have been left
11. The bicycle.... . Wait a bit.
a) is repairing b) is repaired c) is being repaired d) has been repaired
12. I noticed him ... the house.
a) enter b) to enter c) entered c) to be entering
13. I ... home by ten o'clock tomorrow.
a) will return b) will have returned c) will be returning d) will be returned
14. She wants the work ...
a) to finish b) to be finishing c) to be finished d) to be being finished

15. If I hadn't gone to bed so late last night, I ... a headache in the morning.

a) didn't have b) wouldn't have had c) wouldn't have d) hadn't had.

Результаты выполнения грамматического теста оказались довольно низкими: менее 10% участников Олимпиады выполнили выше 75% объема теста, что соответствует оценкам 7,8; 1,5% участников получили оценки 9-10, оценку 11-12 (уровень А) не получил никто.

В то же самое время результаты выполнения других заданий (чтение, перевод, эссе) были значительно выше, особенно задания на чтение и понимание иноязычного текста. Этот факт подтверждает нашу точку зрения на необходимость обратить внимание на обучение грамматики английского языка, при этом не бояться самых сложных ее разделов, убедив студентов в необходимости этих знаний. Великий педагог К.Ушинский говорил, что без постоянного напряжения интеллект может уподобиться дряблым мускулам человека, не занимающегося физическими упражнениями. Он выступал за обязательное использование преподавателем принципа обучения на высшем уровне трудностей, т.к. считал его очень важным.

Каковы же факторы, затрудняющие усвоение грамматики английского языка?

Прежде всего, мы хотим отметить неумение студентов пользоваться опорными материалами (таблицами времен, грамматическими формулами, лексико-грамматическими моделями и конструкциями), которые представляют учебный материал в предельно свернутой, системной, эмоционально выразительной форме. Это является причиной того, что для многих студентов совершенно не понятны принципы структурирования языка. Преподавателю следует научить студентов пользоваться таким опорным материалом, основанием этого и служит принцип опорности. Эти умения в дальнейшем помогут студенту усвоить самые сложные разделы грамматики английского языка.

Мы также считаем, что необходимо сосредоточить внимание студентов на различные функции вспомогательных глаголов "to be" и "to have" и их значения в образовании сложного сказуемого. Следует подчеркнуть многозначность двух окончаний английских глаголов "ed" и "ing", с помощью которых строятся все времена Активного и Страдательного залогов, что значительно снизит сложность восприятия всей системы английского глагола. С этой целью мы предлагаем следующие задания для проработки в аудитории:

1. Переведите следующие предложения. Помните, что перевод глагола "to have" определяется его сочетанием со стоящими после него : 1) существительным; 2) инфинитивом; 3) причастием.

2. Переведите следующие предложения. Помните, что перевод глагола "to be" зависит от следующих за ним слов.

3. Определите, какой частью речи является слово с окончанием "ed". Предложения переведите.

4. Переведите следующие предложения. Определите, какой частью речи является слово с окончанием “ing”.

5. Определите, какой частью речи являются подчеркнутые слова, оканчивающиеся на “s”; предложения переведите.

6. Найдите в тексте слова с окончанием и , определите их функцию в предложении.

7. Определите функцию глаголов “to be” и “to have”, встречающихся в данном тексте.

Многочисленная работа над подобными заданиями поможет преподавателю понизить уровень сложности восприятия студентами определенных разделов грамматики.

Анализируя эффективность выполнения такого рода заданий, можно говорить о сформированной или недостаточной сформированной коммуникативной компетентности студента, поскольку грамматические знания являются ее неотъемлемой составляющей. Следовательно, такая работа будет способствовать повышению качества обучения иностранного языка в целом и развитию модели компетентного специалиста.

Безусловно, значение дисциплины «Английский язык» в наш век всеобщей интеграции огромно, ее цели и задачи поистине важны и разнообразны. Решить задачи, стоящие перед преподавателями иностранных языков возможно только при активном использовании в процессе обучения всего комплекса дидактических принципов, среди которых наиболее актуальными в наши дни являются: принцип коммуникативности, принцип опоры (представляющий учебный материал в сжатой форме), принцип доступности и принцип обучения на высшем уровне трудностей и принцип дифференцированного подхода к обучению ИЯ. Взаимосвязь и взаимодействие всех перечисленных принципов поможет создать условия для формирования языковой компетентности молодого специалиста.

Литература

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42. **2. Державний** освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V – IX класи / керівн. авт. кол. С. Ю. Ніколаєва. – К., 1998. **3. Програма** з англійської мови для університетів, інститутів (п'ятирічний курс навчання). – К. : Знання, 2001. – 280 с. **4. Зеленогорский В.** Моя ж... в искусстве / В. Зеленогорский. – М. : АСТ, 2007. – 120 с.

Житна Л. О., Сичевська І. О. Взаємодія дидактичних принципів навчання іноземній мові на сучасному етапі.

У статті розглядається взаємозв'язок та взаємодія між базовими дидактичними принципами методики навчання іноземної мови. Автори

статті приділяють особливу увагу проблемам, що виникли на сучасному етапі викладання іноземної мови у вищій школі.

Ключові слова: комунікативний принцип, компетентність, опорність, взаємодія.

Житная Л. А., Сычевская И. О. Взаимодействие дидактических принципов обучения иностранному языку на современном этапе.

В статье рассматривается взаимосвязь и взаимодействие базовых дидактических принципов методики обучения иностранного языка. Авторы статьи обращают особое внимание на проблемы, которые возникли на современном этапе обучения иностранного языка в высшей школе.

Ключевые слова: коммуникативный принцип, компетентность, опорность, взаимодействие

Zhytnaya L., Sychevskaya I. Interaction of didactic principle of teaching foreign languages at th modern stage.

In the article interconnection and interrelation of basic didactic principles of foreign language teaching methods are considered. Authors of the article pay special attention to the problems which have appeared at the modern stage of foreign language instruction in higher school.

Key words: communicative principle, competence, support, interaction

УДК 37.064.2

Г. М. Куренкова, І. В. Басва

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ МОВНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вільне володіння іноземними мовами є беззаперечною умовою фахової компетенції сучасного спеціаліста. Упродовж останніх десятиріч роль та місце іноземної мови суттєво змінилися під впливом загальної тенденції до глобалізації, «...яка є об'єктивною реальністю для все більшої кількості країн та народів. Однією з причин цього процесу є використання міжнародних засобів комунікації для спілкування на різних рівнях і у різних форматах» [1, с. 45].

Вивчення іноземної мови передбачає не лише засвоєння студентами теоретичних знань з фонетики, лексики, граматики, але й практичне опанування на їх основі фонетичних, лексико-граматичних (мовних та мовленнєвих) навичок й комунікативних вмінь (аудіювання, говоріння, читання й письма).

Саме в такій практичній навчально-мовленнєвій діяльності особливе значення мають мовленнєві ситуативно-ігрові, а також

проблемні й професійно орієнтовані умовномовленнєві вправи, побудовані на основі навчальних мовленнєвих ситуацій, наприклад, бесіда студентів між собою за завданням у процесі уроку, за завданням попереднього заняття тощо. Також важливим чинником активізації спілкування студентів є врахування міжособистісних стосунків, які складаються в студентів під час виконання певних соціальних ролей. Безпосереднє значення має також контроль навчальної діяльності студентів.

Головна вимога до мовленнєвих ситуацій – те, що вони повинні бути максимально комунікативними. Сформульоване завдання повинно викликати в кожного студента адекватну й однозначну мовленнєву реакцію, що відповідала б його особистим якостям - темпераменту, уяві, кмітливості тощо. Щодо рольових, проблемних, професійно орієнтованих ігор у навчальній діяльності студентів, то, виходячи з відомих положень методу активізації резервних можливостей особистості (метод активізації навчальної діяльності), їх доцільно проводити в режимах: студент – студент, студент – мікрогрупа, мікрогрупа – мікрогрупа.

Контроль навчальної діяльності включає зовнішній і внутрішній самоконтроль студента і зовнішній контроль з боку викладача. Засобами зовнішнього контролю є правила, ключі й тести для самоперевірки, які разом з контролем з боку викладача сприяють розвитку внутрішнього довільного контролю студентів. Він формується спочатку в безпосередній (прямій) і повністю керованій аудиторній навчальній діяльності студентів завдяки свідомому виконанню операцій і дій з навчальним матеріалом у мовних вправах. На наступному етапі домашньої самостійної діяльності студентів забезпечується зворотний зв'язок під час виконання мовних вправ, забезпечених ключами, без контролю з боку викладача. Оскільки на цьому етапі роботи з лексико-граматичним матеріалом формуються конкретні мовленнєві навички, то правильність усного мовлення контролює як сам студент на рівні мовних навичок, так і викладач.

На останньому етапі формування творчої усно-мовленнєвої діяльності іноземною мовою все більшу роль відіграє внутрішній контроль у вигляді фонетичного, лексичного, граматичного й стилістичного чуття мови.

Спілкування в мікрогрупах дає можливість розвиватися особистим стосункам його учасників, адже кожний з них виконує різні функції - стимулюючу, регулюючу і оцінно-контролюючу. До того ж таке спілкування дає їм змогу виконувати різні особисто значущі ролі і брати участь у груповому виконанні навчального завдання, висловлювати свою думку, узгоджувати її з думками членів мікрогрупи.

Проведення кожної рольової гри вимагає старанної й ретельної її підготовки як в аудиторії, так і вдома. В аудиторії така підготовка має передбачати наступні етапи: ознайомлення з рольовою ситуацією,

визначення мети, вибір мовного (лексико-граматичного) й мовленнєвого матеріалу, розроблення сценарію гри, розподіл ролей між учасниками гри з урахуванням інтересів, тренування мовних одиниць і граматичних структур в аудиторії. Вдома ж ця робота має залучати студентів до читання навчального тексту, додаткового й довідкового матеріалів, накопичення інформації з конкретної рольової ситуації, тренування мовного матеріалу. Після проведення рольової гри (завершальний етап) студенти вдома пишуть твір, статтю, замітку, лист до товариша тощо, а в аудиторії-обговорюють рольову гру.

Викладач або виконує в грі другорядну роль, або, що набагато краще, зовсім не бере в ній участі, а лише спостерігає за учасниками гри, фіксує помилки, не зупиняючи гри, підтримує атмосферу побутової комунікації, адже студенти не повинні зазнавати негативного почуття помилкофобії. Лише після закінчення рольової гри викладач відзначає найтиповіші помилки її учасників, оцінює саму гру й навчально-комунікативну діяльність кожного студента, організовує роботу з виправлення помилок. На початковому етапі навчання лише в кінці курсу студенти досягають самостійної невідповідної і адекватної поведінки в рольовій грі.

Таким чином, проаналізувавши окремі моделі педагогічної взаємодії в їх зв'язку з особливостями виявлення самостійності студента, відзначимо, що доцільною є система навчання змішаного характеру.

Потреба в самостійній роботі виникає тоді, коли людина не має іншомовної підготовки чи не одержує її в навчальному закладі і через це змушена шукати й засвоювати знання, навички й уміння самостійно, за своїм планом, використовуючи відповідну навчальну літературу. Цю роботу має скеровувати викладач. Така робота «передбачає виконання... цілої низки дій: усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, надання йому особистісного смислу... підпорядкування цьому завданню інших інтересів і форм своєї зайнятості, самоорганізації в розподілі навчальних дій у часі, самоконтролю в їх виконанні» [2, с. 250].

Самостійну роботу розглядають як вищий рівень навчальної діяльності, оскільки її організація вимагає великої мотивації, організованості, спрямованості і знань своїх психолого-педагогічних можливостей, готовності до подолання численних труднощів. Усього цього треба вчити насамперед у навчальних закладах. Таку думку висловив О. О. Леонтьєв: «Одне з завдань навчального курсу... опанування способів і прийомів самостійної навчально-пізнавальної діяльності з мови» [3, с. 20].

Про потребу такої педагогічної роботи переконливо свідчать дані про готовність до самостійної роботи. «Можна констатувати, — відзначає І. О. Зимня, — несформованість в учнів психічної готовності до самостійної роботи, незнання загальних правил її самоорганізації, невміння реалізувати передбачувані нею дії» [2, с. 255]. Суб'єкт

самостійної роботи, вважає вона, має «уявляти свої можливості й уміння їх реалізувати, вміти моделювати власну діяльність... оцінювати кінцевий і проміжний результати своїх дій... коригувати їх» [2, с. 253]. «Саме предметне регулювання людини, – стверджує психолог, – пов'язане з її особистісним саморегулюванням, що являє собою високий рівень самосвідомості, адекватність самооцінки, рефлексивність мислення, самостійність, організованість, спрямованість особистості, сформованість її вольових якостей» [2, с. 251].

Викладачеві, котрий прагне активізувати самостійну роботу студентів, надати їй спрямованості, організованого й регулярного характеру, важливо знати як враховувати в навчально-виховній діяльності особливості розвитку в них мотивації роботи над мовою, розвитку здібностей і вольових якостей. Без таких знань важко уявити досягнення високої дієвості виховної роботи, спрямованої на активізацію самонавчання студентів, майбутніх професійних працівників, які самостійно вивчають мову.

Відповідні заходи мотиваційного й організаційного впливу варто здійснювати повсякчас у процесі поточних занять, використовуючи будь-яку сприятливу можливість (обговорення рівня виконання домашнього завдання, прояв особливостей іншомовної підготовки студентів, постановку індивідуальних завдань для самостійної роботи, рекомендування статей тощо).

Оскільки мета самостійної роботи зводиться до практичного опанування іншомовною комунікативною діяльністю, основну увагу педагог має спрямовувати на активізацію такої роботи студентів з опанування основних видів мовної діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письма. Водночас не можна розглядати названі напрямки самостійної роботи, не з'ясувавши методів опанування знань, набуття навичок і вмінь з фонетики, лексики, граматики й синтаксису.

Безперечно, мова є засобом комунікації, спілкування, а мовлення є спосіб цієї комунікації, то оволодіння засобами можливе тільки при створенні умов комунікативних проблемних навчальних ситуацій. А це означає, що „треба чітко відділити: заняття, де студент користується засобами для вирішення комунікативних задач, і заняття, де він освоює користування цими засобами в системі тренінгу. Навчання спілкуванню і комунікації – це взаємодія з викладачем в рамках комунікативної навчальної співпраці” [4, с. 302]. Підготовчу роботу до такої взаємодії – виконання рутинних завдань — доцільно здійснювати в режимі самостійної роботи. Мовні засоби повинні освоюватися тільки в контексті самостійної діяльності. Отже, центр всієї психолого-педагогічної роботи необхідно зосередити на створенні умов ефективної самостійної роботи студентів.

Тут варто зазначити, що той, хто самостійно вивчає мову, зазвичай вже не вивчає звуків і букв, а звертає увагу на опанування нових слів, їх правильне написання, вимову, основне значення. Тому

важливо накопичувати у своєму рукописному словнику записи виучуваних слів за всі роки праці над мовою. При цьому особливу увагу слід звертати на те, щоб кожне нове слово було транскрибовано, щоб було записано всі його значення й проілюстровано прикладами. Треба, щоб під час первинного й наступного засвоєння виписаних слів студенти засвоювали їх написання, вимову (за допомогою транскрипції) й потрібні значення. Такий підхід до освоєння написання слів робить зайвим потребу запам'ятовування відповідних фонетичних правил.

Щодо самостійної роботи з опанування граматики мови важливо відзначити, що без знання основних положень граматики розраховувати на успішне опанування іноземної мови в середовищі, де нею не розмовляють, і за гострого дефіциту навчального часу марно. Тому треба підібрати короткий підручник практичної граматики мови. Це дасть змогу не тільки вивчити систематичний курс практичної граматики, але й виділити основні положення підручника, регулярно повторювати раніше пройдений матеріал. Виділення й засвоєння основних положень істотно скорочує обсяг матеріалу для вивчення, полегшує орієнтацію в ньому. Що ж до повторення граматичних положень, то воно має бути регулярним: тільки тоді в пам'яті людини закріплюється система граматичних відомостей, забезпечуючи можливість усвідомленої, правильної й оперативної побудови фраз і речень, успішної мовної діяльності.

Треба прагнути досягнення впевненого розуміння й знання всіх раніше вивчених граматичних положень, вміння висловлювати їх «своїми словами», виявляти під час сприйняття усних і письмових текстів, наводити відповідні приклади. Головне ж — використовувати ці положення практично, в процесі мовної діяльності.

Один з найважливіших напрямів самостійної роботи з вивчення іноземної мови – опанування аудіювання. За видимої легкості навчання слухання іноземною мовою як вид мовної діяльності є дуже важким. Це пов'язано з тими «надскладними психофізіологічними механізмами, які відбуваються в процесі аудіювання іноземного мовлення, з потребою формування нового іншомовного каналу сприйняття мовлення. Ці новоутворення в мозку людини забезпечують накопичення в довготривалій пам'яті закодованої інформації про звукові образи й значення засвоєваних слів, збільшення обсягу оперативної пам'яті (потрібного для смислового об'єднання всіх слів чергової фрази, що сприймається), формування нової психофізіологічної системи керування артикуляційним апаратом, закріплення «слідів» раніше сприйнятих слів і фраз у довгостроковій пам'яті (забезпечує функціонування «чуття мови», можливість прогнозування граматичної структури і змісту наступних елементів фраз). Все це супроводжується утворенням численних нових нервових зв'язків у мозку й вимагає багатократного впливу відповідних звуків, слів і фраз мови. Тільки за достатньої сформованості названих механізмів забезпечується усвідомлене аудіювання мовлення» [2, с. 27].

Для формування цих складових акустичного сприйняття потрібно частіше слухати адаптоване іншомовне мовлення, прагнути розвивати здатність здогадуватися про структуру й зміст фраз після сприйняття їхнього початку, відтворювати фрази за диктором, тренуватися в прискореному читанні речень, декламації віршів і скоромовок.

За самостійного опанування аудіювання варто звертати особливу увагу і на виявлення теми, ділянок тексту (мови). Також важливо зрозуміти виняткове значення систематичного слухання іншомовних текстів під час опанування мови в цілому. Річ у тім, що при цьому не тільки тренується слух, але й запам'ятовуються звукові образи слів, без чого неможливе їх розуміння й відтворення (говоріння). Одночасно тренується й мовноруховий апарат, оскільки слова, що сприймаються, обов'язково беззвучно проговорюються. Тому тренування учнів у слуханні іноземного мовлення має бути наріжним каменем у навчанні їх усного іноземного мовлення.

Ті, хто самостійно вивчає мову, зазвичай мають справу з читанням не окремих слів, а речень і текстів. Частина текстових лексико-граматичних елементів студент сприймає й розуміє безпосередньо під час читання, а частину — тільки після перекладу. Від розуміння окремих слів він переходить до розуміння відповідних логічних зв'язків між ними й змісту речень (тексту) в цілому. Часто розуміння тексту досягається лише за допомогою граматичного аналізу форми слів, структури речень і наступного їх перекладу рідною мовою. У міру опанування іноземної мови все більшу кількість елементів текстів студент розуміє під час сприйняття, відтак читання все більше стає безперекладним. Зміст механізму читання підказує ті вміння, які треба сформулювати, щоб самостійно опанувати читання: виявляти ключові слова, визначати значення інших слів за контекстом, розуміти граматичні й смислові зв'язки між словами, виділяти синтагми. Особливо важливо вміти розбиратися в структурі речення, розпізнавати основні форми слів. Ці вміння треба відпрацьовувати спеціально в процесі самостійного читання речень. Для успішного ж розуміння тексту рекомендовано: зрозуміти заголовок (якщо він є), переглянути текст, забезпечивши цим його первинне розуміння, прочитати його по реченнях, з'ясувавши й записавши в рукописний словник зміст невідомих слів, прочитати текст у доступному темпі для цілісного розуміння його змісту”.

Таким чином, активну навчально-мовленнєву роботу можна розглядати як вищий рівень навчальної діяльності при вивченні іноземних мов, оскільки її організація вимагає великої мотивації, організованості, спрямованості і знань своїх психолого-педагогічних можливостей, готовності до подолання численних труднощів. Цій роботі слід надавати належної уваги у навчальних закладах на всіх етапах вивчення іноземних мов.

Література

1. Бортничук О. Міжкультурні компоненти у вивченні англійської мови / О. Бортничук, Л. Пастушенко // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка : Іноземна філологія. – 2006. – № 40. – С. 45 – 49. **2. Зимняя И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с. **3. Леонтьев А. А.** Преподавание иностранных языков в школе: мнения о путях перестройки / А. А. Леонтьев // Ин. языки в школе. – 1988. – № 4. – С. 20. **4. Гез Н. И.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с. **5. Елухина Н. В.** Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н. В. Елухина // Ин. языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 27 – 28.

Куренкова Г. М., Баева И. В. Основні чинники формування активної мовної позиції студентів при вивченні іноземних мов

Вільне володіння іноземними мовами є беззаперечною умовою фахової компетенції сучасного спеціаліста. В практичній навчальній діяльності особливе значення мають мовленнєві ситуативно-ігрові вправи, побудовані на основі навчальних мовленнєвих ситуацій. Спілкування в мікрогрупах дає можливість розвиватися особистим стосункам його учасників, дає змогу виконувати різні особисто значущі ролі і брати участь у груповому виконанні навчального завдання, висловлювати свою думку. Активну навчально-мовленнєву роботу можна розглядати як вищий рівень навчальної діяльності при вивченні іноземних мов.

Ключові слова: професійна компетенція, мовленнєві вправи, виконання навчального завдання.

Куренкова Г. М., Баева И. В. Основные факторы формирования активной языковой позиции студентов при изучении иностранных языков

Свободное владение иностранными языками является неоспоримым условием профессиональной компетенции современного специалиста. В практической учебной деятельности особое значение имеют речевые ситуативно-игровые упражнения, построенные на основе учебных речевых ситуаций. Общение в микрогруппах дает возможность развиваться личным отношениям его участников, позволяет выполнять различные значимые роли и участвовать в групповом выполнении учебного задания, высказывать свое мнение. Активную учебно-речевую работу можно рассматривать как высший уровень учебной деятельности при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, речевые упражнения, выполнение учебного задания.

Kurenkova G., Bayeva I. Main factors of formation of the students active speech position when they learn foreign languages

Fluent proficiency in foreign language is an undisputed requirement of the professional competence of any up-to-date professional. Speech exercises in the form of playing, based on the training speech situations play an important role in the practical academic work. Communication in small group gives possibility to develop students personal relations, allows to implement different important roles and participate in the group performance of the task, pass an opinion\suggest. Active speech training work can be considered in the process of learning foreign language as the highest level of the educational activities.

Key words: professional competence, speech exercises, practical academic work.

УДК 378.147.016:811.111

Л. Б. Малеткина

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК
ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
СО СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Современное развитие общества требует повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в различных сферах деятельности. В рамках Болонского процесса, к которому присоединяется Украина, большинство вузов, в том числе и ВНУ им. В. Даля, продолжают совершенствовать учебный процесс по европейским стандартам. Европейская интеграция выступает в качестве приоритета общеевропейской культуры, одним из элементов которой является культура общения. Иностранный язык сегодня является не просто частью культуры нации, но и необходимым стремлением к успеху в будущей карьере выпускника. Как предмет, он является одной из важных составляющих подготовки современного специалиста.

Цель изучения иностранного языка в ВНУ им. В. Даля – овладение иностранным языком как средством коммуникации для повышения своего профессионального кругозора. Овладение студентом в совершенстве английским языком невозможно без соответствующей фундаментальной языковой подготовки его в вузе. Преподавателю важно знать современные методы, приемы, технологии преподавания данного языка и уметь их применять, исходя из уровня подготовки студентов, их потребностей и интересов.

Последнее время в практику преподавания иностранных языков в вузах внедряются возможности использования интерактивных технологий, как одного из эффективных инновационных направлений

обучения. Научный дидактический аспект использования интерактивных технологий исследуют А.Ф. Сторонин, Г.М. Бросалина, В.В. Гузев, М.В. Кларин, Н.Ю. Мурадова, Л.В. Пироженко, О.И. Пометун, В.Д. Симоненко, Н.Ф. Фомин и др. В исследованиях рассматривается механизм объединения цепи основных компонентов учебного процесса для эффективной реализации интерактивных технологий: познавательная мотивация, интеллектуальная активность, самостоятельная работа студента [1], как одного из главных компонентов Болонской системы обучения [1, 2].

Пометун О., Пироженко Л. [3, 4] условно выделяют четыре группы интерактивных технологий: интерактивные технологии кооперативного обучения, коллективно-группового обучения, ситуационного моделирования и технологии разработки дискуссионных вопросов.

Цель статьи – обосновать целесообразность использования интерактивных технологий обучения английскому языку, как определенной формы организации познавательной деятельности студента, способствующей созданию комфортных условий обучения.

Термин „интерактивная” педагогика – сравнительно новый, озвученный в 1975 г. немецким исследователем Г. Фринцем [2]. Интерактивное (inter – взаимный, to act- действовать) обучение является специфической формой деятельности. По мнению О.И. Пометуна, М.В. Кларина «интерактивное обучение» - это один из способов совместного познания, в котором знания приобретаются при совместном взаимодействии преподавателя и студента, студентов между собой в процессе диалога с целью решения лингвистических и коммуникативных задач. Все участники образовательного процесса взаимодействуют между собой, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое участие в атмосфере делового сотрудничества [3, 4, 5]. С помощью интерактивных методов студенты приобретают коммуникативные компетенции – возможность пользования иностранным языком в конкретной ситуации.

