
УДК 37+ 082

ББК 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Nauka i Utworzenie XXI Stulecia : Teoria, Praktyka, Innowacje„. (29.11.2013 - 30.11.2013) - Opole: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 92 str.
ISBN: 978-83-63620-19-6 (t.3/3)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.11.2013 - 30.11.2013 roku. Opole.
Część 3/3.

УДК 37+ 082
ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-19-6 (t.3/3)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /Содержание
СЕКЦЈА 13. PEDAGOGIKA.
(ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)
ТОМ №3

1. Korshuk T.L.	5
SCENARIO METHOD IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALITIES	
2. Коваленко Л.В.	8
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
3. Максимчук Б.А.	11
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	
4. Мазур Ю.Я.	20
АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
5. Подлевська Н. В.	24
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	
6. Шуринова И.А.	29
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
7. Щербакова О.Л.	33
ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
8. Сторчилов П.А.	37
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ	
9. Kamrov S. P.	41
INDEPENDENCE AS A FACTOR SELF-IDENTITY OF FUTURE TEACHERS	
10. Чемоніна Л. В.	44
ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
11. Дем'яненко О. Є.	47
АКУЛЬТУРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	
12. Холодкова Ю. Э.	49
ПОЛИКОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	
13. Мостовик Г.Г.	52
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ЛЕКСИКИ	
14. Немцева Ю.О.	55
ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ УМІНЬ АУДІЮВАННЯ НА РІЗНИХ СТУПЕНЯХ СЕРЕДНЬООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	

15. Radul S. H.....	59
INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE FOREIGN LANGUAGES TEACHER AS A COMPONENT OF THE MODERNIZATION OF EDUCATION	
16. Рябуха Т. В., Гостищева Н. О.....	65
МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
17. Шумський О.Л.	67
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
18. Зданович О.В.	69
РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА — БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	
19. Максимова Н.В.	71
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АРТ-ПРОЕКТ КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ	
20. Шанц Е.А.	73
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	
21. Скоморохова О.С.	79
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ КАКДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	
22. Михайленко И.П.	87
PROBLEMS OF INTERCULTURAL MISUNDERSTANDING IN THE PROCESS OF LANGUAGE LEARNING	
23. Цуканова Е. С., Саттарова А. Р.	90
МЕТОДЫ РАБОТЫ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	



Korshuk T.L.

National Technical University of Ukraine “Kiev Polytechnic Institute”

SCENARIO METHOD IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALITIES

Keywords: teaching English; communication skills; problem-solving; scenario; group work.

The profession of engineer is very demanding – person should have good background, be able to permanent improve their skills, learn and develop in professional sphere, be persistent, smart, have fast reaction and be able to work under the pressure. Problem-solving and forecasting ability are of great importance and value for engineering professions.

Talking about education an engineer should get we must mention the increasing demand for English language knowledge – and not only technical English, but also English for everyday communication. English teachers in university should focus on teaching students not only English language rules and words and so on, but they are to be aware that they should give students the ability to feel free in using this foreign language in their life even if students do not know hundreds of words and all the rules.

Modern interactive methods of teaching and learning English help to develop good language skills that include fluent communication, fast reacting to others' remarks and so on [3]. Students being taught through these methods are more confident and so in future they will be able to manage with some instant-emerging situations that engineers often have to deal with. As the proverb goes “Tell me and I’ll forget; show me and I may remember; involve me and I’ll understand” it is really important to involve students, not allowing them to be passive observers of the educational process but to make them work and think.

One of the best methods for teaching some grammar and lexical topics is “scenario method”. It is gaining more and more popularity among different disciplines – from medical training, sales training to engineering training. The idea it is based on is in forming different versions of development of a situation [1].

The underlying concept is that students in order to acquire and practice skills and improve knowledge be placed in a scenario where they make decisions that affect or alter subsequent events that then lead to new events, just like in real life. In our life, its private

and professional parts we make choices every day and although some of them are good, some are bad and some really irrelevant, it is important to gain the experience, to form the base and background for avoiding bad choices in future or at least be ready to deal with the consequences [2, p.12].

For example, students are learning the theme “Electric circuit”. And there is a situation, millstone, given like “There is a house with laptop computer, washing machine, micro oven, vacuum cleaner, TV-set and lights turned on. The owner wants to turn on eclectic teapot”. Teacher asks students to give some possible variants of the situations. There can be special tasks, for example, to use conditional types or special words like ‘melting, fuse, system fault’ etc. The students can be divided into several groups each of which gets personal task like “The owner needs help” – and they develop the situation with the owner calling to electrician. The other group imagines and describes alternative variant when the owner dealt with short circuit himself.

For the topic with great scientists’ biography discussion students can model such situations as “Meeting with scientist”, “If I worked with this scientist”, “Inventions the scientist could have made” etc.

The most popular are scenarios of the job application process. This topic is prolific and very rich for versions-making, for example, English teacher gives the students some vacancy ads. The students are to make scenarios of conversation with friend about some vacancy and job requirements, advantages and disadvantages of the position advertised; job interview with some company representative, step-by-step applying for a job etc.

As we can see, the scenario method includes some elements of case method, dramatizing, role play, brainstorm, line-ups, think-pair-share, debate etc. They all are aimed to more productive studying and gaining improved skills and knowledge in special subject or field. They give students the ‘push’ in speaking, thinking, enquiring and problem-solving activities.

This method is used for stimulating the students to think and plan, foresee and solve problems both in everyday life and professional sphere. The most recommended topics are “technical professions”, “development of science and technology in Ukraine and world”, “job seeking”, but almost any topic can be taught with introducing the scenario method. It has lots of advantages and it is really very profitable and useful for future job.

The in-class work with applying this method is carried out in six stages:

1st stage: Introduction the subject to students, explaining the topic. Explaining the principle scenario method is based on.

2nd stage: planning the project for a scenario, analysis of the limits and factors influencing the potential situations.

3rd stage: Encouraging students to produce several versions in general.

4th stage: Description of each alternative scenarios of the future.

5th stage: Interpretation of created scenarios, assessment of general trends in the development of the versions. Writing down all the ideas and producing clear alternatives.

6th stage: Encouraging students to talk over the most appropriate and relevant scenarios, focusing students on the details that make these variants the best for highlighting the steps that have led to such results.

The functions of teacher during introducing of this method on lessons are as follows: to explain students what is this method used for and why it is very productive,

useful and helpful in learning English; to focus them that it is necessary to be fast and logic in their scenarios, give them some algorithms but inspire to think out of the box etc.

Students learn not only to use their language skills, but also social skills. Using scenario method involves analyzing of the situation, develops problem-solving, forecasting the future, the skills of searching, processing, combining and using of information, modeling of future with regard to particular circumstances and conditions etc. Both students and teachers benefit from this method, and it should be used more widely in teaching Ukrainian students.

References:

1. Alcorn, C., 2003, Improving Students Knowledge through Experiential Learning. Retrieved from: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-07012003-215241/unrestricted/ETD-AlcornReport-072803.pdf>
2. Errington, E.P., (2003). Developing scenario-based learning: Practical insights for tertiary educators. Palmerston North, N.Z. : Dunmore Press. 9-20
3. Kindley, R. W. (2002). Scenario-based e-learning: a step beyond traditional e-learning. ASTD Magazine. Retrieved from: <http://www.astd.org/>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У доповіді розглядаються методичні аспекти підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до концертно-виконавської діяльності. Детально висвітлені шляхи подолання естрадного хвилювання та підготовки до концертного виступу за допомогою спеціально створеної методичної програми.

Summary.

Ключові слова /Keywords / концертно-виконавська діяльність / concert and performing activity/, естрадне хвилювання / variety excitement/, емоційна стійкість / emotional firmness/, емоційно-вольова саморегуляція / emotional and strong-willed self-control/.

Актуальність дослідження визначається головною тенденцією в розвитку сучасного суспільства – ставленням до людини як найвищої цінності, що детермінує прогресивні процеси. Результатом демократичних перетворень, які відбуваються в процесі українського державотворення є перенесення в освітніх системах акцентів на самоцінність особистості, вивчення можливостей та умов індивідуального розвитку її самореалізації.

Проблема емоційно-стабільного виступу музиканта-виконавця завжди привертала увагу психологів, педагогів, музикознавців. У науковому доробку вчених вказана проблема розглядається як: а) подолання естрадного хвилювання (О.Готсдинер, Л.Бочкарьов, О.Кондаш); б) розвиток емоційної стійкості особистості (Б.Берман); в) формування емоційно-вольової саморегуляції та самоконтролю (О.Конопкін).

Про соціальний статус концертних виступів мало хто з виконавців, викладачів та студентів задумуються як в процесі навчання так і в концертній діяльності. Між тим соціальна роль мистецтва і вплив виконання і слухача завжди виявляється в кожному виступі. Свідченням того є естрадне хвилювання, яке відчувають всі музиканти-виконавці – від учня музичної школи до досвідчених артистів із значним концертним досвідом.

У виконавському мистецтві непорушним є факт, що виконавський процес необоротний, і помилку, допущену в акті публічного виступу, неможливо виправити. Ця найважливіша риса виконавського акту обумовлює високу відповідальність виконавця. Побоювання забути текст, страх не справитися з технічними труднощами та специфічні стресори музичного-виконавського процесу можуть паралізувати творчу волю виконавця і стати причиною його психічних зривів.

У наукових дослідженнях Л.Бочкарьова, О.Готсдинера підкреслюється, що музичне виконавство є різновидом процесу музичної творчості, котрий неможливо

підмінити тільки засвоєним набором навичок и технологій. В основі творчого процесу, який притаманний для сценічної виконавської діяльності, знаходиться особливе почуття музиканта-виконавця на сцені виконавця на сцені: з одного боку - емоційне проживання художнього змісту музичного твору, та акторське перевтілення для переживання та всієї палітри емоційних станів музичного твору; з іншого – присутність “раціонального критика” для оптимізації виконавських дій, необхідних для втілення художньої виконавської інтерпретації музичного твору [1, с.49; 2, с.192].

Незважаючи на значну кількість досліджень у галузі музичної педагогіки та виконавства питання системного та цілеспрямованого розвитку сценічної витримки у студентів-піаністів у процесі індивідуальних занять з “Основного музичного інструмента” (в нашому дослідженні - фортепіано) не знайшло детального відображення в педагогічній, психологічній та методичній літературі.

У процесі дослідження теоретичного базису вітчизняної та зарубіжної літератури щодо підготовки студентів до концертно-виконавської діяльності та різноманітних аспектів наукових підходів до даного питання у площині психології, загальної, музичної педагогіки та методики навчання гри на фортепіано було визначено, що концертно-виконавська діяльність є особистісно-презентаційною публічною діяльністю метою якої виступає представлення власних музично-творчих досягнень у процесі втілення художньої інтерпретації музичного твору.

В умовах навчання на факультеті мистецтв та художньої освіти настає певний переломний момент у музично-виконавському розвитку студента, який у цей час досягає достатньо високого рівня, що викликає необхідність виявлення специфіки оволодіння навичками музичного мислення та концертного виконання програм високого ступеня складності. Вказаний процес пов'язаний з виникненням цілої низки труднощів, які можна умовно розподілити на: психологічні, інформаційно-пізнавальні, музично-виконавські.

Здатність знаходитись у найкращому концертному стані, тісно пов'язана з такими характеристиками особистості, як відсутність почуття тривоги, занепокоєності, ніяковості. Важливу роль у цьому контексті відіграє наявність у студента-піаніста: а) мотивації сценічного виступу; б) яскраво вираженого бажання виступати перед публікою; в) потреби у спілкуванні зі слухачами за допомогою музики. Саме потреба у спілкуванні між виконавцем і слухачем є результатом інтерпретаційно-комунікативного процесу [5].

Практична підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва до концертно-сценічних виступів та розвиток сценічної витримки втілюється за допомогою спеціально розробленої методичної програми, яка базується на системно-діяльнісному підході, з врахуванням універсальної системи складових, яка включає: мотиваційні прагнення особистості, емоційне ставлення до діяльності, практичне виконання (втілення) дій, аналіз результатів та проєкцію подальшого розвитку.

Мета програми – змістове наповнення процесу розвитку сценічної витримки у процесі концертно-виконавської діяльності протягом навчання (залікові та екзаменаційні виступи, участь у концертах та конкурсах).

Структура програми являє собою поєднання взаємоперехідних стадій:

І стадія – підготовча – покликана спрямувати та захопити учнів до сприймання навчальної інформації до галузі музичного мистецтва з метою побудови

ескізної інтерпретації концертного виконання музичних завдань

II стадія – домінантна – відображає останній темпоральний відрізок передконцертного періоду, коли створюються в уяві музиканта певні стереотипи звучання деяких фрагментів та вибудовується формотворчій архітектонічний комплекс;

III стадія – передконцертна – є психологічно найскладнішою у темпоральному проміжку підготовки до концертно-виконавської діяльності, оскільки відзначається наявністю стресового емоційного стану, який у науковій літературі більш відомий під назвою сценічного хвилювання;

IV стадія – проєктивна – передбачає активізацію самостійної креативної діяльності студентів-піаністів, яка проявляється як вираження власних емоційних вражень від сценічного виконання музичного твору у вигляді суб'єктивно нового творчого продукту.

Література

1. Бочкарев Л.Л. Психологические аспекты подготовки музыкантов-исполнителей к концерту //Л.Л.Бочкарев // Проблемы высшего музыкального образования: [сб. Трудов]. – М.: ГМПИ, 1976. – Вып. 19. – 1976. - С. 43-58.
2. Готсдинер А. Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении) // [методические записки по вопросам музыкального образования]: [сб. статей] / [ред.-сост. А. Лагутин]. – М.: Музыка, 1991. – Вып. 3. – с. 189-196.
3. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. - №1. – С. 5-12.
4. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. /О.Кондаш – К.: Радянська школа, 1981. – 169 с.
5. Berman B. Notes from the Pianist's Bench. - Yale: Hilles Publication Funds of Yale University, 2000. - 223 p.



Максимчук Б.А.

Доцент, кандидат педагогічних наук,
докторант Вінницького державного педагогічного університету

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Ключові слова / Keywords: педагогіка / education, валеологія / valueology, здоров'я / health.

Вступ. Проблема підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів в умовах сьогодення набуває особливої актуальності й гостроти. Адже від професійної культури й майстерності педагога, його компетентності, здатності творчо підходити до розв'язання складних завдань формування у дітей позитивної мотивації на здоровий спосіб життя залежить успіх у створенні відповідних умов. У схвалений Міністерством освіти і науки України концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді зазначено, що «основним завданням підготовки педагогічних кадрів до здійснення формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя є забезпечення безперервності у формуванні культури здоров'я особистості як невід'ємної складової її професійної компетентності та адаптації до гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу» [1, с. 114].

Аналіз попередніх досліджень. В останні роки в дисертаційних роботах, що досліджують інноваційні процеси в системі середньої професійної освіти, в основному розглядалися питання, що стосуються окремих сторін процесу професійної підготовки фахівців різних галузей (організаційно-педагогічні умови, структура і зміст професійної підготовки фахівців, розвиток професійних компетенцій, оцінка ефективності професійного навчання тощо), але не досліджувалися загальні питання структури та змісту організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців нових кваліфікацій.

Наприклад, дослідження В.К. Штібена показало, що в основі оновлення діяльності сучасної освітньої системи інституту знаходяться принципи демократизації, гуманізму, гуманітаризації освітніх програм, диференціації, доступності, відкритості освіти, стандартизації, які повинні стати керівництвом до дії в сучасній освітній системі коледжу, що розвивається сам та розвиває інших. Основною функцією сучасної освітньої системи інституту на даному етапі є цілеспрямована професіоналізація і соціалізація особистості.

Метою роботи є формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання.

Матеріали і результати дослідження. До основних механізмів забезпечення валеологічної освіти в Україні на думку авторів Концепції неперервної валеологічної освіти належать [2]: законодавчі, організаційні та методичні.

Методичні механізми:

- це розробка концепції, стандарту, програми з валеологічної освіти в Україні.

Організаційні:

- введення валеологічної освіти до всіх ланок освіти;
- відповідальність центральних та місцевих органів влади за стан валеологічної освіти;
- покладання головної відповідальності окремо на кожен ланку освіти: дитсадок, школу, ВНЗ, тощо.

Законодавче забезпечення валеологічної освіти полягає у:

- постійній розробці і прийнятті нормативних регулюючих актів Міністерством освіти та науки України і іншими установами щодо законодавчого забезпечення механізмів реалізації валеологічної освіти;
- перегляді і доповненні вже існуючих державних нормативних документів з питань охорони здоров'я відповідно до мети та завдань валеологічної освіти;
- визначенні прав і обов'язків усіх сторін, які покликані проводити валеологічну освіту [3, с. 26].

У наукових дослідженнях автора в якості основних у педагогічному аспекті розвитку інституту розглядаються наступні компоненти:

1. Концепція неперервної професійної освіти.
2. Експериментальні навчальні плани і безперервні професійні освітні програми за спеціальностями нових кваліфікацій.
3. Робочі програми, розроблені викладачами на основі державних освітніх стандартів і враховують регіональну патологію і стан здоров'я населення.
4. Технократичний, орієнтований, розвиваючий, особистісний підходи у професійній підготовці фахівців, у тому числі нових кваліфікацій.
5. Залучення до навчально-виховного процесу професорсько-викладацького складу вузів з метою підвищення ефективності освіти та реалізації неперервної професійної освіти.

Як показали наші дослідження, організаційний аспект розвитку - це управління вмістом навчально-виховного процесу та інститутом загалом на основі чинного законодавства у сфері освіти та охорони здоров'я всіх рівнів нормативних правових джерел: державного, обласного, місцевого та локального.

Результати дослідження показують, що процес формування і розвитку професійних знань у студентів ефективно реалізується на чотирьох етапах навчання: 1) на етапі отримання початкової професійної освіти за фахом; 2) на етапі отримання середньої професійної освіти; 3) на етапі отримання вищої освіти за спеціальністю; 4) на етапі підвищення кваліфікації (післядипломне навчання).

На першому та другому етапах формування достатнього мінімуму знань диктується вимогами суспільства, що здійснює соціальне замовлення на фахівця. На третьому етапі накопичення знань визначається вимогами, зумовленими сучасними медичними технологіями, рівнем розвитку науки і техніки, а також особистісної мотивації фахівця.

Теоретичні обґрунтування неперервної професійної освіти обумовлені практичними вимогами навчального процесу. Так, технократичний підхід доцільний при підготовці за фахом «Лабораторна діагностика», бо майбутні фахівці навчаються на сучасному технічному обладнанні та вивчають нові методи діагностики. Рівень освіти, яку вони отримують, набагато вищий за необхідний для роботи. Орієнтований підхід у підготовці фахівців доцільніше використовувати після вивчення попиту на випускників.

Реалізація розвиваючого підходу дає можливість підготувати мобільного та затребуваного на ринку праці фахівця. Практико-орієнтовані наукові дослідження у сфері середньої професійної освіти довели, що без розвиваючого навчання отримати повноцінну освіту практично неможливо.

Особистісний підхід є основоположним у процесі навчання в університеті, бо він спрямований на отримання студентами більш якісних медичних знань і умінь, а також на підвищення їх культурного рівня, що дозволяє випускникам бути конкурентоспроможними та висококваліфікованими фахівцями. Особистісний підхід дає можливість у процесі навчання отримати додаткові професійні знання і спеціалізації, зокрема, із загального гігієнічного масажу, косметичного масажу та косметології, лікувальної фізкультури. Це дозволяє випускникам легше влаштуватися на роботу в заклади охорони здоров'я з різними формами власності, а також на законній основі надавати перераховані вище медичні послуги в приватному секторі охорони здоров'я.

У ВДПУ створені умови для самовизначення та самореалізації особистості студентів. Відмінною рисою діяльності університету є підтримання особливого психологічного клімату, що виникає в процесі взаємодії всіх суб'єктів, що беруть участь в освітньому процесі. Робота університету в такому режимі сприяє формуванню у студентів навичок міжособистісного спілкування, попередженню проявів агресії по відношенню до оточуючих, вихованню милосердя і гуманності до майбутніх учнів.

Управління університетом включає наступні фактори: управління навчальним процесом з позиції розвитку; високий професіоналізм викладачів, що дозволяє вести експериментальну роботу за новими освітніми програмами (близько 60% викладачів мають наукові ступені); науково-практичну діяльність в області здоров'я; посилення в процесі навчання підходу, орієнтованого на особистість, ведення психолого-педагогічного моніторингу процесу навчання; відповідний сучасним вимогам рівень якості освіти випускників; взаємодія з органами управління

державної та муніципальної систем з метою визначення соціального замовлення, працевлаштування випускників.

На думку О.В. Гайнанової, організаційно-педагогічні умови навчання є сукупністю організаційних та педагогічних умов. До компонентів організаційних умов відносяться концепція і програми розвитку інституту та університету, соціальна взаємодія та партнерство, управління розвитком педагогічного університету на основі структурно-функціональної моделі, локальні нормативні акти.

Педагогічні умови навчання включають в себе наступні компоненти: підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів; спадкоємні освітні програми підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів; оновлення змісту освіти; реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі, а методичне забезпечення підготовки фахівців включає навчально-методичні, методичні посібники, методичні рекомендації та розробки, спрямовані на оптимізацію процесу підготовки фахівців, на вирішення питань самоосвіти та саморозвитку суб'єктів освітнього процесу. Як вважає в своїх дослідженнях С.М. Кожуховська, основними факторами, що впливають на корекцію змісту, форм, методів, засобів навчання, а також вибору напрямків спеціалізації, є ринок праці, закономірності його формування та прояву вимог до рівня і якості підготовки фахівців. Результати проведеного дослідження лягли в основу створення єдиної установи багаторівневої професійної освіти, що здійснює підготовку фахівців як з початковою та середньою професійною освітою, так і педагогів з вищою професійною освітою.

У роботі М.Г. Єлісеєвої встановлено, що організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки студентів-правознавців у коледжі включає в себе матеріали навчально-методичного, нормативно-правового, інформаційного характеру (навчальні плани і робочі програми, експериментальні програми виробничої практики (ознайомчої, технологічної та кваліфікаційної), результати поточного та підсумкового контролю, міждисциплінарного державного іспиту та методика його проведення). Таким чином, при теоретичному та методичному обґрунтуванні структури і змісту освіти є основні пріоритети нового соціального замовлення для освітньої установи, орієнтовані на соціальне і професійне становлення особистості, її потреби та інтереси, попит економіки, що постійно змінюється, ринку праці та, відповідно, ринку освітніх послуг.

