

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС:
ПОГЛЯД ЗСЕРЕДИНИ

Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції
(20–21 грудня 2012 р.)

УДК 37+159.9
ББК 73
О 72

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова оргкомітету:

Шепель Ю. О. – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.

Заступник голови:

Панченко Є. І. – доктор філологічних наук, професор, зав. кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.

Вчений секретар конференції:

Амічба Д. П. – к.ф.н., доц.

Члени оргкомітету:

Амічба Д. П. – к.ф. н., доц.;

Гурко Е. В. – к. ф. н., доц.;

Беспалова Ю. В. – к. ф. н., доц.;

Вотинцева М. Л. – к. ф. н., доц.

О 72 Освітній процес: погляд зсередини : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 20–21 груд. 2012 р. / [під заг. ред. Ю. О. Шепеля]. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2012. – 119 с.

ISBN 978-617-645-089-4

У збірнику надруковано матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Освітній процес: погляд зсередини».

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 37+159.9
ББК 73

ISBN 978-617-645-089-4

© Авторський колектив, 2012

Д. філол. н. Шепель Ю. О.

Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара, Україна

МІЖКУЛЬТУРНІ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ПИТАННЯ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

Соціально-економічні перетворення в сучасній Україні, розвиток ринку праці, зміни в духовній сфері роблять актуальною глобальну проблему міжкультурних комунікацій і для нашої Вітчизни. Величезна територія, представлена мультикультурними співтовариствами, може зберігати свою цілісність тільки за умови надійних комунікацій, необтяжених вантажем націоналізму і шовінізму. Сучасна мовна політика регіонів повинна будуватися з орієнтацією на міжкультурні комунікації. Не менш важливо враховувати також і різну субкультуру, яка як широко представлена у будь-якому українському співтоваристві, так і таку, що далеко не завжди знаходиться в гармонії з основною.

Становлення особистості в новому природно-соціокультурному середовищі на основі відтворення духовно-практичного досвіду поколінь в картині світу людини вимагає в умовах глобалізації опанування універсальними способами самозбереження та розвитку світової культури передусім в процесі міжкультурних комунікацій. Формування особистісної культури людини XXI століття включає в якості наважливішого компонента **комунікативну компетентність**. Не випадково увага вітчизняних і зарубіжних дослідників усе частіше звертається до проблем комунікації. Активно вивчаються конфлікти як протистояння громадських суб'єктів з метою реалізації їхніх суперечливих інтересів, позицій, цінностей і поглядів.

Термін «**міжкультурні комунікації**» нині використовується переважно у вузькому значенні, пов'язаному із спілкуванням етносів. Не випадково він у назві лінгвістичної спеціальності замінив термін «**переклад**». Ми пропонуємо розширити зміст цього терміну, включивши до нього різноманітну субкультуру. Таким чином, **міжкультурним** ми визнаємо *спілкування не лише людей різних національностей, але й різних корпоративних культур*.

У професійній підготовці найважливішою постає проблема формування єдиної культури, що дозволяє подолати роз'єднання спеціальної галузевої і комунікативної компетентності. Розрив між професійною і загальногуманітарною підготовкою призводить фахівців до невміння і нездатності наслідувати професійні норми й зразки поведінки в частині комунікативної і мовної культури, до невдалої адаптації в соціокультурному середовищі. Тому для сучасного суспільства проблема професійних комунікацій представляється первинною, як, і в цілому, спілкування різних страт, тобто соціальних шарів, груп людей, що виділяються за якою-небудь загальною ознакою (наприклад, між професіоналами, між сервісодателями і клієнтами, лікарями і пацієнтами, учителями і батьками, старшим поколінням і молоддю).

Уже зараз можна виділити наступні аспекти лінгвокультурологічних досліджень, що зв'язані з міжкультурними комунікаціями:

1. **Гносеологічний аспект**, який пов'язаний з можливостями пізнання, відбитими в концептах кожної з взаємодіючих культур, а також в національно-культурних стереотипах буденного світосприйняття людей іншої культури. Рішення проблем міжкультурних комунікацій у цьому аспекті дозволяє виявити і описати нові моделі знання, на основі яких формується людська поведінка. Оскільки саме в мові відбивається різне сприйняття світу, мовні моделі стають основним предметом вивчення й аналізу. Усвідомлення, осмислення «чужої культури» відбувається, передусім, від адекватного розуміння мовних конструкцій як певної структуризації знання. Найважливішим гносеологічним завданням міжкультурних комунікацій постає створення «**банку даних**» і усвідомлення інтерпретаційних механізмів його передачі іншим культурам у ході контактів.

Перший етап вивчення міжкультурних комунікацій і робота з інформацією: *отримання, переробка і витягання інокультурних знань*. Формати знань неоднорідні та корелюють з тим, що представлено у мові. Об'єктом вивчення постає, передусім, мовна свідомість представників різних взаємодіючих культур, «**омовлений**» **контекст**. Концептуальні системи як системи сенсів орієнтовані на зміст, а їхнє вивчення в плані міжкультурних комунікацій полягає в дослідженні мовних форм, передусім життєво важливі об'єкти (види рослин і злаків, різновиди тварин, значущі для життєдіяльності предмети, невідомі іншим народам, і т. под.).

2. **Праксиологічний (деяльнисний) аспект** націлений на навчання оптимальному спілкуванню професіонала з неспеціалістами шляхом моделювання мовної поведінки в стереотипних ситуаціях спілкування (учитель і батьки, продавець і покупці, постачальник послуг і клієнти, лікар і пацієнти, виробник товарів і споживачі і т. ін.). У цьому аспекті почали працювати викладачі Дніпродзержинського державного технічного університету, які роблять акцент на соціальну і психологічну технологічність, системну, практичну застосовність прагматичного знання.

Відмова від тоталітарної ідеології з її підпорядкуванням людей зовнішній об'єктивній необхідності і поворот у бік сучасної гуманістичної діалектики, що охоплює як особистісну, так і групову поведінку, призвели до певного корегування суб'єктно-деяльнисного підходу, раніше розробленого вітчизняною філософською і психологічною думкою. Нашу увагу притягує, передусім, свідоме формування коректної мовної поведінки професіоналів сфери «людина – людина», яких ми називаємо «**професійні комунікатори**», оскільки успіх цих фахівців в трудовій / практичній сфері багато в чому залежатиме від уміння правильно спілкуватися. Пріоритетна установка і управління спілкуванням припускає набір методів і прийомів, здатних забезпечити оптимізацію соціальної взаємодії, мінімізацію політичних, соціальних, правових і моральних втрат. При цьому пропонуються найбільш прийнятні й ефективні моделі та технології міжкультурних професійних комунікацій, які ми називаємо **інваріантними**.

Нами пропонується ідея розробки інтегрального напрямку лінгвокультурології та рецептурної лінгвістики, яка представляє зведення правил оптимальної мовної пове-

ділки в стереотипних ситуаціях спілкування. На відміну від *етикету* цей напрям звернений до професійних страт, технології професійного спілкування у сфері «людина – людина», «фахівець – фахівець». У пропонованому студентам і усім читачам збірці тільки складається система методів і прийомів, що мають на меті вирішити нелегкі проблеми міжкультурних професійних комунікацій.

Окрім власне лінгвістичних, соціо-, психо- і прагмалінгвістичних підходів, ми використовуємо *конкретно-соціологічний метод*, який застосовується при вивченні ситуацій, результативності мовної поведінки професіоналів, а також своєчасності й надійності, моделювання й вибору з існуючих і прогнозованих варіантів.