Интерактивные методы обучения включают в себя презентацию, эвристическую беседу, ролевые игры, дискуссию, « мозговой штурм» (brain storm), метод «круглого стола», метод деловой игры, конкурсы практических заданий с их последующим обсуждением, тренинги, коллективное решение творческих заданий, «кейс-метод», проектирование бизнес – планов, обсуждение видеоматериалов, использование компьютерных программ, встречи со специалистами [6].

Опыт организации обучения английскому языку в соответствии с рассматриваемой концепцией показывает, что недостаточность системообразующих факторов такого обучения в значительной мере сужает рамки, степень и качество использования иностранного языка как эффективного средства общения. Наиболее типичными заблуждениями в

методике обучения иноязычному общению с применением интерактивного обучения являются:

- подмена понятия речевого общения понятием речевой деятельности в процессе формирования навыков и умений;
- специализация обучения чему-то одному в ущерб другому и целому; принятие частного за общее и универсальное (например, речевой этикет или так называемый «туристический» язык, представляя их как общение или коммуникацию);
- отождествление устного воспроизведения языкового материала с общением и т.д.

В то же время составить многосистемность организации обучения иноязычному общению поможет представление о том, что вряд ли возможно четко и взвешенно соотнести и сообразовать все системы в единой системе обучения с учетом всех специфических характеристик двуединого процесса – обучения овладения на предмет реального и эффективного обучения и практики использования коммуникативной функции языка [7].

Автор статьи считает необходимым выделить следующие блоки в организации интерактивного обучения английскому языку:

- предварительная систематизация обучения общению;
- отбор и организация содержания обучения с учетом будущей профессиональной деятельности студентов;
- систематизация и дифференциация языкового и речевого материала;
- распределение и организация компонентов содержания обучения, языкового и речевого материала для конкретных видов интерактивного обучения;
- систематизация учебных занятий по этапам;
- систематизация управления учебной деятельностью обучаемых;
- систематизация управления практикой иноязычного общения при использовании конкретного метода интерактивного обучения.

Предварительная систематизация обучения английскому включает тщательный анализ реальной или предполагаемой профессиональной деятельности студента, которую должен обслуживать иностранный язык; выявление сфер деятельности будущего специалиста, предметной тематики, структуры и ситуаций, включенных в общую деятельность иноязычного общения; соответствующее составление детальной модели планируемого общения.

Отбор и организация содержания обучения должны определить характер и систематизацию общей структуры обучения, комплекс упражнений, методических приемов, характер и структуру игрового моделирования иноязычного общения в процессе учебной деятельности. Иными словами – сформировать систему обучения с учетом конкретных

методов и приемов интерактивных технологий и реализации системы речевого общения.

Удельный вес факторов и признаков интерактивной системы должен определяться особенностями обучения в каждом методе интерактивного обучения, возрастными особенностями обучаемых, экстралингвистическим и речевым (языковым) опытом. При этом один метод может оказаться ведущим, моделиобразующим, а другие будут включаться в качестве отдельных компонентов или сочетаться между собой при соблюдении определенных акцентов на разных этапах овладения иноязычным материалом.

С целью определения эффективности использования интерактивных методик обучения английскому языку студентов технических специальностей в университете проведен педагогический эксперимент. В ходе исследования использовались методы: наблюдение, тестирование, использование новой инновационной Программы обучения английскому языку, элементы ролевых игр, текущий и итоговый контроль знаний студентов.

Эксперимент проводился с несколькими группами. В качестве экспериментальной группы выбрана группа ЭТ-311 дневного отделения электротехнического факультета ВНУ им. В.Даля в количестве 21 студента и две контрольные группы: ЭТ – 421 (18 студентов) и ЭТ - 422 (20 студентов). Для определения мотивации учебной деятельности использовалась диагностика на основе наблюдения (стандартизированное наблюдение) и использования его результатов для психодиагностических выводов.

При проведении эксперимента использовались схемы наблюдения за группой по методу Pennu Ur. [8]. Для определения исходного уровня знаний были использованы Common Reference Levels: the Council of Europe Framework of Reference [9].

Для экспериментальной группы при изучении английского языка была предложена инновационная методика Cooperative Learning (кооперативное обучение).

Эффективность педагогического эксперимента количественно оценивалась по методике, изложенной в [10, 11] по следующим критериям:

1. Сравнением традиционных оценок успеваемости экспериментальных и контрольных групп:

- по среднему баллу, полученному на итоговом испытании V_{cp} ;
- по абсолютному показателю успеваемости ΔV :

$$\Delta V = V_{cp.1} - V_{cp.0}, \quad (1)$$

где: $V_{cp.1}$ – средний балл экспериментальной группы;

$V_{cp.0}$ – средний балл контрольных групп, в которых занятия проводились традиционными методами;

- по относительному показателю $\Delta V\%$:

$$\Delta V\% = (V_{cp.1} - V_{cp.0}) / V_{cp.0} * 100\%, \quad (2)$$

- по коэффициенту повышения успеваемости K_y :

$$K_y = V_{\text{ср.1}} / V_{\text{ср.0}} \quad (3)$$

2. Сравнением приобретенных навыков (степенью овладения иностранным языком, характеризуемой скоростью безошибочных ответов студентов в процессе ведения диалога).

На итоговом занятии были получены следующие количественные результаты эксперимента:

- средний балл экспериментальной группы составил 4,76; контрольных групп - 4,33 и 4,3, соответственно;
- абсолютный показатель успеваемости составил 0,4;
- относительный показатель 10%;
- коэффициент повышения успеваемости K_y составил 1,17.

Успеваемость студентов групп (в %), участвовавших в эксперименте, приведена на рис.1:

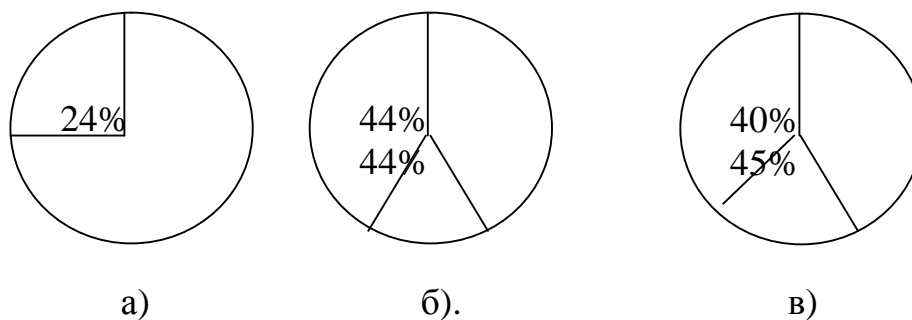


Рис.1. Диаграмма успеваемости студентов учебных групп, участвующих в эксперименте: а) успеваемость экспериментальной группы ЭТ-311; б) успеваемость контрольной группы ЭТ-421; в) успеваемость контрольной группы ЭТ-422.

Выводы. Опыт работы преподавателей английского языка ВНУ им. В. Даля свидетельствует: интерактивность в обучении иностранному языку определяется синтезом всех слагаемых овладения конкретным языком, рассмотренных в данной статье. Удельный вес факторов и признаков интерактивной системы обучения должен дифференцироваться и определяться особенностями обучения в каждом методе интерактивного обучения, возрастными особенностями обучаемых, уровнем их подготовки, будущей профессией, экстралингвистическим и речевым (языковым) опытом как студента так и преподавателя. Внедрение инновационных методик (интерактивных методов обучения) в учебный процесс вуза положительно влияет на усвоение английского языка студентами и повышает их возможность пользования иностранным языком в конкретной ситуации.

Литература

1. Полат Є. С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти / Э. С. Полат. – М. : Академія, 2000. – 254 с.

2. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
4. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / О. Пометун, А. Пархоменко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
5. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12 – 19.
6. Глушок Л. М. Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії // Педагогічний дискурс. – 2010. – Вип. 8. – С. 56 – 59.
7. Короткова М. В. Методика проведення игр и дискуссий на уроках английского языка / М. В. Короткова. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с.
8. Pennu Ur. Grammar Practice Activities. A Practice Guide to Teachers, Cambridge University Press, 1992. – 240 p.
9. Dg. B., E. Them. Language Learning for European Citizenship. – Oxford, 1989. – 72 p.
10. Ахутина Т. В. О предмете и методе исследования творческих способностей / Т. В. Ахутина, Н. И. Жинкин, Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 5. – С. 49 – 85.
11. Огородников И. Т. Оптимальное усвоение знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в вузе / И. Т. Огородников. – М. : Просвещение, 1995. – 179 с.

Мальоткіна Л. Б. Використання сучасних методик викладання при вивченні англійської мови зі студентами технічних спеціальностей

У статті розглядаються деякі аспекти застосування інтерактивних методів навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, доцільні прийоми та особливості їх реалізації у навчальному процесі.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, мовна комунікативна компетенція, інтерактивні методи, синтез складових частин.

Малеткіна Л. Б. Использование современных методик преподавания при изучении английского языка со студентами технических специальностей

В статье рассматриваются некоторые аспекты применения интерактивных методов обучения английскому языку студентов технических специальностей Восточноукраинского национального университета им. В. Даля, целесообразные приемы и особенности их реализации в учебном процессе.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, языковая коммуникативная компетенция, интерактивные методы, синтез составляемых.

Maletkina L. The use of modern teaching methodologies in the study of English with the students of technical specialities

Some aspects of using interactive methods of teaching English the technical students of the East - Ukrainian Dahl National University, expedient ways and peculiarities of their realization in the educational process are being studied in this article.

Key words: interactive teaching technologies, language communicative competence, interactive methods, the synthesis of the items.

УДК 614.2.07:378:61:681.3

В. П. Марценюк, Р. Б. Коцюба

**КОРЕЛЯЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОТОЧНОЇ ТА ПІДСУМКОВОЇ
УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ І ПОКАЗНИКІВ
СЕРТИФІКАТІВ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО
ОЦІНЮВАННЯ ТА АТЕСТАТІВ ПРО СЕРЕДНЮ ОСВІТУ
З ІНОЗЕМНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МЕДИЧНОЇ ЛЕКСИКИ**

Впровадження новітніх технологій навчання, що ґрунтується на нових підходах щодо подання та засвоєння знань, потребує нових сучасних методів їх вимірювання та оцінювання.

У роботах [1-8] досліджується впровадження тестових технологій оцінювання з іноземної та латинської мов у медичній освіті з метою протидії зловживанням та корупції. У той же час залишається невивченим і кількісно непроаналізованим зв'язок між успішністю студентів-медиків та балами сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання і атестатів про середню освіту.

У Тернопільському державному медичному університеті імені І.Я.Горбачевського починаючи з 2006 року запроваджено ряд інноваційних навчальних методик [9], більшість з яких опирається саме на тестові технології оцінювання [1, 3, 4, 6]. Тому природним є дослідити залежність результатів тестового оцінювання студентів у ВМНЗ з результатами успішності в середньому навчальному закладі – зовнішнього незалежного оцінювання та балами атестату про середню освіту.

Метою роботи є здійснити кореляційний аналіз залежностей поточної успішності та результатів семестрового тестового іспиту студентів-медиків від сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та атестатів про середню освіту з іноземної та латинської мов.

В якості первинних даних в роботі використано результати поточної успішності та складання семестрового комплексного тестового іспиту для студентів 1-го курсу Тернопільського державного медичного університету імені І.Я.Горбачевського. Для виконання кореляційного

аналізу в роботі використано парні коефіцієнти кореляції, що слугують для виявлення лінійного зв'язку між двома наборами даних.

Кореляційний аналіз включає такі головні етапи:

- 1) оцінка за вибірковими даними коефіцієнтів кореляції;
- 2) побудова довірчого інтервалу для коефіцієнтів кореляції;
- 3) перевірка значущості вибіркових коефіцієнтів кореляції;
- 4) оцінка причинно-наслідкового зв'язку за допомогою коефіцієнта детермінації.

При проведенні аналізу використовувалося таке програмне забезпечення: програмний комплекс семестрового комплексного тестового іспиту, база даних обліку студентів ВМ(Ф)НЗ України «Контингент», статистичні функції Microsoft Excel.

Результати та їх обговорення.

1. Кореляційний аналіз на основі балів сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання. Для проведення аналізу розглядалася вибірка на основі 271 студента 1-го курсу медичного факультету. Було обчислено коефіцієнти кореляції для залежності результатів поточної успішності, семестрового комплексного тестового іспиту, підсумкових результатів за модулі від балів сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання з іноземної та латинської мов (рис.1).

На наступному етапі було побудовано довірчі інтервали. При рівні значущості $\alpha=0.05$ у жоден із довірчих інтервалів для коефіцієнтів кореляції при цьому не потрапило нульове значення. Це свідчить про те, що усі коефіцієнти кореляції є статистично значущими.

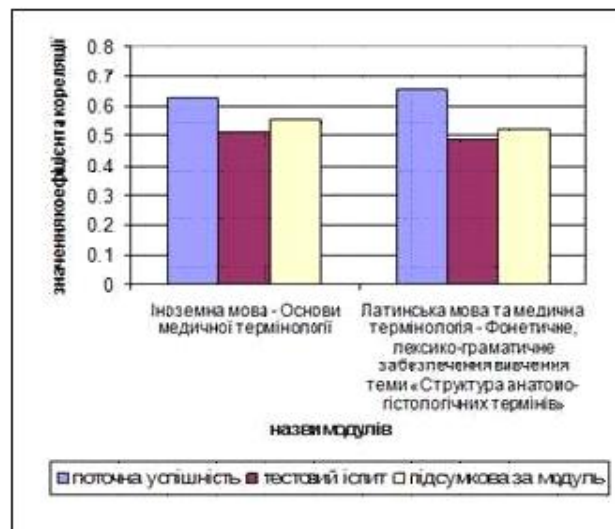


Рис. 1. Кореляційний аналіз на основі поточної успішності та тестового іспиту з іноземної та латинської мов студентів 1-го курсу медичного факультету

Для оцінки сили причинно-наслідкового зв'язку було обчислено коефіцієнти детермінації (коефіцієнт кореляції, піднесений до квадрату) (рис.2). При цьому значення коефіцієнта детермінації менші 25% (коефіцієнт кореляції менше 0.5) вказують на слабкий зв'язок, значення від 25% до 50% (коефіцієнт кореляції від 0.5 до 0.7) – зв'язок середньої сили, значення більші 50% (коефіцієнт кореляції більше 0.7) – сильний зв'язок. Проведені обчислення показують що в іноземній мові переважає зв'язок середньої сили, а з латинської мови – слабкий зв'язок.

Як бачимо, абсолютні значення коефіцієнта кореляції балу сертифікату з поточною успішністю студентів з обох предметів переважають значення для залежності з результатами семестрового тестового іспиту.

Кореляційний аналіз на основі сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання було проведено окремо для ряду вибірок.

Розглядалися студенти 1-го курсу медичного факультету, які навчаються за **державним замовленням** (рис. 3). Об'єм вибірки – 135. Усі коефіцієнти кореляції – значущі ($\alpha=0.05$). Порівняно з усіма студентами 1-го курсу медичного факультету (рис. 1, 2) для студентів-бюджетників в характерах зв'язків із сертифікатами зовнішнього незалежного оцінювання не виявлено жодних суттєвих розходжень. Це ще раз підтверджує залежність показників успішності студентів від балів сертифікатів.

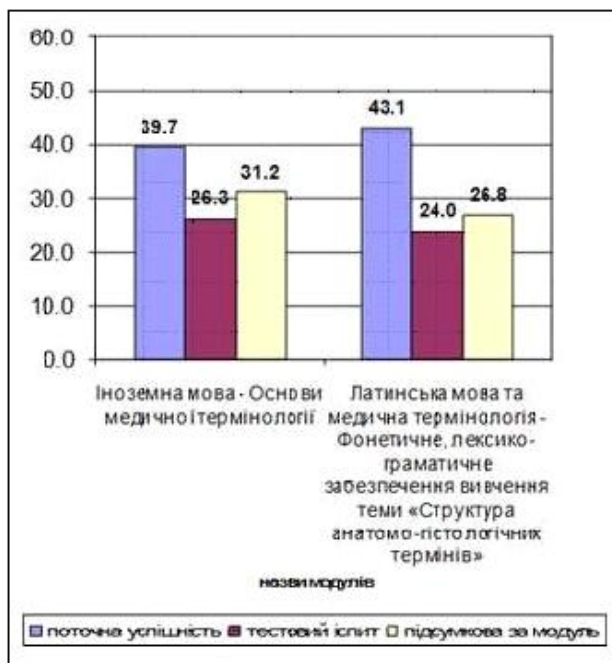


Рис.2. Коефіцієнти детермінації (у%) на основі поточної успішності та тестового іспиту з іноземної та латинської мов студентів 1-го курсу медичного факультету

У той же час при порівнянні коефіцієнтів кореляції залежностей сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та семестрового тестового іспиту для студентів-бюджетників та контрактників 1-го курсу медичного факультету (рис. 4) спостерігається явне переважання сили вказаних зв'язків для студентів державної форми навчання, особливо з латинської мови.

Було проведено порівняльний аналіз зв'язків балів сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання для студентів 1-го курсу медичного факультету бюджетної форми навчання, які вступили за **пільгами** (об'єм вибірки – 48) та на загальних підставах (об'єм вибірки – 85) (рис. 5). Усі коефіцієнти кореляції – значущі ($\alpha=0.05$). Не виявлено суттєвих кількісних розходжень в значеннях коефіцієнтів кореляції. Усі зв'язки за силою належать до категорій середньої сили та слабких. Подібна сила зв'язків результатів семестрового тестового іспиту із сертифікатами зовнішнього незалежного оцінювання для студентів-«пільговиків» та тих, що вступали за конкурсом сертифікатів тільки ще раз підтверджує те, що нижчий бал сертифікату зовнішнього незалежного оцінювання веде до нижчого балу під час складання семестрового тестового іспиту і навпаки.

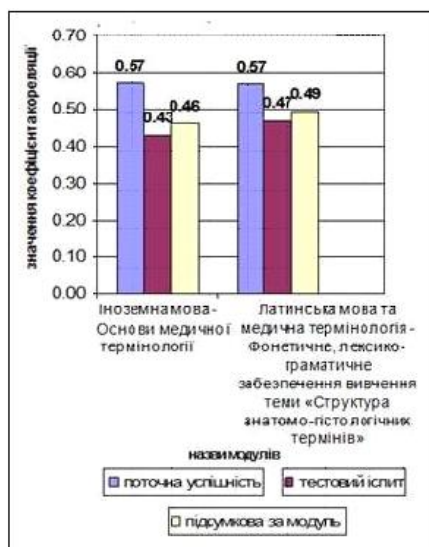


Рис. 3. Кореляційний аналіз на основі поточної успішності та тестового іспиту з іноземної та латинської мов – студентів 1-го курсу бюджетної форми навчання

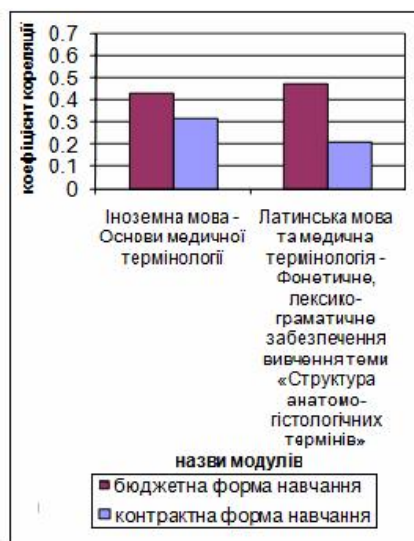


Рис. 4. Кореляційний аналіз сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та результатів семестрового тестового іспиту з латинської та іноземної мов – порівняння студентів 1-го курсу медичного факультету бюджетної та контрактної форми навчання

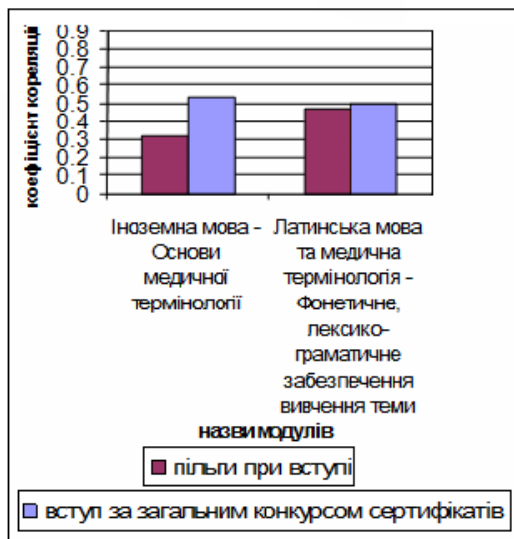


Рис. 5. Кореляційний аналіз сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та результатів семестрового тестового іспиту з іноземної та латинської мов – порівняння студентів 1-го курсу медичного факультету бюджетної форми навчання, які вступали на пільгових умовах та загальних підставах

2. Кореляційний аналіз на основі атестатів про середню освіту

Аналіз було проведено окремо для студентів-випускників середніх шкіл та медичних училищ.

Для проведення аналізу розглядалася вибірка на основі 250 студентів 1-го курсу медичного факультету – випускників середніх шкіл. Було обчислено коефіцієнти кореляції для залежності результатів поточної успішності, семестрового комплексного тестового іспиту, підсумкових результатів за модулі від середнього балу атестату про середню освіту (рис. 6). При рівні значущості $\alpha=0.05$ виявлено, що усі коефіцієнти кореляції є значущими.

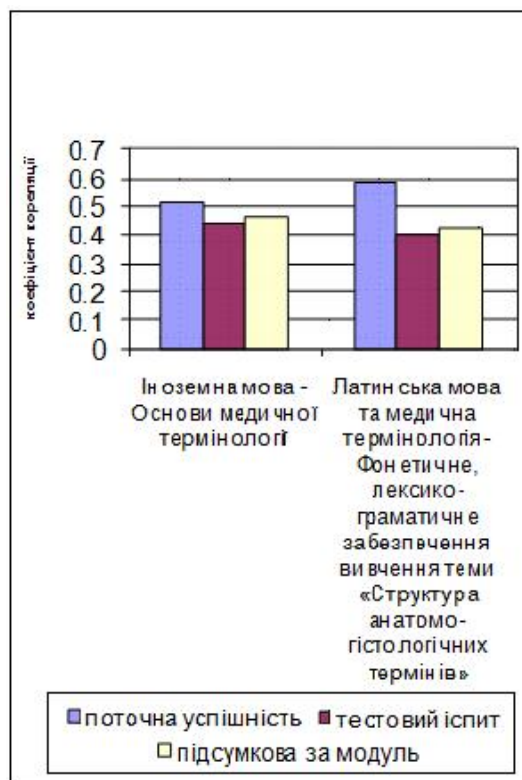


Рис. 6. Кореляційний аналіз на основі атестатів про середню освіту з іноземної та латинської мов: студенти 1-го курсу медичного факультету – випускники середніх шкіл

Найбільшу силу мають причинно-наслідкові зв'язки атестатів про середню освіту з поточною успішністю студентів – зв'язки середньої сили. Слід зазначити, що є кількісне переважання коефіцієнтів кореляції для поточної успішності над семестровими тестовими іспитами. До того ж усі зв'язки атестатів про середню освіту та семестрового тестового іспиту слабкої сили (коефіцієнт кореляції менше 0.5).

Причиною явно вираженої переваги залежності атестату про середню освіту та поточної успішності над семестровим тестовим іспитом є найімовірніше те, що атестат про середню освіту та поточна успішність студента формується на основі подібних за своєю природою відношень вчитель-учень та викладач-студент, оцінювання часто носить суб'єктивний характер, при оцінюванні в школі, як правило, не використовуються тестові технології.

При проведенні аналізу студентів 1-го курсу медичного факультету випускників медичних училищ об'єм вибірки становив 21. Переважна більшість коефіцієнтів кореляції є статистично незначущими при рівні значущості $\alpha=0.05$ (рис.7). Це вказує або про відсутність зв'язку або про недостатній об'єм вибірки.

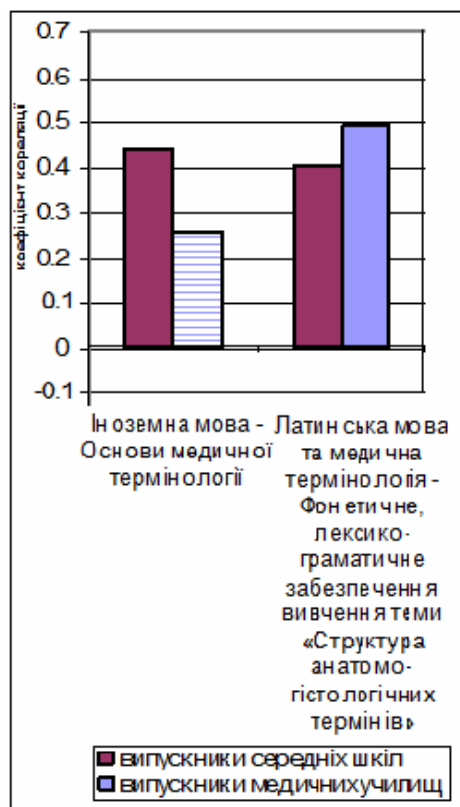


Рис. 7. Кореляційний аналіз атестатів про середню освіту та результатів семестрового тестового іспиту з іноземної та латинської мов – порівняння студентів 1-го курсу медичного факультету – випускників середніх шкіл та медичних училищ.