Більшість досліджень показує, що у змісті професійно-особистісної моделі фахівця визначаються загальні вимоги до освіченості, особистих і професійних якостей, культури та здоров'я випускника, що дозволяють виявити раціональне співвідношення між особистістю студента та вимогами, які їй пред'являються професією. Наприклад, професійно-особистісна модель випускника-правознавця включає в себе професійно та особистісно значущі якості, професіограму і основні типи професійної мотивації (адекватну, ситуативну, конформістську, компенсаторну). У професійно-особистісної моделі виділені блоки: правова підготовка, правова вихованість, професіоналізм, здоров'я, професійна мотивація.

Професійна підготовка фахівця валеологічного профілю характеризується наявністю у студента певних професійних знань, відповідного рівня сформованості умінь і навичок, що дозволяють надавати оздоровчі послуги, а також позитивним

ставленням до професії, визначеної в системі професійної діяльності «людина-людина», оцінкою її як необхідного соціального компонента, схваленням її цілей і завдань, потребою присвятити себе їх досягненню, участю в побудові траєкторії індивідуального і популяційного здоров'я.

Л.В. Голуб у своєму дослідженні звертає увагу на те, що зміст підготовки фахівця на першому (базовому) рівні представляють знання, вміння, навички загального характеру і спеціальний блок підготовки, що забезпечує базовий рівень спеціальності з середньою професійною освітою. Зміст другого (підвищеного) рівня підготовки фахівця передбачає систематичні загальногуманітарні знання закономірностей і тенденцій соціально-економічного та наукового розвитку, формування професійних якостей і навичок інноваційної професійної діяльності, забезпечення отримання підвищеного рівня середньої професійної освіти та рівня неповної вищої професійної освіти.

Сучасні педагогічні дослідження виділяють пріоритетні організаційно-педагогічні основи безперервної професійної освіти, такі як: інтегровані цілі і завдання освітніх установ; наявність об'єднуючих нормативно-правових та програмно-цільових документів; єдиної освітньо-професійної програми, що дозволяє реалізувати єдині напрямки у підготовці фахівця; наявність єдиних (спадкоємних, сполучених, наскрізних) навчальних планів і робочих програм; спадкоємність педагогічних технологій і методик, що застосовуються з наростаючим ефектом під час руху студента з першого рівня на другий; забезпеченість освітнього процесу відповідною навчально-методичною літературою, що дозволяє усунути дублювання змісту професійної освіти і підвищити якість підготовки майбутнього фахівця, створення умов для його багатопрофільності та багатофункціональності.

У дослідженні В.К. Штібена підтверджено, що взаємодія інституту з соціальними партнерами може здійснюватися в різних формах і бути спрямованою на стратегію розвитку освітньої установи, зміст освіти, організацію освітнього процесу, контроль якості одержуваної освіти та її затребуваність в системі освіти регіону. Соціальне партнерство передбачає рівноправність учасників, опору на правову базу, добровільність прийняття зобов'язань за договорами і широке використання договірних процедур. Соціальне партнерство передбачає погоджені вимоги суб'єктів (роботодавців і студентів) до процесу та результатів навчання. Даний принцип передбачає конструктивну взаємодію із зовнішнім середовищем в нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства.

Робіт, які досліджують організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців нової кваліфікації, виявлено небагато. Освітня програма початкової професійної освіти містить загальну характеристику спеціальності; вимоги до рівня підготовки; обов'язковий мінімум змісту професійної освіти; перелік практичних умінь і навичок; навчальний план; пояснювальну записку. Освітня програма дає характеристику сфери професійної діяльності випускника. Вимоги до рівня підготовки. У сучасних соціально-економічних умовах молодий спеціаліст - випускник професійної школи - розглядається роботодавцем в основному з позицій економічних і соціально-психологічних переваг, які можуть бути отримані ним від його праці. Роботодавцю, як правило, потрібен спеціаліст, який не тільки вміє якісно виконувати

ті операції (або вирішувати завдання), для яких він був безпосередньо підготовлений (хоча це дуже важливо), але і здатний до колективної роботи, ініціативний, творчий, швидко орієнтується в суті виникаючих проблем, максимально реалізує свій професійно-психологічний потенціал у праці.

Однак сучасні освітні установи середньої професійної освіти як і раніше ставлять своєю основною метою підготовку фахівців, які вміють виконувати конкретні види професійної діяльності і чітко вирішувати певні завдання в рамках отриманої освіти. Особистісні ж характеристики, не менш важливі в професійній діяльності фахівця, залишаються поза увагою педагогічного колективу і формуються цілеспрямовано. Тому в даний час в психології та педагогіці на передній план висувається проблема формування творчої, ініціативної, професійно і соціально відповідальної особистості, готової як до постановки, так і до вирішення різноманітних громадських та професійних завдань.

Для вирішення завдань необхідно виконати дві основні умови:

- внести до навчальних дисциплін зміни, що стосуються організації проведення теоретичного та практичного навчання, а навчальні плани доповнити заняттями, спрямованими на професійне вдосконалення особистості студента;

- використовувати в освітньому процесі засоби ефективного слідування та контролю за розвитком особистості студента Е.Ф. Зеєром, В.А. Воденіковим, Н.А. Дороніним, Д.П. Заводчиковим спроектована професійно орієнтована структура особистості, яка складається з підструктур, значущих в професійній діяльності фахівця:

- професійно значущі біопсихічні властивості (темперамент, характер, емоційна сфера);

- професійно важливі особливості психічних процесів (сприйняття, відчуття, пам'ять, мислення, увага, мова);

- професійний досвід (накопичені знання, вміння, навички, способи і технології діяльності);

- професійна спрямованість (професійні цінності, мотиви, принципи, переконання, схильності);

- інтегративна підструктура, що включає ключові компетенції, ключові компетентності та ключові кваліфікації [138].

Таким чином, об'єднуючою ланкою всіх розглянутих наукових досліджень є проблема формування творчої, ініціативної, професійної та соціально відповідальної особистості, готової до вирішення різноманітних громадських та професійних завдань, професійна підготовка якої здійснюється за багаторівневою системою навчання в освітній установі підвищеного типу. Як правило, дослідження проблеми починається з формування і відбору понять. На думку К.А. Романової, істотний вплив на поняття професійної педагогіки, її термінологію мають інтеграційні процеси, властиві як теорії, так і практиці професійного навчання.

Все це, з одного боку, збагачує, поглиблює, розширює сенс професійного навчання, з іншого - перешкоджає розумінню, викликає ускладнення в організації освітнього процесу. У даній роботі використовуються поняття професійної педагогіки та здоров'язберігаючих технологій. У зв'язку з цим ми вважаємо відпрацювання

понятійного апарату найважливішою умовою успіху наукового дослідження та результатів освіти.

Поняття професійної педагогіки - освіта, професійна освіта, професійна підготовка, професійна підготовка спеціалістів нової кваліфікації, науково-методичне забезпечення, організаційне забезпечення, методичне забезпечення, організаційно-методичне забезпечення процесу професійної підготовки фахівців нових кваліфікацій, освітня програма, модель фахівця. Поняття здоров'язберігаючих технологій - здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язбереження в освітньому процесі.

Перераховані поняття органічно входять в поняття, що включає освіту, - процес оволодіння системою знань і умінь, що дозволяють формувати риси творчої діяльності, світоглядні та поведінкові якості особистості, розвивати пізнавальні здібності. Основним завданням навчання є цілеспрямований, планомірно організований процес надання студентам нової навчальної інформації, їх організація на засвоєння цієї інформації, на вироблення умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей. Очікуваний результат навчання - знання, вміння та компетенції, засвоєні студентами, пізнавальні потреби і здібності, сформовані у них.

Зміст освіти - сукупність знань, умінь і компетенцій, відповідних сучасному стану науки, які зафіксовано у навчально-програмних документах - Державному освітньому стандарті, навчальній програмі відповідного предмета та ін. В освітній установі зміст освіти визначається освітньою програмою, що розробляється, приймається та реалізується освітньою установою самостійно. Зміст навчання - сукупність знань, необхідних для виконання в майбутньому певної професійної діяльності. У згорнутому вигляді зміст навчання представлено в навчальних планах або програмах; в розгорнутому - в підручниках, навчальних посібниках, лекціях та уроках викладачів. С.Я. Батишев визначає професійну освіту як процес і результат професійного становлення та розвитку особистості, що супроводжується оволодінням знаннями, навичками і вміннями із конкретних професій та спеціальностей для виконання спеціалізованих функцій у сфері оплачуваної праці. Для виявлення сутності поняття «професійна підготовка спеціалістів нової кваліфікації» були проаналізовані: ФЗ «Про освіту», теоретико-методологічні дослідження з професійної освіти С.Я. Батишева, Е.Ф. Зеєра, А.М. Новікова, П.М. Новікова, Л.Г. Семушиної, І.П. Смирнова, Є.В. Ткаченко, Н.Г.Ярошенко, наявні концепції розвитку освіти та охорони здоров'я та ін. На основі узагальнення різних підходів до трактування терміну «професійна підготовка» у дослідженні ми склали своє визначення даного терміну, і він розуміється нами як процес і результат формування готовності особистості до певної професійної діяльності, яка здійснюється шляхом оволодіння доцільною сукупністю спеціальних знань, умінь і компетенцій.

Професійна підготовка має на меті прискорене набуття учнями умінь і кваліфікацій, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт, і не має на увазі підвищення освітнього рівня учня. Залежно від кваліфікації розрізняють чотири основних рівні професійної підготовки, що вимагають відповідної професійної освіти: вищої, середньої, початкової професійної та елементарної.

Необхідною ланкою в трактуванні терміну «професійна підготовка» є визначення поняття «спеціаліст». Спеціаліст - особа, що володіє компетентністю у певній галузі професійних занять або в якомусь окремо взятому питанні. У більш вузькому вживанні термін означає володаря диплома про вищу або середню спеціалізовану освіту і близький за значенням терміну «професіонал».

Під професійною підготовкою фахівця розуміється процес формування у випускника компетенцій та ключових кваліфікацій, оволодіння компетентностями, що дозволяють йому якісно виконувати роботу в певній галузі професійних занять, відповідних сучасному технологічному рівню [73, 137].

У дослідженні під професійною підготовкою фахівця нової кваліфікації педагога розуміється:

- по-перше, процес формування у фахівця нових професійних функцій, результатом якого є його ефективна професійна діяльність у сфері валеолого-педагогічних технологій;
- по-друге, розвиток значущих соціально-професійних якостей особистості у фахівця для забезпечення його безперервного професійного зростання та професійної мобільності.

Серед сукупності факторів, що обумовлюють розвиток професійної освіти в сучасних умовах, значне місце займає науково-методичне забезпечення. Його основні напрямки: кадрове, організаційно-методичне, навчально-програмне, навчально-методичне, нормативне, інформаційне забезпечення, забезпечення засобами навчання, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду та ін. Особливості реалізації цих напрямків на сучасному етапі визначаються:

- оновленням професійно-кваліфікаційної структури кадрів;
- зростанням відкритості, багатofункціональності, гнучкості, багаторівневості, наступності, безперервності, диверсифікації, особистісної орієнтованості системи професійної освіти;
- створенням професійних освітніх установ нового типу (регіональні центри професійної освіти, професійні ліцеї, коледжі та ін.);
- створенням навчальних комплексів неперервної професійної освіти;
- розвитком процесів гуманізації, демократизації та регіоналізації професійної освіти.

До форм педагогічного проектування змісту професійної освіти відносяться переліки навчальних професій і спеціальностей, моделі навчальних планів, типові навчальні плани і програми із загальнопрофесійних, спеціальних предметів і виробничого навчання, тематичного планування з загальноосвітніх предметів, розробка методик виховної роботи у професійних навчальних закладах, методології створення навчально-методичних комплексів, комп'ютерних та інших засобів навчання, а також змісту і технологій перевірки якості професійної освіти (Т.Д. Барер, В.А. Сітаров, Т.І. Шкаріна, Н. Г. Ярошенко).

Процес професійної підготовки фахівців нових кваліфікацій в професійну освіту інтегрується в рамках організаційного, педагогічного та методичного забезпечення, яке досить детально розглянуто в роботах Г.В. Втюріної, Л.В. Голуб, С.М. Кожуховської, Т.М. Резер, Б.І. Смирнова та ін. Організаційне забезпечення базується на правових джерелах чинного

законодавства у сфері освіти і охорони здоров'я всіх рівнів і включає в себе аналіз і планування потреби регіонального ринку праці у фахівцях нової кваліфікації, а також управління діяльністю суб'єктів освітнього процесу з реалізації змісту професійної підготовки фахівців нової кваліфікації. Методичне забезпечення являє собою планування і розробку комплексу навчально-методичної документації, засобів навчання, забезпечує впровадження випереджального змісту професійної підготовки фахівців нових кваліфікацій, а також розробку професійно-особистісної моделі фахівця нової кваліфікації.

Педагогічна забезпеченість включає насамперед педагогічний супровід підготовки фахівців нової кваліфікації, вибір принципів, підходів, технологій, методів, що забезпечують реалізацію структури та змісту професійної підготовки таких фахівців.

Висновки. Результати наших досліджень показують, що підготовка спеціалістів нової кваліфікації та створення необхідних науково-методичних та організаційних умов для професійного розвитку особистості в освітньому процесі можливі при розробці організаційно-методичного забезпечення та науковому обґрунтуванні процесу, введення професійної підготовки фахівців нових кваліфікацій.

Організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців нових кваліфікацій в професійному освітньому закладі, наприклад в коледжі, являє собою сукупність нормативних правових актів чинного законодавства у сферах освіти і відповідної галузі, а також розроблені на основі маркетингового дослідження ринку праці професійно-особистісну модель фахівця нової кваліфікації та комплекс навчально-методичної документації, що забезпечує якісну підготовку фахівців з новими професійними функціями.

Література:

1. Філіпп'єва О.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів: дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Філіпп'єва Ольга Анатоліївна. - Миколаїв, 2007. - 254 с.
2. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні (Проект) / Горашук В.П., Бойченко Т.Є., Вадзюк Н.В. та ін.: М-во освіти України; М-во охорони здоров'я України. – К., 1994. – 36 с.
3. Міненюк А.О. Формування валеологічних знань у майбутніх учителів фізичної культури: дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Міненюк Антоніна Олексіївна. - Київ, 2007. - 258 с.

АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: учитель початкової школи, професійна іншомовна компетентність, складові іншомовної компетентності, види компетенцій.

Keywords: primary school teachers, professional foreign language competence, components of foreign language competence, types of competence.

Постановка проблеми. Стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток сучасного світу ставить перед педагогічною наукою та практикою нові проблеми. В епоху різких соціальних змін, які переживає наше суспільство, виникає необхідність кардинально реформувати освіту. Сучасній людині доводиться діяти в складних і невідомих ситуаціях, в умовах конкуренції та конфліктів, суперництва і співробітництва з представниками інших культур. Саме тому соціальні та педагогічні проблеми формування професійних компетентностей особистості виходять сьогодні на рівень пріоритетних в українському суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема, психолого-педагогічні компетентності фахівців і їх складові досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема М.Віленський, О.Гура, Н.Кузьміна, І.Решетень, В.Сластьонін та ін.

Мета статті полягає у функціональному аналізі основних складових професійної іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця початкової школи – необхідна й обов'язкова умова ефективності навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, яка також виступає засобом встановлення контактів з представниками різних культур. Зазначена компетентність має свою структуру та складові.

На думку, М.Вятютнева іншомовна компетентність складається із знань граматики, лексики, правил спілкування, етикетних формул, мовленнєвих засобів [1]. Однак Н.Гез вважає, що важливим є також такий компонент, як уміння співвідносити мовні засоби із завданнями, умовами спілкування і розуміння стосунків між комунікантами [2]. О.Аршавська вважає її основними структурними компонентами мовну і соціальну компетенції, які входять до структури будь-якої діяльності [5].

Так, з точки зору вивчення іноземної мови, В.Клочко виділяє наступні особливості [4]: загальні компетенції, тобто такі, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого виду діяльності, у тому числі й мовленнєвої; комунікативні мовні компетенції – це такі, які забезпечують суб'єктові можливість діяти, виконувати професійно спрямовану діяльність, застосовуючи лінгвістичні засоби.

Користуючись професійно спрямованою іноземною мовою, фахівець використовує загальні та комунікативні мовленнєві компетенції. На думку науковця, іншомовна компетенція складається із певних компонентів: лінгвістичного (лексичні, фонологічна, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи), соціолінгвістичного (соціокультурні умови користування мовою, соціальні конвенції,

такі як: правила ввічливості, норми, які регулюють стосунки між поколіннями, статтями, класами) та прагматичного (функціональне вживання лінгвістичних засобів). Комунікативна мовленнєва компетентність особистості реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, усвідомлення, відтворення (усне чи письмове).

Децю іншу структуру представляє Ю.Федоренко, яка виділила наступні компетенції майбутніх учителів початкової школи, а саме: мовну (лексичні, граматичні, фонетичні й орфографічні знання), мовленнєву (охоплює вміння аудіювання, читання, письма та мовленнєві вміння), лексичну (знання лексики і мовленнєві лексичні навички), граматичну (знання граматики і мовленнєві граматичні навички), фонетичну (фонетичні знання, мовленнєво-слухо-вимовні навички), соціокультурну (стосується країнознавства та лінгвокраїнознавства) та компетенцію, що стосується процесу говоріння [4, с.63-65].

Д.Ізаренков вважає, що більшість учених описують компетенції як самодостатні явища, незважаючи на те, що мають виявити компоненти, базисні складові комунікативної компетентності. Педагог запропонував три компетенції, які складають її модель, а саме: мовну (вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання), предметну (відповідає за зміст висловлювання і забезпечує одержання знань про той фрагмент світу, який є предметом мовлення) і прагматичну (здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносячи їх із умовами спілкування) [3, с.54-60].

Аналіз складових професійної іншомовної компетентності передбачає врахування зарубіжного досвіду. Так, згідно з поглядами С.Савіньон, структуру комунікативної компетентності утворюють такі компетенції, як: граматична (граматичний рівень речення), соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова), дискурсивна (вміння продукувати текст) і стратегічна (компенсація часткових знань, умінь та навичок). Особливу увагу дослідниця акцентує на останній, що має компенсувати часткові знання мови у процесі професійної діяльності [8, с.129-134].

Опрацювання наукових праць Б.Шпітсберг та У.Купа, дає підстави стверджувати про виокремлення наступних компонентів іншомовної компетентності, а саме: мотивація, знання (процесуальні знання про те, яку стратегію поведінки обрати у конкретній ситуації), навички (використовувані типи поведінки), тобто це взаємозалежність когнітивного, поведінкового та афективного компонентів у певних мовленнєвих актах. Інші дослідники вважають, що іншомовна компетентність охоплює знання, навички, чутливість (здатність виказувати увагу і повагу), зобов'язання (прагнення уникати помилок і знаходити ефективні шляхи взаємодії у процесі самоосвіти та самовдосконалення). Однак учені зосереджують увагу на тому, що рівень володіння комунікативною компетентністю залежить від контексту в якому відбувається взаємодія [7].

Заслужують на увагу праці М.Кенела і М.Свейна, які в моделі професійної іншомовної компетентності **виокремлюють чотири компоненти-компетенції**: граматичну компетенцію – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень; соціолінгвістичну компетенцію – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо); дискурсивну компетенцію, або компетенцію висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для

цього різні синтаксичні і семантичні засоби; стратегічну компетенцію – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку “недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів” [6, с.55].

Сучасні дослідники підкреслюють, що саме ця модель професійної іншомовної компетентності мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми.

Однак Л.Бахман пропонує зовсім відмінну від попередньої модель іншомовної комунікативної компетентності, до складу якої відносить: мовну компетенцію; стратегічну компетенцію; психофізіологічні механізми.

Мовна компетенція визначається автором як “знання мови” і включає організаційний і прагматичний компоненти. Під організаційним вчений розуміє граматичну і текстуальну компетенції, а під прагматичним – іллокутивну і соціолінгвістичну. У свою чергу кожна з названих чотирьох компетенцій складається з дрібних структурних частин: граматична компетенція включає лексику, морфологію, синтаксис та орфографію; текстуальна складається з когезії та риторичної організації; іллокутивна компетенція включає здатність висловлювати думки та емоції, а також маніпулятивні, евристичні і творчі можливості суб’єкта іншомовного спілкування; соціолінгвістична компетенція відображає сензитивність до діалектних і стильових відмінностей мов, природність (аутентичне використання мови), розуміння культурних феноменів і риторичних фігур[7].

На основі проаналізованих підходів до формулювання змісту іншомовної комунікативної компетентності та її структурних компонентів можемо зробити певні узагальнення, а саме, що під даним поняттям слід розуміти здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовну комунікацію не носіями тієї чи іншої мови, крім того, така здатність і готовність формується на основі певного комплексу компетенцій і якостей особистості, які складають структуру іншомовної комунікативної компетентності особистості.

Література

1. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.
2. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Гез Н. И. // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
3. Изаренков Д.И.. Методические рекомендации по комплексному обучению основным видам речевой деятельности на подготовительном факультете / Сб. ст./ Ун-т дружбы народов. — М.: РУДН, 1983, С. 54-60.
4. Клочко В. І. Нові інформаційні технології навчання математики у вищій школі. Дис. докт. пед. наук. – Вінниця, 1998. – 396 с.
5. Федоренко Ю.С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю.С. Федоренко // Ріднашкола. – 2002. – № 1. – С. 63–65.
6. Canal M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1:1 – 47. 1980. – P. 55.
7. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual

Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). – 279 p.

8. Savignon S. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon //The Modern Language Journal. – 1995. Vol. 95. – P. 129–134.



Подлевська Н. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології
Хмельницького національного університету,
Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Анотація. Стаття присвячена окремим питанням організації профільного навчання з української мови у старших класах; визначається філологічна компетентність як обов'язкова для філологічного профілю; звертається увага на фактори реалізації вимог щодо організації профільного навчання у старших класах.

Ключові слова / Keywords: профільне навчання / profile studying, навчання української мови / ukrainian language teaching, організаційні засади профільного навчання / organisational basis of profile studying, high school students / учні старшої школи.

«Профільне навчання – вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їх освітніх і професійних намірів щодо соціального і професійного самовизначення» [3, с. 3].