Цей метод дозволяє не лише глибоко, з урахуванням запитів громадської практики, підійти до вирішення багатьох традиційних, але й поставити ряд нових проблем. Річ у тому, що для процесу переходу до ринку недостатньо лише визначити загальний стан, принципи, особливості та тенденції розвитку регульованої мовної і невербальної поведінки.

Необхідно знати, як саме діють чинники в реальних стосунках, за рахунок чого можна забезпечити оптимальні результати міжкультурних професійних комунікацій як системи в цілому, так і в рамках системи кожного із складових її елементів.

Як на наш погляд, лінгвокультурологічний потенціал навчання, виховання та розвитку особистості XXI століття може бути реалізований при вирішенні наступних актуальних проблем:

- «Професійний ідіотизм» як шори, що ставлять рамки у взаєморозумінні людей різних професій.
- Особливості національного етикету, що проявляються у вербальній і невербальній поведінці («дем'янова юшка»).
- Специфіка сімейного спілкування, яка заснована на традиціях кланів, представники яких створили нову спільноту.
- Клієнтоорієнтована поведінка професіоналів, поставлених перед необхідністю знайти підхід до будь-якого споживача товарів і послуг, незважаючи на відмінність культур.

Думається, що цей перелік далеко не повний, оскільки життя висуває нові проблеми, частина з яких, поза сумнівом, буде пов'язана з розвитком науково-технічного прогресу, підвищенням ролі людського потенціалу.

Наше завдання – показати наявність соціального замовлення, яке постійно вимагає участі не лише професіоналів з тієї або іншої галузі знань, але й лінгвістів як фахівців, що виголосили предметом своєї науки не лише структуру мов, але й їхні комунікативні властивості. Сміємо стверджувати, що без мовознавців багато проблем взаєморозуміння та взаємодії людських співтовариств не можуть бути вирішені ані сьогодні, ані, тим більше, завтра в нашому інформаційному віці.

АЛЬТЕРНАТИВНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ В ГУМАНІТАРНИХ І ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ ТА КРАЇН СНД

К. е. н. Лелюк Ю. М., Лелюк М. В.

Полтавська державна аграрна академія, Україна

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ «ДЕТЕКТИВНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ» ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «СТРАХОВІ ПОСЛУГИ»

Складні та суперечливі процеси розвитку політичного, соціального та економічного життя вимагають від системи вищої освіти готувати спеціалістів, що мають чітке мислення, легко адаптуються до змін, відчують постійну потребу у самоосвіті [2]. Розв'язання такої задачі вимагає активізації особистих якостей студента в процесі навчання та переведення навчального процесу з площини монологу у площину діалогу. На наш погляд, цьому активно сприяє використання під час вивчення навчальних дисциплін відеоматеріалів, що не тільки відображають розмаїття мінливого навколишнього світу, але й примушують аналізувати, порівнювати отриману інформацію, спонукають до дискусій та аргументації власної точки зору.

Система методів та засобів навчання є індивідуальною для кожної предметної галузі. Наш досвід викладання курсу «Страхові послуги» дозволяє стверджувати, що використання не просто навчальних відео сюжетів, а фрагментів із детективних телесеріалів значно підвищує зацікавленість студентів, дозволяє надати навчальному процесу творчого, проблемного, дослідницького характеру, а також розкрити предмет вивчення з різних сторін.

Зрозуміло, що використання такої «детективної візуалізації» не може і не повинно замінити роботу під час лекції, практичного заняття або ж стати альтернативою підручнику. Але досвід показує, що більше враження на студента має і краще запам'ятовується той матеріал, який допомагає йому створити своєрідний «малюнок» питання, теми чи проблеми [1]. Напевно, це пов'язано із тим, що найскладніші абстракції базуються на фактах спостереження, а використання екранно-звукових засобів навчання дозволяє надати студентам необхідні «дані спостереження», які вимагають подальшого аналізу і оцінки, пошуку сутнісних характеристик. Для того, щоб використання «детективної візуалізації» при вивченні курсу «Страхові послуги» дійсно слугувало поштовхом для пізнавальної діяльності студентів та стимулювало їх до проявів творчого мислення при вивченні дисципліни, а не перетворювалося у звичайний колективний перегляд кінофільмів у навчальний час – необхідно чітко дотримуватися певних методичних принципів організації подібної роботи в аудиторії. Одним з найважливіших таких принципів ми вважаємо організацію самостійної роботи студентів під час перегляду. Перегляд відео сюжету не повинен бути самоціллю – він

лише інструмент для здійснення тієї чи іншої пізнавальної діяльності; цілі та завдання такої діяльності повинні бути чітко сформульовані викладачем ще до початку перегляду. Ми роздаємо студентам аркуші з переліком питань, на які потрібно дати відповіді під час перегляду відео сюжету (зазвичай оговорюється, що після закінчення перегляду студенти матимуть 10–15 хвилин для остаточного письмового оформлення своїх відповідей на поставлені питання). Це спонукає студентів уважніше слідкувати за подіями на екрані, виділяти найважливіші моменти для відповіді, вести необхідні записи. Зрозуміло, що питання стосуються специфіки теми, яка вивчається на даному занятті. Так, наприклад, перед початком перегляду уривку з серіалу «Суто англійські вбивства» (серія 3 «Чорна книга», сезон 12), студенти отримали такий перелік питань: Про який вид страхової послуги йдеться в сюжеті? Яка страхова подія мала місце? Чому страхова компанія послала на місце події свого представника, а не виплатила страхове відшкодування відразу? В чому знайшли свій вираз протиріччя між інтересами страхової компанії та представників влади (поліції)? Які підстави існували для зміни розміру страхової суми в договорі страхування? Чи можна вважати страховою подією знищення застрахованої картини її власником? тощо.

Після того, як студенти самостійно (або в мікрогрупах по 2–3 особи) дадуть відповіді на запитання, викладач збирає аркуші із відповідями – вони будуть перевірені та оцінені. Розпочинається обговорення кожного із зазначених питань. Роль викладача полягає не в тому, щоб озвучити правильну відповідь, а в тому, щоб організувати процес обговорення з критичною та аргументованою оцінкою кожної точки зору, що висловлюється учасниками дискусії. Саме через спрямування такої дискусії до визначення сутності певного явища, яке спостерігали студенти під час перегляду відео сюжету, здійснюється, як на наш погляд, формування передумов для поступового переходу від менторського викладання за схемою «лектор – студент» до кооперованого навчання за схемою «студент – студент» (при здійсненні коригуючої та спрямовуючої діяльності викладача). Необхідно зазначити, що роль викладача в такому процесі тільки на перший погляд здається простою; насправді, підвести студентів до самостійного отримання пізнавального результату набагато важче, ніж, наприклад, дати під запис певне положення під час лекції. Але ж і результати вивчення дисципліни будуть різними: записане за викладачем положення забудеться досить швидко після здачі іспиту чи заліку, а отримані під час дискусії із товаришами знання залишаться надовго.

До недоліків «детективної візуалізації» при вивченні курсу «Страхові послуги» потрібно віднести наступне. По-перше, часто виникає потреба переглянути весь фільм, оскільки невеликий сюжет не дає уявлення про всі аспекти проблеми, пов'язані із відносинами героїв з приводу страхового захисту. Тому ми вважаємо за доцільне використовувати окремі серії російського телесеріалу «Страховщики» – вони не довготривалі і дозволяють раціонально використати час практичного заняття. Другим недоліком можна вважати те, що при досить частому використанні відео сюжетів увага

студентів поступово розсіюється, інтерес до перегляду і подальшої дискусії згасає [3]. Тому необхідно зважено підходити як до вибору сюжетів, так і до організації процесу роботи студентів із отриманою інформацією.