Штриховою лінією показано статистично незначущі коефіцієнти кореляції

У той же час суттєво вирізняються зв'язки між атестатом про середню освіту та результатами семестрового тестового іспиту з латинської мови. Тут зв'язок середньої сили, значення коефіцієнтів кореляції (які є значущими при $\alpha=0.05$) переважають відповідні значення для випускників середніх шкіл. До того ж, якщо з латинської мови для випускників середніх шкіл існує слабкий зв'язок, то для випускників медичних училищ це зв'язок середньої сили. Причиною більшої сили причинно-наслідкового зв'язку безперечно є вивчення латинської мови в медичних училищах, чого, як правило, немає в загальноосвітніх середніх школах.

3. Порівняльний аналіз залежностей із сертифікатами зовнішнього незалежного оцінювання та атестатами про середню освіту

На основі попередньо обчислених значень коефіцієнтів кореляції було проведено порівняльний аналіз залежностей поточної успішності студентів 1-го курсу від їх балів сертифікатів зовнішнього незалежного

оцінювання та середніх балів атестатів про середню освіту (рис. 8–9). В якості вибірок бралися усі студенти на факультетах. Отримані значення коефіцієнтів кореляції є статистично значущими ($\alpha=0.05$).

На першому етапі порівнювалися коефіцієнти кореляції для поточної успішності студентів (рис. 8). Тут спостерігається переважання коефіцієнта кореляції, обчисленого для сертифіката зовнішнього незалежного оцінювання над середнім балом атестата.

На другому етапі порівнювалися коефіцієнти кореляції для семестрового тестового іспиту (рис. 9). Спостерігається переважання

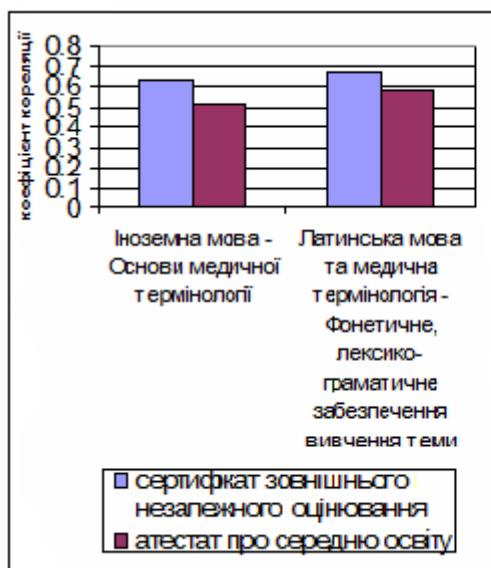


Рис. 8. Порівняння коефіцієнтів кореляції залежностей поточної успішності від балу сертифікату незалежного оцінювання та середнього балу атестату про середню освіту з латинської та іноземної мов: студенти 1-го курсу медичного факультету – випускники середніх шкіл

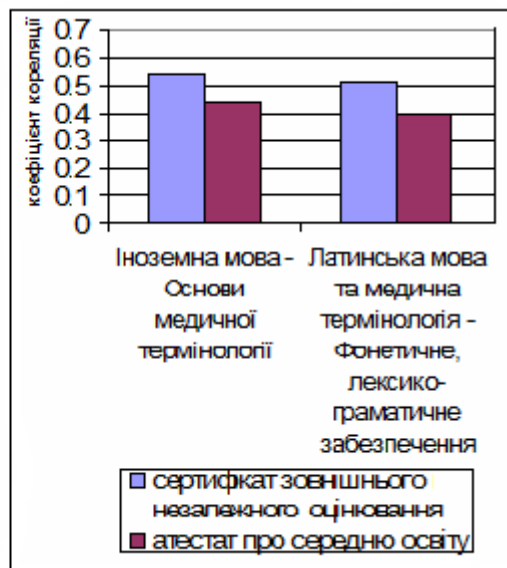


Рис. 9. Порівняння коефіцієнтів кореляції залежностей результату семестрового – тестового іспиту від балу сертифікату незалежного оцінювання та середнього балу атестату про середню освіту з іноземної та латинської мов – студенти 1-го курсу медичного факультету – випускники середніх шкіл

коефіцієнта кореляції, обчисленого для сертифіката зовнішнього незалежного оцінювання над середнім балом атестата. Як бачимо, для студентів 1-го курсу медичного факультету, як правило, зв'язки для сертифікату середньої сили, тоді як для атестату – слабкі.

Висновки. 1. В роботі здійснено кореляційний аналіз залежностей поточної успішності та результатів семестрового тестового іспиту студентів-медиків 1-го курсу від сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та атестатів про середню освіту. В результатів аналізу встановлено наступне.

2. Для студентів медичного факультету, які навчаються за державним замовленням встановлено суттєве переважання коефіцієнтів кореляції над студентами-контрактниками для залежності сертифікат зовнішнього незалежного оцінювання – результат семестрового тестового іспиту.

3. Порівнюючи силу зв'язків поточної та підсумкової успішності студентів із сертифікатами та атестатами про середню освіту показано, що суттєво переважають зв'язки з балами сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання над атестатами про середню освіту. Особливо це відчутно для семестрового тестового іспиту, де зв'язки мають відмінну якісно силу.

Література

1. Коцюба Р. Б. Методика комп'ютерно-інтегрованого вивчення іноземних мов CALL в медичній освіті / Р. Б. Коцюба // Наукові праці. – 2010. – Вип. 131. – Т. 144. – С. 130 – 139. **2. Марценюк В. П.** Інформаційна система представлення навчально-методичних матеріалів як інструмент якісної медичної освіти. Міжнародний та український досвід / В. П. Марценюк, Р. Б. Коцюба // Нова педагогічна думка. – 2009. – Спецвип. №1, грудень. – Рівне, 2009. – С. 299 – 312. **3. Марценюк В. П.** Метод аналізу ієрархій для визначення ефективності інноваційних методик вивчення іноземної медичної лексики / В. П. Марценюк, Р. Б. Коцюба // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 96 – 105.

Марценюк В. П., Коцюба Р. Б. Кореляційний аналіз поточної та підсумкової успішності студентів-медиків і показників сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та атестатів про середню освіту з іноземної професійної медичної лексики

В роботі проведено кореляційний аналіз залежностей поточної успішності та результатів семестрового тестового іспиту студентів-медиків від сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та атестатів про середню освіту.

Ключові слова: кореляційний аналіз, медична освіта, зовнішнє незалежне оцінювання

Марценюк В. П., Коцюба Р. Б. Корреляционный анализ текущей и итоговой успеваемости студентов-медиков и показателей сертификатов внешнего независимого оценивания и аттестатов о среднем образовании из иностранной профессиональной медицинской лексики

В работе проведен корреляционный анализ зависимостей текущей успеваемости и результатов семестрового тестового экзамена студентов-медиков от сертификатов внешнего независимого оценивания и аттестатов о среднем образовании.

Ключевые слова: кореляционный анализ, медицинское образование, внешнее независимое оценивание

Marcenuk V., Kocuba R. Cross-correlation analysis of current and final progress of students-physicians and indexes of certificates of external independent evaluation and certificates about secondary education from foreign professional medical vocabulary

In the work there is fulfilled correlational research of dependencies of current results and results of semester test exam of medical students on certificates of external independent estimation and diplomas on secondary education.

Key words: correlation, medical education, external independent estimation

УДК 81'367

Ю. В. Мишанова

**О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Проблема оптимизации обучения иностранному языку не теряет своей актуальности в век всеобщей информатизации и компьютеризации. Важная роль в её решении отводится современным лингвистическим исследованиям, благодаря которым появляется возможность не только глубже изучить законы, управляющие процессами внутри языковых систем, но и усовершенствовать систему преподавания иностранных языков и их истории. Сопоставление определенных языковых явлений позволяет разработать такой способ подачи материала обучаемым, при котором они могли бы опираться на существующие в родном языке аналогии, и, наоборот, четко разграничить отличия между особенностями изучаемого явления в родном и иностранном языках. Знание законов развития системы языка, его строе, характере, особенностях играет важную роль и в процессе его усвоения. Таким образом, исследования языковой эволюции являются той зоной, где пересекаются пути теории и практики.

Эволюция языка происходит непрерывно. Язык меняется вследствие непрерывного изменения окружающей действительности и самого человека. Но в определенных элементах и категориях язык остается достаточно устойчивым, так как только при этом условии он способен полноценно функционировать. Наиболее динамичным и богатым вариациями считается лексический уровень, а наиболее консервативно ведут себя фонетика и морфология.

Возможные изменения определяются особой системой каждого данного языка и анатомическими, физиологическими и психическими

условиями человеческой речи. У Расторгуевой Г.А. читаем: «...даже такие, казалось бы, непосредственные стимулы языковых изменений, как появление новых реалий в связи с ростом техники или иностранные заимствования, находят отражение в языке только в условиях определенных языковых ситуаций: новые слова возникают сначала в отдельных сферах функционирования языка и формах его существования и затем распространяются в языковом пространстве. Таким образом, внешняя история входит в историю языка в виде описания меняющейся языковой ситуации и влияющих на неё событий» [1, с. 10].

Необходимо отметить, что большинство лингвистов в своих теориях развития языка делают упор на внешние или на внутренние факторы, оказывающие влияние на язык. Это логично, ведь, с одной стороны, возникновение и функционирование языка обусловлено объективной действительностью (язык должен отражать все то, что происходит вокруг человека), а с другой, язык тесно связан с мыслительной деятельностью человека (некоторые ученые даже отождествляли язык с мыслью).

Для современной науки характерен постепенный отказ от абсолютизации внешних факторов развития языка и обращение к внутренним причинам.

В то же время, к примеру, Журавлев указывает на то, что «...чрезмерное внимание к внутренней причинности может привести к абсолютизации внутренних факторов развития, к забвению того бесспорного положения, что внешнее есть непремненное условие существования и развития любого объекта» [2, с. 57].

Внешние и внутренние факторы языкового развития достаточно подробно описаны многими лингвистами. К примеру, если придерживаться классификации Серебренникова, к внешним причинам языковой эволюции можно отнести следующие:

- изменения в инвентаре и свойствах предметов и понятий окружающего мира
- развитие науки и техники
- культура и искусство
- изменение в составе языкового коллектива [3, с. 150–159].

Собственно, любые изменения объективного мира (исчезновение, появление или изменение какого-то явления, предмета или понятия) отражаются в языке.

К условно внешним факторам языкового развития также обычно относят естественные и социальные условия существования языка. В качестве естественных факторов среди прочего называют природные и географические условия, влияющие на степень изоляции языка от других языковых систем.

Социальные факторы также безусловно оказывают огромное влияние на языковую систему, так как язык в принципе неотделим от

общества. Язык всегда откликается на потребности общества и колебания в общественном устройстве. К примеру, известно, что в парадигме личных местоимений современного английского языка нет оппозиции единственного и множественного числа для 2-го лица, которое обозначается одной и той же формой *you*. Исторически *you* восходит к формам дат./вин. падежа 2-го л. мн.числа древнеанглийского личного местоимения *eow*. Существует версия, что в истории английских местоимений нашли отражение события социального характера. Выпадение из системы личных местоимений формы 2-го лица ед. числа “*thou*” и замену его местоимением мн. числа “*you*”, которое и взяло на себя функции обеих форм, исследователи связывают с последствиями Английской буржуазной революции. Исчезновение “*thou*” из употребления явилось результатом борьбы за равенство всех членов общества, за право обращения ко всем в вежливой форме.

В своих работах Е. Д. Поливанов приходит к выводу, что социальные факторы не могут изменять природу языковых процессов, но от них «зависит решение 1) быть или не быть данного рода языковой эволюции вообще и 2) видоизменение отправных пунктов развития» [4, с. 99].

Изменение состава носителей литературного языка обуславливает новую цель языковой эволюции – создание единого языка для всех объединяемых в новом составе слоев, ибо, по Поливанову, «...потребность в перекрестном языковом общении здесь обязывает к выработке единого общего языка (т. е. для языковой системы) взамен двух разных языковых систем, каждая из которых неспособна к обслуживанию всего нового коллектива полностью» [4, с. 99].

Накопление обусловленных социальными сдвигами языковых новшеств происходит неравномерно не только на разных уровнях языковой структуры, но и в различной языковой среде: одни группы говорящих консервативны, последовательно придерживаются старой нормы (как, например, представители интеллигенции), в речи же других наблюдается смешение разнородных черт – литературных, диалектных, профессиональных.

В ходе этого процесса выясняется, язык какой из объединяемых социальных групп будет «играть первую скрипку» в эволюции, направленной к установлению единообразной (для всех данных групп) системы речи.

Тем не менее, Е. Д. Поливанов был далек от свойственного некоторым советским ученым 20-30х гг. упрощенного понимания причин языковых изменений, вызванных социально-экономическими условиями. Он указывал, что сами изменения звуков или речевых форм нельзя объяснять воздействием «материально-общественной жизни», как писал Н. Я. Марр, однако «экономико-политические сдвиги видоизменяют контингент носителей (или так называемый социальный субстрат)

данного языка или диалекта, а отсюда вытекает и видоизменение отправных точек его эволюции» [4, с. 101].

А. Мартине в своих исследованиях, посвященных эволюции языка, также отдавал должное влиянию изменений в социальной жизни на языковые преобразования: «Усложнение общественных взаимоотношений с необходимостью предполагает более четкое восприятие разнообразных связей, существующих между различными элементами опыта. Это определяет использование языковых средств, указывающих на такие связи, т.е. служит причиной появления новых функций». Новые функциональные единицы, в свою очередь, влекут за собой изменения в системе языка, но такие изменения не происходят вдруг, а наблюдаются в течение длительных отрезков времени. К тому же Мартине считает, что «...любая инновация, для того, чтобы стать общепринятой, должна войти органической частью в совокупность языковых навыков, которую мы называем структурой», т.е. должна быть принята системой языка [5, с. 220].

К внутренним факторам развития языка, по словам Б.А.Серебренникова, относят некоторые импульсы, «возникающие в связи с тенденцией усовершенствования существующей системы языка» [3, с. 159-161]. Эти импульсы проявляются в ряде тенденций. Серебренников делит их на две группы:

1) Возникающие благодаря приспособлению языка к физиологическим особенностям человеческого организма :

- тенденция к облегчению произношения (облегчение артикуляционно сложных звуков)
- тенденция к выражению разных значений разными формами (ограничение омонимии)
- тенденция к выражению одинаковых значений одной формой (устранение избыточной синонимии)
- тенденция к экономии языковых средств
- тенденция к изменению фонетического облика слова при утрате им лексического значения
- тенденция к созданию языков простой морфологической структуры (в современном мире преобладают аффиксирующие, аналитические языки).

2) Связанные с необходимостью усовершенствования языкового механизма:

- тенденция к устранению избыточности средств выражения
- тенденция к употреблению более экспрессивных форм
- тенденция к устранению языковых элементов, утративших свою исконную функцию.

По большому счету, все эти тенденции сводятся лишь к двум коммуникативным целям, тесно связанным между собой: устранению избыточной сложности и экономии языковых средств.

В современной лингвистике понятие экономии в языке связывают с именем А.Мартине. Мартине трактует экономию как принцип организации системы языка, рассматривая её в качестве движущих сил языковых изменений и трактуя экономию как «постоянное противоречие между потребностями общения человека и его стремлением свести к минимуму свои умственные и физические усилия» [5, с. 225].

Между тем, объяснить языковые изменения принципом экономии стремились многие лингвисты. Г.Пауль рассматривает экономию языковых средств как следствие стремления к наименьшему усилию. К понятию экономии обращались И.А.Бодуэн де Куртенэ и Е.Д.Поливанов. Так, среди причин звуковых изменений Бодуэн де Куртенэ называет «стремление к удобству, т.е. к сбережению действия мускулов и нервов...» [6, с. 300].

Кузнецов В.Г. рассматривает принцип экономии как «частный закон языкового развития, заключающийся в преодолении противоречия между избыточностью речи и экономией языковой системы» [7, с. 25].

Представители Женевской школы Ш.Балли, А.Сеше и С.Карцевский развивали мысль, что причины и общие закономерности языкового развития тесно связаны с процессом всей жизни того или иного человеческого коллектива. Одной из главных движущих сил развития языка Сеше считал противоречия между формой и содержанием. Он писал: «Будучи не в состоянии окончательно приспособиться к требованиям жизни, которая непрерывно развивается и обновляется, язык все время находится в конфликте со спонтанной психологией речи и все время преобразует и перестраивает какую-либо из своих частей» [8, с. 57].

Деление на внешние и внутренние факторы языкового развития, восходящее к Соссюру, однако, не является универсальным. Позднее в истории языка было выделено два других аспекта: структурный и функциональный. По М.М.Гухману, структурный аспект занимается собственно развитием внутренней системы языка, а функциональный – его функционированием: взаимоотношением между диалектами, состоянием письменной и устной речи и т.п. [9, с. 45].

Расторгуева предлагает добавить еще один внешний аспект развития языка, впервые появившийся в работах советских лингвистов, занимавшихся проблемами социолингвистики и социологии языка – языковую ситуацию. Она обосновывает это тем, что «...языковая ситуация непосредственно обусловлена социальной структурой общества, его географическими подразделениями, состоянием культуры, развитием литературного языка, контактами с иноязычными коллективами и другими подобными событиями в истории общества, которые ... определяют языковую ситуацию, видоизменяют её и через неё воздействуют на развитие языка» [1, с. 120].

Л.Блумфилд различает категориальные явления, поддающиеся лингвистическому анализу, и флуктуации, зависящие от внешних по

отношению к языку факторов [10, с. 67]. Ч.Хоккет, в свою очередь, считает «центральными» изменениями только те, которые затрагивают фонемный состав и морфологическую систему языка, периферийными же, на его взгляд, являются семантические и фонетические изменения. [11, с. 50]. Г.Хенигсвальд называет структурными лишь преобразования, касающиеся непосредственной структуры языка, вводящие в нее какие-либо новые связи, и считает незначимыми несистемные аморфные «псевдозамещения» [12, с. 17]. А.Мартине несколько иначе подходит к идентификации языковых изменений: он предлагает рассматривать процесс изменения и его результат.

В разных направлениях и школах проблематика причин языковых изменений привлекала к себе внимание лингвистов. В раннем периоде развития сравнительно-исторического языкознания языковые изменения в индоевропейской языковой семье рассматривались как неуклонное разложение морфологии со времен «золотого века» индоевропейского праязыка (В.Гумбольдт, Я.Гримм, Ф.Шлегель). А.Шлейхер сравнивал историю языка с развитием живого организма: рождение, юность, зрелость, старость, смерть (так называемая «биологическая» модель). Психологическое направление связывало эволюцию языка с эволюцией человеческого мышления (Г.Пауль, В.Вундт, Г.Штейндайль, А.А.Потебня). Младограмматики связывали все языковые преобразования с фонетическими изменениями языкового строя (Б.Дельбрюк, К.Бругман).

Карцевский вслед за Соссюром трактовал проблему изменчивости языка как сдвиг («дрифт») отношений между означаемым и означающим, Балли же считал главной движущей силой развития языка экспрессивность. «Тенденция к коммуникации», по мнению Балли, всегда приводит к языковым упрощениям, а тенденция к экспрессивности – к языковому разнообразию. Оспаривая тезис О.Есперсена о семантической простоте аналитических форм, Балли тем не менее признавал, что возрастающие потребности общения, как правило, упрощают, унифицируют язык. [13]. Ф.Ф.Фортунатов и И.А.Бодуэн де Куртенэ нацеливали своих учеников на поиски "сил и законов" языковой эволюции, на выявление причинно-следственных отношений в истории языка [6] Их ученики ставили перед собой задачу создания общей теории механизма языковой эволюции как теоретического фундамента языкового строительства.

Некоторые исследователи, описывая факторы языковых преобразований, отдавали главенствующую роль в этом процессе воле случая. Еще в XIX веке Г.Пауль полагал, что случайность определяет направление изменений, так как по воле случая направления индивидуальных колебаний в речи могут совпасть [14]. Ф. де Соссюр также высказывался о неупорядоченном, хаотичном характере диахронных явлений, в том числе и грамматических, упорядочиваемых

лишь вследствие аналогии [15]. В теории Л.Блумфилда фонетические изменения так же случайны и необъяснимы [10].

Большинство исследований, однако, говорят о том, что развитие этих «случайностей» носит вполне упорядоченный характер. На разных ступенях общества закономерно и последовательно складываются различные формы существования языка, например, письменная форма и литературный стандарт языка.

Многие лингвисты – от Гумбольдта до наших дней – основной движущей силой языка называют противоречие. Противоречие между формой и содержанием В.Г. Колшанский называет «рычагом», благодаря которому внешние и внутренние причины развития и находят свое отражение в языке [16]. Второе противоречие, выделяемое лингвистами – это противопоставление системы языка и её функционирования (см. у Расторгуевой Т.А.).

Но внешние факторы языкового развития, как-то: условия жизни носителей языка и уровень развития их сознания могут вносить изменения в существующие языковые модели лишь в том случае, если эти изменения будут приняты и отрегулированы внутриязыковыми силами, т.е. системой языка. Таким образом, внутренние (структурные) и социолингвистические факторы вступают в процессе языкового изменения в систематическое взаимодействие друг с другом. Эти факты необходимо учитывать для оптимизации процесса обучения при описании языковых явлений преподаваемого языка.

При этом обучение иностранному языку и его истории используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка, знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях и т. д.

Литература

1. Расторгуева Т. А. Очерки по исторической грамматике английского языка / Т. А. Расторгуева. – М. : Изд-во Либроком, 2009. – 166 с. **2. Журавлев В. К.** Внутренние и внешние факторы языковой эволюции / В. К. Журавлев. – Изд. 2. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 336 с. **3. Серебренников Б. А.** Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1970. – 602 с. **4. Поливанов Е. Д.** Общий фонетический признак всякой поэтической техники / Е. Д. Поливанов // Вопросы языкознания. – 1963. – № 1. – 171 с. **5. Мартине А.** Основы общей лингвистики / А. Мартине. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 224 с. **6. Бодуэн де Куртене И.А.** Избранные труды по общему языкознанию. – Том II. – М. : Изд-во академии наук СССР, 1963. – 391 с. **7. Кузнецов В. Г.** Герменевтика и гуманитарное познание / В. Г. Кузнецов – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 192 с. **8. Сеше А.** Программа и методы теоретической лингвистики / А. Сеше. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 264 с.

- 9. Гухман М.М.** Сравнительная грамматика германских языков. Германские языки и вопросы индоевропейской ареальной лингвистики / М. М. Гухман. – Том I. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1962. – 204 с.
- 10. Блумфилд Л.** Язык / Л. Блумфилд – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 608 с.
- 11. Хокет Ч.** Проблема языковых универсалий / Ч. Хокет // Новое в лингвистике. – Вып. V. – М. : Иностранная литература, 1970. – С. 45 – 76.
- 12. Hoenigswald H. M.** A proposal for the study of the folk-linguistics / H. M. Hoenigswald // "Sociolinguistics", The Hague, Paris, 1966. – p.p.16 – 20.
- 13. Балли Ш.** Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли – М. : Едиториал УРСС, 2001 – 416 с.
- 14. Пауль Г.** Принципы истории языка / Г. Пауль – М. : Изд-во иностранной литературы, 1960. – 500 с.
- 15. Соссюр Ф. де.** Заметки по общей лингвистике / Ф. де Соссюр. – М. : Прогресс, 1960. – 280 с.
- 16. Колшанский Г. В.** Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1990. – 103 с.

Мишанова Ю. В. Про деякі аспекти оптимізації навчання іноземної мови

У статті обговорюються деякі важливі аспекти розвитку мовної системи, які можуть бути враховані при викладанні іноземних мов та її історії. Стаття представляє собою опис факторів, що впливають на еволюцію мови.

Ключові слова: оптимізація навчання, історія мови, еволюція мови.

Мишанова Ю. В. О некоторых аспектах оптимизации обучения иностранному языку

В статье обсуждаются некоторые важные аспекты развития языковой системы, которые могут быть учтены при преподавании иностранного языка и его истории. Статья представляет собой описание факторов, влияющих на эволюцию языка.

Ключевые слова: оптимизация обучения, история языка, эволюция языка.

Mishanova Y. Some aspects of optimization of foreign language teaching

The article written by discusses some important aspects of the development of the linguistic system that can be taken into account when teaching a foreign language and its history. The article is a description of factors influencing the evolution of language.

Key words: optimization of teaching, history of language, the evolution of language.

УДК 811.161.1

Т. Н. Мищенко, Т. Я. Ряннель

**ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Современный уровень развития информационных технологий делает необходимым обучение иностранных студентов языку средств массовой коммуникации.