На виконання постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти», рішення колегії Міністерства освіти і науки від 27 серпня 2013 р. протокол № 4/1 та з метою модернізації змісту загальної середньої освіти 21 жовтня 2013 р. наказом № 1456 Міністерства освіти і науки України затверджено Концепцію профільного навчання у старшій школі. Наказом Міністерства освіти і науки України № 1550 від 4 листопада 2013 року затверджено план заходів (на період від 2013 до 2019 рр.) щодо реалізації Концепції профільного навчання у старшій школі. Ці заходи повинні знайти своє відображення у розробці Типових навчальних планів для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів, навчальних програм і програм курсів за вибором та факультативів для старшої профільної школи, створенні і виданні підручників для 10-11 класів ЗНЗ.

Актуальність дослідження підтверджують численні наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених. Так, зокрема, загальні теоретико-практичні засади профільного навчання в контексті цивілізаційних вимог розвитку освіти висвітлюють Н. Бібік, **В. Кремень**, Л. Липова, О. Ляшенко, **С. Максименко**, М. Піддячий, О. Савченко, О. Сухомлинська, П. Сікорський, Н. Шиян та ін. Проблеми підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах профільної школи досліджували І. Агибова, С. Вольянська, М. Гоглова, О. Джуринський, А. Кудін, Н. Мукан, А. Пінський, Н. Побірченко Л. Пуховська, О. Шацька.

Мета статті: висвітлити загальні питання організації навчального процесу профільного навчання з української мови, вказати на ефективні засоби такого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Метою профільного навчання є забезпечення умов для якісної освіти старшокласників відповідно до їх індивідуальних нахилів, можливостей, здібностей і потреб, забезпечення професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, яка має попит на ринку праці, встановлення наступності між загальною і професійною освітою, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [3, с. 3]. Профільна школа є інституційною формою реалізації цієї мети.

Профільне навчання дає можливість реалізувати індивідуальні освітні траєкторії учнів в умовах переважно класно-урочної системи навчального процесу.

На відміну від поглибленого профільне навчання організовується для всіх учнів залежно від їх зацікавлень, здібностей, життєвих планів, у яких навчальні можливості представлені безпосередньо, виступають однією з підстав самовизначення учня. Тому під час складання навчальних програм необхідно орієнтуватися не лише на стандарт, але й на можливість найближчого розвитку учнів.

Необхідно звернути увагу й на створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи у процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; забезпечення наступності між загальною середньою і професійною освітою; проведення належної профорієнтації з метою самовизначення старшокласників, соціалізації учнів незалежно від місця проживання, стану здоров'я; здійснення психолого-педагогічної діагностики учнів з метою визначення готовності до прийняття самостійних рішень, а також для сприяння у розвитку творчої самостійності, формуванні ціннісних уявлень, дослідницьких умінь і навичок (для майбутньої самореалізації), продовження всебічного гармонійного розвитку учня як цілісної особистості, здатної до свідомого суспільного вибору.

Щодо навчання учнів у старшій школі, то воно має бути спрямоване не лише на оволодіння певним обсягом знань, вироблення вмінь і навичок, а особливо важливо – на розвиток комунікативних здібностей, що є основою для їх повноцінного існування у суспільстві. Основне завдання – це встановлення взаємозв'язку між процесами вивчення мови і її використанням у процесі спілкування та діяльності. Старшокласник-випускник повинен бути готовим відповідати на духовні, соціальні, культурні, господарські запити суспільства, нації, держави, творити своє майбутнє власними силами.

Профільне навчання української мови має бути спрямоване на: виховання

громадянина і патріота Української держави, формування усвідомленого ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної і культурної цінності, потреби знати сучасну українську літературну мову й досконало володіти нею в усіх сферах суспільного життя, готовності до адекватного вибору й отримання професійної гуманітарної (філологічної) освіти; розвиток інтелектуально-креативних здібностей школярів, їх інтересу до вивчення української мови, прагнення до творчого осягнення вершин української культури й мистецтва слова; виховання потреби, занурюючись у світ українського слова, безперервно вдосконалювати власне мовлення; формування мовних і лінгвістичних компетенцій учнів; формування мовленнєвих комунікативних компетенцій; формування умінь і навичок переконливо викладати свої думки, дискутувати, використовуючи різні способи аргументації та ілюстрування прикладами, вести діалог зі співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету; працювати з різними типами текстів, з мовними формами різних жанрів, стилів і підстилів; оволодіння інтерактивними методами навчання; формування лінгвокультурознавчої компетенції через розвиток цілісного уявлення про мову як національно-культурний феномен, розуміння національної своєрідності української мовної картини світу, знання констант української національної культури, виховання поваги до інших етносів, їхніх мов, звичаїв, традицій, культури, історії; формування дослідницької компетенції, удосконалення умінь і навичок самостійної філологічної роботи з науково-навчальним текстом, різними джерелами наукової, довідкової інформації з лінгвістики, зокрема, електронними, розвиток умінь інформаційної переробки тексту.

Якщо говорити про профільну філологічну освіту, то учителю необхідно знати, що філологічна компетенція включає в себе обізнаність у лінгвістичних дисциплінах (фонетика, граматики, лексикологія, стилістика), без яких неможливе грамотне опанування мови, і гуманітарні науки (історія, літературознавство, країнознавство, культурологія), які розкривають сутність духовної культури суспільства. Успіх діяльності майбутнього спеціаліста-філолога залежить від його здібностей до творчості і навичок самостійної роботи. Важливою є здатність до естетичного сприйняття дійсності, захоплення різними видами мистецтва. Філологічну компетенцію можна вважати повністю сформованою, якщо спеціаліст уміє застосовувати отримані знання, уміння і навички в реальному житті, готовий вирішувати проблеми, що виникають під час роботи, відстоювати свій погляд, працювати з людьми різного віку і соціального стану, усвідомлює важливість постійної самоосвіти в галузі філології, озброєний відомостями про сучасні інформаційні технології і вміє використовувати їх на практиці. Всі ці знання, уміння і навички сприяють професійному росту і успішній самореалізації. Таким чином, необхідно звертати увагу учителям-філологам на формування й таких якостей в учнів старшої школи профільного філологічного навчання.

Аналіз сутності профільної освіти, виходячи із попереднього досвіду профілізації і розроблених нормативно-правових документів, дозволяє визначити основні фактори реалізації вимог до організації профільного навчання в старшій школі:

- детальне анкетування і діагностування учнів з метою виявлення їхніх нахилів, потреб, зацікавлень для формування груп з певного напрямку

- поглибленого вивчення предметів, а в перспективі – обрання профілю;
- інтенсивне інформування учнів на передпрофільному етапі про всі можливі шляхи і етапи продовження навчання на профільному рівні;
 - розробка навчальних планів старшої школи на основі потреб учнів, у якій не лише школа пропонує готовий перелік профільних предметів, а учень бере участь у створенні індивідуального чи диференційованого навчального плану;
 - організація груп на передпрофільному етапі і профільних класів на третьому ступені навчання на основі виконання варіативного компоненту базового навчального плану;
 - відокремлення «школи 8-9 класів» від «школи 1-7 класів» у зв'язку зі специфікою завдань передпрофільної підготовки;
 - розробка критеріїв та етапів системи формування самовизначення учнів основної школи і залучення батьків до визначення профілю навчання їхніми дітьми на другому ступені навчання та продовження навчання у вузі (з визначенням на третьому ступені навчання);
 - гуманістична парадигма у викладанні як профільних, так і непрофільних предметів: у центрі навчання має бути не предмет, а сам учень, його інтереси і можливості;
 - «хиткий» стандарт навчання профільних і непрофільних предметів – це повинен бути не суворо витриманий стандарт базового чи профільного рівня, а рівень, в основі якого найнижчим є базовий стандарт, але орієнтований на можливості найближчого і з метою найвищого розвитку учнів;
 - перехід на іншу систему оцінювання знань і досягнень учнів, тобто перехід від оцінювання, яким передбачається віднімання від максимального балу, враховуючи помилки і понижуючи бал, до накопичувальної системи, де за кожен вид роботи учневі додаються бали, що стимулює учня до виконання різного виду завдань і є мотивацією у навчанні;
 - підвищення кваліфікації педагогів, включаючи в діяльність педагогічних колективів перехід на гуманістичну парадигму змісту освіти, формування діяльнісної гуманістичної позиції; освоєння сучасних педагогічних технологій, необхідних для реалізації профільного навчання. Учитель профільної школи та викладач вищого навчального закладу мають бути не просто спеціалістами вищого рівня підготовки, а оволодіти такими компетентностями, які сприятимуть підготовці учня-філолога, учителя-словесника як конкурентоспроможних суб'єктів на ринку праці.

Стаття не вичерпує усіх аспектів дослідження профільного навчання, до подальших розвідок відносимо питання: організація тьюторського супроводу профільної підготовки школярів; самоосвіта учнів у профільному навчанні української мови; філологічне мислення учнів профільної школи.

Література

1. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : [монографія] / – О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.

2. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти] / - С. О. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
3. Концепція профільного навчання у старшій школі // <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1681>
4. План заходів щодо реалізації Концепції профільного навчання у старшій школі // <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1682>
5. Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2000.

Щуринова И.А.

Кандидат педагогических наук,
ФГБОУВПО «Тулский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: учебная деятельность, познание, познавательные затруднения.

Keywords: learning activities, cognition, cognitive difficulties.

Переход на Федеральные государственные образовательные стандарты в высшем профессиональном образовании произошел в России несколько раньше, чем в среднем общем образовании. Таким образом, выпускники средней школы, продолжая свое образование в системе высшего образования, оказываются в совершенно иной образовательной ситуации. На начальном этапе профессиональной подготовки возникает несоответствие между новым учебным статусом студента и объективными познавательными возможностями первокурсников. Проблему для «вчерашних школьников» представляют и сама организация образовательного процесса, и большой объем самостоятельной работы по разным учебным дисциплинам, отсутствие пошагового контроля со стороны преподавателей, компетентностная модель обучения. Для успешного обучения в вузе, освоения более сложного материала необходимо, прежде всего «умение учиться»: устойчивые познавательные мотивы, высокий уровень развития познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы личности, владение всеми видами учебных действий (как универсальных, так и предметных) и ИКТ-компетентность. Таким образом, развитие учебной деятельности студентов рассматривается нами как один из важнейших познавательных ресурсов обучающихся, во многом определяющий успешность освоения ими профессиональных компетенций.

Проблема нашего исследования обусловлена сложившимися в теории и практике противоречиями. С одной стороны внедрение инноваций в образовательную, научную и производственную сферы требуют от специалистов постоянного расширения знаний, динамичного развития профессиональных компетенций. С другой стороны в процессе среднего и высшего образования развитие учебной деятельности не является самостоятельной задачей, учебные действия и познавательные умения зачастую формируются стихийно. Первокурсники, привыкшие в школе к репродуктивным методам обучения, встречаются в вузах с большим количеством познавательных затруднений. Для успешного целенаправленного развития учебной деятельности студентов университета как когнитивной основы профессиональных компетенций, необходимо выявить типичные познавательные затруднения студентов и определить причины их появления.

Российская психологическая наука традиционно рассматривают учение как деятельность. В качестве исходного тезиса будем опираться на понимание

деятельности, предложенное А.Н. Леонтьевым: «...деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [2, с.65]. Модель деятельности, включающую потребность, мотив, цель, условия достижения цели, действия, операции, последователи А.Н. Леонтьева проецируют на различные ее виды. В 80-х гг. XX в. на базе Московского и Берлинского университетов под руководством проф. В.Я. Ляудис было проведено крупнейшее исследование учебной деятельности студентов. В данном исследовании учебная деятельность понималась как «деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта. ... Опыт учащегося как предмет и продукт деятельности есть знание об объектах действительности и действиях и операциях преобразования этих объектов при решении различных практических и научных задач» [3, с.39]. Однако В.Я. Ляудис и И.И. Ильясов раскрыли только операциональный (технологический) аспект учебной деятельности, изучая исполнительные, ориентировочные и контрольные действия и операции в процессе учения. Мы рассматриваем учебную деятельность студентов несколько шире, включая в нее также и мотивационно-ценностный компонент. Такой подход был оформлен в теории учебной деятельности В.В. Давыдова и был продолжен в ряде современных исследований [1, с.564]. Кроме того, учебную деятельность студентов в вузе мы рассматриваем как квазипрофессиональную деятельность, поскольку она является профессиональной по своему содержанию и учебной по форме.

Выявляя познавательные затруднения студентов в учебной деятельности, мы, прежде всего, имеем в виду затруднения, как помехи, возникающие в познании. С одной стороны, познавательные затруднения естественны, так как процесс познания представляет собой движение от известного к непознанному. Все это характерно и для учебного познания, с тем лишь отличием, что преодолевая их, студент «открывает» истины неизвестные ранее лишь ему самому. Поскольку познание, в том числе и в учебной деятельности, как процесс постижения нового знания (субъективно либо объективно), включает в себя несколько этапов: поиск информации, ее восприятие, осмысление, запоминание и активное воспроизведение. На каждом из них у обучающегося могут возникнуть познавательные затруднения, которые порождаются противоречием – невозможностью решить познавательную задачу, используя имеющиеся знания и умения.

Раскроем познавательные затруднения, возникающие в учебной деятельности в процессе постижения студентами субъективно нового знания. В исследовании принимали участие 132 студента 1-х курсов. На этапе поиска информации 5 % испытывает затруднения при работе с каталогом, 1/5 часть студентов затрудняется искать необходимую информацию в сети Интернет. Однако, самое большое затруднение испытывают студенты при выделении существенных (главных, опорных) положений в тексте (от 15 % до 39 % в зависимости от факультета). Это относится и к учебным пособиям (15 %), и к неадаптированным текстам (научным публикациям) – 29 %. На этапе восприятия информации до 20 % студентов отмечают «слишком сложный стиль» текста. 32 % студентов указывают на затруднения восприятия, связанные с обилием незнакомых им слов, особенно в текстах научного

характера. При восприятии учебного текста 15 % студентов не могут извлечь из него всех элементов (всех условий задания). На этапе осмысления нового знания типичными познавательными затруднениями являются: подмена научных понятий житейскими представлениями; смысловые деформации информации; неумение связать новое знание с ранее известным и т.д. Затруднения на этапе запоминания информации прямо зависят от ее осмысления и особенностей памяти, что сложно диагностировать.

На этапе воспроизведения в качестве типичных затруднений можно отметить нарушение логики изложения (до 1/3 часть студентов), скудный словарный запас, сложности с формулированием предложений (1/5 часть), затрудняются приводить примеры из практики (даже из собственной практической деятельности). Около 10 % студентов могут хорошо воспроизводить знания вербально, но при этом затрудняются выполнять тестовые задания. Примерно 5 % студентов отлично справляется с выполнением тестовых заданий, но не могут передать свои знания ни устно, ни письменно. При этом мы дифференцировали познавательные затруднения студентов, ошибки и проявления лени.

Среди причин познавательных затруднений студентов можно выделить субъективные и объективные. Субъективные причины познавательных затруднений студентов характеризуют когнитивный, операционально-деятельностный и личностный компоненты познавательной деятельности. В когнитивном компоненте познавательные затруднения студентов бывают обусловлены пробелами в знаниях, а также подменой научных понятий житейскими. Познавательные затруднения в операционально-деятельностном компоненте возникают из-за несформированности учебных действий (общеучебных умений), прежде всего информационных и регулятивных (организационных). Студентам могут быть непонятны (или неизвестны) логические операции и очевидные для автора учебного или научного текста связи и отношения между явлениями и процессами. Кроме того, причинами познавательных затруднений могут быть личностные особенности студентов: невысокий уровень развития познавательных процессов (память, внимание, восприятие, мышление); отсутствие познавательной мотивации, неадекватные цели в учении; несформированность профессиональной направленности у студентов; доминирование таких черт характера как лень, неорганизованность, пассивность и т.д., психологический барьер. Проанализировав причины познавательных затруднений современных студентов, можно отметить, что на первое место выходит низкий уровень владения учебными действиями. Следовательно, для преодоления познавательных затруднений необходимо не только формирование эффективных приемов учебной деятельности, но развитие познавательного интереса и мотивов деятельности, проявление стремления к саморазвитию и волевые усилия обучающихся.

Отметим, что среди причин познавательных затруднений студентов есть и объективные. Например, форма представления теоретических знаний в учебных пособиях, «однозначно-рецептурный подход» в обучении затрудняет его восприятие и осмысление студентами. Изучение разных дисциплин как нечто отвлеченно-научного, оторванного от жизни, приводит к тому, что студенты отстраняются от учения. Кроме того, к возникновению познавательных затруднений студентов

могут привести неблагоприятный характер взаимоотношений между студентами, между преподавателем и студентом, неадекватная позиция студента в группе. Таким образом, помимо учета возможностей студентов при проектировании содержания дисциплин и модернизации методического сопровождения образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, очевидна необходимость целенаправленного развития учебной деятельности студентов. От традиционной декларации «учись учиться» необходимо перейти к реальному освоению школьниками и студентами целостной системы методов познания. В этой системе учебную деятельность рассматривается как содержательный компонент общекультурных и профессиональных компетенций выпускника, и в тоже время как инструмент и когнитивная основа для их успешного формирования [4].

Литература.

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2006.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2005.
3. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
4. Щуринова, И.А. Развитие учебной деятельности студентов как фактор формирования их профессиональных компетенций // Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: Моногр. / Под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачева. Тула: Изд-во Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, 2012. С.217-234.



Щербакова О.Л.

к.п.н., доцент

Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Annotation. The article is concerned with professionally-oriented approach to teaching a foreign language. The author analyses various view-points existing among scientists in pedagogy. The paper also stresses that communication in a foreign language becomes the important element in professional activity of future specialists.

Keywords: success; multifariousness; professional activity; communication.

В сучасних умовах іншомовне спілкування стає істотним компонентом майбутньої професійної діяльності фахівця, у зв'язку з цим значно зростає роль дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає врахування професійної специфіки при вивченні іноземної мови, його націленості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників.

Приєднання України до Болонської конвенції вимагає від вузів необхідність підготовки компетентних фахівців, які володіють професійним іноземною мовою, здатних постійно вдосконалювати свій досвід, розвивати свою індивідуальність, в тому числі і за допомогою іноземної мови, - через залучення до професійного дискурсу на даній мові. Така модель викладання іноземної мови дозволяє достатньо швидко і якісно навчити студентів не тільки рецептивних, репродуктивних, але і продуктивних творчих видам мовленнєвої діяльності. Навчання англійській мові на студентів спеціальності «Дошкільне виховання» здійснюється за двома традиційним напрямками: навчання мови для повсякденного спілкування і навчання мови для спеціальних - професійних - цілей. У першому випадку формування основних комунікативних навичок в учнів відбувається без особливих проблем, так як зміст і методи навчання дублюють (в групах початківців) або розширюють (в групах продовжують) шкільну програму навчання іноземним мовам. У другому випадку навчання майбутніх вихователів професійної мови носить епізодичний характер.

Існує кілька причин такого стану речей. По-перше, навчання іноземної

мови за професійним спрямування ведеться лише протягом перших трьох семестрів. За цей час реально досяжним стає середній, «пороговий» рівень володіння іноземною мовою, яка забезпечує лише обмежене спілкування про конкретні сторонах особистого та суспільного життя, але спілкування на професійні теми тут практично неможливо. По-друге, студенти першого та другого курсів мають лише приблизне уявлення про свою майбутню спеціалізацію і не володіють необхідним для професійного спілкування понятійним апаратом. По-третє, неефективність роботи над професійною мовою майбутніх вчителів пов'язана з тим, що в даний час відсутні дидактичні матеріали, адекватні реальним умовам навчання професійною мови на ранніх етапах навчання у вузі. По-четверте, недостатня технічна оснащеність навчального процесу не завжди дозволяє викладачеві ефективно використовувати сучасні методики викладання іноземної мови, які передбачають застосування аудіовізуальних засобів і комп'ютера. Це спочатку завдає шкоди якості навчання, не дозволяючи диференціювати і індивідуалізувати навчально-виховний процес.

Виходячи з вищесказанного, особливої актуальності набуває професійно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови у ВНЗ, який передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення.

Під професійно-орієнтованим розуміється навчання, засноване на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що диктується особливостями майбутньої професії або спеціальності [1, с.5]. Воно передбачає поєднання опанування професійно-орієнтованим іноземною мовою з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни досліджуваної мови і придбанням спеціальних навичок, заснованих на професійних і лінгвістичних знаннях. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови визнається в даний час пріоритетним напрямом в оновленні освіти. З'явилася нагальна необхідність повному поглянути на процес навчання взагалі і на навчання іноземної мови зокрема.

Іншомовне спілкування стає істотним компонентом професійної діяльності фахівців. Аналіз педагогічних науково-методичних джерел показав, що існує безліч методичних напрямків і технологій навчання мови на немовних спеціальностях вузів. Досить важливим є не тільки оволодіння навичками спілкування іноземною мовою, а й придбання спеціальних знань за фахом.

Розглядаючи іноземну мову як засіб формування професійної спрямованості майбутнього фахівця, Н.Д. Гальськова зазначає, що при вивченні професійно-орієнтованого мовного матеріалу встановлюється двосторонній зв'язок між прагненням студента придбати спеціальні знання і успішністю оволодіння мовою [2, с.4]. Вона вважає іноземна мова ефективним засобом професійної та соціальної орієнтації в вузі. На думку автора, для реалізації даного потенціалу необхідне дотримання наступних умов: чітке формулювання цілей іншомовної мовленнєвої діяльності; соціальна і професійна спрямованість цієї діяльності; задоволеність учнів при вирішенні окремих завдань; формування в учнів уміння творчо підходити до вирішення приватних задач; сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі.

Величезний внесок у розробку теорії професійно-орієнтованого викладання іноземної мови вніс П.І. Образцов. Він обгрунтував принцип професійної

спрямованості навчального матеріалу при навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Автор підкреслює, що вивчення іноземної мови має бути не самоціллю, а засобом досягнення мети підвищення рівня освіченості, ерудиції в рамках своєї спеціальності. Облік специфіки профілюючих спеціальностей, з його точки зору, має проводитися за такими напрямками: робота над спеціальними текстами, вивчення спеціальних тем для розвитку усного мовлення, вивчення словника-мінімуму за відповідною спеціальністю, створення викладачами посібників для активізації граматичного та лексичного матеріалу студентів [3].

Проблема формування системи професійної мовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей характеризується багатоаспектністю. У науковій літературі іноземну мову за професійним спрямуванням як навчальний предмет в системі вищої професійної освіти вчені розглядають з різних позицій: як засобу спілкування, проблеми формування комунікативних умінь засобами іноземної мови, формування професійної спрямованості, комунікативний підхід у навчанні іноземної мови.