Список використаних джерел:

1. Игнатова Н. Г. Видеоматериал как средство обучения и преподавания истории [Электронный ресурс] / Н. Г. Игнатова. – Режим доступа: <http://www.festival.1september.ru/articles/576296/>
2. Сорокин Н. Инновационные методы обучения: проблемы внедрения / Н. Сорокин // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 116–119.
3. Харитонова И. В. Использование учебных фильмов при обучении в вузе / И. В. Харитонова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы международной заочной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Пермь: Меркурий, 2011. – Т. 2. – С. 197–198.

Д. пед. н. Пахомова Т. О., Сенченко Я. С.

Запорізький національний університет, Україна

СИСТЕМА ПРИЙОМІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Суспільний розвиток, міжнародні зв'язки у різних галузях науки та культури, необхідність спілкування між різними народами породжують потребу в навчанні англійської мови, яка є мовою міжнародного спілкування, у вищому навчальному закладі. Спілкування студентів-філологів з представниками інших культур передбачає не тільки успішну реалізацію акту комунікації, але й всебічну наявність знань про країни, мова яких вивчається, а також норм поведінки, правил етикету, специфіки спілкування, особливостей традицій, звичаїв, обрядів тощо. Отже, розвиток освіти, постійне збільшення обсягу знань, пізнання нової культури та мови зумовлюють перехід з загальних підходів вивчення англійської комунікативної компетентності студентів на лінгвосоціокультурний.

Сутність лінгвосоціокультурного підходу полягає в тісному взаємозв'язку комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови з інтенсивним використанням лінгвосоціокультурної інформації. Зокрема, розвивається світосприйняття студентів, їх відношення до носіїв іншої культури, формується відкритість до людей різних націй, віросповідань.

Лінгвосоціокультурні потреби студентів-філологів зумовили інтерес до визначення прийомів підвищення якості англійської комунікативної підготовки майбутніх вчителів. Успіх студентів в оволодінні мовленнєвою діяльністю значною мірою залежить від мотивації – системи спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість [2, с. 53].

В сучасній методиці акцентується увага на «мотивацію інтеграцію» та інструментальну мотивацію, де перша визначається бажанням студента інтеграції в англomовну культуру, а друга – прагненням вивчати англійську мову заради професійної кар'єри. У першій мотивації пізнавальна діяльність є засобом досягнення мети, а в другій вона сама є метою, яка відображає взаємозв'язок інтересу та потреби в оволодінні іноземною мовою.

У студента-філолога будуть присутні обидва типи мотивації, причому в процесі мовної підготовки другий тип мотивації (інструментальний) гратиме провідну роль, забезпечуючи стійкий пізнавальний інтерес до мови. Проте даний тип мотивації не може сприяти розвитку позитивного відношення до країни, мова якої вивчається. Тут провідна роль належить саме «мотивації інтеграції», що забезпечує довготривалий інтерес до навчання англійської мови.

Враховуючи особливості «мотивації інтеграції», виділимо систему прийомів, які сприяють підвищенню якості англomовної комунікативної підготовки студентів-філологів. Спочатку, використовуються прийоми, які створюють атмосферу доброзичливості у групі, за наявності яких навчальна діяльність буде цікавою для студентів, вони переживатимуть процес оволодіння англійською мовою як радість пізнання, долавання труднощів, оволодіння новим засобом спілкування [1, с. 97]. Це, насамперед, усмішка і щиросердечність викладача. Так, встановлюється особистий контакт викладача зі студентами (вербальний або невербальний).

Відзначимо важливість прийому зняття страху або прийому підтримки. Відомо, що студенти-філологи в процесі навчання дуже часто переживають почуття страху, яке заважає їм мобілізувати свої здібності, успішно справлятися з завданнями. Точніше кажучи, в процесі навчання необхідно знімати психологічну навантаженість студентів, а також не допускати посилення почуття страху.

Важливе місце у системі прийомів підвищення якості англomовної комунікативної компетентності займає прийом оцінювання. Враховується той факт, що важливу роль в забезпеченні успіху мовленнєвої діяльності грає методична оцінка активності студентів. Усний коментар викладача здатний мотивувати, підбадьорювати. Якщо оцінювання відбувається формально, без коментарів, то упускається можливість додати заняттю, та і взагалі всьому спілкуванню зі студентами, емоційності.

Основне завдання викладача при реалізації ситуації успіху – забезпечити атмосферу доброзичливої критики і об'єктивного аналізу роботи кожного студента. В зв'язку з цим відзначимо, що помилки фіксуються викладачем і виправляються тільки в кінці завершення акту комунікації. Під час англomовного спілкування коректуються тільки ті помилки, які ускладнюють розуміння матеріалу. Якість мови при цьому, безумовно, страждає, але з іншого боку, значно підвищується мотивація інтеграції, пізнавальна активність і самостійність студента, що дозволяє йому максимально активізувати свої мовні можливості, не відволікаючись на виправлення і не збиваючись з думки. Дана стратегія виправлення помилок є засобом подолання мовного бар'єру, який часто зустрічається в процесі комунікації.

Отже, підвищення якості англomовної комунікативної компетентності у студентів-філологів може здійснюватися за допомогою системи наступних прийомів: прийом усмішки; прийом зняття страху або прийом підтримки; прийом оцінювання. Англomовна комунікативна компетентність повинна бути направлена на розвиток самосвідомості задля використання англійської мови як засобу міжкультурного спілкування.

Лінгвосоціокультурна спрямованість вивчення англійської мови має бути реалізована як загальна тенденція, тому що це забезпечить підвищення інтересу до англomовної культури та її носіїв. Необхідно зазначити, що мотивуючою дією викладача виступає ініціація особових досягнень студентів-філологів. Вона найефективніше здійснюється за допомогою використання системи прийомів, які направлені на покращення якості підготовки студентів-філологів міжкультурному спілкуванню.

Список використаних джерел:

1. Люта А. В. Сучасні методи вивчення іноземних мов / А. В. Люта // Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки. – 2012. – № 2. – С. 98–106.
2. Назаренко К. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у студентів-філологів на заняттях з іноземної мови / К. Назаренко // Рідна школа. – 2012. – № 6. – С. 53–57.

К. філос. н. Сагуйченко В. В.

*Дніпропетровський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти, Україна*

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В умовах реформування освітньої сфери зростає вплив особистості педагогів та викладачів вищої школи на загальний результат якості освіти. Система підготовки цих категорій в закладах післядипломної освіти вимагає подальшого удосконалення у складних соціокультурних умовах, що дають можливість вченим називати наше суспільство суспільством ризику. Необхідність врахування соціокультурних контекстів в системі післядипломної педагогічної освіти є одним із важливих напрямків удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти за концепцією випереджаючої освіти для сталого розвитку. Передусім, це стосується демократизації, орієнтації на виконання замовлення не лише держави, а й учнівської, студентської, батьківської громади, місцевої громади. Нова філософія навчального плану обґрунтовує своєчасність інновацій, модернізації змісту, форм і методів підготовки педагогів та керівників освіти до роботи у складних соціокультурних умовах, які кожному учаснику навчально-виховного процесу дають можливість щодо аксіологічного наповнення своєї діяльності.