Методика преподавания русского языка как иностранного достаточно часто обращается к изучению этой проблемы (В.Костомаров, Н.Митрофанова, Э.Азимов, Е.Полат, А.Богомолов, О.Федоров и др.). При этом основное внимание уделяется разработке ее отдельных аспектов: вопросов комплексного использования средств зрительной и слуховой наглядности в высшей школе (Г.Городилова, Г.Мисири, А.Щукин и др.), применения этих средств и работе с отдельными средствами обучения, в том числе компьютерными программами (Б.Подкопаев, Э.Азимов, С.Фадеев и др.) и т.п.

Несмотря на активную разработку обозначенных проблем, вопросы комплексного использования аудиовизуальных и технических средств при обучении иностранных студентов языку массовой коммуникации на занятиях по РКИ пока не стало предметом специального рассмотрения.. Таким образом, обращение к вопросам методики использования аудиовизуальных средств при обучении иностранцев языку массовой коммуникации представляется весьма актуальным.

Целью данной статьи стало рассмотрение особенностей информационных жанров языка средств массовой коммуникации и определение некоторых методических приемов работы с ними.

Требование коммуникативного подхода представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности во многом повышает значимость в обучении русскому языку как иностранному таких средств массовой информации, как радио, кино, телевидение, информационные компьютерные сайты, материалы которых отличают динамизм, возможность воссоздания языковой атмосферы, эмоциональное воздействие на учащихся, информационная насыщенность, возможность слышать речь с опорой на зрительный ряд.

Изучение языка массовой коммуникации –одно из важных аспектов языковой подготовки иностранных учащихся. Их интерес к этой функциональной разновидности языка обусловлен прежде всего той ролью, которую играют средства массовой коммуникации в жизни современного человека, его потребностями повседневного общения на актуальные общественно-политические и социально-культурные темы.

Акцент же на повседневную сферу общения, каким является язык средств массовой коммуникации, делает учебный процесс избирательным и привлекательным для учащихся.

Практика показывает, что у иностранных учащихся возникают большие трудности при овладении языком массовой коммуникации. На характерные особенности функционирования языка в сфере массовой информации указывал В.Г. Костомаров: «Чрезвычайно влиятельная в жизни нашего общества массовая коммуникация, одинаково опираясь на письмо и устный язык, особенно активно синтезирует языковые книжные и разговорные черты. Тут обозначилась не просто тенденция взаимопроникновения, но именно свобода пользования всеми средствами при новых законах их композиции, раскрепощенной от традиционных стилистических запретов и ограничений» [1, с. 34].

Как отмечают исследователи, в языке постоянно образуются на базе уже существующих новые системы отбора общезыковых элементов, обладающие своей особой стилистикой. Они вызываются к жизни и кодифицируются растущим многообразием видов общественно-языковой практики и по мере развития начинают компетентно обслуживать новые сферы употребления языка. Массовая информация в формах радиовещания, кино, телевидения, информационных компьютерных сайтов, очевидно, и является одной из таких сфер употребления языка в общественно-языковой практике. С привлечением материалов средств массовой информации к обучению языку, таким образом, мы обращаемся к относительно самостоятельному виду функционирования языка, не сводимого непосредственно ни к языку книжной речи, ни к разговорным формам употребления языка, но при этом развивающегося на их основе.

Так, своеобразным жанром употребления языка оказывается речь диктора на радио. Для диктора радио характерны такие типы монологических сообщений, как объявление позывных, начала и конца передач, точного времени, программы передач, анонсов программ; обзор газет, прогноз погоды, чтение последних новостей и важных политических сообщений.

Уже специфическая тематика радиосообщений и способ их осуществления (чтение диктором) свидетельствуют о наличии в сфере радио особой области употребления языка. Характерными признаками речи диктора на радио являются: широкий диапазон звучания, убыстренный темп (3 слог/сек.), большое количество выделенных слогов в начальном и конечном предложениях радиотекста, нисходящая шкала при интонировании слогов, несколько замедленное произношение последнего предложения.

Этот набор «дифферентов» способствует максимальной изоляции канала коммуникации от технических и психологических помех (связанных, в частности, с необходимостью удерживать внимание радиослушателя) оказывается важным условием существования языка в

сфере радио. Отсюда можно прийти к заключению о зависимости радиостыля от свойств канала коммуникации, его технических характеристик, обуславливающих порождение новых форм существования языка в этой сфере его употребления.

Сходную картину можно наблюдать и в родственных по функции радиосообщению информационных жанрах кино и телевидения.

Для новостийных жанров характерны сообщения о дипломатических отношениях (визиты, встречи, приемы, подписание официальных документов), знаменательных днях и международных праздниках, экономических и политических связях Украины, событиях общественной жизни (выставки, конференции, сессии, форумы), событиях культурной жизни (гастроли, премьеры, выставки, фестивали искусств и др.), о спорте и пр. Тематика свидетельствует о восхождении кино-, видеосообщений к изначальным традициям публицистического стиля, исторически опосредованного языком газеты, радио. В то же время при наличии общих языковых особенностей радио- и видеосообщения нельзя рассматривать как тождественные в языковом отношении. В равной степени это относится и к телевидению.

Особые технические условия функционирования языка на телевидении (малый экран, камерность восприятия, наличие образа ведущего и др.) определяют набор выразительных средств, с помощью которых достигается коммуникативность, доходчивость телевизионных сообщений. Телевизионная речь предоставляет широкие возможности для изучения русского языка как иностранного: просмотр телевизионных программ способствует развитию и закреплению языковых навыков в «естественных условиях», текст телевизионного выступления может использоваться в качестве учебного материала (например, сравнение газетного и телевизионного текстов аналогичной тематики дает возможность проследить особенности устной речи).

Начинать работу следует с небольших газетных текстов информационного характера. Это обусловлено, во-первых, тем, что таким текстам свойственна узкая внутренняя тематика; во-вторых, на начальном этапе обучения текст в письменной форме воспринимается легче; в-третьих, ключевые интернациональные слова в информационном сообщении имеют суженый семантический диапазон, что необходимо для достижения максимальной точности и четкости в процессе передачи сообщения, а это облегчает семантизацию лексики.

По мере приобретения навыков работы с газетным текстом целесообразно постепенно вводить видео и звуковые источники. К ним относятся, например, видеозаписи информационных программ. Сопутствующие письменным текстам источники зрительного звукового ряда способствуют выработке навыков слухового восприятия, помогают добиться произносительной четкости слов. Эффективным методическим приемом является попеременное или параллельное использование однотипного материала, поступающего по разным каналам - через газету

и видеопленку. Главной трудностью, с которой сталкиваются учащиеся при восприятии звучащей речи, является ее темп и непрерывность потока. Поэтому предъявлять звучащую информацию целесообразно по частям. Современная видео и компьютерная техника позволяют пользоваться любой формой презентации видеоматериала.

Значительное место в структуре телевизионных программ занимают передачи «разговорных» жанров. Это выступления по различным вопросам комментаторов, обозревателей.

Как известно, публицистические сообщения сочетают в себе социально и личностно ориентированные элементы общения. Телевизионное выступление, благодаря звукозрительной природе канала, требует увеличения доли личностно ориентированных элементов. Это находит свое выражение в приемах интимизации и диалогизации речи. Интимизация (редукция признака официальности общения) и диалогизация (прогнозирование и учет отражения в речи возможной реакции реципиента) относятся к важнейшим приемам телевизионного выступления. Как своеобразный прием интимизации в информационно-политические телевизионные программы вводятся элементы разговорной речи. Речи ведущего придаются качества речи дистантной, но осязаемой и наблюдаемой, протекающей в условиях внутреннего (мысленного) участия аудитории, к которой она обращена. Другим приемом организации языка телевизионного сообщения является диалогизация речи ведущего. Она строится исходя из условий прогнозирования и учета отражения в речи возможной реакции телезрителя.

Возникновение новых сфер функционирования языка (радио, кино, телевидение, интернет), обладающих как общими, так и специфическими особенностями, отражается неизбежно и на внутривидовом языковом развитии. Чем более функционально развит язык, тем более развиты его лексико-семантическая и синтаксическая системы. В сфере массовой информации «устная форма языка, сохраняя естественную связь с разговорными стилями повседневного общения, начинает компетентно обслуживать и другие коммуникативные сферы...» [1, с. 36-37].

Привлечение аудиовизуальных средств массовой коммуникации к обучению языку требует особого методического подхода, основывающегося прежде всего на: 1) осознании специфики устройства сферы аудиовизуальных видов массовой информации в условиях данной языковой среды; 2) учете свойств используемых каналов коммуникации; 3) знании механизмов восприятия данного материала носителями языка; 4) выявлении собственно языковых особенностей привлекаемых к обучению материалов.

Подготовка материалов массовой информации к включению в обучение русскому языку должна быть подобна обработке оригинальных художественных текстов. В этой связи представляется важным выделить

следующие особенности видеоматериалов: а) аутентичность, б) актуальность, в) информативная насыщенность, помогающая значительно расширить фоновые знания учащихся, г) концентрация языковых средств, специфических для общественно-политических текстов, д) неадаптированность как самого языкового материала, так и его речевого представления, рассчитанные на восприятие носителями языка, е) эмоциональное воздействие на учащихся, связанное, в первую очередь, с наглядностью материала.

Отбор наиболее характерных текстов, их некоторое сокращение и упрощение, не нарушающее стилевой целостности, составление лингвострановедческого комментария к таким текстам оказываются основными средствами их подготовки к использованию в учебном процессе.

Материал для записи должен отбираться с учетом уровня подготовки группы. При этом важно учитывать, что одни общественно-политические информационные программы сопровождаются дикторским чтением текста, другие - приближены к спонтанной речи комментатора, а третьи представляют собой живую дискуссию, т.е. неадаптированный диалог или полилог. С точки зрения произносительных норм, темпа речи, слитности произношения, строгой закреплённости логических связей между элементами текста и т.д. программы с дикторским текстом, несомненно, представляют наименьшую трудность для восприятия и могут быть использованы при просмотре в группах с низким уровнем владения навыками аудирования.

Отобранный видеосюжет может включать в себя комментированный киносюжет на общественно-политическую тему, который становится основой видеоурока. В силу специфики текстов массовой коммуникации видеосюжеты могут быть тесно связаны с газетными текстами (освещение одних и тех же политических событий в печати и на телевидении). В этом случае традиционные «занятия по газете» (информационные сообщения на интернет-сайтах) также становятся частью видеоурока, в цели которого входит активизация навыков чтения.

Что касается структурной организации занятий, то до начала работы с видео преподавателю необходимо: 1) охарактеризовать записанную программу в ряду других общественно-политических программ; 2) семантизировать незнакомую лексику; 3) продемонстрировать сочетаемостные возможности уже известных групп слов.

Следующая часть занятия должна служить целям полного усвоения содержания видеосюжетов. После семантизации лексики учащимся предлагается просмотреть видеосюжет полностью. Если опыт восприятия видеопрограмм на русском языке недостаточен, то первый просмотр приведет либо к пониманию общего смысла видеосюжета,

либо к восприятию отдельных элементов структуры текста. В зависимости от этого вся последующая работа будет идти или дедуктивно - от общего смысла к пониманию деталей, либо индуктивно – от отдельных слов к целостному восприятию видеосюжета. Полное понимание текста видеосюжета необходимо для всей дальнейшей работы как база, на которой будут формироваться задания третьей части урока, направленные на развитие навыков говорения и письма.

Систематическая целенаправленная работа по обучению иностранных студентов языку массовой коммуникации позволяет решать широкий круг проблем: от формирования и совершенствования навыков владения отдельными сторонами речи (фонетической, грамматической, лексической) до сложных умений, обеспечивающих комплексные формы речевого поведения в различных ситуациях общения. Использование материалов аудиовизуальных средств массовой информации (кино-, теле-, видеофильмы, компьютерные программы) в учебном процессе дают возможность организации эффективной самостоятельной работы учащихся во внеаудиторное время, активного вовлечения обучаемых в разнообразные формы воспитывающего обучения, ознакомления языковыми фактами страноведческого характера.

Литература

1. Костомаров В. Г. Тенденции развития современного русского языка. Третий междунар. конгресс русистов, Варшава / В. Г. Костомаров. – М. : Просвещение, 1976. – 236 с. **2. Фазылянова Х. М.** Использование эфирного телевидения на занятиях по РКИ / Х. М. Фазылянова // Язык и стиль нашего времени. Серия «Поколение». – М., 2005. – С. 139 – 151.

Мищенко Т. М., Ряннель Т. Я. Навчання мови засобів масової комунікації на заняттях з російської мови як іноземної.

У статті розкриваються деякі особливості мови засобів масової комунікації, пропонуються методичні рекомендації з навчання іноземців цьому мовному стилю.

Ключові слова: мова масової комунікації, навички володіння мовою, інформаційний жанр, аудіовізуальні засоби навчання.

Мищенко Т. Н., Ряннель Т. Я. Обучение языку средств массовой коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному.

В статье раскрываются некоторые особенности языка средств массовой коммуникации, даются методические рекомендации по обучению ему иностранцев.

Ключевые слова: язык средств массовой коммуникации, навыки владения речью, информационный жанр, аудиовизуальные средства обучения.

Mischenko T. N., Ryannel T. Y. Teaching language of mass communication on Russian as foreign language lessons.

The article describes some of the features of mass media information language, provides methodological guidelines teaching language styles for foreign students.

Key words: The language of mass communication, speech skills, information genre, audio-visual teaching means.

УДК 811.112

Т. В. Рачинська, І. О. Сичевська, О. Д. Шевчук

**МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

У сучасній педагогіці значення міжпредметних зв'язків збільшується. Вони сприяють раціоналізації навчального процесу. Адже у світлі сучасних тенденцій до синтезу та інтеграції наукових знань саме міжпредметні зв'язки є одним із шляхів інтегрування освіти, засобом підвищення загальноосвітнього, загальнокультурного потенціалу наукового закладу.

В умовах сьогодення потребу у формуванні готовності до іншомовного спілкування з зарубіжними партнерами відчують насамперед фахівці економічної сфери. Особливо це зумовлено специфікою самої професії та міжнародним ринком праці, де основним засобом міжособистісного і групового спілкування та виконання їх професійної діяльності виступає іноземна мова. Вона відіграє роль інструментарію у розв'язанні глобальних проблем, що стоять перед Україною. При всій різноманітності своїх функцій мова – це, насамперед, основний носій інформації різного роду. Залежно від того, до якої сфери людської діяльності належить та чи інша інформація, мовні засоби її вираження здобувають більшу чи меншу специфічність, утворюючи підмови галузей, наук, професій тощо.

У структурі професійно-мовної компетенції **важливим** є володіння спеціальною термінологією в обсязі, необхідному і достатньому для певного і точного опису об'єкта професії, оскільки самі терміни виражають основні поняття тієї чи іншої галузі знань і зв'язки між ними. Добре відомо, що студенти стикаються з величезною кількістю економічної інформації на іноземній мові не тільки під час навчання, але й у подальшій професійній діяльності. Отже і знання іноземної мови є важливим для формування високого рівня плюралізму та одержання престижної роботи. У зв'язку з цим **актуальною** стає підготовка фахівців економічної сфери з обов'язковим знанням іноземних мов. На наш погляд, саме низький рівень мовної підготовки

спеціалістів економічної сфери, сфери бізнесу знижує їхню конкурентоспроможність та мобільність на світовому ринку праці.

Все це характеризує ту **проблему**, яка породжує нагальну необхідність у виборі підходу до навчання іноземних мов, який зумів би подолати бар'єри у спілкуванні між носіями різних мов. Одним із таких підходів є, на нашу думку, міжпредметний підхід, засобом здійснення якого є реалізація міжпредметних зв'язків при викладанні іноземних мов за фахом Менеджмент зовнішньо економічної діяльності. Даний підхід до викладання названої вище дисципліни вартий уваги з таких причин:

- відповідає загальнодидактичному і загально-методичному принципу доступності, що вимагає рівномірного розподілу матеріалу під час усього періоду навчання;

- сприяє швидкій адаптації у ситуації зміни професії чи сфери її діяльності в межах однієї спеціальності.

Іноземна мова, як ніяка інша дисципліна, відкрита для численних міжпредметних зв'язків, для використання інформації з інших галузей знань. На наш погляд, реалізація міжпредметних зв'язків при викладанні іноземних мов носить ще до деякої міри епізодичний характер. Це пояснюється, насамперед, відсутністю скоординованості між навчальними програмами з іноземної мови та з інших навчальних дисциплін, що унеможливорює свідоме перенесення студентами набутих знань у сферу іноземної мови.

Мета даної статті полягає у розкритті деяких сторін розв'язання проблеми реалізації міжпредметних зв'язків. У своїй роботі ми виходимо з тих завдань, які передбачені навчальною програмою з дисципліни «англійська мова за професійним спрямуванням».

Основною метою навчального курсу англійської мови за професійним спрямуванням є розвиток професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції як складової частини діяльнісної компетенції як у повсякденних, загальних ділових, так і у фахових ситуаціях, які, поряд із навчанням іншомовного спілкування, передбачають усвідомлення студентами зв'язків між власною та іноземними культурами, розвиток та активізацію міжфахового мислення, формування навичок та вмінь автономного навчання, спрямованого на стимулювання у студента особистої відповідальності за результати навчання.

Професійно орієнтована міжкультурна комунікативна компетенція – це мотиви, інтереси знання, навички та вміння, які забезпечують людині спілкування іноземною мовою в приватній, суспільній, професійній та освітній сферах у багатонаціональному суспільстві, а також спілкування в контексті окремої культури невербальними (схеми, графіки, формули) та паралінгвістичними (жести, міміка) засобами. Ця компетенція містить у собі такі основні компоненти володіння іноземною мовою:

– іншомовну комунікативну компетенцію (навички та вміння аудіювання, говоріння, читання й письма в межах як повсякденних, так і в професійно зорієнтованих ситуацій);

– соціокультурну компетенцію (вміння і готовність урахувати культурні особливості країни та вербальну і невербальну поведінку носіїв мови);

– фахову компетенцію (фахові знання, навички і досвід, розуміння специфічної фахової термінології та міжпредметних зв'язків, а також уміння цілеспрямовано вирішувати професійні завдання);

– навчальну компетенцію (здатність й уміння співпрацювати в процесі навчання з викладачем та іншими студентами, виконувати різноманітні навчальні завдання, творчо використовувати здобуті знання);

– методичну компетенцію (навички і вміння оволодівати навчальними та комунікативними стратегіями при вирішенні професійних завдань, а також переносити як нові знання, так і стратегії їх здобуття на інші сфери діяльності).

Усі ці компоненти системно взаємопов'язані, а їх комплексна реалізація є умовою ефективного функціонування діяльнійшої компетенції майбутнього спеціаліста.

Професійно зорієнтоване навчання іноземної мови у немовних навчальних закладах складається з трьох компонентів і відбувається у таких напрямках:

– соціокультурне спрямування – загальний курс іноземної мови (загальнонавчальна мова, мова для повсякденного, побутового спілкування);

– фахове спрямування – курс іноземної мови для спеціальних цілей (для спілкування спеціалістів різних галузей);

– професійне спрямування – курс іноземної мови для ділового спілкування, що є типовим для багатьох сфер професійної людської діяльності (наприклад, написання резюме, ділове листування, розмова за телефоном тощо), а також для підприємницької діяльності (сфери бізнесу).

Метод проектів – це сукупність прийомів, дій студентів в їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання – вирішення певної проблеми, значущої для студентів і оформленої у вигляді якогось кінцевого продукту [1,10]. Основна мета методу проектів полягає в наданні студентам можливості самостійного придбання знань в процесі вирішення практичних завдань або проблем, що вимагає інтеграції знань з різних наочних областей. Викладачеві в рамках проекту відводиться роль розробника, координатора, експерта, консультанта. Метод проектів (М.П.) – не новина в світовій педагогіці: він почав використовуватися в практиці навчання значно раніше виходу в світ відомої статті американського педагога В.Килпатріка «Метод проектів» (1918), в якій він визначив це поняття як "від душі виконуваний задум" [1, 23].

Теоретична основа впровадження методу проектів в Росії розроблена в працях Е.С. Полат [2, 54].

Метод проектів – один з основних сучасних активних інноваційних методів навчання. Проекти можуть бути індивідуальними і груповими, локальними і телекомунікаційними. Що до основних підходів використання методу проектів при навчанні іноземним мовам – їх можна розділити на дві категорії. До першої ми віднесемо розробку проектів, не пов'язаних з матеріалом підручника. Друга категорія – це дослідницькі проекти, розробка яких здійснюється паралельно з вивченням певної теми підручника [3, 214].

До першої категорії можна віднести проекти Діани Фрід-Буд для тих, що вивчають іноземні мови [4, 135]. Її проекти соціально направлені. Автор розділяє проектну роботу на підготовчі вправи, які служать як би містком до виконання проекту, і на роботу над самими проектами. Фрід-Буд диференціює роботу учасників в проекті виходячи з рівня володіння мовою, власних інтересів і індивідуальних потреб оволодіння тими або іншими видами мовної діяльності. Вона вважає, що для деяких з них немає ніякої необхідності володіти читанням, аудіюванням, письмом і говором однаково добре. Для тих, що відстають в якому-небудь умінні, автор пропонує так звані "містки" або підготовчі вправи.

Іспанські педагоги Рамон Рібе і Нурія Відал, що є авторами іншого підходу, вважають що вивчення іноземної мови з використанням методу проектів може проходити по трьом паралелям, що готують до виконання проекту [5, 111]. Під паралелями автори мають на увазі спеціально організовані вправи, що передують розробці проекту, метою яких є не тільки знайомство з лексичним матеріалом, але і поступове їх входження в соціалізацію, а також розвиток умінь роботи з інформацією.

Перша паралель припускає розвиток комунікативних здібностей в межах певних лексичних тим і включає виконання конкретних завдань.

Друга паралель включає в процес навчання не тільки завдання в межах вивченого лексичного матеріалу, але і навик збору і подальшого відбору інформації, визначення шляхів її пошуку, дати представлення отриманого матеріалу. Тим самим студенти оволодівають необхідними інтелектуальними, творчими і комунікативними уміннями.

Третя паралель передбачає завдання, аналогічні другій паралелі, але в ширшому аспекті. Вони включають як знання в межах вивчених мовних тим, так і інтеграційні знання з інших наукових областей.

На думку вищезазначених авторів, робота над проектом може тривати від декількох тижнів до цілого академічного року. Їх підхід цікавий тим, що робота над проектом за їх технологією припускає виконання кожного кроку як окремого завдання або навіть як самостійний окремий міні-проект.

Отже, робота над проектом – це в першу чергу самостійна робота студента за рішенням якої-небудь проблеми, що вимагає уміння поставити проблему, намітити способи її рішення, спланувати роботу,

підібрати необхідний матеріал і так далі. Проектна методика характеризується високою комунікативністю, припускає вираз студентами своїх власних думок, відчуттів, активне включення в реальну діяльність, ухвалення особистої відповідальності за просування в навчанні.

Відмінна риса методики – особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності студентів на заняттях іноземної мови у вигляді проекту.

Проект – це самостійно планована робота, в якій мовне спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності, що реалізовується студентами. У проектній методиці використовуються всі кращі ідеї, вироблені традиційною і сучасною методикою викладання іноземних мов. Перш за все до них відносяться різноманітність, проблемна, учення із задоволенням і так званий его-чинник (Я-фактор) [6, 10-24].

Що до міжпредметного проекту – предмет дослідження завжди лежить в наочній області даної спеціальності (економічною в даному випадку).

Англійські фахівці в області методики викладання мов Т.Блур і М.Дж. Сент-Джон [6, 25-106] розрізняють три види проектів:

1. Груповий проект, в якому «дослідження проводиться всією групою, а кожен студент вивчає певний аспект вибраної теми».
2. Міні-дослідження, що полягає в проведенні «індивідуального соціологічного опиту з використанням анкетування і інтерв'ю».
3. Проект на основі роботи з літературою, що має на увазі «вибіркове читання по темі», що цікавить студента, і відповідний для індивідуальної роботи.

У основу методу проектів покладена ідея, що становить суть поняття "проект", його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при рішенні тій або іншій практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб добитися такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, повертаючи для цієї мети знання з різних областей, уміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують протягом певного відрізання часу. Метод проектів завжди припускає вирішення якоїсь проблеми. Вирішення проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності, різноманітних методів, засобів навчання, а з іншою, припускає необхідність інтеграції знань, умінь застосовувати знання з різних областей науки, техніки, технології, творчих областей. Результати виконаних проектів повинні бути, що називається,

"відчутними", тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення.

Вибір тематики проектів в різних ситуаціях може бути різним. В курсі англійської мови метод проектів може використовуватися в рамках програмного матеріалу практично по будь-якій темі, оскільки відбір тематики проводився з урахуванням практичної значущості для того, що вивчає англійську мову.

Головне – це сформулювати проблему, над якою студенти працюватимуть в процесі роботи над темою програми.