Предмет «іноземна мова» має ряд особливостей. Специфіка предмета визначається напрямом шляху оволодіння іноземною мовою. Наступною специфічною рисою даної навчальної дисципліни є її «безпредметність»: на відміну від інших дисциплін, вона не дає людині знань про реальну дійсність, так як мова є засобом формування, існування та вираження думок про світ. Специфіка предмета полягає також у його «безмежності», тобто неможливо вивчити весь мову, навчальний матеріал обмежується програмою [1, с. 32]. Досить обґрунтованим і аргументованим нам видається думка Н.Д. Гальськова, яка розглядає іноземну мову не як «навчальний предмет», а як «освітню дисципліну», що володіє величезним потенціалом, здатним внести вагомий вклад в розвиток людини як індивідуальності [2, с. 12].

За специфічним співвідношенням знань і умінь цей предмет займає проміжне положення між теоретичними і прикладними дисциплінами професійної підготовки, так як іноземна мова вимагає такого ж великого обсягу навичок і умінь, як практичні дисципліни, але разом з цим не меншого обсягу знань, ніж теоретичні науки.

Метою навчання іноземним мовам студентів немовних спеціальностей є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності. Практичне оволодіння іноземною мовою складає лише одну сторону професійно-орієнтованого навчання предмету. На думку науковців, іноземна мова може стати не тільки об'єктом засвоєння, а й засобом розвитку професійних умінь. Це передбачає розширення поняття «професійна спрямованість» навчання іноземної мови, яке включало один компонент - професійно-орієнтовану спрямованість змісту навчального матеріалу.

Професійно-орієнтоване навчання передбачає професійну спрямованість не тільки змісту навчальних матеріалів, а й діяльності, що включає в себе прийоми і операції, що формують професійні уміння. Професійна спрямованість діяльності, по-перше, вимагає інтеграції дисципліни «іноземна мова» з профілюючими дисциплінами, по-друге, ставить перед викладачем іноземної мови завдання навчити майбутнього фахівця на основі міжпредметних зв'язків використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань, а також як засіб формування професійних умінь і навичок, по-третє, припускає використання форм

і методів навчання, здатних забезпечити формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього фахівця.

Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови вимагає нового підходу до відбору змісту. Він повинен бути орієнтований на останні досягнення в тій чи іншій сфері людської діяльності, своєчасно відображати наукові досягнення в сферах, безпосередньо зачіпають професійні інтереси учнів, надавати їм можливість для професійного росту.

Таким чином, буде правомірно розглядати зміст навчання іноземної мови як сукупність того, що навчаються повинні засвоїти в процесі навчання, щоб якість і рівень володіння іноземною мовою відповідали їхнім запитам і цілям, а також цілям та завданням даного рівня навчання. Відбір змісту покликаний сприяти різнобічному і цілісному формування особистості студента, підготовку його до майбутньої професійної діяльності.

На думку Н.Д. Гальскова, у зміст навчання іноземної мови необхідно включати: сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації, мовні дії і мовний матеріал, що враховують професійну спрямованість студентів; мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення і навички оперування ним; комплекс спеціальних (мовних) умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, в тому числі в інтеркультурних ситуаціях; систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни досліджуваної мови [2, с. 17].

Таким чином, процес інтеграції у світову систему освіти вимагає формування готовності фахівця здійснювати свою професійну діяльність за допомогою мовного співробітництва з представниками інших соціумів. Без компетентного володіння іноземною мовою плідна співпраця є неможливою.

Література

1. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. М: АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
3. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. Орел, 2005. 61 с.

Сторчилов П.А.

аспирант кафедры теории и методики обучения физике и информатике
Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Ключевые слова/Keywords: внутрипредметные связи / intradisciplinary system
система внутрипредметных связей / intradisciplinary system

Рассмотрение природы внутрипредметных связей, процессов их формирования и образования из разрозненных связей целых систем имеет первостепенное значение в становлении системности знания. Несмотря на значимость, за последние полвека в отношении изучения внутрипредметных связей были проведены лишь единичные исследования. Зачастую специалисты полагают, что внутрипредметные связи уже есть, они сформированы и достаточно целостны. Изначальной посылкой в данном случае выступает идея о самостоятельном, неконтролируемом образовании внутрипредметных связей в процессе обучения. Внутрипредметные связи безусловно формируются в процессе обучения, качество же их зависит напрямую от целевой ориентации на создание целостной системы. Забегая вперед, мы можем отметить, что по своей сути качество сложившейся системы внутрипредметных связей может быть отражением уровня знания по предмету. Это делает задачу изучения природы, классификации и всех аспектов внутрипредметных связей одной из первоочередных для методики обучения.

Следует отметить, что внутрипредметные связи не просто отражают отношения понятий, законов или разделов и тем учебных предметов [1]. Именно они отвечают за формирование логической основы изучаемого курса на основе ассоциативных связей. Поэтому проблему формирования внутрипредметных связей есть смысл рассматривать как психолого-педагогическую.

Структурные связи учебного курса закладываются на уровне определений понятий, используемых в учебном процессе. При этом понятие может уже иметь или еще не иметь предысторию формирования. Примером понятий с предысторией могут служить геометрические фигуры: прямоугольник, ромб и квадрат. Они начинают складываться еще в дошкольный период, когда у ребенка закладываются знания об основных формах предметов. Но на данном этапе формируется комплекс ассоциаций между предметами и их формами, а не между формами как геометрическими фигурами.

Как мы упоминали выше, система внутрипредметных связей является некоторой частью ассоциативной системы человека и как ее часть, она наследует как механизмы образования и эволюции, так и прочие ее характеристики. Мы будем рассматривать классификацию связей, предложенных Ю.А. Самариным [2].

Для первой категории связей можно выделить пространственные. Эти связи, в основном, выражаются с помощью рисунков, чертежей и схем. Особое место тут могут занимать графики, позволяющие соотнести явления разных видов

между собой. Примером таких внутрипредметных связей могут выступать графики изотермических процессов, колебаний и т.д

Тесно с пространственными отношениями соотносятся временные связи. Это связи формируются благодаря времени последовательности их образования.

На основе пространственных и временных связей образует структурно более сложный вид связей - связи последовательности. Они определяются не только по временной последовательности, но и за счет различной значимости, существенности или обобщенности внутрипредметных связей. Такие связи формируются, в основном, уже тогда, когда вырабатывается определенная система расположения однородного материала, когда этот материал начинает соотноситься со все более и более общими понятиями (устанавливаются внутрипредметные связи). Примером такой связи являются законы сохранения, уравнение гармонических колебаний и другие общие понятия, пронизывающие весь курс физики.

Следующая группа связей, которая возникает на основе пространственно-временных связей - это количественные связи. Они могут возникать на основе замещения качественных характеристик количественными. Наглядным примером является количественная оценка цвета как электромагнитной волны определенной длины. Овладение учеником единиц измерения способствует образованию таких связей, позволяя соотносить любые объекты и явления реальности.

Следующим важным видом связей являются причинно-следственные связи. Они отделяются от связей последовательности, представляя собой наиболее существенные из них. Фактически это выделение существенных явлений и типичных (общих) явлений в их связях с последующими или предшествующими явлениями. Этот вид связей характерен для естественных наук, предмету, изобилующему законами, которые, по сути, являются причинно-следственными зависимостями. Такие связи начинают формироваться у учеников уже при изучении основного свойства материи – движения. Тем самым, закладывается принцип причинности, демонстрирующий единство процессов, происходящих вокруг.

Накопление знаний в процессе обучения начинается с простейших внутрипредметных связей. Одно из первых понятий, изучаемых в курсе физики – материальная точка.

Сразу после изучения, оно являет собой элемент, ни с чем не связанный, фактически представляя собой изолированную внутрипредметную связь. Такие связи далее мы будем называть локальными внутрипредметными связями. Не включенная в систему знаний, такая обособленная связь практически не имеет шанса участвовать в мыслительной деятельности [2]. В дальнейшем, с расширением знаний, обобщением все новых внутрипредметных связей, дифференциации сходных явлений и ситуаций, постоянным процессам анализа и синтеза, локальные внутрипредметные связи переходят в систему внутрипредметных связей. Использование задач, требующих использования в процессе решения модели материальной точки, призвано включить ее в систему внутрипредметных связей.

Таким образом, простейшим элементом системы знаний является простая локальная внутрипредметная связь. Такими они сохраняются недолго в силу некоторых причин:

- появляются новые внутрипредметные связи, которые нарастают на эти

связи и тем самым, расширяя знания о предмете, явление или ситуации;

– локальные связи, не включенные в систему, имеют тенденцию к затуханию.

Переход от локальных внутрипредметных связей к системе внутрипредметных связей схож в некоторой степени с эволюцией. Связи, которые не удается включить в систему – «отмирают», остальные входят в более высокоорганизованную систему. Яркая иллюстрация этого процесса – закон сохранения импульса.

Он может быть выводом из системы знаний ученика, результатом сложного процесса обобщения сходных фактов и других законов. С другой стороны он может представлять собой новое образование, элемент простого механического запоминания, за которым не стоит система знаний. Последний вариант позволяет обладать знанием, но не позволяет его использовать в практической деятельности решения задач. В таком случае со стороны учителя необходима деятельность, позволяющая включить закон сохранения в общую систему внутрипредметных связей.

Среди учебных внутрипредметных связей кроме обособленных локальных связей и системы внутрипредметных связей можно выделить некое промежуточное состояние. Оно характеризуется тем, что система уже приобрела полиморфизм, перейдя от локальных связей на более высокую ступень внутренней организации, но еще слишком простую для понятия «система». Переход от локальных ассоциаций к ассоциативной системе происходит тоже через промежуточный элемент. В ассоциативной теории его называют «частносистемными ассоциациями». Для лучшего понимания механизма возникновения систем внутрипредметных связей мы обозначим это промежуточное состояние аналогично – «частносистемными внутрипредметными связями». Они характерны для учебного процесса.

Учебный курс имеет четкое разделение на блоки (параграфы и темы). Изучение порций информации приводит к формированию систем, ограниченных частным знанием – простейших, но уже имеющих свою структуру. Такие частносистемные внутрипредметные связи уже обладают подвижностью, при этом свойство некоторой локальности не исчезает. Они уже начинают играть свою роль в мыслительном акте, так как на их базе происходит отбор, сопоставление связей, входящих в данную систему, выделение ключевых и второстепенных связей. Таким образом, уже в таких системах осуществляются процессы анализа и синтеза, позволяющие сделать шаг к более высокоорганизованной системе внутрипредметных связей. Но локальность такой системы может стать серьезной проблемой в процессе обучения. Связи системы активно используются в рамках одного материала и совершенно не используются в других случаях. Другими словами, такие системы проявляют свойства дуализма, одновременно являясь и частью системы и локальным образованием. Наличие частносистемных внутрипредметных связей относительно просто проверяется с помощью задач, требующих знаний из различных разделов и тем.

Обобщая вышесказанное, заметим, что, хотя внутрипредметные связи и формируются самостоятельно в ходе любой учебной деятельности (так же как и ассоциативные связи), переход от локальных внутрипредметных связей к частносистемным и в дальнейшем к системе внутрипредметных связей происходит

только в результате целенаправленной деятельности учителя. Такая деятельность может корректно происходить с использованием как традиционных средств и методов обучения, так и в ходе изучения элективных и факультативных курсов, организованных с расчетом именно на работу по выявлению и формированию связей

Список литературы:

1. Гнитецкая, Т.Н. Научно-методические и теоретические аспекты внутрипредметных связей: дис. ... канд. пед. наук :13.00.02 / Т.Н. Гнитецкая – Владивосток, 1998. – 113 с.
2. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума, М., Акад.пед.наук, 1962, 504 с.

INDEPENDENCE AS A FACTOR SELF-IDENTITY OF FUTURE TEACHERS

As clearly defined in the National Doctrine of Education Development , the objective of public policy for the development of vocational education is to create conditions for personal development and creative self every citizen of Ukraine , raising a generation that can efficiently and proactively work independently to learn throughout life, to protect and increase the value of the national culture and civil society to develop and strengthen a sovereign , independent , democratic , social and legal state as an integral part of the European and world community.

Autonomy in the context of the spread of credit- rating system of teaching in higher education institutions is objectively by improving the quality of training of future teachers. Feature future teacher professional autonomy is focus on understanding the surrounding reality in the context of various professional tasks and taking into account individual circumstances. In this regard, the study essentially content, structure of professional autonomy and the formation of this quality in the educational process of higher education is an urgent problem of educational theory and practice.

Experience some higher vocational education on the students individual work in a credit- modular generalized learning N.Boyko , O.Danylova , S.Shevchenko , teaching conditions for effective self-study students of specialized universities studied H.Romanova (economic structure) , M.Knyazyan (philological) O.Demchenko (medical specialty) , O.Vasylenko (Jurisprudential profile). Comparative analysis of trends autonomy in domestic and foreign pedagogy and professional activities in keeping with the thesis held in L.Stukolovoi.

Shaping autonomy of future teachers is reflected in a document of the International Conference on the problems of increasing social prestige teaching professions. Numerous regulations and documents (Law of Ukraine “On Higher Education “ Concept of Teacher Education, the Presidential Decree “ On Urgent Measures for the implementation of the national youth policy and support youth organizations “ ; “On measures of spirituality , protection of morals” and orders of the Cabinet Ministers of Ukraine on implementation of laws and decrees of the President of Ukraine , Ministry of Education of Ukraine decrees and other regulations , public higher education) stated that the educational process in higher education provides students the possibility of obtaining an integrated system of knowledge, skills and habits , the formation of a scientific world view, harmonious development of every individual. These documents confirmed the need to encourage students to self-sufficiency.

To improve the process of independence as an important factor of self-identity in future teacher training system we consider the position of objective knowledge of the teaching staff of higher education teaching characteristics of the structure of self-education students as a form of active relation of man to the test object, which contributes to some subject to change in the future specialist training leading to the realization of personal and professional significance of the most complete mastery of skills of independent work in the knowledge of reality. This should take into account the fact that the general theory determines the inclusion of content required for successful implementation of self-education and professional knowledge as a mandatory component of knowledge goals, methods of action, interaction and presentation of the final result (object) action - which involves knowledge of teachers of higher

institution in the effective organization of the development process of autonomy of students:

1) should target a certain type of management self-service future professionals in the course of classes and extracurricular work stages, considered as a means to achieving the requirements of the educational program in the development of this type of self-service and achieve the envisaged program of formation of the individual subject level training;

2) basic psychological aspects of the development process of autonomy of students

3) the characteristics of psycho-pedagogical correction during the process of self-organization student autonomy of self-identity as the most important means of effective inclusion in future expert system of continuous professional education and cultivation of contemporary teachers and - the presence of teachers teaching institution set of relevant skills of successful self education future professionals, creating necessary for their productive work environment, thus facilitating maximum active mental activity of learning during the learning process in the walls of educational institutions [3].

Also, the study contributes to the phenomenon of students' memorization software and additional material and the development of skills of independent work as a means of self-autonomy in students relying on emotional sphere of future teachers in the organization of mental activity (L. Bozovic) [1] making skills in examining patterns of process control self-subject study in self identify causes that impede the efficient flow of this process, and apply the appropriate specific situation pedagogical means to address these difficulties, taking into account their subjective characteristics and needs of each student.

It is necessary to take into account the fact that the process of self-control student autonomy in their personal and professional life is indirect in nature and should be carried out during the process of preparing future teachers in higher education, in connection with what is necessary to consider the internal laws educational system, which turns this effect.

Agree with scientists in understanding the importance of independence as a result of perceived needs and "the desire to raise personal and professional potential requirements for ... the experts "[2, p. 200] in the field of education, in particular, adequate self-teaching graduate school vector of its further cultivation in the professional and general cultural terms in the system of lifelong learning modern specialist.

The effect of activities aimed at creating a favorable psycho-emotional climate for creating professional autonomy future depends on its teachers pedagogically correct organization, the use of objective conditions, internal capabilities of the individual student's needs, goals, objectives, internal position of the individual. An important role in this process plays an active students.

In the learning process, there are three sources of favorable climate: the content of educational information that students acquire, organize learning activities of students, communication between participants of the educational process. Each of these sources has a special ability to influence the studied phenomenon.

Thus, active ownership of high school teachers theory of pedagogy and psychology that they have deep psychological and pedagogical knowledge about the learning process, including - the nature, goals, objectives, methods and tools, principles and techniques of effective independent study of the subject, Comprehensive records in the course of professional training above directions optimization of the process and act as a basis for a necessary condition for full self-development of future teachers.

The stimulating effect of educational content information is provided by: novelty content of educational information (new facts , new comparisons, new aspects of information , new forms of learning activities , new ways of solving problems); restoration has acquired knowledge (Post a new perspective, new lamps, new side phenomenon, that highlights a new way already familiar that lost visual novelty) historical presentation (Post information on the history of science, history of scientific discoveries) show practical significance of knowledge, showing the modern achievements of science study , stimulation of pride in modern science .

Keywords: autonomy, training, teacher education, feature.

REFERENCES:

1. Bozovic L. Issues of identity formation / L. Bozovic / Moscow Psychological and Social Institute , Vol. 2nd , stereotype . - M.: Institute of Applied Psychology , 1995 . - 187 p.
- 2 .Veit M.A, B.G Oganyants Continuing education and improvement of the educational process in higher education : the manual. - Voronezh VSPI , 1990 . - 206 .
- 3 .Oproschenko D.L Organization of autonomy as a factor of self-development of future technology teachers in continuing education / D.L Oproschenko[E resource]:Open mode access : http://totem.edu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=29



Чемоніна Л. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Згідно з концепціями мовної та літературної освіти стратегічною метою сучасного загальноосвітнього навчального закладу є формування високоосвіченої, інтелегентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації. Реалізувати названі вище завдання можливо під час опанування дітьми рідною й іноземними мовами. Саме з їх допомогою школярі пізнають навколишній світ, стають повноправними членами людського суспільства, ознайомлюються з витоками національної та світової культури. Тому серед завдань сучасної освіти, які потребують розв'язання, є вибір ефективних і оптимальних засобів навчання учнів 1–4 класів. Ми згодні з ученими (Т. Байбара, М. Вашуленко, М. Пентиліук, Н. Кудикіна, О. Савченко, О. Хорошковська та ін.), що одним із них є дидактична гра, яка на межі дошкільного і молодшого шкільного віку залишається домінантним видом діяльності дітей цієї вікової категорії.

Розробці теорії дитячих ігор, з'ясуванню ролі, структури й значення гри для виховання й навчання дітей присвячені праці психологів (Ж. Піаже, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Ельконін, Л. Артемова, О. Савенков та ін.) і педагогів (С. Русова, А. Макаренко, П. Блонський, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі).

Результати досліджень у галузі психології дозволяють сучасним науковцям стверджувати, що гра охоплює всі періоди життя людини й виступає важливою формою її життєдіяльності, а не віковою ознакою, як вважалося раніше. Численні спостереження переконують, що з віком змінюються лише мотиви гри, форми її проведення, ступінь вияву почуттів, емоцій [3].

Не викликає жодних сумнівів той факт, що особливо важливим є поєднання

гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до загальноосвітнього навчального закладу зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну [3]. На думку вчених (Н. Бібік, Н. Кудикіна, Н. Підгорна, І. Школьна та ін.) такий підхід сприяє гуманізації педагогічної взаємодії, збагачує її змістовними позитивними емоціями, знімає протидію сильних важелів розвитку особистості – «хочу» і «треба», викликає і зміцнює пізнавальний інтерес [1; 3].

Дидактичні ігри, на думку, О. Савченко, – це ігри за правилами. Основна відмінність дидактичної гри від гри взагалі полягає в тому, що вона володіє суттєвою ознакою – чітко поставленою метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю [1; 3]. У сучасній початковій школі, як зазначають Н. Кудикіна й О. Савченко використовуються два види ігор: ігри за правилами та творчі ігри. Ці ігри в початковій школі можуть використовуватися як у позаурочній, так і в урочній навчальній діяльності.

Ми згодні з О. Савченко, на думку якої на уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування учнями громіздких правил. Влучним вважаємо зауваження науковця про те, що перевагу слід надавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей, швидку відповідь, зосередженість довільної уваги [3].

Схарактеризуємо, деякі види універсальних дидактичних ігор, що доцільно використовувати під час вивчення предметів освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі.

Так, за допомогою гри «Чарівний мішечок» можна закріплювати різноманітні вміння й навички. Набір предметів у мішечку, звичайно, не випадковий. Він щоразу змінюється залежно від мети навчання: це можуть бути іграшки, в назвах яких є літери, склади, які зараз вивчаються, дрібні речі, які треба описати. Наприклад: *указить, у назвах яких іграшок є літера «і».*

Наведемо ще один приклад створення ігрової ситуації: на одному з уроків до молодших школярів раптом завітав «листоноша». Він роздає кільком дітям «листи», в яких запропоновані завдання. Наприклад: 1) *скласти маленькі оповідання за опорними словами, що лежать у конвертах (крихітні комашки, дрібненькі жучки, працелюбні бджілки, різнокольорові метелики)* або 2) *прочитати виразно вірш.*

Отже, використання дидактичних ігор у процесі вивчення предметів освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі сприяє формуванню пізнавальних інтересів дітей, реалізації повноцінних контрольних оцінних дій, забезпечує особистісно-орієнтований підхід до здійснення мовної і літературної освіти учнів.

Література

1. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі / Н. В. Кудикіна. – К. : Київський міський університет ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – С. 111–119.
2. Одинцова Г. С., Кодлюк Я. П. Цікаве мовознавство для молодших школярів : посібн. для вчителя початкових класів / Г. С. Одинцова, Я. П. Кодлюк. – К. : Наш

час, 2006. – 123 с.

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
4. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [кол. авторів за ред. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 145 с.

АКУЛЬТУРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація: Автор розглядає питання взаємозв'язку підготовки студентів до участі в міжкультурному діалозі та акультураційними процесами.

Ключові слова/Keywords: акультурація/ acculturation, міжкультурна комунікація/ intercultural communication, полікультурність/ multiculturalism, культурні паттерни/ cultural patterns, культурний шок/ cultural shock.

Сучасні процеси глобалізації передбачають більш уважне ставлення до національної культури кожного народу. У зв'язку з цим акультураційні процеси можуть поєднуватися з підготовкою студентів до міжкультурної комунікації. Важливою складовою глобалізації є міграційні процеси, в результаті яких зростає інтенсивність міжмовних, а відповідно й міжкультурних контактів. Ознайомлення студентів з культурними паттернами допомагає запобігти переживанню ними культурного шоку при допущенні мовних і культурних помилок.