Мета дослідження – проаналізувати аксіологічний вимір післядипломної педагогічної освіти протягом усього життя у сучасних соціокультурних контекстах, визначити її функціональний потенціал та тенденції подальшого розвитку.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні обґрунтувала основні положення щодо стратегії розвитку сучасної системи освіти України у XXI столітті. Вплив духовних, етичних та культурних цінностей на сучасну освітню галузь досліджували наші вітчизняні філософи Б. В. Братаніч, І. Д. Денисенко, В. В. Кізіма, В. В. Корженко, Н. В. Радіонова, О. В. Садоха, І. В. Степаненко. Про важливість екології людини у сучасному суспільстві йдеться у роботах Ю. Д. Бойчука, К. І. Карпенко, О. М. Микитюка. Постійна велика увага до питань становлення високопрофесійних педагогічних кадрів прослідковується у роботах зарубіжних і вітчизняних науковців. Зарубіжні освітні концепції досліджували М. Д. Култаєва, К. В. Корсак, І. О. Радіонова. Проблеми модернізації педагогічної діяльності розглянуто в роботах В. І. Бондаря, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, В. І. Маслова, М. М. Поташника; питання демократизації в закладах загальної середньої освіти розглянуті у працях В. М. Беґея, Є. С. Березняка, В. І. Бочкарьова, Т. І. Шамової, психологічному аспекту педагогічної діяльності присвячені роботи М. Б. Євтуха, Л. М. Карамушки, Н. Л. Коломінського, В. А. Семиченко; принципи, мета та шляхи удосконалення управління освітою висвітлено в працях А. І. Адамського, В. І. Бочкарьова, К. В. Корсака, І. Л. Лікарчука, А. І. Пінського; стратегічне управління досліджували І. Ансоф, В. Афанасьєв; Незважаючи на неоднозначне ставлення до технології А. С. Макаренка у молодого покоління вчених, важливо врахувати дієвість його технології виховання й навчання, яка останнім часом має своїх прихильників в країнах Європи, Америки, Японії. Великий досвід розвитку освіти має філософія зарубіжної школи, починаючи від Дж. Дьюї до сучасних представників німецької та англо-американської наукових шкіл.

Найбільш проблемними питаннями сьогодні залишаються аспекти життєтворчого імперативу, етики відповідальності, філософії навчального плану, соціальних комунікацій, випереджаючої освіти, на яких є доцільність зупинитися окремо. Сьогодні ми все частіше говоримо про життєтворчий імператив безперервної освіти, який полягає у вимозі постійного саморозвитку особистості та її самореалізації у всіх сферах її життя, в тому числі і професійній. Цей імператив переформулюється з головною методологічною настановою філософської антропології, сформульованої О. Ф. Больновим – вимозі розгляду людини у цілісності усього того, що є. Враховуючи діалогічний підхід в управлінні післядипломною педагогічною освітою ми повинні підкреслити: взагалі наша сучасна освіта є важливою соціальною комунікацією. У цьому її розумінні допомагають праці Нікласа Лумана. Діалог, який виникає і підтримується в ході управління, потребує також комунікативної компетентності, яка має постійно розвиватися як на управлінському рівні, так і на рівні особистості педагога та управлінських кадрів [3]. Діалог між широкими колами громадськості, в тому числі релігійних конфесій, педагогами, керівниками навчальних закладів постійно вдосконалюється, дає підстави для діючого соціального партнерства. Взаємодія освіти і широких кіл громадськості можлива за умов сприйняття освіти в її антропологічному розумінні, тобто єдності її людинотворчого потенціалу, а вчителів як носіїв освітньої культури і

представників активної частини громадянського суспільства. Їх взаємодія є внутрішньою, сутнісно обумовленою. Виділяючи державний і регіональний рівні розвитку післядипломної освіти важливо не рахувати це анахронізмом за умов існування активного і динамічного суспільства, бо розвиток регіонального самоуправління є складовою демократії, в тому числі і в освіті. Єдність державного і регіонального рівнів післядипломної освіти дозволяє конкретизувати її завдання. Дає можливість ефективніше підтримувати зв'язок між теорією і практикою. Звертаючись все частіше до категорії філософії навчального плану післядипломної освіти, ми віддаємо перевагу аналітичній і прагматично орієнтованій філософії. У західній традиції ми спираємося на розробки теорії навчального плану в американській філософії освіти (Дьюї та його послідовники), а у вітчизняній – на праці С. Ф. Клепка. Неможливо обійти у післядипломній педагогічній освіті роль етики відповідальності: адже етика відповідальності Г. Йонаса і його послідовників є фундаментом формування нових педагогічних відносин. Отже, у післядипломній педагогічній освіті вона є не тільки предметом для засвоєння, а й життєвим принципом педагогів, дотримання її принципів є показником як особистісної, так і професійної зрілості педагога.

Неможливо сьогодні не згадати педагогічні ризики післядипломної освіти. Серед педагогічних ризиків післядипломної освіти передусім треба назвати необхідність постійного переучування, яка дестабілізує людське буття. Усі педагогічні ризики цієї освіти пов'язані із процедурами селекції знань та орієнтацій. З тим, що вона значною мірою залежить від самоосвіти і самовиховання, від людських якостей педагога, його професійного само розуміння. Суб'єктивний чинник взагалі відіграє провідну роль у післядипломній педагогічній освіті. Узгодження освітнього і культурного потенціалу особистості з об'єктивними умовами його реалізації завжди породжує низку ризиків різного рівня, серед яких передусім треба назвати ризики, що пов'язані з хибним або неадекватним розумінням ситуативних і перспективних педагогічних завдань. Роль гуманістичної філософії в управлінні післядипломною педагогічною освітою все частіше акцентується у сучасних дослідженнях. Це дає можливість дотримуватися міжпарадигмального підходу у розгляді проблем післядипломної освіти. Гуманітарно-антропологічний напрям сучасної філософської думки можна назвати сучасною гуманістичною філософією. Можна згадати афористичний вислів Ж. П. Сартра: «Екзистенціалізм – це гуманізм». Останні дослідження дають можливість дотримуватися цієї філософії, поєднуючи її з гуманістичним змістом прагматизму та аналітичної філософії. Важливо підкреслити: післядипломна освіта має справу із сформованими особистостями, які одержують у системі післядипломної освіти імпульси для свого подальшого розвитку, а сьогодні і для випереджаючої освіти. Викладачі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти розуміють об'єктивну наявність багатоваріантних рішень в усіх сферах педагогічної і управлінської діяльності, але не завжди правильно і своєчасно здійснюють вибір оптимальних стратегій у розвитку вітчизняної освіти. Завдання необхідності прогностичної оцінки наслідків рішень, що приймаються у

системі післядипломної педагогічної освіти, розуміння відповідальності за них і недостатній розвиток в процесі професійного утворення гуманістично орієнтованого, прогностичного образу мислення і діяльності усвідомлюють не всі суб'єкти освітньої діяльності.