Необхідно заздалегідь продумати питання проблемної спрямованості. Для того, щоб забезпечити ефективне обговорення на занятті, необхідно, щоб відібрані проблеми для проектної діяльності відповідали програмі навчання на відповідному етапі навчання іноземним мовам, були доступними по складності і відповідали інтересам студентам і більшою мірою відображали можливість обговорення, чим їх рішення. Міркуючи над можливими шляхами вирішення позначених в проекті проблем, студенти акцентують увагу не на формі, а на утриманні свого вислову, перемістивши, таким чином, акцент з лінгвістичного аспекту на змістовний. Проблемна постановка питання, відсутність повної інформації в поставленому завданні або тексті вимагає пошуку додаткової інформації. Таким чином, студенти дістають можливість здійснювати творчу, пошукову, дослідницьку діяльність в рамках заданої теми при роботі з іншомовними текстами, друкарськими і звуковими. Це сприяє розвитку інтелектуальних умінь критичного і творчого мислення, формуванню специфічних навиків роботи з інформацією. За рахунок ретельного відбору викладачем змісту на основі проблемних ситуацій, текстів для читання, аудіювання, проблемних ситуацій для розвитку умінь діалогічної мови, відбувається розширення потенційного словника студентів.

Найбільший інтерес представляють міжпредметні проекти з використанням інтернетресурсів. Саме такі проекти дозволяють вирішити найбільш складну і разом з тим найістотнішу для методики задачу – створення мовного середовища і на її основі створення потреби у використанні англійської мови на практиці. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якою необхідною студентам і викладачам англійської мови інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі. Будь-який користувач, підключений до мережі Інтернет, має можливість підібрати список літератури по бібліотечному каталогу Бібліотеки Конгресу США, отримати на своєму екрані потрібний матеріал, провести пошук статті, репортажу, інших джерел потрібної інформації з найрізноманітніших журналів англійською мовою. Ця інформація, природно, автентична і можна отримати необхідні дані з проблеми, над якою в даний момент працює група студентів в рамках проекту.

Виходжуючи на зарубіжні сервера наукових, інформаційних, учбових центрів, учасники проекту можуть розподілити ролі між собою і збирати інформацію по всьому світу, обмінюючись думками, природно, англійською мовою, вступаючи в дискусію по певних питаннях, влаштовуючи "мозкові атаки". Обмін інформацією здійснюється по електронній пошті, але можна влаштовувати обговорення в телеконференції в режимі реального часу (on-line), якщо учасники проекту домовляються про час проведення такої конференції. Специфіка таких міжнародних проектів полягає в тому, що вони в більшості своїй міжпредметні в тому сенсі, що за будь-якої проблеми, все обговорення вестиметься англійською мовою. Мова йде про створення мовного середовища і створення умов для формування потреби у використанні англійської мови як засобу реального спілкування.

Література

1. Джонс Д. К. Методы проектирования / Д. К. Джонс. – М., 1986. – 280 с. **2. Мид М.** Культура и мир / М. Мид ; пер. с англ. – М. : Наука, 1988. – 152 с. **3. Hutchinson J.** Project English. – Oxford, 1988. – 232 p. **4. Fried-Booth Diana L.** Project Work (in Resource Books for Teachers) / Ed. By Alan Maley. – Oxford, 1988. – 292 p. **5. Ribe R., Vidal N.** Project Work. Step by Step. – Oxford : Heinemann, 1993. – 112 p. **6. Turkenik C.** Choices. Writing Projects for Students of ESL. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 108 p.

Рачинська Т. В., Сичевська І. О., Шевчук О. Д. Метод проектів як засіб формування професійної мовної комунікативної компетенції

У статті розглядаються міжпредметні зв'язки при викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі та засоби їх реалізації.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, міжпредметний підхід, професійно-орієнтована міжкультурна комунікативна компетенція, метод проектів.

Рачинская Т. В., Сычевская И. О., Шевчук О. Д. Метод проектов как способ формирования профессиональной языковой коммуникативной компетенции

В статье рассматриваются межпредметные связи при преподавании иностранного языка в высшем учебном заведении и способы их реализации.

Ключевые слова: межпредметные связи, межпредметный подход, профессионально-ориентированная межкультурная коммуникативная компетенция, метод проектов.

Rachinskaya T., Sychevskaya I., Shevchuk O. Method of projects as a way of language professional communicative competence forming

The problem of realization of intersubject connections during the process of teaching foreign language and the ways of their realization are considered in the article.

Key words: intersubject approach, intersubject connections, professional orientated intercultural communicative competence, method of projects.

УДК 378.147.016:811.111] (477)

С. О. Сургай

ІННОВАЦІЇ У СУЧАСНИХ МЕТОДИКАХ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ

Одним з найважливіших показників для визначення рейтингу того чи іншого вищого навчального закладу можна вважати мобільність студентів. Можливість студентів навчатися в двох вузах одночасно, навчання за кордоном в літніх школах, впровадження програм "Work and Travel" та "Au-Pair"- все це стало можливим завдяки процесам глобалізації, що відбуваються у світі. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою не можливе без фундаментальної мовної підготовки в вищій школі.

Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Адже методи навчання не є якимись простими «алгоритмізованими одиницями», їх раціональне та вмотивоване використання на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога.

Розвиток засобів навчання спричиняє і розвиток нових методів навчання, відродження тих методів, які не могли бути реалізовані без застосування комп'ютеризованих засобів навчання. До таких методів можна віднести методи „інтерактивного навчання", суттєвою відмінністю яких є: оперативна зміна темпу подання навчального матеріалу, форми подання, модифікації його змісту тощо в залежності від результатів навчання. Проблеми використання інтерактивних методів навчання досліджувались багатьма вченими. Методичний аспект інтерактивної технології частково досліджували Воронцов В., Казанцев І., Мельникова С., Пометун О., Селевко Г., Пироженко Л., Джонсон Д.. У наукових роботах на основі системного підходу проаналізовано й класифіковано різні форми й прийоми інтерактивного навчання, визначено їх вплив на ефективність засвоєння нових знань і навичок учнів.

Сьогодні відбувається реформування навчального процесу в вузах України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ВНЗ співпраці з європейським навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

На жаль у викладацькій практиці викладачі іноземних мов часто застосовують перевірені часом стандартні навчальні методи. Іноді процес викладання мови, як це не прикро, продовжує залишатися «дещо осучасненим варіантом» граматико-перекладного методу. Вимоги ж до уроку іноземної мови з часом змінюються, розробляються новітні методи навчання.

В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов. Сама мовна освіта теж поступово модернізується через впровадження модульно-рейтингової системи навчання іноземних мов, міждисциплінарна інтеграція, демократизація та економізація освіти викликає до життя інновацій складові викладання іноземних мов.

Метою даної статті є огляд сучасних тенденцій розвитку методів викладання іноземних мов в вищій школі.

Одним з основних мотивів використання нетрадиційних форм є підвищення творчо-пошукової активності студентів. Інноваційні методи навчання іноземних мов спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу.

Методи навчання – це «упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань». Метод навчання виступає «інструментом діяльності вчителя для виконання керівної функції – навчання» [2, 150]. Реалізація методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. «Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу» [1, 320].

Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу

навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування з метою контролю ЗУН студентів).

На даному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є комунікативний та конструктивістський методи.

Навчальна ціль *комунікативного методу* – оволодіння комунікативною компетенцією. Тексти повинні показувати конфлікти, які спонукають студента до висловлення власної думки. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Студент опиняється в центрі навчання. Мова стає засобом комунікації. Домінує мовне продукування над мовною правильністю, коректністю, помилки допускаються. Студенти навчаються «комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією» [3, 303].

Переваги методу: студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками.

Недоліки методу: не надається належної уваги якості мови, комунікативна компетенція досить таки швидко досягає своїх меж.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в учбовий процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність такі форми роботи: як індивідуальна, парна, групова і робота в команді.

Найбільш відомі форми парної і групової роботи: *внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий шторм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews)* та інші [6].

Наприклад, *читання зигзагом* означає такий вид діяльності, що включає поділ тексту на частини або використання різних текстів за тією ж тематикою. Уривки тексту роздають студентам для читання з подальшим обговоренням з метою виявлення змісту всього тексту або висловлювання різних точок зору щодо прочитаного.

Слід зазначити, що всі вище згадані форми інтерактивного навчання ефективні в тому випадку, якщо поставлена проблема попередньо обговорювалась на заняттях і студенти мають певний досвід і думки, набуті раніше в процесі навчання.

Викладач також має враховувати той факт, що теми для обговорення не повинні мати обмежений характер. Однією з особливостей інтерактивних форм навчання є те, що вони мотивують студента не лише висловлювати власну точку зору, але й змінювати її під аргументованим впливом партнерів у процесі спілкування.

Навчальна ціль *конструктивістського методу* — власне активне навчання студентів. Завдання викладача не навчити, а сприяти навчальному процесу. Урок виступає орієнтованим на дію. Студентів

спонукають самостійно конструювати свої знання (наприклад, в рамках проектної діяльності). Продукування мови знаходиться в центрі навчання. Прикладом конструктивістського методу може слугувати проектне навчання.

Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій.

Недоліки методу: на сучасному етапі ще не проявилися достатньо чітко.

В методиці розрізняють традиційні та альтернативні методи навчання.

Під поняттям альтернативні методи групується цілий ряд різноманітних підходів, прийомів, способів передачі мови (метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод.)

До інноваційних навчальних методів можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод «кейз-стаді» (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії).

Метод сценарію (storyline method) заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів – наприклад: Магази́ни-Товари-Продаж – з інтересами та ідеями учнів. Отримуючи «імпульси» від вчителя (так звані ключові питання), учні роблять свій внесок в створення історії.

Цей метод обходиться без текстових підручників. Мова йде про креативне планування, підбір гіпотез, переживання, систематизацію та презентацію роботи. Спроектвана історія містить також елементи з драми та рольової гри. Вчитель задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Учні ставлять свої питання та знаходять самі на них відповіді.

Проектне навчання орієнтоване на дію та результат, ситуативно спрямоване, співвідноситься з реальним життям. Робота відбувається в команді та потребує самоорганізації студентів. Проект може бути інтердисциплінарним (міжпредметним) та розглядається як ціле. Традиційно виділяють такі основні фази проекту: ініціювання – винайдення ідеї для проекту; початок проекту; проведення проекту; презентація результатів проекту; оцінка (рефлексія) проекту

Метод навчання по станціях — це навчальна техніка, при якій студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, який упорядкований у вигляді станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). У студентів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота). Студенти навчаються планувати свій час,

навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціям дозволяє здійснювати диференціацію по здібностям, інтересам студентів, по ступеню складності завдання.

Особливо в навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей вузів можна з успіхом застосовувати *метод симуляцій*. В кібернетиці даний термін використовується для моделювання та імітації реальності. В навчанні мова йде про різноманітні симуляційні бізнес-ігри, які надають студентам можливість відпрацьовувати свої навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї чи іншої задачі в так званому «безпечному середовищі», яке імітує реальні ситуації, наприклад, в бізнесі, в роботі в компанії.

Симуляція надає можливість студентам спробувати себе в певній ролі – керівника, президента компанії, дає можливість дослідити систему роботи певного підприємства. Перед учасниками гри ставлять певні завдання – досягти приросту прибутку фірми, заключити договір, вигідно продати акції компанії тощо. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, які цілком поринають в гру, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри.

Завдяки симуляції формується навичка стратегічного планування у студентів, розвивається вміння працювати в команді, проводити перемовини, переконувати ділового партнера. Симуляції впорядковують знання учнів, готують їх до необхідності прийняття в майбутній діяльності швидких та вмотивованих бізнес-рішень.

Існують комп'ютерні симуляції, де учасники працюють з комп'ютерною програмою, керують уявною компанією та настільні симуляції, де учасники, компанії, підприємства «існують» у вигляді фішок, карт.

З усього вище сказаного, потрібно зробити висновок, що для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції, йти в ногу з часом. Важливо зазначити, що інтерактивне навчання – це такий вид навчально-пізнавальної діяльності, який реалізується у формі діалогу, з неперервним коригуванням змісту навчання за результатами аналізу діяльності суб'єкту навчання. За умов застосування інтерактивних методів навчання навчальний процес організується так, що практично всі студенти заохочені до процесу пізнання, мають можливість розуміти, про що йдеться мова, здійснювати рефлексію власної навчально-пізнавальної діяльності через оперативне визначення її результатів.

Таким чином, новітні методи навчання іноземних мов сприяють одноразовому вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати уміння і навички спілкування, встановити емоційний контакт із студентами, навчити їх працювати в

команді, зважати на думки і висловлювання інших. Як показує попередній досвід, використання зазначених методів навчання знімає нервову напругу студентів, змінює форми діяльності, привертає увагу до основних питань уроку.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с. **2. Кузьмінський А. І.** Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2008. – 447 с. **3. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с. **4. Павлусенко О. В.** Сучасні методи викладання англійської мови в технічних вузах / О. В. Павлусенко. – К. : Знання, 2001. – 220 с. **5. Сургай С. О.** Інновації у сучасних методиках викладання англійської мови у ВНЗ України [Електроний ресурс] / С. О. Сургай. – Режим доступу: <http://intkonf.org/pavlusenko-ov-suchasni-metodi-vikladannya-angliyskoyi-movi-v-tehnichnih-vuzah/> **6. Рудницька Т. Г.** Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу [Електроний ресурс] / Т. Г. Рудницька. – Режим доступу до : <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Rudnizka.php> **7. Blair R.W.** Innovative approaches to language teaching. – New York : Newbury House, 1982. **8. Celce – Hurcia Н.** Teaching English as a Second or Foreign Language, Heinle L Heinle Publishers, Boston, Massachusetts, 1991.

Сургай С. О. Інновації у сучасних методиках викладання англійської мови у ВНЗ України.

Стаття надає огляд сучасних тенденцій розвитку методів викладання іноземних мов у вищій школі.

Ключові слова: інтерактивні методи, комунікативний, конструктивістський.

Сургай С. А. Инновации в современных методиках преподавания английского языка в вузах Украины.

Статья рассматривает тенденции развития методов преподавания иностранных языков в высшей школе.

Ключевые слова: интерактивные методы, коммуникативный, конструктивистский.

Surgai S. O. Innovations in modern methodics of the english language teaching in high school in Ukraine.

The article examines development trends of foreign language teaching methods in high school.

Key words: interactive methods, communicative, constructive.

УДК 378.147:802.0

О. Б. Тарнопольський

**НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ СПЕЦІАЛЬНОСТІ В КУРСАХ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ
У НЕМОВНИХ ВИШАХ**

Навчання мови через зміст немовних дисциплін (*content-based instruction* у термінології американських дослідників, *CLIL* – згідно з термінологією, прийнятою у західноєвропейських країнах) стало одним із основних напрямків сьогоденної методики викладання іноземних мов, особливо, коли йдеться про їх навчання для спеціальних/професійних цілей. Але викладачі іноземних мов української немовної вищої школи ще досить мало обізнані як з теоретичною сутністю даного підходу, так і з практичними особливостями його запровадження. Тому метою цієї статті є розгляд такої сутності та особливостей, щоб полегшити викладачам-практикам опанувати підхід, який розглядається, для його широкого та обумовленого вимогами часу застосування у навчальному процесі.

Одним з перших фундаментальних та глибоких досліджень навчання мови та спілкування неї через зміст інших навчальних дисциплін (*content-based second language instruction*) була робота D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche [1]. В ній є досить повне визначення такого навчання. Саме на це визначення ми в подальшому будемо спиратися.

Згідно з ним навчання через зміст (*content-based instruction*) є інтеграцією певного змісту дисциплін з цілями навчання іноземної мови/мов. Воно забезпечує паралельне засвоєння знань з певної (немовної) дисципліни, а також мовленнєвих навичок і вмінь, пов'язаних з мовою, що вивчається, та зі спілкуванням нею. Програма навчання іноземної мови тісно ув'язана або навіть безпосередньо базується на програмі навчання певної (немовної) дисципліни, так що послідовність засвоєння мовного/мовленнєвого контенту слідує потребам послідовного засвоєння контенту немовної дисципліни. У фокусі уваги студентів (а, частково, і викладача) знаходиться засвоєння екстралінгвістичної інформації певної (немовної) дисципліни через посередництво іноземної мови. Розвиток суто мовленнєвих навичок та умінь здійснюється у цьому процесі попутно, як побічний продукт процесу в цілому. Таким чином, навчання через зміст усуває існуючий у більшості спеціалізованих навчальних закладах розрив між навчанням мови та навчанням спеціальних (наприклад, фахових) дисциплін, заради спілкування в сфері яких мова власне і вивчається.

З наданого визначення видно, що, якщо, як це трапляється дуже часто в традиційних підручниках з навчання іноземних мов для

спеціальних цілей у немовних вишах, студенти читають іншомовні тексти за фахом, а за читанням слідує вправи на лексичний та граматичний матеріал з прочитаного, то це є професійно орієнтованим навчанням, але ніяк не навчанням через зміст. Як відзначають Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche [1], для навчання через зміст характерні лише ті види навчальної діяльності, які є специфічними саме для того професійного змісту, якому необхідно навчати через використання іноземної мови. А такі професійно орієнтовані види навчальної діяльності, тобто ті, що у певній мірі моделюють фахову діяльність, а не просто спираються на її предметний зміст, можуть бути забезпеченими лише через **експерієнційно-інтерактивне навчання**.

В наших попередніх роботах [2; 3] експерієнційно-інтерактивне навчання визначається як таке навчання студентів немовних вишів іноземної мови для спеціальних/професійних цілей, яке реалізується через систему специфічних видів навчальної діяльності (рольові/ділові ігри, студентські презентації, мозкові штурми, аналіз кейсів, дискусії, проектна робота, пошук професійної інформації на іншомовних професійних Інтернет-сайтах тощо). Вони забезпечують оволодіння мовою та спілкуванням нею як побічними продуктами екстралінгвістичної діяльності, що моделює реальну професійну діяльність майбутнього фахівця. Усі ці види навчальної діяльності базуються на кооперативному навчанні студентів через їх постійну комунікативну взаємодію (інтерацію) з професійних питань у парах та малих групах. Експерієнційно-інтерактивне навчання іноземної мови для спеціальних/професійних цілей також передбачає обов'язковий вихід студентів за межі суто навчального середовища, тобто інтерацію з позанавчальним фаховим середовищем через використання позанавчальних іншомовних фахових джерел інформації (Інтернет та інші).

Таким чином, у практичному плані навчання через зміст потребує використання експерієнційно-інтерактивної методики у наведеному її розумінні з точки зору запровадження характерних для цієї методики видів навчальної діяльності (див. вище) у навчальний процес.

Завдяки тому, що відтворення позамовної дійсності через засоби (види навчальної діяльності) експерієнційно-інтерактивного навчання здійснюється на матеріалах, які стосуються майбутньої професії (поєднання експерієнційно-інтерактивного навчання з навчанням через зміст), створюється ситуація, у якій студенти отримують можливість самостійно «конструювати» власні знання, навички та вміння, причому їх «конструювання» досягається таким чином, що ці знання, навички та вміння з самого початку формуються як такі, що обслуговують суто професійне спілкування іноземною мовою і покращують та розширюють інформаційну основу для такого спілкування. Тим самим забезпечується оптимізація реалізації цілей навчання іноземної мови для спеціальних цілей у немовних вишах.

Інший аспект, який потребує розгляду, це аспект, пов'язаний з організаційними формами навчання через зміст.

D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche [1] виділяють три основні організаційні форми навчання через зміст фахових дисциплін у вищому навчальному закладі:

1. *Adjunct language instruction*, тобто «приєднана форма навчання мови». Це найскладніша форма навчання мови через зміст фахових дисциплін. Її сутність полягає в тому, що студенти паралельно навчаються у двох поєднаних курсах. У курсі спеціальної (фахової) дисципліни має місце фактично те, що прийнято називати *повним англомовним зануренням* [4], тобто студенти, для яких англійська мова не є рідною, вивчають цією мовою фахову дисципліну без будь-якого урахування тих мовних труднощів, з якими вони можуть зіткнутися. Для забезпечення розв'язання студентами їх мовних проблем вони паралельно проходять мовний курс, який не є самостійним, а цілком підпорядкованим відпрацюванню тих мовних труднощів в основному курсі фахової дисципліни, які заважають успішності навчання.

Цю форму, безумовно, неможливо використовувати на молодших (I та II) курсах будь-яких немовних вишів України, оскільки, за будь-яких умов, достатньої мовної підготовки в цей період у студентів ще немає і не може бути. Крім того, необхідно зазначити, що така форма з самого початку була розроблена для тих американських університетів, де навчаються багато студентів з інших країн, які вже добре володіють англійською мовою. Ці студенти вивчають фахові дисципліни разом з американськими студентами у звичайних курсах (*mainstream courses*), а паралельний допоміжний мовний курс створено виключно для них, щоб допомогти їм подолати можливі мовні труднощі. Таким чином, форма, що розглядається, створена для зовсім інших умов ніж в українських вишах і навряд чи зможе знайти там дуже широке застосування.

2. *Sheltered content instruction*, тобто «помірне навчання через зміст дисципліни». Це простіша форма і її сутність полягає в тому, що навчання фахових дисциплін іноземною мовою проводиться з урахуванням мовних можливостей студентів. Така форма також була розроблена для американських університетів, у яких навчається багато студентів з інших країн. Відмінність від попередньої форми є в тому, що студенти вивчають фахові дисципліни англійською мовою не разом з американськими студентами в звичайних курсах (*mainstream courses*), а окремо від них. Це дозволяє викладати фахові дисципліни такою англійською мовою, яка спеціально пристосована до мовного рівня студентів та є для них цілком доступною.

Форма, яка розглядається, є дуже близькою до того, що прийнято називати *помірним зануренням* [5]. Така форма ще не була апробована у вищій школі України, але є підстави вважати, що вона може при певних обставинах стати корисною, оскільки англомовну складову цієї форми можливо зробити цілком доступною для студентів старших курсів.

Але такий варіант навчання через зміст не може бути прийнятним на молодших курсах немовних вишів, оскільки, як і попередній варіант, вона розроблена для викладання фахових дисциплін на заняттях саме з цих дисциплін, а не на заняттях з іноземної мови.

3. *Theme-based language instruction*, тобто «тематичне навчання мови». В цьому підході навчання мови через зміст спеціальності проводиться тільки на заняттях з іноземної мови і будується навкруги відібраних фахових тем. При цьому особлива увага приділяється тому, щоб у навчальному процесі були рівномірно задіяні всі чотири види іншомовної мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання та письмо) в умовах забезпечення фахового тематичного предметного змісту для кожного з цих видів [1].

Мабуть, не потрібні особливі докази для того, щоб стверджувати, що для умов, які розглядаються, саме ця найпростіша форма навчання через зміст є найбільш прийнятною, оскільки лише вона повністю відповідає мовній та фаховій підготовці студентів на молодших курсах немовних вишів і не може викликати несумісності з тим, до чого вони психологічно готові і що вони психологічно очікують. Крім того, не слід забувати, що навчання мови для спеціальних цілей (навіть традиційне) завжди базувалося і базується на фахових *темах* (на відміну від комунікативно спрямованого навчання загальнонавчальної мови, яке в більшій мірі орієнтується на *ситуації* – див. [6; 7]). Таке базування на фахових темах вже давно методично себе виправдало.

Взагалі, проведений аналіз дозволяє констатувати, слідом за F.L. Stoller [8, с. 59], що навчання іноземної мови для спеціальних цілей через зміст фахових дисциплін реалізується через різні модифікації. Але для занять з іноземної мови на молодших курсах немовних вишів прийнятним є тільки розглянуте вище *тематичне навчання мови*. В ньому відсутнє домінування мови та мовлення у навчанні, тобто навчання іноземної мови та мовлення і навчання фаховому предметному змісту врівноваженні. Добір як мовної, так і фахової змістовної складової для навчання також урівноважений, тобто однакова увага приділяється як потребам навчання мови та мовлення, так і потребам навчання самої фахової дисципліни. Це, безумовно, створює можливості для переходу до іншомовного занурення (помірного або навіть повного) на старших курсах при викладанні фахових дисциплін на заняттях з цих дисциплін.

Виникає останнє питання для розгляду в цій статті: яким чином необхідно проводити добір матеріалів для тематичного навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін на молодших курсах? Це питання стосується змісту навчання.

Відповідь на поставлене питання потребує спочатку розглянути деякі загальні аспекти, що стосуються складу змісту навчання та методики його добору.

У визначенні складу змісту навчання доцільно виходити з того, що до нього *має увійти все, що повинно бути сформовано у студентів і що вони повинні засвоїти до кінця курсу.*

З цієї точки зору до змісту доцільно віднести:

1. *Мовленнєві навички та вміння* як головний компонент, оскільки загальна практична мета навчання – формування іншомовної комунікативної компетенції зі всіма її складовими (лінгвістичними, соціолінгвістичними та прагматичними компетенціями – див. Загальноєвропейські Рекомендації [9]) – досяжна тільки через формування відповідного комплексу навичок та вмінь.

2. *Мовний матеріал*, оскільки саме на його основі розвиваються лексичні, граматичні та фонетичні мовленнєві навички і функціонування таких навичок неможливе, якщо мовний матеріал, на базі якого вони розвинуті, не зберігається у пам'яті.