За визначенням Ф.С.Бацевича, міжкультурна комунікація – це «процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчують лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [2, с. 9]. Проте, якщо представники різних культур будуть намагатися знайти щось спільне в їх культурах, а відповідно зрозуміти й запам'ятати реалії рідної для співрозмовника, але чужої для них культури, то комунікативних помилок або культурного шоку можна запобігти.

Формування міжкультурної компетентності у навчальному процесі може здійснюватися мінімум у двох напрямках. «Перший – це знання і навички крос-культурної компетентності в професійних дисциплінах, другий – розвиток умінь міжетнічної взаємодії в ході вивчення спеціальних предметів, до яких можна віднести іноземні мови. Другий напрям забезпечується через освоєння студентами мов конкретних народів як іноземних (англійська, німецька і т.д.) або через предмети, у змісті яких багато інформації етнографічного характеру» [4, с. 41].

Враховуючи взаємовплив і взаєморозвиток декількох різних культур, слід розглядати процес акультурації на тлі співіснування національних культур. Акультурація відбувається при вільному запозиченні двома культурами одна з одної різних культурних паттернів, під якими розуміються «об'єднання, інтеграція в одне сприйняття; домінантний внутрішній принцип, зразок, модель різних елементів культури, притаманних певній національній лінгвокультурній спільноті» [2, с. 132].

Говорячи про культурний плюралізм, не можна не згадати поняття «полікультурність». «Полікультурне суспільство є образом певної множинності

культур, їх співіснування, пов'язаного з історичною територізацією, процесами акумуляції тощо. Проблема усталеності полікультурного суспільства є проблемою організації його простору, який потребує порядку, безпеки, гарантії життя, прав людини та можливостей сталого розвитку. Стабільність полікультурного суспільства, межі якого в сучасних умовах не завжди чітко окреслені, потребує цілеспрямованих зусиль з боку держави, урядових і неурядових організацій» [3, 103-106].

Полілінгвальна освіта визнає мультилінгвізм як коштовний ресурс. «Характерною рисою такої освіти є те, що цільові мови виходять за рамки навчального предмета й стають засобом одержання інформації, засобом комунікації в процесі навчання. Феномен полікультурності зумовлений загальногуманістичною потребою розвитку і збагачення духовного світу особистості, що реалізується через поглиблене розуміння ментальної культури інших народів засобами мультилінгвізму» [1, с. 134-135].

Сьогодні, коли відбуваються процеси глобалізації, порівняльне вивчення етнокультур з їх конкретними культурними паттернами набуває особливої актуальності. Так, обізнаність студентів з питань міжкультурної комунікації сприятиме підготовці молоді до свідомого спілкування в рамках двох і більше культур заради ефективного крос-культурного діалогу. Для того, щоб спілкування представників різних національних культур відбувалося успішно, слід подолати міжкультурні бар'єри спілкування, викликані недостатнім володінням культурними нормами, прийнятими в конкретній національній спільноті, пам'ятати про індивідуальний розвиток культури кожного народу.

Література

1. Асаева В. Мультилингвизм – ценный ресурс поликультурного общества [Текст] / В. Асаева // Материалы VI Международного конгресса «Мир через языки, образование, культуру». – 2010. – С.134-135.
2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. / Ф.С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.
3. Глобализация и мультикультурализм [Текст]: моногр. / под ред. Н.С. Кирабаева. – М., 2005. – С. 103-106.
4. Карнышев А.Д. Межкультурная компетентность как конкурентное преимущество выпускников школы. / А.Д. Карнышев, А.К. Костин // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 39–48.

ПОЛИКОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Ключевые слова: контекст, поликонтекстное обучение, компетентностный подход, исследовательская деятельность

Key words: context, polycontextual education, competence – based education, research activity

Ключевые идеи компетентностного подхода в системе ВПО отражены в целях подготовки будущего учителя математики, согласно которым основным образовательным результатом должен выступать комплекс его компетенций в профессиональной деятельности. В этой связи возникает потребность в создании условий, способствующих овладению студентом не столько фундаментальными знаниями и набором академических умений и навыков, сколько профессионально значимыми.

Известен ряд работ (А.А. Вербицкий, А.Г. Мордкович, М.В. Потоцкий, Б.П. Эрдниев и др.), в которых рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов в сфере образования, с учетом требований и специфики профессиональной деятельности. Исследователи отмечают необходимость сочетания фундаментальной подготовки будущего учителя математики по базовым дисциплинам с содержанием будущей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает организацию предметной подготовки будущего учителя математики с учетом двух позиций: усвоение программного материала «высшей школы» и усвоение элементов профессиональной деятельности на основе «выхода» высшей математики в школьную практику.

Отметим, что актуальным требованием к профессиональной подготовке будущего учителя математики является высокий уровень развития абстрактно-логического и критического мышления, умения оперировать такими категориями, как объект, предмет, цель, задача, проблема, идея, гипотеза, что составляет основу сформированности его исследовательской деятельности (ИД).

Учитывая вышесказанное, будем рассматривать процесс овладения ИД будущими специалистами, с одной стороны, с точки зрения важности формирования у студентов исследовательских умений и навыков в области вузовской математики, с другой - в условиях будущей профессиональной деятельности в качестве учителя математики.

По данным ряда исследователей (А.А. Вербицкий, Л. Клинберг, М.М. Левина, С.Л. Рубинштейн и др.), реальной психолого-педагогической и научно-методической основой решения данного вопроса является контекстное обучение. Контекстным, по мнению его разработчика А.А. Вербицкого, является такое обучение, в котором последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, которое влечет за собой постепенную

трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Согласно исследователю основу теории и технологии КО составляют три источника: деятельностная теория усвоения накопленного социального опыта, теоретическое обобщение практического опыта «активного обучения» и смыслообразующая категория «контекст».

Далее, раскроем сущность контекстного подхода путем обращения к содержанию понятия «контекст». Прежде отметим, что все предметы и явления окружающего мира представлены в определенном предметном и социальном контексте. «Контекст» - это термин, пришедший из лингвистики, согласно содержанию которого значение слова или фразы определяется тем, в какую смысловую структуру оно включено. В теории КО под контекстом принято понимать систему внутренних и внешних условий поведения и деятельности субъекта, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование человеком конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам.

Таким образом, мы полагаем, что для последовательного превращения учебной деятельности студента в ИД учителя математики следует осуществлять взаимосвязь приобретаемых студентами фундаментальных и профессиональных знаний. На наш взгляд, такая взаимосвязь возможна в условиях реализации поликонтекстного подхода (ПКП) в процессе подготовки будущих учителей математики.

Под ПКП к математической подготовке будущего учителя математики будем понимать совокупность условий, контекстов, способствующих последовательному превращению учебной деятельности студента в исследовательскую.

С этой точки зрения мы выделяем три базовых контекста в математической подготовке будущего учителя математики: межпредметный, предметно-ориентированный и профессиональный. Под межпредметным контекстом понимается система условий, ориентированная на формирование у будущих учителей математики знаний, умений, навыков и компетенций через организацию связи дисциплин основных учебных циклов: профессиональный, социально-гуманитарный, математический и естественнонаучный. Предметно-ориентированный контекст создаёт реальные предпосылки для вовлечения студентов в активную исследовательскую работу и предполагает высокую активность и самостоятельность студентов в учебном процессе вуза, что способствует приобретению не только определенного объема знаний, но и устойчивых навыков их практического применения и предполагает овладения студентами элементами ИД в области высшей математики. Профессиональный контекст включает условия, которые охватывают всю математическую подготовку студентов и направлены на овладение целостной профессиональной деятельностью учителя математики, в нашем случае ИД. Данный контекст задается с первых дней обучения в вузе и представлен системой предметных, квазипрофессиональных и профессиональных задач из области будущей профессиональной деятельности.

Межпредметный, предметно-ориентированный и профессиональный контексты взаимосвязаны и обеспечивают преемственность исследовательских знаний в области высшей математики и сфере профессиональной деятельности учителя математики. Отметим, что в каждом из трех выделенных контекстов происходит постепенный переход от учебной (УД) к учебно-исследовательской

(УИД) и, наконец, к ИД.

Под УД студентов будем понимать деятельность по овладению основными методами познания, самообразования и саморегуляции. УИД предполагает владение будущими учителями математики элементами ИД как в области математических дисциплин высшей школы, так и в профессиональной деятельности учителя математики. При осуществлении ИД студент выполняет реальные исследовательские (НИРС, УИРС) функции в области высшей математики, а также в сфере будущей профессиональной деятельности в качестве учителя математики. На данном этапе завершает процесс трансформации учебной деятельности в исследовательскую, в результате которого в деятельности студентов полностью находят отражение системное использование знаний в области методологии и технологии осуществления ИД в вузе и школьной практике.

Мостовик Г.Г.

Студентка

Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

Україна, м.Миколаїв

Науковий керівник: к.п.н., доцент О.Л.Щербакова

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ЛЕКСИКИ

Анотація

В статті зроблено огляд декількох етапів кращого засвоєння нової лексики учнями та застосування вчителем різних методик навчання іноземних слів. Автор вказує на вагомій переваги користування словниками в процесі вивчення слів іношомовного походження.

Анотація англійською

The article deals with overview of several stages for better learning of new vocabulary by pupils and for using by teacher different methods of teaching foreign words. The author points to the significant advantages of using the dictionaries in the process of learning words of foreign origin.

Ключові слова: словник, лексика, слово, іноземна мова, мовленнєве вміння, вимова, графічний образ.

Key words: dictionary, vocabulary, word, foreign language, language skill, pronunciation, graphics similitude.

Одним з видів довідкових посібників є словники. Вони містять систематизований опис слів. У сучасній системі словників розрізняють енциклопедичні, які пояснюють не саме слово. Серед лінгвістичних є словники одномовні тлумачні, що представляють лексику в нормативному аспекті, двомовні (багатомовні) перекладні, діалектні, частотні, етимологічні, історичні, ономастичні, словотвірні, граматичні, неологізмів, сленгу, іношомовних слів, словосполучень, синонімів, антонімів, омонімів тощо. Словник потрібен, коли не знаєш, як пишеться те чи інше слово. Але це не головне. Словники - це не лише довідники, але й елемент національної культури: адже в слові втілено багато граней народного життя. Все багатство й різноманіття лексичних запасів мови зібрано в словниках. Створення словників - завдання особливої галузі лінгвістичної науки - лексикографії. Словників багато й вони різноманітні [1, 12-16].

Завдання вчителя у тому, аби створити умови практичного оволодіння мовою кожного з учнів, вибрати такі засоби навчання, які б дозволили кожному учню проявити активність, свою творчість. Завдання вчителя - активізувати пізнавальну діяльність учня у процесі навчання іноземних мов.

Методика навчання іноземної лексики здавна привертала увагу і для цього є вагомій причини:

- 1) важлива роль, яку відіграє знання словника в розвитку мовленнєвих умінь учнів;
- 2) трудомісткість процесу оволодіння словником;

3) складність самої проблеми, оскільки лексичний склад мови являє собою досить різноманітну й барвисту картину, а лексичні одиниці – різнопланові й багатомірні явища, істотні особливості засвоєння яких важко виявити й обернути на користь методики навчання [3, 21-22].

У роботі над лексикою словників традиційно виділяють три основні етапи: 1) ознайомлення; 2) первинне закріплення; 3) розвиток умінь використання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності. Перші два етапи часто об'єднують в один – презентація лексики. Етап презентації відіграє важливу роль у навчанні лексики. Від ефективності й цілеспрямованості цього етапу залежить уся подальша робота над лексикою. Завдання вчителя – обрати найбільш ефективний спосіб презентації відповідно до ступеня навчання, рівня знань учнів, якісної характеристики слова та його приналежності до активного й пасивного мінімуму [2].

Деякі вчителі (Т. Кузнецова, Є. Ліпєць) розробили таку схему презентації лексики:

1. Робота на слуховій основі: первинне звукове пред'явлення слова; відтворення слова; вторинне пред'явлення слова і його семантизація; контроль розуміння; вторинне відтворення слова; використання слова в контексті.

2. Робота на графічній основі: запис слова; вправи з читання; вправи з написання.

Первинне звукове пред'явлення слова – це вимова нового слова вчителем. Метою цього етапу роботи є знайомство з вимовою даного слова й підготовка учнів до відтворення даного слова в процесі наступної роботи над ним. Вимова слова може бути однократною або двократною. Істотної різниці між цими двома варіантами немає, але треба мати на увазі те, що ця вправа набуває комунікативного характеру. Крім того, при використанні першого варіанту зростає число пауз, а тут можуть бути резерви додаткового часу.

Відтворення слова учнями – це повторення слова за вчителем. Відтворення слова – не проста імітація, а усвідомлена вимова звуків, що входять до звукової оболонки слова, оскільки будь-яке нове слово, що пропонується учням, має містити лише засвоєні звуки. Тренувальна робота над вимовою є одним з початкових етапів уроку, який іде безпосередньо за організаційним моментом і займає 1-3 хвилини.

Семантизація та вторинне пред'явлення слова. З цього починається робота над словом. Як відомо, існує декілька способів розкриття значення слова, вибір яких визначається самим словом. Слід підкреслити, що більшість слів шкільного лексичного мінімуму (який одночасно є активним) можна семантизувати безперекладними способами, і вчитель найчастіше звертається до цих прийомів семантизації, бо вона допомагає встановити безпосередній зв'язок між поняттям та іноземним словом.

Докладний опис етапів роботи над словом може створити уявлення, що ця робота займає багато часу. У середньому для роботи над словом на слуховій основі можна виділити 2-3 хвилини, в залежності від типу слова.

Виходячи з цих розрахунків, недоцільно вводити більше 9-10 слів на одному уроці, тому що на уроці потрібно виконати й інші завдання [4].

Вправи на графічній основі готують учнів до вживання слова в писемному мовленні (читання, письмо). Вони закріплюють звуковий образ слова. Крім того, ці вправи розширюють діапазон сполучуваності слова й тим самим створюють додаткові

зв'язки, що забезпечують більшу його активність. Мета цього етапу полягає в тому, щоб показати графічний образ слова і, відповідно, забезпечити учням можливість самостійного виконання вправ, які містяться в підручнику. Важливу роль для наступної роботи над лексикою має запис слова до словника. Слова доцільно вводити й записувати тематично, що сприяє активізації процесів пам'яті.

Таким чином, можна зробити висновки. Методика вивчення іноземної лексики – це процес, що складається з декількох етапів, кожний з яких є однаково важливим для наступної роботи з лексикою. На етапі презентації необхідно використовувати різноманітні види роботи зі словом: на слуховій і графічній основі; ізолювано і в контексті; індивідуально й колективно.

Література

1. Забіяка Віра Робота зі словником/ Віра Забіяка // Дивослово. - 1998. - № 4. - С. 22-25.
2. Коганов Аркадій Борисович Сучасна англійська мова. Розмовні теми (лексика, тексти, діалоги, вправи).- К.: А.С.К., 2000.- 360с.
3. Крысин Л.П. О пользесловарей/ Л.П.Крысин // Семья и школа. - 2002. - № 3. - С. 46-47.
4. Лукьянова Н.А. «Экспрессивная лексика разговорного употребления» : Проблемы семантики/ Отв. Ред. А.И.Федоров.-Новосибирск: Наука, 1986.- 232с.



Немцева Ю.О.

Україна, м. Миколаїв

Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського

Студентка 3 курсу спеціальності « Мова та література. Англійська»

Науковий керівник: к. п. н., **О.Л. Щербакова**

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ УМІНЬ АУДІЮВАННЯ НА РІЗНИХ СТУПЕНЯХ СЕРЕДНЬООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Анотація

У статті розглядаються найважливіші аспекти навчання аудіювання у сучасній середньоосвітній школі. Визначаються та висвітлюються такі важливі проблеми як місце аудіювання у вивчанні іноземної мови, психофізіологічні особливості аудіювання, вимоги до текстів для навчання аудіювання, загальні та суб'єктивні труднощі аудіювання.

Анотація англійською

The article reviews the most important aspects of teaching listening comprehension in Modern Secondary School. It covers such important problems as the place of listening comprehension in learning a foreign language, psychophysiological characteristics of listening comprehension, requirements for training texts in listening comprehension, general and subjective difficulties of listening comprehension, stages of learning and exercises for teaching listening comprehension.

Ключові слова: аудіювання, іноземна мова, середньоосвітній заклад, вимога, психофізіологічні особливості .

Key words: listening comprehension, foreign language, general secondary school, requirement, psychophysiological characteristics .

Метою навчання в основній школі є володіння учнями здатністю здійснювати безпосереднє спілкування з носіями мови, що вивчається в найбільш поширених ситуаціях повсякденного спілкування. А, як відомо, спілкування - це не тільки

говоріння на іноземній мові, а й сприйняття мови співрозмовника на слух. Тобто говоріння і аудіювання є основними видами мовленнєвої діяльності в спілкуванні з носіями іноземної мови.

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. [4, 17]. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність. Перцептивна тому, що здійснюється сприйняття (рецепція) перцепція; розумова – бо пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічна – тому, що відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і впізнання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті [1].

Аудіювання і говоріння – це дві сторони усного мовлення. [4, 117]. Аудіювання, згідно з визначенням Р.К. Мін'яр-Белоручева передбачає слухове сприйняття мови з її розумінням, а говоріння характеризується продуктивністю (репродуктивністю) та використанням усної форми мовлення [3, 22]. Без аудіювання не може бути нормативного говоріння. Разом з тим аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є й відносно автономним (наприклад слухання лекцій, доповідей, радіопередач і т.д.).

Аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю. Воно базується на природній здатності, яка удосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає їй можливість розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати її в пам'яті чи на письмі, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями.

На думку вчених, важливими факторами формування такої здатності є: перцептивні та мовленнєвомоторні передумови, загальні інтелектуальні передумови, фактичні знання, знання та вміння в рідній мові, іншомовні знання та вміння, мотивація [2].

Ці фактори складають основу для розвитку специфічних навичок і вмінь; на ній базується навчання аудіювання згідно з вимогами Державного освітнього стандарту з іноземної мови [4, 117-118].

Результатом аудіювання є розуміння або нерозуміння сприйнятого на слух змісту висловлювання і відповідна поведінка (мовленнєва/не мовленнєва реакція) слухача. Продуктом аудіювання – умовивід.

В реальних умовах комунікації на аудіювання припадає від 40 до 50% часу. Є дані, які свідчать про те, що аудіювання в класі займає 57% навчального часу. У навчальному процесі – це основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики на уроці та в позаурочний час. Ці дані зумовлюють

необхідність урахування в практиці навчання головних аспектів аудіювання, впливу умов перебігу цієї діяльності на характер сприйняття та методів формування цього вміння. Психофізіологічні механізми аудіювання – механізми сприйняття мовлення (рецепція) і зокрема механізм антиципації або ймовірного прогнозування смислового змісту – визначають структуру аудіювання. Виявлено, що структура аудіювання, як і говоріння, складається з трьох частин: *спонукально-мотиваційної, аналітико-синтетичної і виконавчої*. Проте роль і співвідношення цих частин специфічні.

Процес осмислення сприйнятої мовленнєвої інформації може мати як позитивний, так і негативний результат. Позитивний результат – це розуміння мовленнєвого повідомлення, що реалізується у відповіді, адекватні дії при зміні психічного стану. Нерозуміння як негативний результат смислового сприйняття може виражатися в установленні неадекватних або неповних зв'язків і відношень, які виражені або не виражені в аудіотексті (неповне або недостатньо глибоке розуміння).

Матеріальною основою аудіювання є аудіо-текст. В середній школі використовуються в основному два види аудіо-текстів – тексти-описи і фабульні тексти-повідомлення.

В текстах-описах представлена сукупність ознак об'єкта і фактів, які об'єднані загальною темою. Логічні зв'язки між окремими фактами нестійкі, допускається їх перестановка. Текст-опис складається головним чином з простих речень, іноді з однорідними членами. В кожному реченні описується як правило один факт. Визначною ознакою фабульних текстів-повідомлень є динамізм подій, дій та вчинків персонажів, що зумовлюються логічним інваріантом та означенням часу. Основною вимогою до змісту аудіо текстів слід вважати їх інформативність та цікаву фабулу. У практиці навчання іноземних мов тексти для аудіювання мають бути автентичними, доступними за змістом та мовним складом, короткими за тривалістю звучання, в основному моно тематичними. Відбираються такі типи текстів:

- А. Мовлення партнера у стандартних ситуаціях спілкування.
- Б. Оголошення програм, прогнозу погоди (по радіо, телебаченню, тощо).
- В. Фабульні тексти, описи, розповіді, повідомлення, роздуми [4, 123].

Так як процес навчання за допомогою аудіювання складний і важкий, то в школах треба приділяти аудіюванню більше уваги. Дуже важливо підвищити мотивацію в учнів до розуміння іноземної мови на слух і використання його як засобу спілкування.

Література

1. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Посібник для учителів. – К.: «Радянська школа», 1989.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.І. Теорія навчання іноземної мови. Лінгводидактика і методика. – М.: Освітньо-видавничий центр «Академія», 2008.
3. Мін'яр-Белоручев Р.К. Методичний словник. Толковий словник термінів методики навчання мовам.- М.: «Стела», 1996.
4. Ніколаєва С.Ю., Бігич О.Б. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: «Ленвіт», 1999.



Radul S. H.

The Kirovohrad State Pedagogical University named after V.Vynnychenko,
postgraduate student

INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE FOREIGN LANGUAGES TEACHER AS A COMPONENT OF THE MODERNIZATION OF EDUCATION

Keywords: intercultural competence, communication, future teachers of foreign languages, motivation, educational process, international programs.

Relevance of research on the formation of intercultural competence in future foreign languages teachers is determined due to the need of highly competitive specialists who are configured on intercultural communication and able to work in a multicultural environment. Formation of intercultural competence involves qualitative changes in attitudes to students life and ideological dominance of the learning process at the university on the basis of the value of becoming an adequate picture of the world, awareness of the priority role of intercultural communication in a multicultural educational environment.

Intercultural competence is the subject of research by many foreign and domestic scientists. In teaching science it has being studied from different aspects, such as: to educate the culture of interethnic communication (N. Voskresenskaya, N. Hannusenko, Z. Hasanov, B. Zasluzhenyuk, M. Taychynov, G. Filipchuk et al.); the formation of socio-cultural competence (O. Byryuk, I. Zakiryanova, D. Ishchenko, S. Shuklina, et al.); the formation of specific aspects of professional foreign languages competence (L. Apatova, V. Barkasi, A. Volchenko, N. Gez, A. Gordeeva, V. Kalinin, O.Ovarchuk, et al.); multicultural education (V. Boychenko, L. Volik, V. Yershov, V. Kompaniets, T. Levchenko, I. Loschenova, G. Rozlutska, L. Uzunova, A. Shevnyuk, et al.).