Незважаючи на перелічені труднощі та протиріччя, сьогодні післядипломна педагогічна освіта може служити прикладом для організації інших форм післядипломної освіти для інших спеціальностей. Саме вона і відповідні педагогічні компетенції є передумовою ефективного встановлення міждисциплінарних зв'язків, в той же час організація самоосвіти педагогічних працівників в системі післядипломної педагогічної освіти залишається найбільш трудно реалізованим практичним завданням. Виникає актуальна потреба у нових формах, методах, технологіях, критеріях взаємодії з педагогічними кадрами, які б допомагали та спонукали педагогів до самостійного сприйняття необхідності удосконалення та мотивованого підвищення своєї професійної компетенції. До цього можна додати, що нові тенденції соціокультурних контекстів, конфронтація з ними або сприйняття цих нових обставин, сприяє тому, що відносно швидко, але не просто, змінюються певні інтереси, формується вже в іншому новому аспекті ціннісна картина своєї власної особистості, її місця в житті, в професійній діяльності, обмірковуються нові орієнтири та траєкторії розвитку життєвого успіху та професійної педагогічної кар'єри [1]. Базова філософська підготовка педагогічних кадрів здійснюється у педуніверситетах. А сьогодні педагог вимушений творчо застосовувати філософські знання у практичній площині і займатися філософською самоосвітою і використовувати для цього можливості дистанційної освіти. До цього можна додати, що зміна філософської підготовки педагогів і керівників навчальних закладів є необхідністю, що викликана певними протиріччями сучасного суспільства [3]. Головним є суттєве протиріччя між соціальним, моральним характером освіти та антисоціальним, бездуховним ринком, існуючою сферою послуг, сучасними засобами масової інформації. Молодь спостерігає за зростаючим розривом між багатими та бідними. Після батьківського затишку, рідного навчального закладу, роботи (найчастіше у державному секторі) молода людина опиняється у складній ситуації щодо вибору та реагування на події на вулиці, в транспорті, у сфері розваг. А там вже інша атмосфера з іншими цінностями. Дослідники пропонують замислитися над аксіологічним виміром сучасної освіти [2].

Суттєві застереження щодо ідеалізації та обґрунтування необхідності врахування суперечностей, конфліктів, ризиків висувають також чисельні дослідники: Ю. Д. Бойчук, І. Д. Денисенко, К. І. Карпенко, С. Ф. Клепо, В. В. Корженко, М. Д. Култаєва, О. М. Микитюк, І. О. Радіонова, Н. В. Радіонова, О. В. Садох, І. В. Степаненко. Важливо підкреслити, що сьогодні німецька еволюційна педагогіка критикує як авторитарне так і вільне виховання. Захоплення антиавторитарним вихованням поступило місце виваженої виховної практики, характерною рисою якої є культура щодо вільного вибору і певної свободи. Дослідження В. П. Андрущенка, В. В. Платонова, К. Р. Поппера свід-

чать про посилення тривожних симптомів того, що людина і суспільство в цілому часто не усвідомлюють необхідність такого образу мислення і дії, а це відгукнеться можливими руйнівними наслідками на мікро- і макрорівнях різних сфер життєдіяльності. Багато в чому це є наслідком орієнтації педагогічної професійної освіти на формування духовного світу педагогів як вузьких фахівців, а не як творчої особистості, її світоглядів, нерозуміння своєї ролі і місця в соціумі, майбутніх наслідків своєї діяльності.

У зв'язку з цим потрібно знаходження шляхів зміни філософії навчального плану професійної педагогічної освіти, виведення її на інший якісний рівень на основі значного розширення рамок розгляду і рішення проблем освіти з позицій усього комплексу наук про людину, про шляхи розвитку її як об'єкта і суб'єкта дії. Дистанційна освіта у проблемному полі безперервної освіти потребує окремого спеціального дослідження. В розвинених країнах, де вже діють чисельні центри комп'ютерного навчання, підтверджена і його чисто практична ефективність – з точки зору швидкого оволодіння навчальними програмами та професійними знаннями і навичками. Проте все ж є багато питань, які потребують подальших досліджень, адже дистанційне навчання позбавляє учня різностороннього соціокультурного та педагогічного впливу і цим прирікає на однобокий інтровертивний розвиток, по суті – відчуження від соціуму. Сьогодні проводяться певні дослідження з цього питання [4]. Насторожує звичка молодого покоління працювати за певними алгоритмами, швидко засвоївши сучасні технічні засоби. Інша проблема – залежність від комп'ютерних технологій, дослідження з цього питання також проводяться у нашому регіоні. Є певні проблеми в системі навчання педагогів старшого віку, які часто негативно відносяться до сучасної комп'ютерної техніки. Комплекс цих проблем потребує також системного розгляду [5].

Можна зауважити, що післядипломна освіта передбачає певну деконтекстуалізацію для того, щоб педагоги змогли вийти за межі рутинної повсякденності і ситуативної обумовленості на більш високий рівень розуміння призначення і пов'язаних з ним освітніх та управлінських завдань. Вибір за вчителем. У системі післядипломної педагогічної освіти першим кроком пропонується філософсько-антропологічне обґрунтування конструкту освіти протягом життя саме виходячи з потреб саморозвитку людини і її індивідуальності для збереження людського. Ця думка повинна бути наскрізною у подальших дослідженнях системи післядипломної освіти. Важливо поєднати післядипломну освіту із життєвими траєкторіями розвитку особистості педагогічного працівника. Необхідно звернути увагу на інноваційну діяльність у роботі педагогічних працівників: сьогодні вона актуальна, але при цьому необхідно враховувати її амбівалентність за багатьма показниками.

Висновки. Виявлені у дослідженні тенденції можуть бути основою для подальшої розробки проблем, що пов'язані з філософським осмисленням майбутнього вітчизняної освіти, для розробки тематичних спецкурсів, для підготовки педагогів та

керівників загальноосвітніх навчальних закладів у якості освітніх філософів на курсах підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти, для роботи з широкими колами громадськості в регіональних Центрах з розвитку громадських організацій, для становлення соціального партнерства між державою та суспільством у сфері освіти, що допоможе ліквідувати у свідомості людей морально-правову роздвоєність.

Список використаних джерел:

1. Братаніч Б. В. Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу: дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10 / Б. В. Братаніч. – К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2006. – 418 с.
2. Култаєва М. Д. Аксиологический конструктивизм, или кое-что об опыте переоценки всех прежних ценностей / М. Д. Култаева // Sofia. Журнал философов славянских стран. Жешув (Польша). – 2005. – № 5. – С. 31–39.
3. Радіонова Н. В. Філософське спілкування у контексті проблем удосконалення освіти / Н. В. Радіонова // Философские проблемы гуманитаризации высшего образования. – Сумы; Бердянск, 2002. – С. 112–114.
4. Романенко М. І. Філософсько-освітні та практичні аспекти взаємодії освіти та православної церкви / М. І. Романенко, Б. В. Братаніч // Християнська педагогіка в духовно-ціннісній парадигмі сучасної освіти: проблеми філософсько-богословської інтерпретації. Матеріали обласної науково-методичної конференції; за заг. ред. В. Г. Вікторова. – Дніпропетровськ: ДРІДУ НАДУ, 2011. – С. 105–109.
5. Степаненко І. В. Життєва компетентність особистості: філософсько-антропологічний та соціокультурний виміри / І. В. Степаненко, М. Д. Степаненко. – Х.: ХДУХТ, 2011. – 220 с.

К. філол. н. Тернова А. І.

Запорізький національний університет, Україна

СПЕЦІАЛІЗОВАНІ НАВЧАЛЬНІ ЛАБОРАТОРІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ТЕЛЕЖУРНАЛІСТІВ

Сьогодні ми, викладачі вищої школи, усвідомлюємо, що повинні впроваджувати у ході навчання найефективніші методики викладання кожної дисципліни. Головними складниками якісної підготовки майбутніх журналістів-телевізійників має бути належна наукова й технічна бази. Засвоєння всіх теоретичних аспектів та набуття практичних навичок дає змогу майбутнім фахівцям упевнено почуватися у подальшій журналістській роботі, сприяє визначенню власної ніші для професійної реалізації кожному випускнику, а також спонукає до подальшого самовдосконалення набутих умінь та навичок, відповідно вимогам сучасного інформаційного простору та розвитку комунікаційних технологій.