3. *Соціолінгвістичні та прагматичні знання*, які створюють основу для формування відповідних *вмінь*, що забезпечують можливість спілкування на основі тих соціолінгвістичних/соціокультурних та прагматичних норм, що властиві соціокультурній спільноті, мова якої вивчається. У зв'язку з сучасною орієнтацією викладання іноземних мов саме на таку *міжкультурну комунікацію* [10], цей компонент змісту навчання набуває все зростаючого значення. Значущість даного компоненту поширюється навіть на навчання іноземної мови для спеціальних/професійних цілей, оскільки кожна національна соціокультурна професійна спільнота має свої специфічні соціолінгвістичні та прагматичні особливості фахового спілкування. Вони повинні бути засвоєні студентами, які вивчають іноземну професійну підмову цієї спільноти.

4. *Мовленнєвий матеріал у вигляді навчальних текстів для читання та усного мовлення*. Цей компонент є досить специфічним і його включення до змісту навчання потребує окремого пояснення. Звичайно, не можливо розраховувати на те, що ті, хто навчаються, запам'ятають усі іншомовні тексти, які вони читали або прослуховували у навчального процесі. Цього від них ніхто не очікує. Але, по-перше, саме цій мовленнєвий матеріал є джерелом, звідки студенти отримують увесь мовний матеріал (лексичний, граматичний), на основі якого розвиваються відповідні мовленнєві навички. Вони отримують з навчальних текстів також соціолінгвістичні та прагматичні знання для розвитку комунікативних умінь. Все це повинно бути засвоєним студентами і зберігатися у їх пам'яті. По-друге, саме мовленнєвий матеріал (тексти) є джерелом предметної (у нашому випадку, фахової) інформації, яка має залишитися у пам'яті тих, хто навчається. Тому інформація з навчальних іншомовних текстів також має бути засвоєною для подальшого використання у комунікації. Це особливо стосується текстів фахових, оскільки без засвоєння професійної інформації, яка в них міститься, подальше іншомовне професійно спрямоване спілкування

студентів стане неможливим. Саме з цієї причини деякі дослідники [7; 11; 12] включають окрему *предметну компетенцію* до складу іншомовної комунікативної компетенції, що формується у студентів немовних вишів, які вивчають іноземну мову для спеціальних цілей. Названа причина обумовлює і необхідність включення мовленнєвого матеріалу (текстів) до змісту навчання.

5. *Теми та ситуації спілкування*. Це один з найважливіших компонентів змісту навчання. По-перше, будь-яке усномовленнєве та письмовомовленнєве спілкування пов'язане з темою спілкування, яка визначає його зміст. По-друге, усномовленнєва та письмовомовленнєва комунікація завжди відбувається у певній ситуації, і ця ситуація визначає, як саме комунікація буде проходити. Ми по різному будемо читати одну й ту саму книжку, коли читання буде проходити у ситуації відпочинку (для розваги) або у ситуації підготовки до екзамену. Точно таким же чином одну й ту ж саму виробничу тему люди по-різному обговорюють у ситуації офіційної нараді або в буфеті під час обідньої перерви. Взагалі, можна сказати, що: 1) теми і ситуації спілкування у своїй взаємодії визначають, яким конкретно буде зміст спілкування, а через це – і які саме усномовленнєві або письмовомовленнєві тексти в ньому будуть продукуватися або сприйматися; 2) через зміст спілкування та тексти, що продукуються та сприймаються у ньому, теми та ситуації обумовлюють функціонування у комунікації тих чи інших соціолінгвістичних та прагматичних умінь, в основі яких лежать певні соціолінгвістичні та прагматичні знання; 3) теми та ситуації рецептивного та продуктивного мовлення визначають і той мовний матеріал (лексику та граматику), який в цьому мовленні використовується, оскільки він обов'язково змінюється залежно від того, про що йдеться у комунікації (тема) і в якій ситуації вона відбувається; 4) нарешті, від всього вищезазначеного (тобто знов-таки від тем і ситуацій) буде залежати, які конкретно мовленнєві навички та вміння будуть задіяні у спілкуванні. Таким чином, добір всіх перелічених вище складових змісту навчання буде також залежати від того, які теми та ситуації були добрані для такого навчання.

Вирішення питання про компонентний склад змісту навчання дозволяє перейти до аналізу того, як цей зміст потрібно добирати для умов тематичного навчання через зміст фахових дисциплін. Тут важливо зазначити, що коли зміст навчання розглядається як простий перелік компонентів, нерідко відбір цього змісту починається з будь-якого з компонентів (найчастіше, з мовного матеріалу) без чіткого наукового обґрунтування послідовності процедури відбору. Це, як правило, призводить до того, що добір змісту здійснюється виключно на основі суб'єктивних поглядів авторів підручників та посібників, укладачів навчально-методичних матеріалів тощо. В результаті зміст навчання може необґрунтовано розширюватися або звужуватися, до змісту

потрапляють мало потрібні елементи, в той час як деякі важливі елементи випадають з поля зору і т.д.

Вперше науково обґрунтовану концепцію послідовності відбору змісту навчання запропонував В.Л. Скалкін [13]. Він виходив з положення, що зміст навчання – це багаторівнева категорія, а не простий перелік компонентів. Зміст трактувався як саме формування іншомовної комунікативної компетенції, яке складається з декількох шаблів. На верхньому шаблі знаходиться процес оволодіння системою знань, навичок та вмінь (процесуальний і психофізіологічний аспекти). На шаблі, який розташований нижче, розміщується мовний інвентар (лінгвістичний аспект), а на останньому шаблі – комунікативний аспект – значення, смисл мовних знаків, зміст текстів [13, с. 47].

Підхід, запропонований В.Л. Скалкіним, дуже привабливий тим, що він намічає *послідовність* проведення добору змісту навчання на основі закономірностей володіння мовою у взаємозв'язку всіх складових змісту. Це дає можливість забезпечити точність (прецизійність) добору, недосягну, коли зміст навчання трактується як перелік компонентів. Зникає підґрунтя для проведення чисто емпіричного відбору (залежно від волі того чи іншого автора підручника або укладача навчальних матеріалів), який виключає чіткий взаємозв'язок та взаємообумовленості між добраними частинами змісту.

Навпаки, опертя на описаний вище підхід В.Л. Скалкіна дозволило розробити зовсім іншу процедуру відбору змісту навчання. Ця процедура була описана та обґрунтована в докторській дисертації О.Б. Гарнопольського [7]. Вона вимагає відбору мовленнєвих матеріалів (навчальних текстів) тільки після того, як був добраний зміст цих матеріалів. Добір же змісту вимагає попереднього відбору тематики і ситуацій спілкування для усномовленнєвого і письмовомовленнєвого спілкування, у межах яких буде здійснюватися навчання навичкам та вмінням мовленнєвої комунікації.

Якщо тематика і ситуації добрані першими, то це визначає як зміст текстів, так і значення та смисл мовних знаків, що функціонують при здійсненні мовленнєвих актів у даних ситуаціях, де комунікація відбувається за даною тематикою. На цій основі виникає можливість обґрунтовано добирати і самі тексти, і той мовний інвентар, соціолінгвістичні та прагматичні знання, на якому вони побудовані. Нарешті, з добраних текстів, мовного інвентарю, соціолінгвістичних та прагматичних знань можна вивести ті знання, навички та вміння, якими ті, хто навчаються, мають оволодіти в процесі формування їх іншомовної комунікативної компетенції.

Таким чином, як вже зазначалося в одній із наших робіт [12], запропонований підхід визначає необхідність слідування чіткій послідовності у відборі змісту навчання, в тому числі в межах тематичного навчання через зміст фахових дисциплін. Відбір повинен проводитися у напрямку знизу вгору: від компонентів, що складають

комунікативний аспект, через компоненти, що входять до лінгвістичного аспекту, та завершуватися компонентами процесуального і психофізіологічного аспектів. Саме такий підхід відповідає загальнометодичному принципу комунікативності, оскільки відбір цілком і повністю відштовхується від комунікації і проводиться, виходячи з її потреб.

Таким чином, на основі всього викладеного можна зробити висновки про те, що: 1) запровадження навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін у курсах цієї мови в немовних вишах повинно відбуватися через використання експерієнційно-інтерактивної методики з характерними для неї видами навчальної діяльності; 2) найбільш доцільною організаційною формою такого навчання є тематична організація курсу (тематичне навчання мови); 3) в цьому випадку відбір змісту навчання проводиться у напрямку знизу вгору: від компонентів, що складають комунікативний аспект (навчальна тематика, ситуації, зміст навчальних текстів та самі ці тексти), через компоненти, що входять до лінгвістичного аспекту (мовний інвентар, соціолінгвістичні та прагматичні знання), та завершуватися компонентами процесуального і психофізіологічного аспектів (знання, навички та вміння, якими ті, хто навчаються, мають оволодіти в процесі формування їх іншомовної комунікативної компетенції).

Перспективною подальших досліджень є розробка запропонованого підходу для навчання конкретних іноземних мов студентів конкретних немовних спеціальностей.

Література

- 1. 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.
- 2. Тарнопольський О. Б.** Експерієнційне навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ та основні види навчальної діяльності у такому навчанні / О. Б. Тарнопольський // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. 14 – 15 травня 2010 року. – Полтава, 2010. – С. 481 – 483.
- 3. Тарнопольський О. Б.** Концепція та структура підручника з англійської мови професійного спрямування для студентів факультетів психології / О. Б. Тарнопольський // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. – Вип. 14. – Харків : Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2009. – С. 216 – 224.
- 4. Johnson R. K.** Immersion education: International perspectives / R. K. Johnson, M. Swain. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 315 p.
- 5. Kerper J. M.** Sheltered immersion: contrasts and controversy [Електронний ресурс] / J. M. Kerper. – Режим доступу: <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/MoraModules/Default.htm>.
- 6. Мотина Е. И.**

Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина. – М. : Русский язык, 1983. – 170 с. **7. Тарнопольский О. Б.** Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе : дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02: «Методика обучения иностранным языкам» / О. Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с. **8. Stoller F. L.** Content-based instruction / F. L. Stoller // Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education / Ed. by Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger, New York, NY, Springer, 2007. – p.p. 59 – 70. **9. Загальноєвропейські** рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. **10. Бориско Н. Ф.** Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителя немецкого языка (На материале интенсивного обучения) / Н. Ф. Бориско. – Киев : Изд-во Центр КГЛУ, 1999. – 268 с. **11. Ермакова Л. А.** Обучение чтению на английском языке (первый этап неязыкового вуза) : дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Методика преподавания иностранных языков» / Л. А. Ермакова. – М., 1988. – 308 с. **12. Тарнопольский О. Б.** Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с. **13. Скалкин В. Л.** Плюрализм мнений и проблема выработки единой концепции учебного предмета "Иностранный язык" / В. Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 45 – 50.

Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст спеціальності в курсах іноземної мови для спеціальних цілей у немовних вишах.

Розглядаються теоретичні та практичні основи впровадження навчання через зміст майбутньої спеціальності в курсах іноземної мови для спеціальних цілей у немовних вишах України. Аналізується методика такого навчання, його організаційні форми та проблеми відбору змісту навчання.

Ключові слова: навчання мови через зміст спеціальності, експерієнційно-інтерактивне навчання, тематичне навчання мови, послідовність добору змісту навчання.

Тарнопольский О. Б. Обучение через содержание специальности в курсах иностранного языка для специальных целей в неязыковых вузах.

Рассматриваются теоретические и практические основы внедрения обучения через содержание специальности в курсах иностранного языка для специальных целей в неязыковых вузах Украины. Анализируется методика такого обучения, его организационные формы и проблемы отбора содержания обучения.

Ключевые слова: обучение через содержание специальности, экспериенциально-интерактивное обучение, тематическое обучение языку, последовательность отбора содержания обучения.

Tarnopolsky O. Content-based instruction in courses of foreign languages for specific purposes at non-linguistic tertiary schools.

Theoretical and practical foundations for introducing content-based instruction in courses of foreign languages for specific purposes at Ukrainian non-linguistic tertiary schools are discussed. Teaching methods, organizational forms of teaching/learning and the issues of selecting the teaching/learning contents are analyzed.

Key words: content-based instruction, experiential and interactive teaching/learning, theme-based language instruction, the sequence of teaching/learning contents selection.

УДК 37.064.2

В. В. Червонецький, С. С. Червонецька, В. О. Белов

**ГУМАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМВІДНОСИН УЧИТЕЛІВ І УЧНІВ
В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ
З НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ**

Проблема гармонізації відносин учителів і учнів у процесі навчання і виховання в школі є однією з найдавніших. Витоки її слід шукати в тому історичному часі, коли з'явився навчальний заклад під загальновідомою назвою „школа“, що походить від грецького слова *sholē*.

Виникнення шкіл актуалізувало питання взаємовідносин учителя і учнів, яке перманентно залишається злободенним. У різні епохи його розв'язання тісно кореспондувало з тими етичними нормами відносин, які склалися в певному історичному просторі. Напевне цю проблему намагалися розв'язувати ще в „Домі молоді“ у доісторичний час, ставлячі за мету передати підростаючому поколінню життєвий досвід дорослих, підготувати його до активної участі в громадських справах, прищепити повагу і відповідальність за матеріальні та духовні цінності свого народу. Важливе значення у навчально-виховному процесі, як відмічає О. Джуринський, мав авторитет і приклад наставника, а також традиції шанобливого ставлення до дорослої, досвідченої людини [3, с. 12-13].

Отже професійна компетентність вихователя і прищеплення з народження почуття поваги зростаючої людини до того, хто її навчає і опікується нею, становили основу конструктивної взаємодії учителя і учнів.

Питання взаємодії учителів і учнів у школі в історії вітчизняної педагогічної думки розглядали К. Ушинський, М. Пирогов, П. Каптерев, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Константинов, М. Шабаета, Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Підласий, О. Джуринський, М. Левківський, С. Максименко В. Торосян, та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити і узагальнити основні етапи розвитку вітчизняної гуманістичної педагогіки і показати її вплив на культуру взаємовідносин учителів і учнів у школі, починаючи з найдавніших часів до кінця ХІХ століття.

Проблема оптимізації учителів і учнів у школі завжди була і залишається надзвичайно актуальною. Практика доводить, що їхня побудова на гуманістичних засадах, коли учитель поважливо ставиться до потреб і запитів школярів, враховує притаманні їм вікові особливості, вміє прислухатися до живої питливості дитини і спрямовувати її в конструктивному руслі, дає найкращі результати у виховному і навчальному відношеннях. Тому знайомство з досвідом попередніх поколінь вітчизняних педагогів, які порушували цю проблему і намагалися позитивно її розв'язати, може слугувати за приклад пошуку оптимальних форм гуманізації взаємовідносин учителя і учнів у школі в наш час.

З виникненням писемності з'являється потреба в шкільному навчанні та вихованні людини, яка б відповідала певним ідеалам суспільства. У стародавньому світі такі школи існували на терені Месопотамії, Китаю, Єгипту, Греції, Римської імперії. Їх поєднує загальне ставлення до проблеми взаємин між учителем і учнем, коли в стимулюванні останнього до старанності та добропорядної поведінки вчитель не нехтував як фізичними, так і моральними покараннями, використовуючи їх окремо і в найрізноманітніших комбінаціях. Вчитель у цих школах мав незаперечний авторитет і владу над учнями. Його головним завданням було прищепити учню найбільш шановані в суспільстві етичні цінності та особистісні якості. Ретельність і слухняність висувалися на перше місце й розглядалися запорукою успішного просування у навчанні. Афоризм, поширений у Давньому Єгипті, підтверджує вищезазначене: „Слухняність – це найкраще, що є в людині“. Упевненість у користі фізичних покарань підтверджують відомі виховні сентенції, наведені в одному із давньоєгипетських папірусів: „Дитина має вухо на своїй спині, потрібно бити її, щоб вона почула“ [3, с. 19]. Не цуралися фізичних покарань навіть у демократичних Афінах, не кажучи вже про Спарту. Хоча вже давньогрецькі філософи (Платон, Аристотель, Сократ та ін.) засуджували авторитарний стиль спілкування між учителем та учнем, пропонували будувати взаємовідносини між ними на діалоговій основі, взаєморозумінні та прагненні до знань і духовного вдосконалення. Сходження до висот калакогатії розглядалося як виховний ідеал, до якого прагнули учителі й учні. Це єднало обох учасників навчально-виховного процесу, котрі торували шлях до

спільної мети – опанувати високою культурою тіла, духу, моралі. Тут уже простежуються перші, ще підсвідомі кроки, до проектування конструктивної взаємодії учителів і учнів у освітньо-виховному процесі, побудованої на гуманістичних засадах. На тісному духовному зв'язку учителів і учнів наполягав Платон. На діалогічній формі спілкування з учнями будувалася педагогічна діяльність Сократа. Цікаві погляди на культуру взаємин учителів і учнів висловлював Аристотель та інші Афінські філософи, зокрема Демокрит, та ін.). Певний внесок у підвалини конструктивної взаємодії учителів і учнів зробив давньоримський педагог Квінтіліан (35-95 рр. н.е.), виклавши свої погляди у славнозвісному творі „Про виховання оратора“ (12 книг). Його ідеї стосовно важливості врахування інтересів і здібностей дітей в процесі навчання залишаються актуальними і для сьогодення, а поради „поєднувати природну доброту людини із вихованням “співзвучні сучасним концепціям гуманістичної педагогіки” [1, с. 30].

В історії взаємовідносин учителів і учнів значну роль відіграло християнство. Як відомо у середньовіччі монастирі й церкви фактично мали монополію на шкільну освіту і виховання молодого покоління та його подальше навчання (в колегіумах, семінаріях, університетах, академіях). Відповідно до християнської етики, викладеної у Святому письмі, та його тлумаченні богословами різних епох, людина є втіленням промислу Божого і створена вона за подобою Всевишнього, тобто із самого початку свого існування людина наділена добродійними якостями. Але у наслідок гріхопадіння, вона пізнала зло. Таким чином природа людини набула дуалістичної якості. Боротьба добра зі злом в самій людині стає квінсистенцією її особистого існування. Для того, щоб успішно протидіяти силам зла необхідно зміцнювати добродійні якості. Цьому покликано сприяти належне виховання, що базується на ідеалах і цінностях християнського віровчення. Тому шкільна справа тривалий час, майже 1,5 тисячоліття перебувала під патронатом церкви. Крім того, розпад Римської імперії спричинив до небаченої в історії Європи анархії у відносинах між народами, виникаючими державами, а також міжособистісних стосунках, збездіненні людського життя, знищенні матеріальних і духовних надбань попередніх поколінь і сучасників. Війни й міжусобиці супроводжували середньовіччя протягом усього періоду його існування. У цьому безладі Церква залишалася єдиним острівцем духовного порятунку людини, її фізичного захисту, збереження культурних цінностей, важливу складову яких становила освіта.

Монастирі були основними хранителями, збирачами книжної мудрості. Тут засновувалися чудові бібліотеки з великим книжковим фондом, рідкісними рукописами різних епох і народів. У них розвивалася наукова думка згідно уявлень і знань про навколишній світ, відточувалася педагогічна майстерність у діючих при монастирях школах. Церковні та монастирські школи ставали культурними

центрами, дбаючи про розповсюдження грамотності та підготовку духовно і морально вихованої, благочестивої людини. Форми організації і методи навчання переймалися значною мірою світськими школами, що почали виникати у XII столітті.

Безпосередньо в Україні шкільна освіта, а відповідно і питання оптимізації взаємин учителів і учнів, пов'язується із офіційним прийняттям християнства у 988 році. Київська Русь, як у той час називалася наша країна, разом із хрещенням отримала у спадщину від Візантії і багату традицію шкільництва. Першими духовними особами в Україні були греки. Вони, за підтримки великокнязівської влади, заснували школи, які функціонували не тільки при церквах та монастирях, але й при князівських палацах. У програму навчання обов'язково включалося вивчення мов: грецької, латинської та церковнослов'янської. Викладання велося переважно слов'янською мовою, писемну графіку якої створили візантійці Кирило та Мефодій. Слов'янські першоучителі вперше переклали з грецької мови богословські та шкільні тексти [5, с. 73]. Отже слов'янською (староболгарською мовою) здійснювався процес навчання. Проте навіть церковнослов'янська мова, якою були написані навчальні матеріали, та оволодіння грамотою і вмінням читати біблійні та повчальні тексти, не була рідною, а тому й нею потрібно було опановувати, не кажучи вже про складнощі з опанування грецькою та латинською мовами. Тому методи стимулювання працездатності учнів значною мірою співпадали з тими, що використовувалися і в західноєвропейських школах.

Основними засобами стимулювання до навчання та контролю за поведінкою учнів були різноманітні покарання, але вони розглядалися як благодійна і богоугодна справа. Покарання не повинно було бути жорстокосердним, а повчальним, таким, що примушує учня переоцінити своє ставлення до опанування знань, замислитись над наслідками порушень дисципліни або відхилення від установлених норм і правил поведінки. Покарання сприймалося як батьківське піклування вчителя за результатами навчальної діяльності учнів. Але тілесні покарання не мали завдавати учням фізичних травм або каліцтва. У стосунках між учителем і учнем вони виконували повчальну роль. Спираючись на виховну доктрину, наведену в „Златоусті“, учителі дотримувалися загальноприйнятої настанови, що „бія его по телу, душу его избавиши отъ муки“ [8, с. 17]. Спасіння юної душі розглядалося як першочергове завдання вихователя, його моральний обов'язок перед Творцем, суспільством і безпосередньо учнем. Отже в шкільному навчанні Київської Русі християнського періоду домінували типові для середньовіччя уявлення щодо користі фізичних покарань, які збуджували в учня моральні переживання і наставляли на благодійні справи. У цьому простежується певне проектування майбутньої дорослої особистості, яка має опанувати страх Божий і відповідати етичному ідеалу суспільства того часу.

У стосунках учителів і учнів у середньовічний період тілесні покарання були не єдиним засобом стимулювання до добропорядної поведінки та працелюбства.

Значну роль у цьому відношенні відіграло соціальне середовище, панівні традиції, культура сімейно-побутових взаємин, які були спрямовані на прищеплення поваги до трудової діяльності відповідно до станового положення особи та характеру виконуваної нею роботи, її ставлення до своїх обов'язків. Сумлінність і старанність високо цінувалися у тогочасному українському суспільстві. Ці якості традиційно передавалися із покоління в покоління й залишаються відмінною національною рисою для нині живущої генерації людей. Отже почуття совісті було важливим внутрішнім стимулом до добропорядної поведінки. Важливе значення мало й поважливе ставлення до старших за віком, більш досвідчених та компетентних людей. Вчитель користувався великою повагою, оскільки мав уособлювати собою взірць досконалості. Хоча уявний ідеал далеко не завжди відповідав дійсності, тим не менше цей образ вчителя домінував у суспільній свідомості. Тому в стосунках між вчителем і учнем ці традиції вшановувалися. Авторитет учителя був незаперечним, він будувався на міцному підґрунті народних уявлень та переконань. Важливо, що виховний ідеал був однаково сприйнятий як вчителем, так і учнем, що забезпечувало спільномірність дій обох учасників навчально-виховного процесу.

Сумлінне ставлення до навчання мало також тривкі корені. Повага й довіра до книжного слова беруть початок ще з Київської Русі. Навчання читанню було довготривалим і складним. Учень мав пройти довгий шлях до опанування книжною мудрістю. Беручи до уваги, що книжок було небагато й коштували вони дорого, то носії знань сприймалися не як звичайні люди, а як такі, що наділені божою благодаттю. Це визначало шанобливе ставлення до вченої людини з боку суспільства, а учитель сприймався саме в такій іпостасі, що й позначалося на відповідному відношенні учнів до нього. Дуже цінувалася тактовність поведінки вчителя, його стриманість, незлобливість. Навіть використовуючи тілесне покарання вчитель не мав зашкодити дитині, знівечити або залякати її. Фізичне покарання з виховною метою, супроводжуване напученнями повчального характеру, мало виявляти батьківську занепокоєність моральним самопочуттям свого чада, бути справедливим і не шкідливим для його здоров'я. Вимога вчителя мала бути прогнозованою і зрозумілою для учня, а сам учитель слугував взірцем добропорядності, благочестя і джерелом знань та мудрості.