Today, intercultural competence is becoming a qualitative attribute of a modern specialist, and its formation-priority task of the education that allows deprive future professionals from the old ethnocentric attitudes and replace them with new, more relevant to the realities of one world in which we live.

The purpose of the formation of intercultural competence is to achieve such a quality of linguistic identity that will give it the opportunity to go beyond its own culture and to acquire as a mediator of cultures without losing its cultural identity [1]. Obviously, achieving this goal is possible if the motives and the conditions are created in which students can identify cognitive activity and be willing to actually use the acquired knowledge and

formed language skills and abilities.

The formation of intercultural competence is possible by explaining the features of worldview world by other nations. Intercultural competence contributes to the development of practical skills to communicate with the representatives of other cultures and is always found in activity.

Therefore, we consider intercultural competence as a student's ability to effectively solve problems during intercultural communication that involves mutual dialogue rather than a clash of different cultures. The formation of intercultural competence should be observed in conjunction with the development of a student's personality, his ability and willingness to participate in the dialogue of cultures based on the principles of cooperation, mutual respect and tolerance for cultural differences and overcoming cultural barriers. Intercultural competence of students is being formed by tolerance to other groups and ability simultaneously preserve their own identity.

Thus, intercultural competence of a university student is integral personal formation, which is reflected in a sustained motivation to study and compare the cultures, knowledge, skills which are necessary for cultural interaction, the existing system of individual values and commitment to a gradual upgrade intercultural experience.

Based on the theoretical principles of the problem which we study and considering our own experience, we have identified a number of aspects to be considered in the process of training students in the formation of intercultural competence. The first, the regional, linguistic and sociolinguistic competences should be taken under consideration and encourage students to creative activities that stimulates their learning interest and ensures the integrity of knowledge when learning a foreign language; secondly, to use collective communicating activities of teachers of foreign languages and create communicative situation as priority means of the formation of intercultural competence in various forms of communication; and thirdly, with the aim of effective formation of intercultural competence specially designed measures should be used the content of which will include tasks for real communication with native speakers in typical areas and communicative situations.

According to S. Harmayeva in the process of intercultural competence it is necessary to make students acquainted with the living conditions in foreign countries, to acquire knowledge everyday culture and the culture of the holidays; to get acquainted with the youth, student subculture; during educational activities create situations for critical reflection and social problems tendencies; emotional and intellectual labor clash with examples of culture. This enables a student to understand the pattern of other sociocultural world, to see similarities and differences between cultures and apply them in the context of intercultural communication [2].

In addition, T. Osadcha allocated and described approaches of forming intercultural competence of students on the basis of which we should conduct lessons in a foreign language and use them in the educational work [3].

Functionalism - one of the approaches to solve the problems of the formation of intercultural competence of students - consider culture as a holistic system, and «cultural knowledge» is crucial. In this approach, the teacher should select such universals, which are common to all cultures and to compare two or more crops on the basis of values, styles of communication and behavior.

Cognitive anthropology gives an idea that cultures have an external and internal

dimension: mental criteria are subject to artifacts and actions of the society. The task of the teacher - to acquaint students with the so-called «cultural rules» by analogy with grammatical rules in language teaching.

Symbolic interaction says that the personality accepts not only his culture, but also creates it. This approach revealed the importance of culture as a personal system and active role of the individual in its creation. The teacher in this approach should focus on the micro level of specific cross-cultural interactions.

Cultural relativism is based on equality of cultures. According to supporters of this approach, the only way to understand the behavior of people of another culture is to study the cultural contexts that exists in the minds of native speakers, ie active empathy. So, to understand behavior of a representative of another culture it is necessary to know how his behavior is traditional for his own culture.

Thus, before modern pedagogical science responsible task appears – to educate professionals who are capable to actively engage in a qualitatively new stage of development of society, able to professionally carry out activities that have new information technologies and are demanded in the labor market, competitive and capable. And all of it require from a modern high school specially organized work in academic and extracurricular time through a system of measures aimed at building intercultural competence of students.

One of the effective ways of forming intercultural competence of students is educational and entertaining activities, which enable to teach a foreign language and gain experience in intercultural interaction. Pedagogical mechanism of intercultural competence forming represented as a game situation that simulates a model of reality that allows you to create substantive and social contexts of performance and integration of the individual into the culture and adequate understanding of their own culture. A game situation puts the student in the subjective position and requiring him to new behavior patterns: entering the world of foreign languages culture, the need for perception of this culture, a specific social roles and finding your place in this world. In addition, while forming intercultural competence play (game) activity enhances learning motivation, encourages initiative and creative thinking, promotes the formation of communicative and socio-cultural skills.

Work with students should be conducted using receiving game simulations, which are implemented in role plays, imaginary situations, scenarios in a variety of educational games. They cause physical and emotional activity of students, stimulate their imagination and improvisation. Participating students in speech communication, gaming simulation techniques improve the psychological climate in the group, enhance spontaneity, motivation, empathy, positive self-esteem, teaching methods gaming simulations produce in students the ability to vary the form of their expression, choose some verbal-nonverbal communication, behavior under situations intercultural communication.

An indication of formation of intercultural competence is the ability to mobilize students intercultural skills during a professional activity, the ability to adequately identify, interpret and evaluate different linguo culture, understand foreign language characteristic of a cultural community in professional situations, the ability to predict the possible cultural barriers in intercultural professional communication and find ways to eliminate, the ability to think in a comparative perspective, consider their country in terms of crossing cultures and demonstrate cultural tolerance.

In addition, the leading educators recommend the use of foreign language materials

and teaching approaches that can «open» students the culture of peace, namely: the use of webquest, whereby the searching activity in Internet resources, electronic diaries, the use of which makes it possible to communicate and collaborate online; audio or video recordings of lexical and grammatical material that students can download on their computers for processing; holding conferences, workshops, festivals, summer camps with representatives of different cultures, during which students have the opportunity to learn not only each other better, but also develop skills in intercultural communication [4]. We believe that it would be appropriate to also modernizing textbooks for students in accordance with the trend of social development of the country whose language is studied, taking into account the basic principles of intercultural communication.

In the process of teaching a foreign language during lectures and practical classes the students have formed an idea of how important cultural factors are for business relationships and management of the organization. Comparative analysis helps future teachers of foreign languages to identify the characteristics of national cultures and, accordingly, - models of governance in a given country or region of the world.

Features of students' socialization require the development of appropriate effective pedagogical technologies, reasonable teaching forms, methods and means of forming intercultural competence of future specialists. Thus, one of the most important pedagogical conditions of intercultural competence of future specialists is the use of new information technologies in the classroom learning the disciplines of professional and practical training, implemented through the involvement of computer training and Internet system preparation process expertise. It promotes forming of the information culture of the future teachers of foreign languages, their creativity, communication skills, cognitive activity: students do not passively perceive information and actively interact with the machine as a source of information and tasks generator [5].

N. Halskova proposes to modify preparation of future teachers of foreign languages, that is, they must master the technique: a) the organization of intercultural exchange as part of the educational process and extracurricular work; b) holding intercultural projects at various levels and nature, c) use these ends all possibilities of intercultural interaction; d) identify each motivation to study linguo culture and finding a way to real communication [6]. In fact, mastering all the above methods should be held in extracurricular activities because in the learning process it is not enough time for such a cumbersome job of intercultural exchange, organizing intercultural projects and others.

Clearly, the effectiveness of the educational process is determined mainly by the methods of teaching, which is exactly the tool which allows you to create intercultural competence in students in the teaching and learning activities. Therefore, a compulsory part of the formation of intercultural competence of students should be methods of its formation, forms of student learning (classroom, out-of-classroom, individual work), methods (interviews, group discussions, commenting intercultural situations, analysis of occupational incidents, business games, workshops, etc.) and training tools.

Among the efficient features of formation of intercultural competence in universities V. Barkasi identifies the following: continued to attract students to self-search, individual, group and collective cognitive activities, including the teaching process of problem situations, use self-service nature of creative, interactive and cooperative forms of work. At the workshops the following tasks should be used: role and business games,

to solve a variety of educational problems, psychological and pedagogical training, video surveillance.

The formation of intercultural competence helps students use active learning: training, role playing, debates, roundtables, case studies that allow students to improve their communication skills, as well as contribute to the manifestation and development of communication skills and personal qualities necessary to prevent difficulties in communication and behavior of other cultures.

A modern specialist must learn to overcome psychological problems in communication, develop the ability to listen to your friend, to keep confident with others, build effective relationships with partners in communication. Future specialists in the active forms of learning acquire not only theoretical knowledge but also practical skills to identify the causes of potential conflicts between partners-bearers of different cultures and seek to neutralize these conflicts, learn to establish effective interpersonal relationships based on cultural and ethnical identity. Experience shows that most of the problems in communicating with other cultures arises from misunderstanding the causes of behavior to each other when people in certain situations expect specific behaviors, rather than waiting for it, reach erroneous conclusions regarding culture, with representative of which they communicate. Therefore, it is important to convey to students behavioral patterns specific to a particular culture.

This format allows training consistently solve the following problems: to acquaint students with the theme of an alien culture; develop the ability to notice the intercultural differences; educate willingness to admit their mistakes to initiate formal or informal norms of behavior and so on. In the training process a future specialist learns important: no cultures good or bad. They are hard to study, sometimes it is very hard to understand them, but if a real expert wants to succeed in one general educational area, he must have intercultural competence.

It is important for students to improve their speech environment, language, acquainted with the intellectual and cultural life abroad and get a unique experience in interethnic communication environment. Therefore, an important condition for the formation of intercultural competence of a student - is involment in various international programs- Work and Travel, Daad, Au-pair, Study and Work, which continue in different periods from one week to several months in the U.S. and the UK. In these programs students enrich with cultural interaction: family relations, behavior and relationships, facial expression of emotion, being late for the meeting, rules of behavior in everyday situations, introspection, making comparisons with the conventional way of life in his native country. That is, students need to be carried out in a spirit of dialogue between cultures, develop capability, understanding of different cultures.

Formation of intercultural competence in the training of future teachers of foreign languages is a determining factor of modern education. In conclusion, I would say that intercultural competence of future teachers of foreign languages is displayed on interaction and mutual understanding with the representatives of foreign languages culture, the nature of communication and relationships. Effective interpersonal interaction, based on an understanding partner, depends on the degree of development of intercultural competence. Experts in the field of pedagogy highlighted pedagogical conditions that promote the formation of intercultural competence of students and also develop psychosocial and

communicative competence of an individual.

Literature:

1. Гончарова О. А. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / О. А. Гончарова, А. В. Маслова – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../2_05.pdf.
2. Гармаева С. И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных технологий [Електронний ресурс] / С. И. Гармаева – Режим доступа: <http://www.e-culture.ru/Speakers 07.htm>.
3. Осадча Т. Ю. Засоби формування міжкультурної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови та культури / Т. Ю. Осадча // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – №18 (205). – С.133-138.
4. Гринкевич Т. Педагогічна взаємодія у специфіці полікультурного середовища / Т. Гринкевич//Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. – Випуск 19. Ч. 1. – Серія педагогіка, 2005. – С.156-165.
5. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов [Електронний ресурс] / В. В. Баркасі – Режим доступу: <http://www.disser.com.ua/contents/6612.htm>.
6. Шехавцова С. О. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічна умова формування соціокультурної толерантності в майбутніх учителів іноземної мов [Електронний ресурс] / С. О. Шехавцова – Режим доступу: <http://www.eprints.zu.edu.ua/1799/1/2.pdf>.

Рябуха Т. В.

старший викладач, Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Гостищева Н. О.

асистент, Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Останнім часом у процесі навчання іноземної мови все частіше використовуються мультимедійні презентації.

Мультимедійна презентація іншомовного матеріалу – це спосіб пред'явлення творчо переробленої вчителем, адаптованої для певного віку учнів мовної інформації у вигляді логічно завершеною збірки слайдів з певної лексико-граматичної теми [2, 20]. Оскільки мультимедійні програми мають майже необмежені графічні можливості (що дозволяє представити будь-який вид діяльності у формі картинок і анімації), за наявності відповідного обладнання вчитель може створювати оригінальні навчальні матеріали, які захоплюють, мотивують і націлюють учнів на успішні результати.

Для створення мультимедійної презентації зазвичай використовуються такі комп'ютерні програми: Microsoft Word (дозволяє форматувати текст), Microsoft Power Point (робить доступними дії з анімаційними картинками, аудіо- та відео- файлами), Microsoft Internet Explorer (дозволяє працювати з мережевими ресурсами Internet).

Презентації відрізняються одна від одної за різними параметрами і можуть бути класифіковані за такими критеріями [1, 38]:

- 1) за спрямованістю на певну аудиторію:
 - для роботи в аудиторії з проектуванням на великий екран;
 - для самостійної роботи за персональним комп'ютером.
- 2) за функціональним використанням:
 - навчальна (під час навчання дисциплін в школі та вузі);
 - прикладна (роздатковий матеріал у вигляді графіків, схем, таблиць).
- 3) за характером представленої інформації:
 - текстова;
 - аудіо-візуальна;
 - ілюстративна;
 - комбінована (поєднання текстових, ілюстративних та аудіо-візуальних матеріалів в одній презентації).
- 4) за структурою:
 - лінійна з чіткою послідовністю кадрів – подання цілісних слайдів, так званих «плакатів»;
 - лінійна з ефектами анімації – послідовний перехід від одного слайда до іншого з використанням ефектів анімації;
 - гіпертекстова – послідовність подачі матеріалу довільна і регламентується гіперпосиланнями.

Під час навчання іноземної мови презентації використовуються насамперед:

а) при ознайомленні з новою лексикою, оскільки зображення на моніторі/екрані дозволяють асоціювати фразу іноземною мовою безпосередньо з предметом чи дією; б) при вивченні граматики, коли побачені на екрані картинки, схеми, анімовані образи сприяють кращому сприйняттю та засвоєнню нового матеріалу.

Успішність готового продукту і його реалізація на уроці залежать від низки нюансів, які враховуються при розробленні і використанні презентації в навчальному процесі. В зв'язку з цим можна виділити кілька етапів:

- 1) підготовчий;
- 2) переддемонстраційний;
- 3) демонстраційний;
- 4) післядемонстраційний;
- 5) рефлексивний.

Підготовчий етап передбачає відбір необхідного матеріалу, аналіз і створення вчителем мультимедійної презентації, при цьому вчитель повинен:

- продумати цілі та завдання створення слайдів;
- підібрати ілюстрації (малюнки, звуки);
- продумати зміст текстів;
- скласти сценарій презентації;
- створити структуру презентації;
- застосувати анімаційні і звукові ефекти;
- проаналізувати та оцінити підготовлену презентацію;
- скоригувати можливі недоліки.

До переддемонстраційного етапу входять зняття мовних труднощів і формулювання завдань для учнів.

Під час демонстраційного етапу відбувається пред'явлення нового матеріалу з паралельним коментарем учителя, робота над змістом кожного слайду.

Післядемонстраційний етап охоплює питально-відповідні вправи, підведення учнями підсумків, самостійне формулювання ними правил.

Рефлексивний етап включає аналіз і висновки вчителя про результативність підготовки та показу мультимедійної презентації.

Отже, мультимедійні презентації відіграють важливу роль під час навчання іноземної мови, їх використання впливає на успішне засвоєння мовного матеріалу. Однак при цьому вчитель повинен завжди пам'ятати про те, що досягнення цієї мети залежить від якості створених ним навчальних засобів.

Література:

1. Беяева Л.А., Иванова Н.В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. –2008. – №4. – С. 36-41
2. Денисова Ж.А., Денисов М.К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием. // Иностранные языки в школе. –2008. – № 3. – С. 20-27

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ
ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Беззаперечним є те, що одним з найважливіших чинників організації цілісного та результативного навчального процесу з будь-якої дисципліни є створення відповідних педагогічних умов, тобто сукупності факторів, обставин, елементів навчального процесу, від яких залежить результативність педагогічної системи [3, с. 116]. Розглядаючи іноземну мову як засіб формування професійної іншомовної комунікативної компетентності, ми вважаємо, що викладання іноземної мови має бути організоване таким чином, щоб у процесі засвоєння фахово-орієнтованого навчального матеріалу мав місце стійкий зв'язок між прагненням курсантів отримати спеціальні знання та розумінням ними необхідності набуття іншомовних знань, як однієї з найважливіших передумов успішності майбутньої професійної діяльності [1, с. 4]. Тому однією з умов успішності іншомовної підготовки курсантів-майбутніх офіцерів міліції є професійна спрямованість навчання іноземної мови.

Цілком зрозуміло, що через те, що іншомовна підготовка курсантів у вищому навчальному закладі МВС України здійснюється поза природним іншомовним середовищем, перед викладачем постає необхідність створення на заняттях умов штучного природного комунікативного середовища, які імітуються за допомогою відтворення реальних ситуацій професійного спілкування. Ефективна реалізація даної проблеми можлива, зокрема, за рахунок впровадження у навчальний процес засобів сучасних інформаційних технологій, які надають широкі можливості для створення навчального середовища, яке за автентичністю й динамічністю іншомовного спілкування наближене до природної комунікації. Інформаційне навчальне середовище являє собою «цілеспрямовану систему складних психофізіологічних взаємодій суб'єкта зі штучно створеним іншомовним середовищем, здатним сприймати, задовольняти та відображати запити суб'єкта у заданому обсязі знань шляхом активізації і розширення його інтелектуальних можливостей у навчальному процесі» [2, с. 26]. Структуру інформаційного навчального середовища складають комплекс інформаційних освітніх ресурсів; сукупність технологічних засобів інформаційних і комунікаційних технологій – комп'ютери та інше обладнання, комунікаційні канали; система новітніх педагогічних технологій, що є основою навчального процесу у рамках сучасного інформаційного навчального середовища.

Таким чином, створення інформаційного навчального середовища, що передбачає організацію процесу навчання іноземної мови на базі сучасних інформаційних технологій, ми розглядаємо у якості наступної обов'язкової умови ефективності формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів-майбутніх працівників ОВС.

Вирішення основних дидактичних завдань щодо організації цілісного навчального процесу з іншомовної підготовки курсантів-майбутніх офіцерів міліції

засобами інформаційних технологій значною мірою залежить від комплексності застосування навчальних програмних систем – інформаційних, експертних, тренувальних, контролюючих тощо. Саме комплексне використання комп'ютерних технологій, яке полягає у здійсненні викладачем планомірного педагогічного впливу на курсантів на основі систематичного комбінування взаємозалежних і взаємообумовлених комп'ютерних засобів упродовж усього навчального циклу і має бути обов'язковим елементом на всіх етапах навчального процесу, складає одну з найважливіших умов формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВНЗ МВС України.

Питання комплексного застосування засобів інформаційних технологій у навчанні професійно спрямованої іноземної мови стосується не лише технічних, але й методичних аспектів, які полягають у забезпеченні відповідності інформаційно-дидактичних матеріалів, що подаються за допомогою комп'ютеру, загальному змісту й логіці побудови заняття. Комплексне використання комп'ютерних засобів навчання у поєднанні з керуючими функціями викладача, як головного організатора та координатора навчального процесу, може якнайкраще забезпечити проблемно-діяльнісну спрямованість навчання, що сприятиме активізації мислення курсантів іноземною мовою та стимулюватиме їхню навчально-пізнавальну активність.

Отже, можна зробити висновок про те, що формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВНЗ МВС України засобами інформаційних технологій буде результативним за таких педагогічних умов: професійна спрямованість навчання іноземної мови; створення інформаційного навчального середовища; комплексне застосування засобів комп'ютерних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособ. для учителя / Гальскова Н. Д. – М.: АРКТИ-Глосса, 2000. – 165 с.
2. Попов Н. С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: Монография / Н. С. Попов, Р. П. Мильруд, Л. Н. Чуксина. – М.: Изд-во Машиностроение-1, 2002. – 128 с.
3. Слостенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа – Пресс, 1998. – 512 с.

**РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БАКАЛАВРА — БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

Ключевые слова/Keywords: исследовательская компетенция бакалавра – будущего учителя математики/bachelor of research competence - the future teacher of mathematics, технология мастерских/technology workshops, компетентно-ориентированные исследовательские задачи/ kompetentnostno-oriented research tasks.

Реализация ФГОС-3 ВПО потребовала коренного переосмысления процесса профессиональной подготовки выпускника вуза, в том числе и будущих учителей математик. На современном этапе развития общества для вузов первостепенной является проблема воспитания компетентного учителя, способного и готового решать различные профессиональные задачи. Кроме того, сегодня необходимым требованием к учителю является его активная позиция в области научно-исследовательской деятельности. В связи с чем, на первый план выходит потребность формирования исследовательской компетенции бакалавра — будущего учителя математики (ИК).

Для эффективного и успешного формирования данной компетенции необходимо решить вопросы об ее сущности и содержание понятия, как ее измерять и, конечно же, как формировать. Первые вопросы являются наиболее освещенными в педагогической литературе [1, с.78]. Менее решенными остаются вопросы о том, как же их формировать и измерять. В настоящей работе предложим вариант решения вопроса формирования ИК. На наш взгляд, задача формирования ИК может быть решена за счет использования в процессе профессиональной подготовки будущего учителя технологии мастерских.

Своё название технология получила ввиду наличия мастера. Однако, мастер – это не учитель, который транслирует знания, а человек создающий алгоритм действий, с помощью которого реализуется творческий процесс. Главное – не сообщить и усвоить информацию, а передать способ работы, независимо от того, какого рода исследование (естественно-научное, педагогическое и т.д.). На мастерской предоставляется возможность каждому продвигаться к истине своим путем.

Отметим, что организация такого рода занятия объединяет не только преподавателя (мастера) и студентов, но и магистрантов, аспирантов, молодых ученых и учителей. Что создает благоприятные условия для формирования всех компонентов ИК будущего учителя математики. «Мастерская – это нестандартная форма организации занятий, инновационная технология обучения, которая помогает создать на занятиях творческую атмосферу, психологический комфорт, способствует профессиональному и личностному росту преподавателя и обучающихся, развитию их познавательных, творческих и коммуникативных способностей, познавательного интереса, мотивации учебно-познавательной, исследовательской деятельности,

позволяет осуществить и эмоционально прочувствовать процесс совместного творчества (сотворчества), поиска знания» [2].