Не зважаючи на фінансові труднощі, керівництва вузів створюють спеціалізовані навчальні лабораторії, свого роду студентські ЗМІ (газети, портали, радіо, телевізійні майстерні). Адже саме студентські ЗМІ виконують функцію трибуни для молоді, власне тієї її частини, яка отримує вищу освіту. Молодь – це майбутнє держави, тому потребує постійної творчої самореалізації. Висловлюватись вільно студенти мають змогу лише у певних вузівських мас-медіа, де немає жорстоких рамок, цензури та

стандартів. Популярність студентських ЗМІ серед молоді цілком зрозуміла – творчий колектив студентів краще розуміє потреби своєї аудиторії. Друковані та електронні засоби масової інформації у вишах явище доволі розповсюджене, чого не можна сказати про власні радіо та ТБ.

Проте, у цьому напрямку теж помітні позитивні зміни. Так з'явилися студентські телестудії у Міжнародному економіко-гуманітарному університеті ім. академіка Степана Дем'янчука, Запорізькому національному університеті, Волинському національному університеті ім. Лесі Українки, Луганському державному інституті культури і мистецтва, Харківській юридичній академії та державній академії культури (ХГАК), Одеській національній академії зв'язку ім. О. Попова, Східноукраїнському національному університеті ім. В. Даля, Днепродзержинському державному технічному університеті, Прикарпатському національному університеті, Маріупольському державному університеті, Національному університеті кораблебудування ім. адмірала Макарова, Київському міжнародному університеті тощо.

Цю інновацію активно підхоплюють в коледжах, технікумах, і не лише у тих, що готують спеціалістів за фахом (наприклад, Миколаївський коледж преси і телебачення), а й у інших, скажімо, у Смілянському технікумі харчових технологій НУХТ.

Провідні виші Києва пішли ще далі – укладають угоди про співпрацю із національними телекомпаніями України. Так, Національний університет ім. Тараса Шевченка, Національний університет театру кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого, Національний університет культури і мистецтв, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Інститут екранних мистецтв ім. Івана Миколайчука, об'єднавши свої «творчі ресурси», мають програму «ТЕЛІЕакадемія» на Першому Національному.

Звичайно, процес формування телевізійника, як і інших фахівців, є складним і довготривалим процесом та потребує як необхідної теоретичної бази знань та практичних навичок, так і «бажання» вчитися. Навички, які дають можливість майбутнім фахівцям чітко, грамотно і послідовно передавати глядачам визначенні поняття, уявлення, факти – інформацію, сприяють у подальшій роботі молодим спеціалістам. Формування основних параметрів професійної діяльності, критеріїв оцінки роботи, екранної творчості вибудовується на основі аналізу тенденцій функціонування телевізійних професій у цілому. При встановленні власних пріоритетів акцентується увага на необхідності усвідомлювати й те, що телебачення перебуває у постійному розвитку, весь час видозмінюється, доповнюється новими формами, ознаками і т.д.

Для закріплення теоретичних знань, набуття практичних навичок і вмінь, проходження різного роду практик – засад становлення професійної майстерності, забезпечення всіх етапів якісної підготовки спеціалістів мас-медійної галузі – на факультеті журналістики Запорізького національного університету створена навчальна лабораторія журналістики, до складу якої ввійшли студентська радіостанція «Університет» (реорганізована 2011 р. у інтернет-радіо), прес-центр ЗНУ, газета «Запорізький університет», інтернет-портал «Пороги» та студентська телестудія «Юніверс-ТБ».

Навчальний план факультету журналістики ЗНУ складено таким чином, що вже з першого курсу студенти у ході практикумів, лабораторних і практичних занять у спеціалізованих класах опановують різні напрямки журналістського ремесла: операторську, дикторську майстерність, вчать писати сценарії та тексти для закадрових коментарів у телевізійному матеріалі й у радіоефірі. Організуючись у творчі групи – самостійно створюють молодіжні програми.

Студентська телестудія є базою для проведення й записів «круглих столів», інтерв'ю як із керівництвом вишу, так і з почесними гостями міста й університету, тренінгів із журналістами-практиками, зустрічей із відомими людьми, наукових засідань, конференцій, а також є «майданчиком» для підготовки відеоматеріалів у ході написання дипломних, магістерських робіт. Також на телестудії виготовляються різножанрові авторські телевізійні матеріали для участі у різного роду конкурсах, фестивалях, олімпіадах і под.

У ході таких практикумів у навчальній лабораторії тележурналістики самостійно створюють аудіовізуальний продукт, який спрямований на задоволення інформаційних потреб студентського містечка, всіх підрозділів університету та органів студентського самоврядування. Для перегляду студентських матеріалів в університеті створено локальну мережу. У такий спосіб – «цільова аудиторія» максимально ефективно та оперативно інформується про актуальні події вишу з питань науки та освіти, суспільних та культурних... заходів. Як студентське телебачення, телеканал повністю відповідає тематиці аудіовізуальної продукції, тому програмне наповнення каналу стосується лише студентів та всього, що пов'язане з їхнім життям, навчанням та може бути їм цікаве. Окремі матеріали зорієнтовані на навчально-методичні розробки. Так, наприклад, студенти створюють відеозвіти, відеотренінги, фільмують майстер-класи, інтерв'ю для подальшого перегляду й аналізу, спеціальні репортажі, замальовки, проводять журналістські розслідування тощо. У такий спосіб знання, здобуті у ході вивчення теоретичних дисциплін, закріплюються на практиці (всі етапи продакшну).

Телестудія укомплектована необхідними для зйомок та монтажу обладнанням й оснащенням: відеокамери, відеомагнітофони, телевізори, комп'ютери, канопус, аудіомікшерний та відеомікшерний пульти, знімальний майданчик із рір-прекцією, освітлювальними пристроями, додатковими необхідними аксесуарами для телевиробництва тощо. Всі комп'ютери об'єднані локальною мережею й забезпечені спеціалізованими програмами, необхідними для нелінійної обробки відео, звукових файлів (Adobe Audition, Adobe Premiere Pro, Master Collection CS4, Sony Vegas Pro, Sony Sound Forge...).

Студенти факультету журналістики мають вільний доступ до відеообладнання, комп'ютерної техніки та в будь-який час (в разі цікавого для молодіжної громади інформаційного приводу) можуть скористатися студійним майданчиком. Це дає змогу вихованцям ЗНУ реалізувати себе у журналістській діяльності в якості авторів та створювачів власного програмного продукту. У спеціалізованих навчальних класах

студії проводяться практикуми з основ студійної телезйомки, роботи у кадрі, операторської майстерності, постановки голосу, зі створення аудіовізуального продукту, проведення телеінтерв'ю тощо.

Отже, на нашу думку, саме такі методи організації навчального процесу сприяють належному засвоєнню всіх теоретичних аспектів та набуттю необхідних практичних навичок. Майбутні фахівці упевнено почуватимуться у подальшій журналістській роботі, займуть свою «нішу» у медійній сфері (теле-, радіо-, інтернет-журналістика чи друковані ЗМІ), а також спонукатиме до подальшого самовдосконалення набутих умінь і навичок, відповідно вимогам сучасного інформаційного простору та розвитку комунікаційних технологій.