Гуманні, не насильницькі методи впливу на учнів знаходили підтримку в українському суспільстві й, відповідно, шкільництві в епоху європейського Відродження та Просвітництва. Гуманістичні ідеали набули розповсюдження із виникненням і зміцненням братських шкіл. Відомо, що в цих школах, особливо таких відомих у тогочасній Україні

та за її межами як Острозька та Києво-Могилянська академії, працювало багато викладачів, які були добре ознайомлені з гуманістичними ідеями, навчаючись та удосконалюючи свої знання або працюючи в кращих університетах Європи. Вони були носіями прогресивних на той час поглядів щодо людини, її ролі й місця у світі, її незаперечних можливостей в духовному, інтелектуальному і фізичному розвитку. Створювався ідеал гармонійно розвиненої особистості, чий дії спрямовані на ствердження добра, справедливості, свободи, поваги до людини як вінця природи. Ці ідеали сприймалися свідомою частиною української громадськості (вченими, освітянами, студентством, православним духовенством, козацтвом) як заклик до обстоювання і збереження власної культури, мови, традицій, національної та етнічної самобутності. У дусі цих ідей намагалися виховувати зростаюче покоління у братських школах, людинолюбні погляди ставали все більш поширеними й у стосунках між учителем та учнями. Учням намагалися прищепити думку, що людина як самодостатня цінність повинна мати гідність і тому не опускається до непотрібних дій, які збезчещують її. Тому у стосунках між учителями і учнями намічаються більш довірливі відносини, що будуються на взаємній повазі. Разом з тим у братських школах, особливо на початкових її ланках, тілесні покарання як засіб виховного впливу не відмінялися. Вони використовувалися в крайніх випадках, коли поведінка учня виходила за межі загальноприйнятих етичних норм, відзначалася зухвальством, нерадивістю або нехтуванням учнівськими обов'язками. У такому випадку кореляція психологічного самопочуття учня через фізичне покарання морально виправдовувала вчителя перед власною совістю, батьками винуватого учня та іншими школярами. Водночас це слугувало для останніх певною пересторогою проти порушення етичних норм та покладених на учня обов'язків. У цілому ж тілесні покарання у вихованні дітей того часу в братських школах були скоріше виключенням, ніж правилом. “Різка”, як засіб виховання, - підкреслює Н. Константинов, – більше відіграла роль символу та погрози” [3, с. 57]. Засоби впливу на свідомість учня, які в епоху ствердження гуманістичних ідеалів набували все більшого поширення в українському суспільстві, трансформувалися відповідним чином, надаючи перевагу гуманній педагогіці, коли повага до учня як особистості, врахування його вікових та індивідуальних особливостей, інтелектуальних здібностей стають переважаючими факторами у навчально-виховній роботі вчителя та його стосунків з учнями. При цьому важлива роль відводилася учителю, який сприймався не тільки як носій досконалих знань, але й мав становити моральний приклад для своїх учнів. Взаємоповага між учителями й учнями визнається за критерій добропорядних стосунків між ними.

Вагомий внесок в історію вітчизняної педагогічної думки, гуманізацію взаємовідносин учителя і учнів зробив Григорій Сковорода. Працюючи викладачем Переяславської, згодом Харківської колегії та

домашнім учителем Г. Сковорода набув значного педагогічного досвіду, що знайшло відображення в його творчій діяльності [3, с. 118]. Ідеї добра, справедливості, щиросердя, розуму є домінуючими у педагогічних поглядах просветителя, які він втілював на практиці, і які знайшли відображення в його світоглядних уявленнях. Г. Сковорода першим у вітчизняній педагогіці обстоював думку щодо важливості поважливого ставлення до почуттів дитини, її стосунків зі світом, її справ [3, с. 118]. Тим самим Сковорода наголошував на необхідності гуманного ставлення до дитини, як особи із власним внутрішнім світом, з яким учителю потрібно рахуватися й допомагати їй знайти дорогу до щастя. Таке піклування про учня з боку вчителя можливе за умови наявності в нього гуманних рис характеру, найголовнішими з яких просвітитель вважає любов і повагу до особистості учня. Його метою було виховати мислячу, чуйну, освічену, працелюбну людину зі світлим розумом і гарячими почуттями, здатну віддано служити своєму народу [3, с. 118]. Прищеплення високих моральних якостей в учнів він вважав найважливішим обов'язком учителя. Добротолубство, добропорядність, чесність, служіння добру Сковорода вважає домінуючими у стосунках учителя з учнями. Він засуджує авторитаризм у педагогіці й стверджує демократичні принципи у взаємовідносинах учителя і учнів.

Подальший розвиток культури взаємостосунків учителя й учнів на гуманістичних засадах у вітчизняній педагогіці пов'язується з іменами Г. Вінського, Я. Козельського, І.П. Котляревського, Г. Кониського, Т. Щербацького та ін. Їхня педагогічна спадщина і практичний досвід заклали міцне підґрунтя для поширення і ствердження гуманістичних поглядів у побудові взаємин між учителем і учнями.

У вітчизняній педагогічній спадщині культурі взаємовідносин учителя й учнів значну увагу приділяв К. Ушинський. Він писав: «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її в усіх відношеннях [2, с. 276]. У цьому висловлюванні великий педагог звертався до вчителя вивчати учнів, рахуватися з їхніми природними задатками і віковими особливостями, будувати взаємостосунки з ними на гуманістичних засадах. Він переконливо доводив, що у моральному розвитку зростаючого покоління не можна нав'язувати переконань; такі переконання слід вносити в душу дитини не здійснюючи над нею насильства [1, с. 180]. Виховання учнів за К. Ушинським ніякою мірою не мало використання фізичних покарань. Єдине, що допускалося в цьому відношенні – це профілактична робота: зауваження, зниження оцінки тощо, але без насильства, знуцання або приниження, які виховують лицеміра, боягуза, раба, призводять до нещирості взаємостосунків учителя і учнів. Щирість взаємовідносин забезпечується довірою між учителями і учнями, відсутністю страху в останніх. Здоровий глузд і гуманність мають переважати у навчально-виховному процесі. К. Ушинський з цього приводу відзначав, що в школі «повинна панувати серйозність, в якій є місце жарту, але який не

перетворює всієї справи в жарт, ласкавість без нудоти, справедливість без прискіпливості, доброта без слабкості, порядок без педантизму, і головне, постійна розумова діяльність» [2, с. 280]. Не сприяють щирості й взаємовідносини між учителями і учнями, за К. Ушинським, побудовані на матеріальному заохоченні, які в остаточному підсумку призводять до нездорової психологічної ситуації, коли учні починають ставитися до своїх обов'язків або виміряти сумлінно виконані ними доручення з меркантильних позицій і сприймати вчителя як джерело задоволення власних амбіцій, а не добропорядну, чуйну, інтелігентну людину. Тому К. Ушинський вважав єдино доцільною нагороду і вбачав у ній користь – це моральне заохочення. Він засуджував тих учителів, котрі нехтували цією формою морального спонукання. «Діти, – писав К. Ушинський, – ненавидять учителів, від яких ніколи не дочекаєшся схвалення або визнання того, що добре зроблено» [2, с. 280]. Отже в стосунках між учителями і учнями, зауважував великий педагог, має панувати мудрість, яку випромінює вчитель і яка відлунюється в душах дітей, повертаючись із вдячністю дитячих сердець до нього.

Ідеї гуманного виховання як основи педагогічного процесу в школі набули значного розвитку в педагогічних поглядах і практичній діяльності М. Пирогова. Розглядаючи питання взаємостосунків учителя й учнів, М. Пирогов стояв на позиціях гуманної педагогіки. Він наполегливо проводив у життя думку щодо чуйного і уважного ставлення вчителів до учнів[6]. У стосунках з учнями М. Пирогов радив учителю вдумливо підходити до використання засобів стимулювання, тобто заохочень і покарань, які в педагогічному процесі завжди перетинаються. М. Пирогов надавав великого значення аналізу мотивів їхнього використання, врахуванню педагогічних ситуацій, за яких вони використовуються, індивідуальних особливостей дітей, регламентації та диференціації покарань для стимулювання діяльності учнів, корекції відносин учителів і учнів, вихованню свідомої і відповідальної дисципліни, підносячи почуття людської гідності. Питання покарання були надзвичайно актуальними за часів Миколи I, який насаджував «палочну дисципліну» в усіх сферах суспільного життя, в тому числі й освіти, принаймні шкільній. В своїх статтях «Бути і здаватися» і «Чи потрібно секти дітей, і секти в присутності інших дітей?» М. Пирогов піднімає проблему моральності змісту і методики виконання заохочень і покарання школярів. Пирогов, допускаючи апріорі можливість фізичних покарань у надзвичайних випадках і як крайню міру, вважав, що учень має усвідомити, за що відбувається покарання і прийняти його як наслідок за скоєння морально-етичних порушень. Саме покарання, за переконанням М. Пирогова, повинно «відбуватися не ззовні, а у середині винуватого». Морально-етична сторона корегування поведінки, стимулів і мотивів до навчальної діяльності учнів з боку вчителя відбивається й на їхніх взаємовідносинах, вважав видатний педагог. Отже М. Пирогов був

одним із перших вітчизняних педагогів, хто порушив питання конструктивного підходу до побудови взаємин між учителем і учнями.

Ідея гуманізації взаємовідносин учителя і учнів набула активного поширення у другій половині 50-х років XIX століття. В основу її було покладено загальногромадські цінності. Рух за розповсюдження загальнолюдських педагогічних ідеалів пов'язується із журналом «Морський збірник», редакція якого у 1856 році звернулася із закликом надсилати статті про виховання молоді, яка готувалася до морської служби [2, с. 241]. Як вступ до таких статей редакція помістила статтю Бема, в якій автор висловлював загальні думки про виховання. Його роздуми щодо цієї життєво важливої проблеми викликали широкий резонанс у тогочасному суспільстві. Свої погляди на предмет виховання в дусі загальнолюдських ідеалів на сторінках цього журналу висловили, В. Даль, М. Пирогов та ін. Наступного 1857 року було відкрито два нових педагогічних журнали – «Журнал для виховання» (видавник Чуміков) та «Російський педагогічний вісник» (видавник Вишнеградський). Обидва журнали відіграли значну роль у популяризації гуманістичних педагогічних ідей, в числі яких питання взаємовідносин учителів і учнів посідали чільне місце. Основне кредо, на якому базувалася виховна ідея – це виховання зростаючого покоління в дусі краси, істини і добра. Завданням виховання проголошувався всебічний розвиток особистості. Як зауважував П. Каптерев, – «вихователь має розвивати своїх вихованців до вищого ідеалу істини, свободи, любові; має вдосконалювати їхню природу. Якщо він цього не вміє, то не може називатися вихователем» [2, с. 249]. Ідеї гуманістичного виховання поширювали, розвивали і використовували на практиці такі видатні мислителі та просвітителі як Т. Шевченко, І. Котляревський, В. Каразін, В. Капніст, І. Орлов, І. Тимківський, О. Максимович, О. Потебня, П. Білецький-Носенко та ін. Багато з них працювали керівниками навчальних закладів, вчителями, створювали програми, підручники, пропагували прогресивні ідеї видатних античних і європейських мислителів. Вони сміливо виступали за ствердження загальнолюдських гуманістичних цінностей як у тогочасному українському суспільстві, так і у галузі шкільної освіти, в якій стосунки між учителями й учнями відображали соціальні відносини в Російській імперській державі. Палочна дисципліна в шкільному вихованні засуджувалася прогресивними педагогами. Проти прищеплення рабської психології у дитини, яку було віддано до шкільного навчання, спрямовували свої зусилля видатні постаті народного просвітицтва. Гуманістичні погляди на сутність педагогічної діяльності В. Капніста не втратили своєї актуальності й для сьогодення. Вони знайшли відображення в таких поняттях, як свобода людини, удосконалення її внутрішньої природи, всебічний розвиток, що спонукають юну особу до духовного зростання, стимулюють пізнавальну діяльність, викликають інтерес до навчання та навколишньої дійсності [5, с. 235-236].

I. Тимківський збагатив вітчизняну демократичну педагогіку виступаючи проти зубріння, висловлюючись за свідоме засвоєння учнями знань на кожному уроці. Він закликав учителів до терпіння, тактовності у поводженні з учнями, прищеплення їм любові до науки [5, с. 240]. «Саме у такий спосіб, – стверджував гуманіст-педагог, – ми пробуджуємо в учня його духовні сили, викликаємо довіру вчителя, що, у свою чергу, позитивно відбивається й на розумовому вихованні юної душі» [5, с. 241].

Непересічним є вплив на подальший розвиток гуманістичної педагогіки Л. Толстого. Великий гуманіст, мислитель, письменник і педагог наполегливо обстоював і впроваджував у життя ідею свободи особистості, яка знайшла своє втілення в його педагогічній концепції вільного виховання. Л. Толстой виступав проти насильства й будь-якого пригнічення особистості дитини, наголошуючи, що тільки повна свобода, глибока віра у творчі сили дітей, гуманне ставлення до них, постійна турбота про задоволення їхніх запитів та інтересів до знань, бажання зробити заняття доступними і цікавими, здатні збудити у маленької людини дух творчості та розумового піднесення, викликати довіру до вчителя, перейнятися його натхненням і душевною енергією. Повага до особистості дитини, її свободи, віра в її душевні й розумові сили схвально оцінювалися багатьма сучасниками Л. Толстого, які прагнули змінити авторитарну школу на демократичну. Зокрема М. Чернишевський відзначав, що в Яснополянській школі «не б'ють і не піддають тортурам дітей», що завдяки вмлої організації учбових занять учні навчаються дуже старанно, успішно оволодівають знаннями й поведуться добре і що було б бажано таких шкіл мати якомога більше [2, с. 247]. У Яснополянській школі культурі стосунків учителя й учнів надавалося великого значення, оскільки від її рівня залежить успішність навчально-виховного процесу і розв'язання поставлених перед школою завдань.

Для того, щоб навчання не здавалося учням чимось нав'язаним ззовні, примусовим, обридливим Л. Толстой настійно рекомендував учителям здійснювати навчальний процес у привабливій формі, виявляти педагогічне мистецтво і талант. Щирість почуттів у відношенні до учнів, розуміння природи дитинства, цікавість і корисність знань, викладаються в поєднанні з педагогічною майстерністю здатні, за глибоким переконанням Л. Толстого, збуджувати інтереси й потреби, активність і старанність дітей, відкривати їхні серця і душі назустріч учителю [2, с. 250]. Тому учителю потрібно постійно працювати над удосконаленням професійних якостей. Навчальний процес Л. Толстой розглядав як ідеальне середовище для спілкування вільних людей (учителя і учня), яких об'єднує спільне бажання знань. Відмінність між ними полягає в тому, що учні прагнуть їх отримати, а вчителі відчувають потребу передати те, що ними було опановано.

Такі відносини між учителями і учнями Л. Толстой вважає порядними, такими, що не порушують свободи особи.

Діаметрально протилежний погляд він висловлює на виховання, стверджуючи, що «виховання нівечить, а не виправляє» [2, с. 393]. Воно, само по собі, є примусовим, насильницьким впливом однієї особи на іншу з метою сформувати таку людину, яка вважається нам добропорядною. Проте, у своєму бажанні вихователь намагається втілити власні егоїстичні інтереси і хибні погляди на життя. Тому Л.Толстой виступає проти виховання молодого покоління в школі, де їм нав'язуються антигуманні й відірвані від життя цінності й ідеали. З цього приводу геніальний письменник і видатний педагог писав: «Я переконаний, що вихователь тільки тому може займатися вихованням дитини, що в основу цього прагнення покладено заздрість до чистоти дитини і бажання зробити її подібною собі, тобто більше зіпсованою» [2, с. 393]. Звідси школа не має втручатися у моральну сферу, переконання та вірування учнів. Її завданням є наука, а не результати впливу науки на особу людини, оскільки «наука сама по собі ніякого виховного впливу не має» [2, с. 395]. В протилежному випадку виникає протиріччя в бажаннях і прагненнях учителів і учнів, що переростають у нездоланий конфлікт, в основі якого лежить почуття помсти перших щодо інших, «котре не стане справедливим від того, що його назвуть покаранням» [5, с. 395]. Отже Л. Толстой вважає, що ефективність і користь шкільного навчання залежить не стільки від обсягу витраченої учителем енергії на виправлення «зіпсованої природи дитини», скільки від його людських якостей і професіоналізму, любові до дитини і нестримного бажання захистити дитину від насилля дорослих, надати їй свободу розвиватися гармонійно і самостійно. У зв'язку з цим не може існувати певних методів навчання. Мерило всіх методів, стверджує Л. Толстой, – виявляється більшою або меншою відкритістю відносин між учителем і учнями...» [8].

Отже, Л. Толстой виступав за олюднення стосунків учителів і учнів, прогнозуючи тим самим кінцевий результат навчально-виховної роботи – формування гармонійно розвинутої, добротолубної і вільної від насильницьких забобонів людини. Ідеї і практична діяльність Л. Толстого мали значний вплив на вітчизняну педагогічну думку, сприяли ствердженню демократичних принципів у взаємовідносинах учителів і учнів.

Таким чином, гуманізація взаємовідносин учителів і учнів у школі турбувала педагогічну громадськість нашої країни з найдавніших часів. Педагогічні важелі впливу на зростаюче покоління значною мірою визначалися історичними умовами, в яких існувало шкільництво. Проте шкільні учителі й мислителі попередніх епох шукали можливість звільнити дитинство від авторитарних утисків казенної педагогіки, надати учням можливість виявити свою природну щирість, допитливість, відвертість, доброту і довіру до дорослої людини. Думки і практична

діяльність вітчизняних педагогів попередніх епох надають можливість проаналізувати накопичений досвід гуманізації відносин учителів і учнів, прослідкувати еволюцію цих відносин і виокремити найбільш доцільні напрацювання в цій галузі з метою їхнього використання в сучасній гуманістичній педагогіці України.

Перспективними напрямками розвідок щодо гуманізації взаємовідносин учителів і учнів можуть бути питання партнерства, а також діалогового спілкування між суб'єктами навчально-виховного процесу, стимулювання учнів до навчальної діяльності.

Література

1. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с. **2. Каптеревъ П. Ф.** История русской педагогики / П. Ф. Каптеревъ. – С.-Петербург : Издание О. Богдановой, 1908. – 540 с. **3. Константинов Н. А.** и др. История педагогики : пособие для студентов и преподавателей педагогических факультетов / Н. А. Константинов и др. – М. : АПН РСФСР, 1955. – 587 с. **4. Кузнецова В. Г.** Роль гуманістичних цінностей в процесі підготовки майбутніх вчителів / В. Г. Кузнецова // Вісник Східноукраїнського національного університету імені В. Даля. – 1998. – № 5. – С. 155 – 157. **5. Левківський М. В.** Історія педагогіки : підручник. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с. **6. Пісоцька О.** Гуманістична спрямованість педагогічної творчості М. І. Пирогова як фактор піднесення рівня знань учнів / О. Пісоцька // Дидаскал: Часопис. – 2005. – № 3. – С. 175 – 178. **7. Пісоцька О.** Індивідуалізація покарань у педагогічній спадщині М. І. Пирогова / О. Пісоцька // Збірник наукових праць Полтавського державного університету ім. В. Г. Короленка. – Вип. 6 (53). – 2006. – С. 143 – 151. **8. Торосян В. Г.** История образования и педагогической мысли : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Торосян. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

Червонецкий В. В., Червонецка С. С., Белов В. О.
Гуманізація взаємовідносин учителів і учнів в історії вітчизняної педагогічної думки з найдавніших часів до кінця XIX століття

Стаття присвячена проблемі гуманізації взаємовідносин учителів і учнів в історії вітчизняної педагогічної думки, починаючи з найдавніших часів до кінця XIX століття. У ній висвітлюються й аналізуються погляди на зазначену проблему провідних педагогів цього періоду.

Ключові слова: гармонізація відносин учителів і учнів, навчально-виховний процес, засоби педагогічного впливу, демократична педагогіка, концепція вільного виховання.

**Червонецкий В. В., Червонецкая С. С., Белов В. А.
Гуманизация взаимоотношений учителей и учеников в истории
отечественной педагогической мысли с давних времен до конца XIX
столетия**

Статья посвящена проблеме гуманизации взаимоотношений учителей и учащихся в истории отечественной педагогической мысли, начиная с древнейших времен до конца XIX столетия. В ней освещаются и анализируются взгляды на данную проблему ведущих педагогов этого периода.

Ключевые слова: гармонизация отношений учителя и учащихся, учебно-воспитательный процесс, средства педагогического влияния, демократическая педагогика, концепция свободного воспитания.

**Chervonetsky V., Belov V. A humanization of mutual relations of
teachers and pupils in the history of domestic pedagogical мысли for a
long time till the end of XIX centuries**

The article is devoted to the problem of humanization of interaction between teachers and pupils in the history of pedagogics of our country since ancient tiperiod of our native history till the end of the XIXth century. In the article viewpoints on this problem of leading educationalists of the mentioned period is enlightened and analyzed too.

Key words: harmonization of interaction of teachers and pupils, an educational process, means of pedagogical influence, a concept of free upbringing.

УДК 378.011.3-051:34

Чернуха Н. М., Клочкова Д. М.

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
З ПРАВОВИМ ВИХОВАННЯМ ОСОБИСТОСТІ**

Рух української держави до громадянського суспільства і правової держави визначає особливу активність і вагомість системи правової освіти населення України як умови становлення правової культури її громадян.

На сьогоднішній день правова свідомість і правова культура набули нового визначення. Дану проблему досліджували такі українські вчені, як В.Д.Бабкін, М.І.Коцюба, В.А.Котюк, П.Ф.Мартиненко, Є.В.Назаренко, П.М.Рабінович, В.М.Селіванов, С.А.Тихонова та ін. В їх працях характеризується нова сутність правової культури, а саме: правова культура не зводиться лише до правосвідомості громадян суспільства. Вона визначається як сукупність досягнень суспільства,

його соціальних груп та громадян у галузі регулювання суспільних відносин, що забезпечує верховенство права в суспільному житті, тобто панування у суспільному житті правових принципів справедливості і гуманізму, захисту прав і свобод людини, її честі і гідності, реальне забезпечення місця людини як вищої соціальної цінності [14, с. 47].

Мета статті полягає у визначенні взаємозв'язку формування правової компетентності майбутнього вчителя саме із правовим вихованням особистості.

Торкаючись всіх аспектів освіти, навчання і виховання, професійної орієнтації та професійної підготовки молодого покоління, правова освіта кожної особи стає обов'язковим елементом її загальної та спеціальної підготовки. Провідною вимогою правової освіти та культури стає засвоєння положень Конституції України, Закону України "Про освіту", Програми правової освіти населення, прийнятої Урядом України (29 травня 1995 року) та Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"). Всі ці документи розглядають правову освіту і виховання як процес засвоєння знань про основи держави і права, можливість гармонійного узгодження загальнодержавних, міжнародних та індивідуально-особистісних інтересів, що є реальними тільки за умови дотримання конституційних норм усіма громадянами. Таке ставлення до права, законних вимог, до Конституції України може сформуватись тільки під впливом систематичної та послідовної діяльності всіх навчально-виховних структур по формуванню правової культури особистості, реалізації змісту її правової освіти. Основи правової освіти особи формуються спочатку у сім'ї, потім у школі під впливом фахівців, які здатні творчо переосмислювати та сприймати найкращі доробки світової та вітчизняної теорії та практики освіти, навчають і виховують підрастаюче покоління відповідно до сучасних вимог і загальнолюдських цінностей. У сучасних умовах ні у кого не викликає сумніву той факт, що компетентність, ерудиція, професіоналізм, культура вчителя значною мірою визначають і рівень освіченості й особистісні якості учнів [9, с. 3].

Виховання людини, громадянина починається з моменту його народження і продовжується все життя. У процесі виховання і у формуванні його правосвідомості, культури поведінки приймають безпосередню участь саме батьки, вчителі, колектив, у якому він знаходиться, а також впливають друзі і саме суспільство, у якому він живе.

Правове виховання особистості – одна із важливих проблем сучасної педагогічної теорії і практики. Ця комплексна проблема має соціальні, філософські, психологічні, правові, педагогічні, методичні, технічні аспекти. Від її вирішення значною мірою залежить і якість навчання та виховання сьогоденної молоді, і процес їх подальшої соціалізації, тобто практична готовність і бажання віддати свої сили і знання на користь батьківщини.

Важливою складовою громадянського виховання людей є правове виховання. Виховати громадянина – з дитинства підготувати його до уміння використовувати свої права і виконувати свої обов'язки у суспільстві і державі. Правове виховання – це широкий комплекс навчально-виховних, організаційних, масових і індивідуальних заходів, спрямованих на формування і розвиток правосвідомості і правової культури громадян.

Мета правового виховання – формування правової культури людини, виховання законслухняних і політично активних громадян, які уміють відстоювати свої права і інтереси на підставі існуючого законодавства.

Правова освіта особистості допомагає їй усвідомити соціальну цінність права, зрозуміти зміст діючих законів і їх особисту значимість. Надалі, зіштовхуючись з негативними явищами у правовій сфері, людина буде сприймати їх як такі, що суперечать праву і потребують усунення. Таким чином, у процесі правової освіти відбувається становлення позитивної, розвитої, цілісної правосвідомості, яка є ядром правової культури особистості, спонукаючи її до правомірних дій і вчинків.

Правова культура особистості, так само як і правова культура суспільства, – явище конкретне. Змінюються конкретно-історичні умови життя суспільства, тому й повинна змінитися якість правової культури суспільства вцілому.

Зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, повністю змінюють правову основу суспільства. Конституція України орієнтує всю правову систему на пріоритет прав і роль людини і громадянина, встановлює гуманні принципи, проголошені у документах міжнародного права. Відповідно до цього змінюється і зміст правової культури суспільства, орієнтованої тепер на цінності демократії і гуманізму, які, у свою чергу, вимагають перегляд змісту правової освіти і виховання громадян, з урахуванням реалій життя і перспектив розвитку українського суспільства.