Основной формой занятий, конечно, служит семинар. Однако, на таких занятиях большая доля отводится интерактивным методам обучения, когда студенты имеют возможность не только усваивать опыт мастера, но и приобретать свой собственный. Отметим, что важным признаком мастерских является коллективная работа, что благоприятно сказывается на развитии таких характерных компонентов ИК как умения работать в коллективе (причем разновозрастном), анализировать и обобщать факты, формулировать выводы и отстаивать их и т.д. Как правило, работа мастерских начинается с некой проблемной ситуации, что создает определенную систему мотивов, а значит и влияет на развитие аксиологического компонента ИК.

Мастерская как локальная технология охватывает большую или меньшую часть содержания обучения, а, следовательно, происходит развитие когнитивного компонента ИК. Предполагается использование системы заданий, которые имеют исследовательский характер. В качестве такого комплекса могут выступать компетентностно-ориентированные исследовательские задачи, которые, с одной стороны, являются предметом учебной деятельности будущих учителей математики (задания с исследовательского типа), а с другой, моделирующие актуальные проблемы их будущей профессиональной деятельности [3, с.92].

В заключении отметим, что мастерская – это оригинальный способ организации деятельности студентов в составе малой группы при участии мастера-преподавателя, который стимулирует и инициирует поисковый, творческий характер деятельности студентов.

Литература

1. Зданович О.В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). - 2012. - Вып. 11 (126). - С. 76-79
2. Мейчик Г.А. Реализация педагогической технологии мастерских в вузе: Дис. канд. пед. Н. СПб, 2005/<http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/317602.html>
3. Зданович О.В. Компетентностно-ориентированные исследовательские задачи как средство формирования и совершенствования исследовательской компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Влияние научных исследований: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции (28.04.2013 - 30.04.2013) – Bydgoszcz: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. С 92-94

Максимова Н.В.

МГТУ им. М.А. Шолохова, научный сотрудник НОЦ
«Инновационные технологии в художественном образовании»,
доцент кафедры художественного образования.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АРТ-ПРОЕКТ КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ

Ключевые слова: арт-проект/ art project, художественная деятельность/ art activity, технологическое задание/ technological task, творческий процесс/ creative process, обучение/ training, компетенции/ competences, объекты массового искусства/ objects of mass art, художественное образование/ art education, самостоятельная работа/ independent work.

Современная система подготовки магистров по направлению художественное образование предусматривает самостоятельную художественно-творческую работу, которая может осуществляться в разных видах и формах художественной деятельности. Одной из таких форм может, является разработка и реализация художественного арт-проекта.

Работа над художественным арт-проектом трудоемкий процесс, включающий в себя систему междисциплинарных связей и труд коллектива творческих индивидуальностей – это художники, дизайнеры, декораторы, бутафоры, а также детское творчество. Художественный арт-проект многоаспектная система, содержащая кроме художественного, образовательный аспект, организационный, маркетинговый, и др.

Разработка и создание любого проекта требует тщательно продуманной подготовки, тем более художественный арт-проект. Основой для этапного воплощения арт-идеи является составление творческо-технологического задания. Это инструкция или руководство по реализации арт-проекта.

Надо помнить, что результатом художественно - творческой работы магистров становится теоретически разработанная методика по созданию и реализации художественного арт - проекта в образовательной или социокультурной сфере, которая включает в себя: пояснительную записку, методику разработки и проведения арт-проекта, примерную тематику, варианты сценариев с сопроводительным визуально-музыкальным материалом, варианты с использованием возможностей компьютерных технологий, а также результаты апробации.

В итоге осуществления, в основном, самостоятельной художественно-творческой работы магистры под руководством преподавателя создают художественный арт - проект, представляющий собой разработанные и сформулированные материалы с спланированными этапами реализации проекта с эскизами, чертежами, 3D моделированием или анимацией.

В процессе работы магистрами составляется творческо-технологическое задание каждого отдельно взятого художественного арт-проекта в целом и для каждого этапа разработки и реализации в частности. Данный вид работы осуществляется группой творческого коллектива исполнителей с участием научного

руководителя методом «мозгового штурма или атаки», по средствам которого и определяются основные идеи и этапы художественного арт-проекта.

Составление творческо-технологического задания основывается на технологии проектирования и этапах творческого процесса. Творческий процесс - сложный процесс, но только таким образом достигается результат по созданию арт-проектов. Трансформация замысла в идею, идеи в определенно концептуальную художественную форму.

Определим основные этапы творческо-технологического задания для художественного арт-проекта: подготовительный, художественно-конструктивный, технологический, контрольный.

В содержании работ перечисленных этапов ведется тематическое проектирование, разработка художественной концепции арт-проекта; вариативное эскизное проектирование, написание сценариев художественного проекта, выбор основного варианта для реализации, формы проведения и др.

Активизация творческого поиска и самостоятельная проектно-художественная деятельность магистров в период обучения, позволяет разработать следующие объекты массового искусства образовательной или социокультурной направленности: выставки, ярмарки, фестивали, праздники, игры, карнавалы, флеш-мобы, виртуальные музеи и др.

Форма самостоятельной художественно-творческой деятельности в виде арт-проектов, позволяет магистрам практикоориентированным методом осваивать важные профессиональные компетенции, а это соответствует требованиям, предъявляемым к компетентностной модели выпускника в области художественного и дополнительного образования.

Литература.

1. Мосина Вал.Р. Изобразительное искусство и формирование эстетического и социокультурного пространства//Социально-гуманитарные знания, 2007, №1.
2. Мосина В.Р., Мосина Вал. Р. Художественное образование. Магистратура.- Москва, Редакционно-издательский центр, 2010.

Шанц Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент
ГОУ ВПО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный
педагогический университет»

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Ключевые слова/Keywords: метод; methods; методика; technique; технология; technology; образовательная технология; educational technology

Образовательные технологии – необходимый инструментарий современного вузовского преподавателя. В них заложен огромный потенциал для повышения профессионального мастерства и достижения целей, которые общество ставит перед системой образования – подготовить молодое поколение к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности как граждан, обладающих высокой степенью личностной зрелости, ориентированных на гуманистические ценности в решении любых проблем, способных к критической оценке и презентации своих достижений.

Инновационный опыт отечественных учебных заведений наметил стратегическое направление в решении столь сложных задач, а именно обновление программно-технологического обеспечения образовательного процесса на основе переосмысления всего арсенала применяемых технологий с опорой на современные возможности и широкий культурный контекст, а также внедрение новых информационных и социальных технологий.

К социальным предпосылкам появления и активного применения в образовательной практике новых образовательных технологий отнесены следующие:

- усложнение социального заказа образовательным учреждениям – подготовка не просто самостоятельно мыслящих граждан, высококвалифицированных специалистов, компетентных в сфере будущей профессиональной деятельности, но и высоко нравственных, духовно развитых и готовых к инновациям, совместной деятельности, общению и сотрудничеству, работе в нестабильных и быстро меняющихся условиях с проявлением инициативы и творчества;

- утверждением гуманистического приоритета в образовательных целях – личностного и профессионального развития личности будущего гражданина и специалиста в ходе реализации и усвоения государственного образовательного стандарта;

- гуманитаризация образовательной среды в единстве с активно развивающимися современными информационными и другими инновационными образовательными технологиями.

Для эффективного внедрения новых образовательных технологий в вузовскую практику требуется научный анализ их возможностей и потенциала, а для дальнейшего совершенствования или разработки новых важно знать и умело применять методологию проектирования. В образовательной практике ставятся и достигаются разнообразные цели, решаются многие задачи с опорой на различные методы, методики и технологии. Объясняется данный факт тем известным

обстоятельством, что для достижения одной и той же цели можно использовать разные технологии, методы или приемы, средства или процедуры, применение которых, однако, может дать разный эффект, потребует больших или меньших временных, человеческих или материальных ресурсов и затрат.

Для того чтобы оптимизировать процесс достижения конкретной цели в условиях образовательного процесса на уровне деятельности педагога, повысить эффект от их применения, ученые и специалисты сферы образования обратились к феномену «технология» и объяснению отличий этого термина от традиционно употребляемых – «метод» и «методика».

В «Большой советской энциклопедии» приводятся следующие значения термина «метод» [1]:

1. путь исследования или познания;

2. совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи.

Метод всегда имеет определенную структуру, адекватно которой выполняются действия, поэтому именно он является инструментальным генезисом появления технологии, применяемой в образовательной практике (технологии тренинга, игровые или диалогические технологии). Для понимания специфики того или иного метода важно осознание его структуры, которая задает логику отбора и выстраивания порядка всех действий субъектов образовательного процесса. Метод (проблемный метод, метод диалога, метод сотрудничества и т.д.) определяет конкретную форму организации деятельности субъектов образовательного процесса, в рамках создаваемой и применяемой технологии для тех или иных целей (обучения, общения, развития).

Методика выступает организующим началом в построении профессионально-педагогической деятельности педагога. Источником появления новой методики чаще всего является обобщение положительного инновационного практического опыта конкретных носителей того или иного способа педагогической деятельности. Если технология предстает как факт педагогической культуры сообщества педагогов-профессионалов, то методика отражает опыт конкретного субъекта, являясь достоянием локальной культуры отдельных педагогов и фактом педагогического мастерства и творчества в решении определенного типа педагогических задач. Лишь на уровне постепенного обобщения этого опыта методика приобретает широкое применение и известность. Однако эффективность конкретной методики зависит от степени ее технологичности, т.е. от способности вызвать нужный, желаемый, заранее спланированный педагогический результат.

В понимании технологии также до сих пор нет единой точки зрения, а различные аспекты отражены в следующих определениях:

- процедурное воплощение компонентов организуемого педагогом процесса в виде системы действий;

- цикл или алгоритм действий субъектов образовательного процесса;

- возможность построения педагогической системы на основе определенного набора приемов;

- редукция образовательных целей к целям деятельности конкретного педагога по реализации государственного образовательного стандарта на уровне

конкретной учебной дисциплины или фрагмента образовательного процесса, организуемого для реализации образовательной программы и успешного ее освоения или для решения других, не менее важных образовательных задач;

- способ реализации конкретного процесса в образовательной практике путем расчленения его на систему последовательных, взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются субъектами этого процесса однозначно;

- конструирование и оценка образовательных процессов при учете человеческих, временных и других ресурсов в достижении эффективности образования и его целей.

Понятие «технология» в узком, конкретном плане корректно использовать как определение способа конструирования оптимальных процедур проектирования и реализации образовательного процесса, как системы действий, шагов, операций, обеспечивающих гарантированное получение запланированных результатов.

В самом широком значении под технологией предлагаем понимать «поэтапную реализацию того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы. При одном и том же принципе могут быть разные технологии его реализации» (БСЭ). Единицей в определении специфики технологии можно считать метод достижения поставленной цели и его структуру, а принцип, которым при этом руководствуется, выводит на теоретический уровень понимания этого феномена в ходе проектирования системы действий, структура которых адекватна выбранному методу.

Идея технологизации обучения является не новой. Еще Я.А. Коменский ратовал за технологизацию обучения. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим» (т.е. «технологическим»), стремился отыскать такой порядок обучения, который неминуемо приводил бы к положительным результатам. Я.А. Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели». [3, с.68]

Со времен Я.А.Коменского в педагогике было немало попыток сделать обучение похожим на хорошо налаженный механизм. Впоследствии многие представления о технологизации обучения существенно дополнялись и конкретизировались. Особенно идея технологизации обучения актуализировалась с внедрением достижений технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности.

А.С. Макаренко в своей работе «Педагогическая поэма» писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства. [4]

Массовое внедрение технологий обучения исследователи относят к началу 60-х гг. XX столетия и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли и др. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной,

Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдиева, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

Уровень обобщения в раскрытии специфики технологий, применяемых в сфере образования, повысился с выделением следующих требований:

- *концептуальность* – опора на научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование способов достижения образовательной цели;

- *системность* – логика процесса достижения цели, взаимосвязь его частей, обеспечение целостности и цикличности действий;

- *управляемость* – возможность проектирования и корректирования;

- *воспроизведение системы действий* – возможность применения другими субъектами в других однотипных условиях учебных заведений или образовательной среды;

- *действенность* – эффективность в достижении образовательной цели.

Вопрос о соотношении метода, приема и технологии обучения активно дискутируются, но мнения специалистов можно фактически свести к основным двум позициям. Первая позиция построена на приоритете метода в широком смысле и признает за технологией функцию технического или процедурного воплощения метода в практику работы педагога. Вторая позиция признает технологию как системное явление, в котором метод и прием выступают элементами целостной системы. Сторонники второй позиции ориентируют педагога на системное объединение идей, ей руководствуются при выборе и структурировании способов организации своей деятельности и деятельности других субъектов образовательного процесса, а также ресурсов для достижения образовательной цели. Вместе с тем сторонники и первой, и второй позиции понимание технологии в большей мере связывают со способами и средствами работы вузовского педагога. Понятие «технология» не поглощает понятие «метод обучения» как способ организации и реализации совместной деятельности педагога и обучающихся, а во многих случаях дополняет и конкретизирует понятие «метод», «методика» (совокупность методов). Метод остается более гибким, вариативным, авторским инструментом обучения. Технология же более строга, однозначна, процедурно отработана, алгоритмична, менее зависима от личностных качеств педагога, она может быть передана, заимствована, может осуществляться при помощи пособий и обучающих устройств. Уступая в гибкости, технологии несут в себе возможности упорядочивания, оптимизации, повышения интенсивности и эффективности обучения, гарантированности результатов.

В последнее время обострилась проблема различения технологии и методики.

Первая позиция – понятия «технология» и «методика» рассматриваются как идентичные или, по крайней мере, взаимозаменяемые понятия (Н.Е.Щуркова).

Вторая позиция – понятие «технология» рассматривается как более широкое понятие, чем «методика», которая может быть элементом той или иной технологии. В этих случаях рассматриваются разные уровневые их соотношения.

Третья позиция – частная и конкретная методика рассматривается в рамках более общей технологии. Так, по мнению В.П. Беспалько, диагностическая методика является исходным пунктом разработки любой педагогической технологии.

Четвертая позиция – технология – специфическая составная часть методики.

В этом смысле технология является логическим ядром методики, своеобразной ее

основой.

Пятая позиция – технология как форма реализации методики.

Шестая позиция – технология понимается как рациональное (довольно стабильное) сочетание нескольких последовательно применяемых операций для получения какого-либо продукта. В этом смысле уровень конкретной методики и есть самый технологичный ее уровень.

Седьмая позиция – на основе одной и той же технологии могут быть построены разнообразные методики, различающиеся задачами и содержанием деятельности, а также тактическими вариациями в использовании отдельных технологических процедур. То есть одна и та же технологическая цепочка может иметь разную методическую инструментовку.

Восьмая позиция – сама технология может существовать самостоятельно, независимо от методики, стихийно, если она не «вписывается» в целостную систему организации деятельности, подчиняясь сознательно избранной стратегии и тактике деятельности.

Подводя итог анализу проблемы соотношения метода, методики и технологии, отметим, что все они обладают свойством системности:

- метод, лежащий в основе той или иной технологии, раскрывает структурный аспект всех выполняемых действий;

- методика реализуется в образовательной практике с помощью определенной системы методов и приемов;

- технология обладает определенной системой предписаний, гарантированно ведущих к цели, т.е. инструментовкой всех действий для ее достижения.

В науке нет однозначного толкования термина «образовательная технология», что в значительной мере обусловлено сложностью проблемы и разнонаправленностью путей реализации технологического подхода в образовательной практике.

Образовательная технология – вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент может быть сделан на дисциплинарном образе определенной отрасли знаний, организационной структуре учебного процесса, характеристике деятельности субъектов образовательного процесса или характере их взаимодействия. Образовательные технологии рассматриваются в связи с конструированием образовательного процесса и реализацией этого проекта в образовательной практике.

Словосочетание «образовательные технологии» используются как собирательный термин, не соотносимый с каким-то конкретным видом продуктивной и эффективной деятельности, допуская возможность технологий в деятельности педагогов и других субъектов. Таким образом, если терминологически фиксируется специфика продуктивной организации конкретного вида деятельности в образовательной практике, то используется термин «технология»: технология обучения, технология воспитания, технология управления, технология организации самостоятельной деятельности, технология общения, технология проектирования и чтения лекции и т.д.

Характерными признаками образовательных технологий являются экономичность, диагностичность целей, управляемость, предполагающая поэтапную диагностику, варьирование средствами с целью коррекции результатов. Однако

свобода выбора путей и средств достижения результатов педагогом и обучающимися, творческий элемент деятельности в технологическом подходе все же ограничены рамками запланированных и уже апробированных вариантов.

Существенным признаком любой образовательной технологии является акцент на характере деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, а только потом на содержании, предмете или условиях.

Активное и широкое применение технологий в образовательной практике – не самоцель, а средство повышения педагогического мастерства педагогов и эффективности деятельности студентов в достижении более высоких образовательных результатов, расширения возможностей для выбора более эффективных способов решения образовательных задач и оптимального использования ресурсов.

Литература

1. Большая Советская Энциклопедия [Текст] / отв.ред. О.Ю.Шмидт. Т.1-65. СССР. М., «Советская Энциклопедия», 1926-47.
2. Загвязинский, В.И. Педагогика : учебник для студ.учреждений высш. проф.образования [Текст] / В.И.Загвязинский, И.Н.Емельянова ; под ред. В.И.Загвязинского. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012.
3. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1 [Текст] / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982.
4. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма [Текст] / А.С.Макаренко. - М.: Изд-во «Популярная литература», 1931
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К.Селевко. - М.: Народное образование, 1998.
6. Современные образовательные технологии : учебное пособие [Текст] / коллектив авторов ; под ред. Н.В.Бордовской. – 3-е изд.. стер. – М. : КНОРУС, 2013.

Скоморохова О.С.

Ассистент кафедры иностранных языков Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной Я-концепции как важнейшей психологической основы развития будущего специалиста. Уточняются ключевые понятия, связанные с явлением профессиональной Я-концепции, дается анализ подходов к ее структуре и формированию.

Ключевые слова / Keywords: будущий специалист / future specialist, самосознание / self-consciousness, профессиональная Я-концепция / professional self-concept, образ «я-профессионал» / professional self-image, образ профессионала / image of a professional, профессиональная идентичность / professional identity.

Говоря о развитии будущего специалиста, мы всегда понимаем под этим последовательные, прогрессирующие (а в некоторых случаях и регрессивные) и необратимые количественные и качественные изменения психики. С точки зрения Э. Гинцберга, профессиональное развитие должно представляться как последовательность фаз, обладающих качественной спецификой, где критериальными разделителями должны выступать форма и содержание перехода индивидуальных импульсов в профессиональные желания. Особенности этого развития, по мнению Д. Сьюпера, определяются социально-экономическим положением семьи, свойствами самого человека, его возможностями в профессиональной деятельности, способностями, интересами и ценностями. Автор выделяет ряд стадий профессионального развития и утверждает, что на разных стадиях развитием можно управлять, с одной стороны, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и, с другой — поддерживая индивида в его стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его Я-концепции. Вообще, для теории Д. Сьюпера характерно обращение к понятию Я-концепции [6, с. 120]. Автор утверждал, что люди всегда стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о себе. Если выбранная профессия соответствует их Я-концепции, то они добиваются самоактуализации [8, с. 454].

В психологии термин «Я-концепция» наибольшее распространение получил в зарубежной психологии в рамках теории личности. Чаще всего данный феномен трактуется как относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит своё взаимодействие с другими людьми и

относится к себе [5, с. 57]. Я-концепция в современной психологии также включает сознание своих физических, интеллектуальных и прочих свойств, самооценку, субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов [4, с. 318].

В отечественной науке принято употреблять близкое по смыслу понятие – самосознание. Но эти термины не являются тождественными, т.к. самосознание порождает Я-концепцию личности — систему представлений человека о себе как субъекте своей жизни и труда. Основными функциями явления Я-концепции можно назвать личностное развитие и совершенствование в соответствии с социальными и нравственными требованиями социума и осознанное использование психических свойств своей личности для наиболее успешного преобразования природы и общества [4, с.309].

Также близким понятием, которое тоже возникает на уровне самосознания, является понятие Я-образ. Это явление трактуется как совокупность чувственных образов (ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим [5].

По К. Роджерсу, Я-концепция складывается из представлений человека о его характеристиках и способностях, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность [3, с.35].

Р. Бернс рассматривал Я-концепцию как совокупность установок индивида, направленных на самого себя. В свою очередь, по мнению автора, установка имеет 3 основных аспекта: убеждение, которое может быть как обоснованным, так и необоснованным (когнитивная часть установки), эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная часть), соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении (поведенческая часть). Автор выделил три основные модальности самоустановок: реальное Я – объединяет установки, связанные с восприятием человеком своих актуальных способностей, ролей, статуса, то есть с его представлениями о том, каков он на самом деле, зеркальное (социальное) Я, включающее установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие и идеальное Я, содержащее установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать. Применительно к Я-концепции, эти три элемента установки можно конкретизировать следующим образом: Я-образ - представление индивида о самом себе; самооценка - компонент, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков [8, с. 358]; потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны Я-образом и

самооценкой [3].

Структура Я-концепции зрелого человека, по К. Роджерсу и А. Маслоу, состоит из константного «ядра», которое должно включать открытость для опыта, рациональность, личную ответственность, чувство собственного достоинства, способность к установлению и поддержанию хороших личных отношений и ведению этического образа жизни и оболочки, которая включает многофакторный Я-образ, а также изменяющиеся положительные и отрицательные самооценки. Различие между Я-образом и Я-концепцией увеличивается с взрослением и состоит в том, что Я-концепция взрослого не всегда соответствует его собственному Я-образу, который отражает преимущественно личностные переживания [8, с. 441].

Сточки зрения трудовой деятельности, Я-концепция играет важную роль в переходе потребностей, желаний, влечений, стремлений в осознанные мотивы и является толчком осознания профессионалом возникающих мотивов. Во многих исследованиях подчеркивается, что высокий уровень освоения и выполнения деятельности в значительной мере детерминирован особенностями когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов личности, интегративно объединяющихся на уровне Я-концепции [4, с.324].