Авраменко Т. В.

Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара, Україна

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОЛІРНОЮ ЛЕКСИКОЮ (на матеріалі публіцистичних текстів)

Одним з найбільш поширених джерел ЗМІ є преса, зокрема публіцистичні тексти, які одночасно є найпотужнішим каналом інформування та пропаганди. Під публіцистичним текстом розуміється лаконічна та компресивна одиниця комунікації, яка інформаційно насичена та має чітку прагматичну установку. Прагматика текстів публіцистичного стилю зумовлена кількома обставинами: широким колом питань, які розглядаються в ньому; зверненням до широкої аудиторії; комплексністю функцій.

Однією з основних особливостей англomовного публіцистичного тексту є також його емоційність і сенсаційність. Засоби масової інформації мобілізують усі можливості, усі ресурси мови для впливу на розум і почуття читачів. На відміну від інших функціональних стилів, у публіцистичному переконання та масштабність заяви виступають головними функціями мовлення. Це проявляється насамперед у виборі мовних засобів. І заявлені цілі досягаються не шляхом простих оцінних висловлювань типу: «це – добре» та «це – погано», а різноманітними мовними засобами, з наявним елементом вираження підвищеної експресивності.

Такими засобами з акцентом на образність є фразеологізми з колірною лексикою. А оскільки публіцистичний стиль більше ніж будь – який інший стиль є наближеним до художньої літератури в газетних оглядах широко використовується образна фразеологія з використанням кольороназв, вона надає висловлюванню виразності та яскравості.

Та все ж, перед тим як почати розгляд перекладацьких особливостей газетно-публіцистичного стилю, необхідно одразу зауважити, що газетно-інформаційні тексти рідко перекладаються для друку повністю та в чистому вигляді. При цьому переклад замінюється більш коротким реферативним викладом. В даному розділі аналізуються способи перекладу заголовків та уривків газетно-інформаційних статей на підставі власних перекладів.

Своєрідна особливість газетної мови виявляється в тому, що в газеті є універсальні мовні аспекти – заголовки, підзаголовки, рубрики, ліди (короткі ємні абзаци, складові афіші, анонс змісту газети). В якості заголовка може бути використане одне слово, поєднання слів, пропозиція, декілька пропозицій і, звичайно, фразеологізми з колірним компонентом для вираження більшої експресивності. Заголовкове місце в газеті, як вважають багато дослідників, – це сильна, акцентована позиція, бо саме на заголовок в першу чергу звертає увагу читач. При цьому не тільки традиційні фразео-

логізми здатні виконувати роль помітних заголовків, але і дотепні, що народилися «на ходу» вислови (квазіфразеологізми), знову ж таки з залученням кольору, які згодом можуть перетворитися на стійкі мовні реалії. Безумовно, перекладач має розуміти зміст такого газетного заголовку та вміти гарно та правильно його передати з мови оригіналу на мову перекладу. Адже для заголовків англійських газет характерним є і те, що заголовок може мати подвійний зміст, так як комбінація слів підбирається таким чином, що за змістом можна зробити абсолютно протилежні переклади, тому дуже важливо відчувати цей нюанс. Наприклад, заголовок «Milk drinkers are turning to **white powder**» можна перекласти як «Люди, що п'ють молоко, перетворюються на білий порошок», хоча, звичайно, правильний переклад звучить так: «Люди, які любляють молоко, починають вживати його **сухий заміник**».

Вважається, що у мові сучасних ЗМІ фразеологізми (як традиційні, так і квазіфразеологізми) з елементом кольоропозначення за способом перекладу на українську мову можна умовно поділити на чотири групи: 1) фразеологізми, що мають повний відповідник в українській мові і повністю калькуються при перекладі; 2) фразеологізми, які частково не співпадають по образності з українськими; 3) фразеологізми, при перекладі яких образ повністю змінюється; 4) фразеологізми, які перекладаються нейтральною лексикою.

Таким чином, до першої групи можна віднести такий заголовок: «Spanish **blue blood** is visiting Paris fashion week». Ми повноправно можемо перекласти його на українську мову шляхом калькування вихідного виразу, оскільки в українській мові є відповідний аналог, але, на нашу думку, доцільніше буде використати описовий переклад, в якому однаково буде збережене як стилістичне забарвлення так і внутрішня форма – «Іспанська **королівська сім'я** відвідає Паризький тиждень моди». При бажанні можна вдатись до історичного коментарю даного фразеологізму.

А ось при передачі такого заголовку як: «A powerful **dark-horse** candidate today entered the race for the presidency», описовий переклад вважається недоцільним, адже заміщення кальки описом найсуттєвіших характеристик даного фразеологізму, а саме виразом «**маловідома особа**», призведе до втрати образності, тому найбільш доречним варіантом перекладу вихідного фразеологічного словосполучення ми вважаємо його повне калькування: «Сьогодні в боротьбу за посаду президента вступив новий впливовий кандидат, який все ще залишається **темною конячкою**».

До другої групи належить підзаголовок з статті: «Halle has always been a **black sheep** in the class: her parents were Afro-Americans». З точки зору перекладу фразеологізм **a black sheep** має в українській мові функціональний еквівалент біла ворона, що співпадає з англійським виразом за значенням, але він має іншу образність. Хоча обидві фраземи побудовані на позначенні тварини, що відрізняється за кольором від представників свого виду, вони антонімічні по компоненту (чорна – біла). Тож при передачі такого англійського фразеологізму на українську мову ми застосуємо зазначений український еквівалент, при цьому зберігаємо вихідний контекст,

що змінює характер гри слів оригіналу: «Хеллі завжди була **білою вороною в класі**, адже її батьки були афро-американцями».

Ще одним прикладом другої групи є такий заголовок в економічному віснику: «The Coca-Cola Company got its own **blue chips** in Russia». При відтворенні такого заголовку на українську мову ми одразу звертаємо увагу на те, що застосований тут фразеологізм з елементом кольоропозначення є частковим еквівалентом українському виразу – «блакитні фішки», тут спостерігається лише лексична розбіжність між варіантами двох мов: монета (англ.) – фішка (укр.), а граматичний склад та стилістична направленість виразу залишаються однаковими в обох мовах. Тому, ми застосовуємо економічно-обґрунтований український варіант, не вдаючись до описового перекладу терміну, з метою збереження офіційності публіцистичного стилю, лише за бажанням можемо надати короткий коментар стосовно значення даного фразеологічного словосполучення, хоча це зовсім не обов'язково, адже ця стаття орієнтована не на широкий читачський загаль, – «Компанія Кока-Кола нарешті отримала власні **блакитні фішки** в Росії» – (акції або цінні папери найбільш великих, ліквідних і надійних компаній зі стабільними показниками одержуваних доходів і виплачуваних дивідендів).

До третьої, достатньо чисельної групи, можна зарахувати слідуєчий надпис з рекламної афіші в молодіжному виданні: «We are looking forward to seeing you on Saturday! We are going to **Paint the Town Red!** So, don't wait any longer, buy tickets now! Задіяний в рекламному зверненні фразеологічний вираз можна знайти в українському словнику (де буде також зноска на його американське походження), він приблизно звучить так: «дебоширити», «гучно веселитись, перебуваючи у сп'янілому стані». Але при відтворенні тексту українською мовою такий переклад буде невдалим як за контекстом, так і за етичними нормами публіцистичного тексту. А оскільки перекладач в певній мірі є редактором, то ми повинні всіма доступними засобами уникати таких гучних заяв, але у той же час вміти донести будь-який більш коректний синонім таким чином, аби зберегти його «фразеологічний вид» чи принаймні стилістичне забарвлення та емоційність, що наближені до оригіналу. Кінцевий варіант перекладу має наступний вигляд: «Чекаємо тебе у суботу, разом ми **«запалимо»** цей вечір! Не зволікай, купи квитки вже зараз!!!». В цьому випадку ми змушені були вдатись до словотворчості, оформлюючи в жанрі відтворюваної фразеологічної єдності новий, власний вираз, який максимально нагадує словниковий переклад, але є більш стриманим у вираженні справжнього значення.