У демократичному суспільстві, де з'являються реальні механізми для впливу громадян на процес законотворчості, зростає відповідальність рядових громадян за якість прийнятих законів, здатність громадян критично оцінювати закони, їх готовність брати участь у зміні законодавства, протестувати проти законів, що суперечать духу права – обов'язковий компонент правової культури особистості, яка живе у демократичному суспільстві. Для права у демократичному суспільстві характерні визнання і захист державою прав і свобод індивіда, надання громадянину права самому захищати свої права всіма законними засобами. Показником правової культури громадянина демократичного суспільства є не тільки знання своїх прав і свобод, але уміння і готовність захищати свої права у випадку їх порушення.

Діючий у демократичному суспільстві правової принцип "дозволене усе, що не заборонено законом" надає громадянам держави

широкі можливості вибору напрямків і засобів діяльності у різних сферах життя суспільства, одночасно це значно підвищує вимоги до правової культури громадян, щоб, користуючись наданою їм свободою вони не вийшли за межі правового поля. Таким чином, правова освіта громадян сучасної України повинна орієнтуватись на досягнення рівня правової культури громадян відкритого демократичного суспільства.

Для особи з високим рівнем правової культури характерна наявність правових знань і вихованості, наявність стійких позитивних правових установок і ціннісних орієнтацій; потреба поводитись правомірно; звичка виконувати закон.

Було б утопічним зробити кожного громадянина юристом. Скрізь призму широкого інформування громадян про право, різні правові форми навчання можна говорити про правове виховання громадян. Але подалати юридичну безграмотність і правовий нігілізм – це одна з умов розвитку правової освіти.

Можливість впливу правової освіти громадян на розвиток держави і суспільства не зводиться до профілактики правопорушень і злочинів, зокрема серед молоді. Вони набагато ширше. Звідси й різноманіття вимог, які пропонуються сьогодні до результатів правової освіти. Саме правова освіта повинна підготувати громадян до практичного застосування оновленого законодавства.

Правова освіта є тільки одним з елементів правового виховання, тому що дане поняття набагато ширше. Освіченою можна називати не просто людину, яка вивчила науки, що викладались в освітній установі, а людину, яка здатна до співпереживання, готова до вільного гуманістичного вибору, індивідуального інтелектуального зусилля, компетентним і відповідальним діям у політичному, економічному, професійному і культурному житті. По-справжньому освічена людина може не тільки діяти всередині наявної соціальної структури, але і змінювати її. Безліч таких людей здатно бути колективним гарантом дотримання духу і букви Конституції нашої країни, яка проголошує права і свободи людини вищою цінністю. Процес правового виховання громадян тісно пов'язан із процесом становлення громадянського суспільства в Україні. На різних етапах новітньої української історії вища освіта за допомогою викладання дисциплін соціального профілю у різних формах брала участь у формуванні громадянської позиції студентів.

Одним з найважливіших факторів формування правової держави і громадянського суспільства є повага до закону. Повага до права, до закону повинна бути заснована на визнанні їх високих соціальних якостей і характеризується збігом позицій закону і громадянина, а отже, прагненням до виконання розпоряджень, узгодженню своїх дій, які запропоновані нормами права. Повага до закону – моральна і політико-правова категорія, заснована на усвідомленні його соціальної цінності. Вона припускає у сфері законодавчої діяльності держави відповідність

юридичних норм із потребами суспільства і реаліями життя, а у сфері реалізації їх розпоряджень – стійкі форми поведінки, які відповідають природі, принципам і нормам права [7, с. 57]. Таким чином, забезпечити соціально адекватну, законслухняну поведінку особистості в умовах демократичної держави можна лише через моральну і правову свідомість одночасно [2, с. 200].

Співвідношення морального і правового виховання для майбутніх педагогів є особливо актуальним. Культурно-історичні джерела права і моральності єдині. Сама категорія природного права і природного закону ще у працях Платона і Аристотеля була рівною мірою етична і юридична. Писаний закон базується на універсальному природному праві. Дія цього права виявляється у справедливості, що складається у пропорційному розподілі, у ієрархії речей, де кожному дістається належне [2, с. 200]. В українській правосвідомості постійно існувало сприйняття права через норми моралі. Ще дослідники 19 століття відзначали, що на першому місці у українців було поняття справедливості, а не законності, звичка жити по совісті, а не за законом. Тому при вихованні законслухняної особистості майбутнього вчителя необхідно опиратись на морально-етичні аспекти правових норм, ретельно розглядати співвідношення моральних і правових аспектів, усвідомлювати загальні і різні механізми регулювання громадянського життя за допомогою права і моралі.

У процесі правового виховання юридичні знання і досвід передаються з покоління в покоління. Сам процес передачі знань і досвіду здійснює вплив на свідомість і поведінку людини, формує у неї позитивні уяви, погляди, ціннісні орієнтації, почуття, емоції. Усе це сприяє вихованню законслухняності, впливає на дотримання, виконання і використання індивідом юридичних норм. У даному процесі відбувається реалізація трансляції юридичних знань, пізнавальної, праворегулятивної, ціннісно-нормативної, комунікативної і прогностичної функції правової культури.

Правова освіта вчителя – інтегрований показник, у якому відбивається гармонійна упорядкованість і узгодженість усіх ідейно-правових і практичних елементів, які проявляються у процесі педагогічної діяльності.

Одже, виховання у майбутнього вчителя правової активності нерозривно пов'язано з формуванням його правової компетентності, тому що для досягнення прийняттого рівня правової компетентності необхідно, щоб у студента сформувалась загальна правова культура, позитивне відношення до права як соціального регулятора, активна життєва позиція у сфері дотримання і захисту власних прав і прав інших членів суспільства. Без наявності базових елементів правової культури неможливе формування компетентного у правовому відношенні педагога.

Таким чином, майбутніх викладачів необхідно готувати до роботи у певному правовому полі та соціально-політичних умовах, а тому професіоналізм спеціаліста передбачає оволодіння правовими знаннями та вміннями з настановою на обов'язковість їх застосування у конкретній ситуації, тобто формування у нього правової компетентності, що й буде складати перспективи наших подальших досліджень.

Література

1. Конституція України від 28.06.1996 р. // Відомості Верховної Ради. – 1996. – № 30. **2. Бачинин В. А.** Морально-правовая філософія / В. А. Бачинин. – Харьков, 2000. – С. 200. **3. Крутенко О. В.** Виховання правової культури – шлях до побудови правової держави / О. В. Крутенко // Позаклас. час. – 2006. – № 5 – 6. – С. 81. **4. Гура О. І.** Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. І. Гура. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 224 с. **5. Голосніченко І.** Правосвідомість і правова культура у розбудові Української держави // Право України. – 2005. – № 4. **6. Ганзенко О. О.** Правова культура особи в умовах розбудови правової держави Україна (значення, проблеми, шляхи вирішення) / О. О. Ганзенко // Вісник Запорізького юридичного інституту. – 1999. – № 2. – С. 279 – 284. **7. Каминская В. И.** Правосознание как элемент правовой культуры. Правовая культура и вопросы правового воспитания / В. И. Каминская, А. Р. Ратинов. – М., 1974. – С. 57. **8. Грищенко А. В.** Правовий закон: питання теорії та практики в Україні : автореф. дис. на здобуття на наук. ступеня канд. юрид. наук / А. В. Грищенко. – К., 2003. – С. 6. **9. Городиський М. І.** Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / М. І. Городиський. – Х., 1998. – 18 с. **10. Скуратівський А.** Правова культура в контексті особливостей розвитку соціального буття українського суспільства та національного характеру українців / А. Скуратівський // Вісн. Укр. Академії держ. управління. – 2002. – № 4. – С. 320 – 323. **11. Рагозін М.** Громадянське виховання: методологія і організація у світлі європейського досвіду / М. Рагозін // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 16 – 20. **12. Ильин И. А.** Общее учение о праве и государстве / И. А. Ильин // Ильин И. А. Собр. соч. : в 10 т. – Т. 4. – М., 1996. – С. 83. **13. Городиський М. І.** Умови успішної реалізації змісту правової освіти майбутнього вчителя / М. І. Городиський // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – Х., 1998. – Вип. 8 – 9. – С. 200 – 201. **14. Олійничук Р.** Проблеми формування правової свідомості та правової культури в Українському суспільстві / Р. Олійничук // Юридичний журнал. – 2006. – № 2. – С. 47.

Чернуха Н. М., Клочкова Д. М. Взаємозв'язок формування правової компетентності майбутнього вчителя з правовим вихованням особистості

Стаття містить теоретичне дослідження проблеми забезпечення змісту правової освіти особистості. Також, розглянуті та проаналізовані сучасні підходи до правового виховання та освіти в Україні. Приділено достатньо уваги саме вихованню правової культури особистості у сучасному, демократичному суспільстві. Авторами проведено співвідношення морального і правового виховання та встановлен взаємозв'язок формування правової компетентності майбутніх вчителів з вихованням законослухняної, політично активної особистості.

Ключові слова: права компетентність, права культура, праве виховання, закон.

Чернуха Н. Н., Клочкова Д. Н. Взаимосвязь формирования правовой компетентности будущего учителя с правовым воспитанием личности

Статья содержит теоретическое исследование проблемы обеспечения содержания правового воспитания личности. Также, рассмотрены и проанализированы современные подходы к правовому воспитанию и образованию в Украине. Уделено достаточно внимания именно воспитанию правовой культуры личности в современном, демократическом обществе. Авторами проведено соотношение морального и правового воспитания и установлена взаимосвязь формирования правовой компетентности будущих учителей с воспитанием законопослушной, политически активной личности.

Ключевые слова: правовая компетентность, правовая культура, правовое воспитание, закон.

Chernuha N., Klochkova D. The intercommunication of legal competence of future teacher with person's legal education

The article contains theoretical research of ensuring maintenance's problems of person's legal education. Also, modern ways to legal education and bringing up in Ukraine are regarded and analysed. Enough attention is spared exactly to education of legal culture of personality in modern, democratic society. Authors are conduct correlation of moral and legal education and intercommunication of forming of legal competence of future teachers is set with education of the lowobedient, politically active personality.

Key words: legal competence, legal culture, legal education, law.

УДК 37.033(410)

Л. В. Чибіс

ШЛЯХИ ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Поглиблення екологічної кризи на початку ХХІ століття змушує суспільство переглянути шляхи її подолання, проаналізувати накопичений природоохоронний досвід і зробити висновки щодо необхідних змін, які б поліпшили стан навколишнього середовища планети. Тому пріоритетними завданнями суспільства залишаються подолання екологічної кризи й охорона природного довкілля. У даному процесі головна роль належить освіті. Формування нової культури взаємин з навколишнім середовищем можливе лише за умови перегляду змісту освіти шляхом збільшення значущості екологічного компонента.

Велика Британія досягла значних успіхів у галузі екологічної освіти. Особлива увага в цій країні приділяється екологічній підготовці молодого покоління. Виховний вплив на молодь здійснюється комплексно: на загальнонаціональному й місцевому рівнях, через предмети присвячені суто екологічним питанням і як обов'язків компонент кожної дисципліни національного навчального плану; що забезпечує ефективність навчально-виховного процесу.

При підготовці статті використовувались матеріали досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів, присвячених питанням екологічної освіти: Я. Полякової, Н. Ремезовської (Україна), Г. Андрєєвої, О. Шульженко (Росія), Дж. Хакла, Д. Свєарера, Е. Стейблза (Велика Британія).

Розумінню особливостей у підходах до формування в британців екологічної свідомості переважно сприяли роботи Г. Марченко і Я. Полякової, в яких узагальнюється досвід екологічного виховання молоді шкільного віку. Г. Марченко проаналізувала тенденції в британській екологічній освіті загальними рисами. Я. Полякова висвітлила шляхи реалізації екологічного виховання в контексті народної педагогіки. О. Шульженко зосередила увагу на естетичному аспекті екологічної освіти. Способам реалізації екологічної освіти у британських середніх школах, а також ролі місцевої влади в педагогічному процесі приділялось недостатньо уваги. Це, в свою чергу, актуалізує потребу дослідження шляхів здійснення екологічного виховання в британських середніх школах.

Мета дослідження полягає в тому, щоб розкрити і проаналізувати шляхи здійснення екологічної підготовки молоді в шкільній освіті Великої Британії.

У сфері шкільної освіти питання екологічної освіти розглядаються наступним чином: шляхом включення екологічного

компоненту в навчальні програми; організацією заходів з охорони навколишнього середовища в самих навчальних закладах як приклад природоохоронної діяльності; співробітництвом з місцевою громадою та різноманітними державними та недержавними організаціями в даній галузі [1, с. 119–120].

В Англії та Уельсі національний навчальний план є головним документом, що визначає основні положення педагогічного процесу в середніх освітніх закладах. З метою підвищення рівня середньої освіти у Великій Британії навчальний план час від часу переглядається, модернізується зміст окремих дисциплін, в нього вносяться уточнення та доповнення з урахуванням нагальних вимог національної освіти. Хоча загальні положення залишаються незмінними, але це впливає на контекст через який реалізується екологічний аспект освіти [1, с. 121]. У Шотландії немає єдиної навчальної програми, а тому загальні напрямки та вимоги щодо реалізації навчально-виховного процесу в школах цієї країни визначаються Департаментом освіти Шотландії. Рада з питань навчальної програми, іспитів та атестації є відповідальною за навчальний план у Північній Ірландії [2, с. 119–120].

Національний навчальний план, як головний освітній документ, має забезпечувати широку, системну й збалансовану програму навчання; визначати, чому саме повинні навчати учнів у школах і якими знаннями, навичками та вміннями повинні володіти школярі відповідно до встановлених освітніх стандартів. Навчальний план окреслює зміст навчальних дисциплін відповідно до чотирьох основних етапів навчання: K1, K2, K3, K4. Він має досить складну структуру, що складається з наступних елементів: предмети ядра (core subjects), куди входять англійська мова, математика та природничі науки; базові предмети (foundation subjects) – історія, географія, іноземні мови, музика, фізична культура, інформаційно-комунікаційні технології, мистецтво та дизайн, дизайн та технологія [3].

Загальнокультурний блок, що має на меті забезпечення гуманітарної спрямованості навчального процесу й «пронизує» всі навчальні дисципліни плану (так звані cross-curricular issues), складається з наступних компонентів: екологічне виховання, економічна та медична освіта, громадянознавство та основи профорієнтації [4, с. 97].

Таким чином, екологічна освіта є однією з п'яти міждисциплінарних тем національного навчального плану. У Шотландії програма для школярів віком від 5 до 14 років надає можливість здійснювати екологічне навчання за допомогою занять з екології та як міждисциплінарний компонент навчальної програми. Хоча екологічний компонент присутній в усіх навчальних дисциплінах, але, як показує практика, головним чином екологічна освіта реалізується через предмети природничого циклу. Інші дисципліни, включаючи англійську мову та літературу, можуть лише забезпечувати контекст для вивчення даних питань учнями.

Автор роботи «екологія та навколишнє середовище: перспективи для гуманітарних наук» Д. К. Свєарер вважає, що гуманітарні дисципліни можуть врятувати суспільство від техно-наукової ідеології, віру в те, що наука може вирішити всі проблеми пов'язані з екологічною кризою. Оскільки гуманітарні науки розширюють і поглиблюють наше розуміння навколишнього світу та його зв'язок з людським суспільством.

Питання щодо практичного застосування мистецтва, наприклад, завжди було проблематичним, але духовне значення мистецтва та літератури не можливо переоцінити. Порівняймо сприйняття природного довкілля забудовником і поетом: перший розглядає заболочену місцевість як можливий будівельний майданчик, котрий потрібно осушити перед використанням, в той час як поет бачить природу з естетичної точки зору. Для нього навколишній світ – це джерело натхнення, а не скупий підрахунок доходів та видатків [5, с. 10].

Таким чином, потрібно збалансовувати економічне значення природи з екологічними та естетичними цінностями. Діти повинні, наприклад, розуміти, що ліси мають цінність не тільки як економічний ресурс, але й як регулятор клімату й повеней, джерело натхнення для поетів та художників та як наукова лабораторія біорозмаїття. Рослини та тварини, що населять ці ліси, мають таке ж право на існування як і людина [6, с. 17].

Здійснення освітніх екологічних програм не може відбуватися повністю централізовано навіть за присутності екологічного компоненту в національному навчальному плані. Екологічна освіта повинна здійснюватися перш за все на місцевому рівні. Цьому свідчать результати конференції ЮНЕСКО в Ріо-де-Жанейро в 1992 році. На цій конференції було укладено угоду «Порядок денний на XXI століття» або «Agenda 21». Згідно з цим документом кожна країна створює свою власну концепцію екологічної освіти, яка повинна мати не лише загальнонаукову базу, але й враховувати національні традиції народу. Головна ж роль в охороні довкілля відводиться місцевій владі. Місцеві владні структури за підтримки місцевих підприємств, громадських і освітніх організацій повинні створювати власні екологічні програми. Це, як вважають педагоги та екологи, надасть можливість здійснювати процес екологічного виховання з урахуванням місцевої специфіки. Такий підхід дозволяє поєднувати теоретичні знання з їх практичним застосуванням. А 2002 році в Йоганнесбурзі відбулася зустріч на вищому рівні, висновки якої підтвердили відданість світового суспільства принципам конференції в Ріо-де-Жанейро і важливість місцевих ініціатив щодо охорони природного довкілля.

Багато округів в Об'єднаному Королівстві розробили такі програми з охорони навколишнього середовища ще наприкінці 90-х років минулого століття. Наприклад, було створено незалежну благодійну організацію відповідальну за реалізацію даної програми на місцевому рівні в окрузі Дорсет. Головні напрямки діяльності

сформульовано на сайті організації: сприяти сталому розвитку й ошадливо використовувати природні ресурси, розвивати екологічну освіту й проводити дослідження в галузі охорони навколишнього середовища [7].

Екологічна освіта повинна реалізовуватися насамперед на місцевому рівні, тому що використання теоретичних знань на практиці має відбуватися в знайомому для учнів оточенні. Щоб теорія набула значення, екологічні знання потрібно поєднувати з наочністю й підкріплювати практичною діяльністю: виконанням проєктів, проведенням експериментів, тощо. Місцева влада має заохочувати чисельні організації, що здатні забезпечити навчальний матеріал та сприяти формуванню екологічної свідомості в населення, до співпраці.

Органами місцевої влади було видано ряд постанов, що визначили основні напрямки екологічної освітньої практики. На даний момент можна навести цілу низку прикладів місцевих освітніх проєктів, що успішно реалізуються в екологічному вихованні учнів середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії. У Гемпширі, наприклад, місцевою радою було розроблено проєкт під назвою «Навчання через ландшафт» з метою дослідження можливостей навчання за допомогою організації шкільного подвір'я [8, с. 53].

Крім того багато освітніх проєктів для середніх шкіл належать добровільним організаціям, таким як Національний трест, Королівське товариство із захисту птахів, Британський трест добровольців з охорони навколишнього середовища. Ці організації мають свій власний викладацький склад і пропонують практичні курси та навчальні програми, які поєднують екологічне навчання з дозвіллям.

Деякі з них мають спеціальні секції для молоді. Наприклад, Клуб юних орнітологів і Клуб спостереження за птахами знаходяться під керівництвом Королівського товариства з охорони навколишнього середовища. Їх публікації, аудіовізуальні резерви, практичні рекомендації, щодо реалізації екологічного виховання через зміст дисциплін національного навчального плану, та інший допоміжний матеріал знаходить застосування у формальній освіті, використовується молодіжними організаціями та іншими установами.

З цього можна зробити висновок, що для подолання екологічної кризи, дуже важливим є виховання екологічної культури учнівської молоді. У процесі виховання екологічно свідомої молоді середня школа відіграє провідну роль. В основі екологічної освіти покладено принцип міждисциплінарності, що дозволяє, використовуючи можливості різних дисциплін, більш комплексно розглянути проблему. Художній літературі відводиться значна роль у гармонізації відносин з природним довкіллям, тому що саме ця дисципліна сприяє моральному і духовному розвитку особистості, допомагає зрозуміти естетичну та художню цінність творинь природи, навчає сприймати природу як джерело натхнення і гуманно ставитися до неї. Успіху реалізації екологічної освіти сприяє активна

позиція місцевої влади, що дозволяє розробляти навчальні програми з урахуванням місцевої специфіки та поєднувати теоретичні знання з їх практичним застосуванням. Таким чином, у цій сфері навчально-виховної роботи британські педагоги мають значні здобутки, що заслуговують на ретельне вивчення.

Література

1. Biodiversity: The UK Action Plan. – London : HMSO, 1994. – 173 p. **2. Ремезовська Н.** Національний навчальний план як чинник стандартизації шкільної освіти в Англії та Уельсі // Рідна школа. – 2008. – № 1 / 2. – С. 76 – 78. **3. Чибіс Л. В.** National Curriculum [Електроний ресурс] / Л. В. Чибіс. – Режим доступу до: [<http://www.nc.uk.net>] **4. Андреева Г. А.** Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии / Г. А. Андреева // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 97 – 102. **5. Stables Andrew.** English and Sustainable Development [Electronic Resource]. – http://www.ite.org.uk/ite_topics/English_and_sustainable_development/007.html] **6. Swearer D.** Ecology and Environment: Perspectives from the Humanities, Harvard University Press, 2009. – pp.138. **7. Huckle John.** Education for Sustainable Development, the Key Challenge for primary Schools [Electronic Resource]. – <http://john.huckle.org.uk>. **8. Sustainable Dorset** [Electronic Resource]. – <http://www.dorsetagenda21.org.uk>. **9. Ashworth G.** The Role of Local Government in Environmental Protection: First Line Defence. – Harlow : Longman, 1992. – 167 p.

Чибіс Л. В. Шляхи здійснення екологічного виховання в середніх школах Великої Британії

У статті аналізуються шляхи формування екологічної свідомості британської молоді, висвітлюється роль екологічного аспекту в національному навчальному плані та розглядається значення місцевої влади в екологічній освіті Великої Британії.

Ключові слова: навчальна дисципліна, місцева специфіка, екологічне виховання, екологічний компонент, програма.

Чибіс Л. В. Пути осуществления экологического воспитания в средних школах Великобритании

В статье анализируются пути формирования экологического сознания британской молодежи, освещается роль экологического аспекта в национальном учебном плане и рассматривается значение местной власти в экологическом образовании Великобритании.

Ключевые слова: учебная дисциплина, местная специфика, экологическое воспитание, экологический компонент, программа.

Chybis L. Ways of realizing ecological education at secondary schools of Great Britain

In the article written by the ways of forming environmental awareness of the British youth are analysed, the role of ecological aspect in the national curriculum is covered and the importance of local government in the ecological education of Great Britain is considered.

Key words: subject, local significance, ecological education, ecological component, programme.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Арсен Хомінчук – аспірант кафедри комп'ютерної інженерії Тернопільського національного економічного університету.

Басва Ірина Василівна – викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Батлук Олена Геннадіївна – викладач Коледжу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Белов Володимир Олексійович – викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Ващенко В'ячеслав Юрійович – викладач кафедри комп'ютерних наук Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Войку Ольга Констянтинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології Санкт-Петербурзького державного університету.

Дегтяренко Олена Алексіївна – старший викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Дрогвоз Ірина Вадимівна – студентка філологічного факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Дроєвська Олена Аркадіївна – магістрант філологічного факультету (англійське відділення, програми соціолінгвістики та варіативності англійської мови) Санкт-Петербурзького державного університету.

Дядичев Олександр Валерійович – студент гр. КТ-281 Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Житна Людмила Андріївна – старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Клочкова Дарина Миколаївна – здобувач кафедри управління навчальним закладом Міжрегіональної академії управління персоналом (МАУП), викладач кафедри цивільно-правових дисциплін Університету сучасних знань (м. Київ).

Коцюба Роман Богданович – викладач кафедри філософії, суспільних дисциплін та іноземних мов Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського.

Курєнкова Галина Миколаївна – викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Левченко Олег Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Макаренко Марина Борисівна – асистент, магістр кафедри економічної кібернетики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Марценюк Василь Петрович – доктор технічних наук, професор, проректор з наукової роботи Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського.

Мишанова Юлія Володимирівна – асистент кафедри іноземних мов №2, пошукач кафедри англійської мови факультету романо-германської філології Національного інституту «БелГУ».

Міщенко Тетяна Миколаївна – старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Морська Лілія Іванівна – завідувач кафедри англійської філології, доктор педагогічних наук, професор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Рачинська Тетяна Вікторівна – викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Резнікова Олена Олександрівна – аспірантка кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Руденко Тетяна Миколаївна – викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Ряannelь Тамара Яківна – старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Сергеєва Оксана Вікторівна – викладач Коледжу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Сичевська Ірина Олегівна – магістр, старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Сичевська Ірина Олегівна – магістр, старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Сікілінда Олена Вікторівна – викладач Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля.

Сура Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Сургай Світлана Олександрівна – старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Тарнопольський Олег Борисович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля.

Червонецький Володимир В'ячеславович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Чернуха Надія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Київ).

Чибіс Лариса Вікторівна – викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальні за випуск:
Коміренко Г.Б.

Здано до склад 25.04.2011 р. Підп. до друку 27.05.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 21,39. Наклад 200 прим.
Зам. № 97.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
“Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.