Для достижения высокой планки (профессионализма) в ходе профессиональной деятельности важным является представление о самоопределении в контексте изучения «Я-концепции», где основой интерпретации самоопределения как фактора развития профессионализма является знание и понимание себя, окружающих условий, которые выступают как когнитивная сущность деятельности и поиска смысла существования. Так, профессиональное самоопределение в контексте Я-концепции определяется как осознание своих свойств, возможностей в построении и реализации профессиональных смыслов и планов [2, с.115]. Профессия влияет не только на формирование вполне определенных личностных особенностей профессионала, но и на его восприятие и понимание мира и самого себя. Для профессионала характерно воспринимать окружающий мир и себя в нем через призму мира своей профессии [4, с.326].

Поэтому в самом общем смысле под профессиональной Я-концепцией принято понимать представление личности о себе как о профессионале [8, с. 454]. Я-концепция в данном случае рассматривается как продукт социально-специфической формы самосознания, а именно, профессионального самосознания. В профессиональной Я-концепции фиксируются итоги осознания человеком себя как субъекта деятельности и как личности на каждом этапе профессионального развития. [7, с. 405]

В современной психологии рассматривают различные частные формы профессиональной Я-концепции. А. А. Реан, употребляя это понятие, выделяет в нем

реальную и идеальную составляющие. Реальная профессиональная Я-концепция заключается в представлении личности о себе как о профессионале, тогда как идеальная Я-концепция соответствует профессиональным желаниям и надеждам. Реальная и идеальная составляющие профессиональной Я-концепции в большинстве случаев обязательно различаются, и их несовпадение является источником профессионального самосовершенствования личности и ее стремления к развитию [8, с. 454].

В. А. Бодров предлагает в данном случае говорить об образе «Я-профессионал» и об образе профессионала (модели профессионала), где первый, как правило, рассматривается как объективный показатель динамики профессионального самоопределения личности, и изменения, происходящие в его структуре, достаточно полно характеризуют изменения отношения личности к себе как профессионалу на всех психологических уровнях: мотивационно-потребно-стном, когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом, а второй является эталонной моделью личностной и профессиональной структуры профессионала, которую строит и оценивает субъект на каждом этапе профессионализации. Так же как и А.А. Реан, В.А. Бодров считает, что сопоставление образа «Я-профессионал» и образа профессионала, оценка степени их рассогласования, стремление и выработка стратегий приближения к эталонной модели, несомненно, способствуют формированию установок и побудительных сил к совершенствованию психологической структуры личности [2, с. 121]. В свою очередь, искаженное, неадекватное представление о своем профессиональном Я приводит человека к неоптимальному профессиональному поведению, к пассивности, зависимости, то есть негативно сказывается на регулировании профессионалом своей деятельности [4, с. 331].

Помимо этого, профессиональная Я-концепция иногда может рассматриваться как компонент в системе саморегуляции и регуляции человеческого поведения, как внутреннее функциональное средство или компонент операциональной сферы профессионального труда и как система сопряженных с оценкой представлений человека о самом себе в контексте его профессии, профессионального сообщества и профессионального самоопределения [7, с. 406].

Регулятивная функция представлений о профессии в процессе профессионализации может быть выражена в трех аспектах: когнитивном (знаю и соответственно оцениваю), эмоциональном (нравится, не нравится) и поведенческом (намерен выбрать, выбрал и в дальнейшем предполагаю работать в избранной профессии), которые влияют на характер профессиональных намерений, их устойчивость и на эмоциональную привлекательность. [6, с. 134]

Я-концепция, являясь системой регуляции поведения в различных условиях, включает в себя две подсистемы: личностная идентификация – самоопределение с

точки зрения различных личностных черт (соотнесение образа «Я-профессионал» и образа профессионала, являющееся механизмом регуляции, и критерия достижения в процессе профессионального формирования личности), и социальная идентификация, которая формируется из разных идентификаций по принадлежности человека к разным социальным категориям (например, стремление каждого индивида к достижению и сохранению положительной групповой идентичности)[2, с. 116]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, как раз механизмом, который порой сильно воздействует на притязания и Я-концепцию, является механизм социального сравнения и социальной идентификации, который является механизмом сознания, соотносящий личность, ее «я» и ее притязания с другими людьми. Человеку свойственно неосознанно ориентироваться на принятые эталоны, на цели и устремления окружающих, подражательно усваивая эти цели и убежденно принимая их за свои собственные [1, с. 124].

Помимо этого, аспектом специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности является профессиональная идентичность. Профессиональная идентичность трактуется как психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу. По Мнению Л.Б. Шнейдер, профессиональная идентичность детерминируется профессиональным общением и профессиональным опытом, раскрывается посредством речевых средств через Я-образ. В процессе онтогенеза становление профессиональной идентичности, согласно автору, проходит ряд этапов: 1) Допрофессиональный (заключается в приобретении фрагментарных и несистематичных знаний о мире профессий); 2) Предпрофессиональный (связан с окончанием школы началом профессионального самоопределения, которое заключается в идентификации со своей профессией и в обособлении от других видов профессиональной деятельности); 3) Осведомительный (этап профессиональной подготовки, в ходе которой происходит дифференциация профессиональных групп и идентификация с одной из них); 4) Профессиональный (приобщение к процессу самостоятельной профессиональной деятельности) [6, с.122-126].

В ходе профессиональной деятельности Я-концепция со всеми ее подсистемами формируется в связи с самоактуализацией личности, а стремление к актуализации является мотивирующим стимулом развития Я-концепции [8, с. 440]. По мнению К. Роджерса, этот мотив возникает в процессе социализации индивида, поскольку развивается потребность в позитивном отношении со стороны окружающих, независимо от того, является ли данная потребность приобретенной или врожденной. Развитие Я-концепции - это не просто процесс накопления данных, опыта, условных реакций и навязанных другими представлений.

Я-концепция представляет собой определенную систему [3]. Поэтому стихийному во многих аспектах процессу развития и формирования специалиста должно быть противопоставлено целенаправленное, согласованное во всех звеньях обучение и воспитание будущего профессионала, так как, согласно исследованиям В.Н. Обносова, в ходе длительного обучения как такового представления о профессии не делаются более правильными, профессиональные намерения не становятся устойчивыми, а отношение к профессии может и не быть положительным.. [6, с. 134].

По мнению Л.Н. Кубашичевой, формирование продуктивной Я-концепции должно происходить через самопознание (развитие рефлексивной культуры, осознание себя самостоятельной личностью), самореализацию (выявление и раскрытие своих возможностей), самооценку (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей и других на этапе профессиональной подготовки), самодетерминацию (формирование ценностных представлений о себе) и саморегуляцию (управление собственным развитием) [5, с.57]

Л.Б. Шнейдер считает, что важными условиями формирования профессиональной Я-концепции являются: 1) эмоционально-положительный фон, на котором должно происходить получение первичной и последующей информации о собственной профессии; 2) положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности; 3) эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу; 4) успешное усвоение (присвоение) прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности; 5) сильная мотивационная готовность к реализации себя на избранном профессиональном пути, к вхождению в профессиональное сообщество, к постоянному осмыслению себя и развитию своей личности [6, с. 123].

Профессиональная Я-концепция всегда является источником реализации определенного ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности, именно через такое отношение человек адаптируется и развивается в своей профессии. На этапе профессионального обучения учебная деятельность будущих специалистов должна отражать аспекты профессиональной деятельности, что будет способствовать: во-первых, формированию у них системы профессиональных знаний, умений, навыков, элементов профессионального мышления и памяти, а во-вторых, развитию адекватной профессиональной Я-концепции. Этап профессиональной подготовки должен характеризоваться формированием субъектной позиции по отношению к профессиональной деятельности, так как личностные особенности обуславливают качественные изменения в структуре профессиональной Я-концепции. Профессиональная Я-концепция формируется на начальных этапах профессионального самоопределения и в дальнейшем определяет особенности движения человека в профессии и возможности его личностной и профессиональной

самореализации. Стихийное развитие профессиональной Я-концепции, которое не сопровождается необходимой педагогической коррекцией, как результат приводит к формированию искаженных представлений о своей профессии и о себе как профессионале, что препятствует дальнейшему профессиональному росту. Развитие профессиональной Я-концепции будущих специалистов должно заключаться в детерминированном изнутри профессионально-личностном развитии, в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели, задачи. По мнению Л.Н. Кубашичевой, идея развития профессиональной Я-концепции будущих специалистов заключается в том, что обучающийся должен рассматриваться как носитель активности, индивидуального и субъектного опыта, стремящегося к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (гносеологического, аксиологического, коммуникативного, творческого) [5, с. 56].

Таким образом, Я-концепция личности является основой профессионального развития специалиста. В рамках Я-концепции формируется представление о профессиональном будущем в виде образа профессии или в виде конкретной профессиональной цели. Ввиду того, что профессиональная Я-концепция обуславливает развитие субъекта профессиональной деятельности, она является необходимым компонентом профессиональной успешности будущего специалиста. Поэтому формирование продуктивной Я-концепции с самых первых ступеней профессионализации представляется очень важной задачей современного профессионального образования.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст]/К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991- 158с.
2. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности [Текст]: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с – (Современное образование).
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание/ Пер. с англ [Текст] / Р. Бернс. - М.: «Прогресс», 1986. Сс. 30-66.
4. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А.А. Деркач. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
5. Кубашичева, Л. Н. Развитие профессиональной Я-концепции будущих педагогов [Текст] / Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №3. С.56-61.
6. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг [Текст]: Учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 600 с. — (Серия «Библиотека психолога»).

7. Психология личности [Текст]: Учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. — М. Эксмо, 2007 — 653 с. — (Образовательный стандарт).
8. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / под ред. Реана А.А. - СПб.: 2002 - 656 с. (Серия «Психологическая энциклопедия»)

Михайленко И.П.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры языковой и межкультурной коммуникации
государственного педагогического университета им. И. Франко
(Дрогобыч, Львовская обл)

PROBLEMS OF INTERCULTURAL MISUNDERSTANDING IN THE PROCESS OF LANGUAGE LEARNING

Key words: foreign language, intercultural communication, intercultural training, motivation

Modern Ukrainian scholars (P. Donets T. Komarnytska, P. Osipov) [2; 3; 4] have researched the problems of intercultural communication. They believe that in the process of communication between the speakers who represent different cultures certain problems are quite likely to arise. These problems of intercultural misunderstanding may lead to certain difficulties in mutual understanding, some bias, and further - to separation in communication, and finally – to mental isolation.

The problem of taking into consideration the laws of intercultural communication and its application into the process of teaching a foreign language has existed long ago, but linguists and methodologists have begun researching it quite recently.

For successful mastery of a foreign language it is essential to explore the cultural component of the word itself. Any language is a kind of code which designates certain concepts, and people in different groups understand it differently. Each language reflects the social experience of its people. The existence of this or that lexical unit is due to the practical needs of people and their everyday realities, for example, to refer to the notion of “snow” Chukotka residents use about ten terms with subtle nuances that are understandable only to those who use that language.

In some languages the emergence of some new words is also due to legal or social taboos, for example, in the XIX century England it was forbidden to pronounce the words like “breast” and “leg” even for birds, so the phrase “white meat” and “black meat” appeared.

Study of “background” knowledge is an important task in the process of language learning as it makes it possible to enter more deeply into the very nature of the language which is learnt.

It is known that between teaching foreign languages and intercultural communication there is a very important relationship as each lesson of a foreign language is the kind of contact with another culture through its main product - the language. Each foreign word reflects some part of a foreign culture, each word is a unique experience about the environment.

The main components of a foreign culture include those items that contain specific national elements, namely: 1) customs and traditions; 2) culture of everyday life; 3) everyday behavior and 4) artistic culture related to the elements of ethnography and ethnology.

However, the knowledge of the word meaning and grammatical rules only

are insufficient to speak a foreign language. Apart from that, it is necessary to study the culture of language that is being studied. In other words, theoretical knowledge of the language should be complemented by practical skills of how to use a word in a particular context. That is why the Soviet scientists who studied the problem of intercultural communication tended to analyze people's traditions, its cultural environment and the language that has been studied. All this helped to create such a course as "Country Studies". This discipline has enriched the methodology and practice of foreign language teaching but, unfortunately, it is studied, mainly, at the specialized departments of foreign languages.

At non-linguistic faculties the main difficulties may represent the following aspects:

1. Lexical and phraseological compatibility of words. The problem is connected with the fact that each word has its own reserve of language compatibility peculiar only to this language. In other words, it is combined with certain words and can't be combined with the others.
2. Polysemy of a foreign word. Bilingual dictionaries confirm this phenomenon. Translation of some words in a bilingual dictionary sometimes gives such an "equivalent" of the meaning that it provokes the students to use a foreign word rather than a translation, for example, blockbuster, hit parade, thriller, series, talk shows, sequel, remake, happy-end, overtime etc.

In addition to the above mentioned maps or pictures of the world, there is a real world of a person. Between the real and conceptual world there is a person with his mentality and the way of thinking. This means that the language reflects reality in two ways: from reality to thought and from thought to speech. Due to various conceptual realities different language patterns appear.

According to S. Ter-Minasova the reason of misunderstanding that may occur in the process of communication between the representatives of different cultures is historically defined and is based on the fact that there are conceptual differences in the vision of the world by the representatives of different nations [5].

It is possible to imagine how the representatives of this or that nation see the world around them by carrying out an associative survey. A group of people, representing one country, is asked to write a number of associations that arise in their minds when naming some European countries. Such survey was first performed by Norwegian scientists in 1994 and presented the conceptual map of Europe designed on the basis of associations given by the inhabitants of Norway. The main feature of this map was not geographical or political characteristics of the European countries but the associations they cause among the residents of Norway. A similar survey was conducted by Professor S. Ter-Minasova at the Faculty of Foreign Languages of Moscow State University.

We have also suggested the students of Social-Humanities, History and Engineering Departments of Ivan Franko State Pedagogical University of Drohobych (Lviv region) to carry out freely associative survey. The students were not limited in the number of responses. The analysis of the questionnaires showed that many countries in Europe and those of the world were associated mainly with the earnings and labour migration of their parents, for example: job, earnings - Italy, Portugal, Poland, Hungary, hard-working people, knowledge of German, economically developed country - Germany, Switzerland,

Canada, the USA. The given answers may be explained by poor socio-economic situation of the home country. Rather interesting were the students' associations on Ukraine's neighbouring countries - Russia and Poland. For instance, the rows associated with Russia were the following: politics, gas, job, Red Square, cold, Moscow, frost, betrayal, neighbours, large area, invaders, conquerors, arrogance, Putin, Dima Bilan (singer), developed country, smart, unfriendly people, cooperation, assistance, knowledge of the Russian language, poverty, chaos, large and rich country etc.

The students' associations with Poland were the following: Euro 2012, meat, cheap food, neighbour of Ukraine, good highway, jobs, cars, friendliness. As we can see, political and socio-economic reasons influence the perception of neighbouring countries.

Analysis of the associative questionnaire was based on the work of American psychologist John Brunner who said that "Man sees the world and other people according to certain groups of their perception"[1, p. 115].

Conclusion. To prepare the students for mastering a foreign language we have to change the approaches to teaching to increase the motivation of learning and help the students understand themselves as an integral part of intercultural community.

REFERENCES:

1. Bruner J. Cognitive Psychology / J. Bruner. - Moscow: Progress, 1977. - 320 p.
2. Donets P.N. Fundamentals of Intercultural Communication Theory: scientific status, term apparatus etc / Donets P.N. - Kharkiv : Shtrykh, 2001. - 384 p.
3. Komarnytska T.N. Qualification expertise of teachers of foreign languages in the context of modern scientific, psychological and educational theories, methods and techniques of training / Komarnytska T.N. // International cooperation and university education: Proceedings of the International Conference. - Moscow: Publishing House of SCIENCE, 2000. - S. 161-165.
4. Osipov P.I. Intercultural communication: problems and prospects / P. Osipov. [Electronic resource:] - Mode of access: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/zbirnyk/7/8/.pdf>.
5. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication. / Ter-Minasova S.G. - M.: Word, 2000. - 298 p.

Цуканова Е. С., Саттарова А. Р.

(студентки 4 курсу, спеціальність «Логопедія», кваліфікація «Учитель-логопед»,
Інститут дитинства, ФГБОУ ВПО «Новосибірський державний педагогічний
університет», Новосибірськ)

МЕТОДИ РАБОТЫ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Проблема розвитку усної і письмової мови школярів є актуальною в сучасному світі, т. к. мова є засобом отримання наукової, соціальної інформації, естетичного виховання, а також емоційно-особистісного розвитку. В зв'язі з цим в шкільній навчальній програмі багатьох навчальних закладів вводяться додаткові предмети безпосередньо по розвитку мови, такі як риторика, акторське мистецтво, ораторське мистецтво. Але основними предметами по розвитку мови учнів також залишаються уроки літературного читання і російської мови.

Читання – це складний психофізический процес, в якому задіяні одночасно зоровий, моводвигальний і слуховий аналізатори людського організму, нероздімно пов'язаний з усною і письмовою мовою [2].

Уроки літературного читання поповнюють пасивний і активний словник дитини, роблять мову більш логічною, чіткою, інтонаційно насиченою і образною, що є профілактикою порушень мови, а також надає коректуюче вплив при таких порушеннях у дітей шкільного віку.

Робота по розвитку мови на уроках літературного читання на початкових етапах проводиться в діалогічній мові в процесі розвитку інтересу школярів до процесу читання, а також до осмислення змісту прочитаного. Пізніше більше уваги приділяється розвитку монологічної мови [9].

Існують різноманітні методи роботи, розроблені спеціально для розвитку мови учнів, які так само використовуються на уроках літературного читання. В деяких випадках їх вибір не завжди ефективний і цілеспрямований для використання в цілях вдосконалення мови учнів.

В педагогічній літературі існує багато визначень поняття «метод навчання». Розглянемо деякі з них.

Так, І. П. Подласий під методами навчання розуміє сукупність шляхів і способів досягнення цілей і вирішення завдань освіти [12]. Ю. К. Бабанський ж визначає метод навчання як способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на вирішення завдань процесу навчання [5]. В працях В. Окуня методом навчання вважається свідомо реалізувана діяльність вчителя і учнів, практично опробована і спрямована на запрограммовану зміну особистостей учнів [11].

Також важливо зазначити, що метод навчання включає в себе специфічний набір прийомів його виконання. Під прийомом навчання розуміють певні дії вчителя і учнів, спрямовані на підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу [8].

Выбор методов и приёмов определяется особенностями обучающей системы и подхода к изучению литературного произведения. Методы развития речи у учащихся на уроке литературного чтения были описаны в работах Т. Н. Алексеевой (составление сочинения-описания) [1], Н. Л. Апалиной (составление рассказа) [3], О. В. Бабушкиной (представление доклада) [4], Г. В. Власовой (составление изложения на морально-эстетическую тему с элементами рассуждения) [6], М. Я. Герус (в монологической речи) [7], С. А. Котельниковой (интервью, репортаж) [10], Л. С. Саломатиной (комплексный анализ), а также в работах других авторов [13].

Таким образом, имеет смысл рассматривать методы в системе с приёмами обучения. Среди основных методов работы, совершенствующих речь учащегося на уроке литературного чтения можно отметить:

№	Приёмы работы на уроке литературного чтения	Метод к к-му принадлежит приём
1	Чтения учителя	Чтение
2	Чтение ученика	
3	Выразительное чтение	
4	Анализ композиции произведения	Анализ произведения
5	Анализ стиля произведения	
6	Анализ образов персонажей	
7	Сравнение произведений	
8	Словесное рисование	Метод претворения литературных произведений в других видах искусства
9	Составление комикса	
10	Составление киносценария	
11	Инсценирование сцен из произведения либо всего произведения	
12	Рассказ о писателе	
13	Выставка книг	Метод комментирования литературного произведения
14	Рассказ о создании произведения	
15	Экскурсия	Метод литературного творчества
16	Сочинение-описание	
17	Рассказ	
18	Изложение на морально-эстетическую тему	
19	Интервью, репортаж	

Данные методы целесообразно использовать для совершенствования речи ученика на уроке литературного чтения, так как все они направлены на разные стороны речевого развития ребёнка. Так, приёмы, относящиеся к методу чтения, расширяют пассивный словарь, воспитывают умение слушать собеседника, учат правильному оформлению речи. Анализ произведения помогает освоить лексическую сторону речи, а так же развивать монологическую речь-рассуждение. Метод претворения литературных произведений в других видах искусства, комментирования литературного произведения, а так же литературного творчества положительно влияют на коммуникативные навыки учеников, самостоятельную монологическую речь.

Обобщив все вышесказанное, мы пришли к выводу, что для совершенствования речи на уроке литературного чтения целесообразно использовать такие методы работы на уроке литературного чтения как анализ произведения, литературное творчество, чтение, комментирование литературного произведения внетекстовыми материалами, а также претворение литературных произведений в других видах искусства.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеева Т.Н. Урок развития речи : сочинение - описание памятника архитектуры. Троицкий собор - памятник древнерусской архитектуры. IX кл. // Лит. в шк. - 2006. - № 3. - С. 30-33.
2. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом.- Известия АПН РСФСР, вып. 70, с. 106.
3. Апалина Н.Л. В гостях у бабушки Ульяны : составление рассказа : урок развития речи : VII кл. // Образование в соврем. шк. - 2008. - № 3 – С. 35-39
4. Бабушкина О.В. Доклад как средство активизации речевой деятельности учащихся на уроках литературы [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [сайт]. – М., 2013.
5. Бабанский Ю. О дидактических основах повышения эффективности обучения // Народное образование. – 1986. - № 11. С.105-111.
6. Власова Г.В. Изложение на морально-этическую тему с элементами рассуждения в VIII классе : [сред. шк. № 10 г. Твери] // Активные формы организации обучения русскому языку в вузе и школе. - Тверь, 1994. - С. 43-49.
7. Герус М.Я. Развитие монологической речи учащихся на уроках литературы как средство формирования коммуникативной компетентности (обобщение опыта) [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [сайт]. – М., 2013.
8. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения - М., 2003.
9. Книга для учителя школы слабослышащих: Обучение рус. яз., чтению, произношению / К.Г. Коровин, И.М. Гилевич, Н.Ю. Донская и др.; Под ред. К.Г. Коровина – М.: Просвещение, 1995. — 160 с.
10. Котельникова С.А. Сочинения нетрадиционных жанров: интервью и репортаж: [дидакт. материал для уроков развития речи: Литература:VIII-XI кл.] // Рус. яз. в шк. - 1995. - № 5. - С. 23-26.
11. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
12. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
13. Саломатина Л.С. Развитие речи младших школьников в ходе изучения факультативного интегрированного курса «Комплексный анализ текста» : (4 кл.) : [на уроке рус. яз. в сред. шк.] // Образование в соврем. шк. - 2005. - № 4. - С. 14-20.