До четвертої групи відносяться фразеологізми, відтворення яких викликає чи не найважчі труднощі при перекладі, одним з таких є слідуєчий уривок з газетної статті: «Labor organizations objected his candidacy because of an opinion the judge had submitted backing **«yellow dog»** contracts, in which employees agree not to join unions as a precondition of their hiring». Нам вдалось відтворити фразеологізм в даному контексті лише за допомогою лексичних, а не фразеологічних засобів, а саме описом найсуттєвіших рис поданої фразеологічної єдності методом підбору вільної комбінації слів: «Проф-

спілки виступали проти його кандидатури, оскільки вважали, що суддя прийняв до розгляду **незаконні контракти**, згідно яких працівники зобов'язувались не вступати в профспілку у випадку найму на роботу».

Ще один фразеологізм з газетної статті також можна зарахувати до четвертої групи, адже він як і попередній перекладається нейтральною лексикою, а звучить саме так: «The pavilion has become a £14 million steel and glass **white elephant**» – «Цей павільйон виявився **неприбутковою дорогою забавкою** з металу та скла, будівництво якої обійшлося власнику в 14 млн. фунтів». Ми можемо обіграти безеквівалентний фразеологізм, вдавшись до короткого історичного тлумачення даного виразу. Такий прийом перекладу називається подвійним або паралельним, і вданому контексті цілком виправданий, адже при згадці про власність, що потребує значних витрат для догляду, але не дає ніякої користі, англійці часто використовують вираз white elephant. За легендою король Сіаму дарував своїм ворогам, яких хотів розорити, слонів, адже в Індії та на Цейлоні слон вважався священною твариною, яку не можна було використовувати для роботи. Крім того, догляд за ним дуже дорого обходився його власникам. Як ми бачимо, такий колоритний вираз просто неможливо передати ні шляхом калькування вихідного тексту, ні підбором рівнозначної по кольоровому забарвленню фразеологічної єдності.

Загалом, можна сказати, що не дивлячись на той факт, що ще відносно у недавньому минулому головним законодавцем у створенні норм слововживання була художня література, в останні роки ця роль по праву належить засобам масової інформації, а саме публіцистичному стилю, як найбільш близькому до розмовної мови, яка останнім часом все помітніше впливає на літературну норму англійської мови.

Бровченко Н. С.

Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, Україна

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Процес комунікації – надзвичайно важлива умова в оволодінні будь-якою іноземною мовою. На сучасному етапі розвитку методики вивчення іноземної мови основний акцент робиться на розвиток особистісно-орієнтованого (інтерактивного) та комунікативного підходів. Це зумовило необхідність виникнення методів активного навчання, зокрема ігрового методу.

Мета даної статті полягає у визначенні ефективності та впливу дидактичних ігор на покращення комунікативної компетенції студентів у вивченні іноземних мов.

Ефективність залучення дидактичних ігор до навчання важко переоцінити. Перш за все використання ігрового методу призначене для поліпшення комунікативної ком-

петенції студентів. Варто підкреслити, що такий вид діяльності сприяє взаємодії ще й на особистісному рівні, тобто інтерактивний підхід має місце, який також дає змогу досягти найкращих результатів у процесі вивчення іноземної мови. Б. Житник визначає такі основні ідеї та принципи продуктивно-інтерактивної форми організації навчання, яка здебільшого реалізується у дидактичних іграх: а) визнання першорядності процесу пізнання; б) цінність співпраці (використання діалогів, полілогів, імпровізацій); в) орієнтація на процес навчання, рівність і довіра до пізнавальних можливостей усіх учасників навчання; г) тривимірне навчання (широкий світогляд, глибина знань, постійне їх оновлення); д) необхідність займати активну позицію в процесі навчання [7, с. 7]. Отож слід наголосити, що дидактична гра, за визначенням Н. Страздаса, – це «різновид комплексного, багатокомпонентного засобу формування педагогічної спрямованості, який дозволяє включати студентів організовану педагогічну систему, ядром якої є навчання через спеціально підібрані педагогічні ситуації на матеріалі відповідного предмету» [8].

Слід також звернути увагу й на психологічний аспект дидактичних ігор.. «Вони [ігри] організовують вищі форми поведінки, бувають пов'язані з вирішенням досить складних завдань поведінки, вимагають від гравця зусиль, тямущості і винахідливості, сумісну і комбіновану дію самих різних здібностей і сили» [5]. Крім того, гра допомагає розкрити особистісні якості студентів – ініціативність, сміливість у прийнятті рішень, показати неординарний підхід до вирішення проблеми, вчить діловій взаємодії у колективі [2]. Ігрові методи використовують для розвитку творчої активності студентів [1] і активізації пізнавальної діяльності [3].

Існує безліч класифікацій дидактичних ігор. П.М. Щербань пропонує класифікацію навчально-педагогічних ігор у вигляді піраміди, в основі якої знаходяться рольові ігри, мозкова атака та ігрове проектування, які звужуються до імітаційних та ситуаційних ігор, на вершині піраміди знаходяться організаційно-ділові ігри [9, с. 67].

А. А. Деркач, С. Д. Щербак представляють найбільш повну класифікацію навчальних ігор з іноземної мови. Згідно з цією класифікацією навчальні ігри поділяють: 1) за кількістю учасників; 2) відповідно до їхньої функції; 3) за ступенем складності; 4) за типом завдання; 5) за тривалістю проведення; 6) відповідно до змісту і мети; 7) за рівнем складності індивідуальної діяльності; 8) за способом, характером та формою проведення [6, с. 25].

У вивченні іноземної мови найбільш поширеними є рольова гра, Г. О. Китайгородська розглядає рольову гру як ігрову, навчальну й мовну діяльність одночасно [4, с. 73]. Г. М. Тер-Саакянц, Н. А. Красовська поділяють рольові ігри на такі, які керують мовленнєвою діяльністю студентів та ігри, які спрямовують мовленнєву діяльність та найбільш високим рівнем гри є особистісно-рольові ігри у вигляді дискусій, обговорень, етюдів та ін. [4, с. 205–207]. Як метод навчання рольова гра виконує такі функції: мотиваційно-збуджувальну, орієнтувальну, компенсаторну, виховну [6, с. 21].

Окрім рольових ігор на відпрацьовування діалогічного мовлення існують також ігри, що базуються на роботі з вокубуляром або на закріпленні чи повторенні будь-якого матеріалу.

Наприклад, гра «Морський бій» (до кожної клітинки поля гри готується певне питання чи пропонується бонус; студенти розділяються на команди та змагаються, хто краще відповість на запропоновані питання) може бути вдало застосована при повторенні і систематизуванні знань з пройденого матеріалу. Гру можна також застосовувати у поєднанні з іншими видами діяльності.

Отже, застосування дидактичних ігор є одним з найбільш вдалих «помічників» у ефективній організації навчальної діяльності. Дидактичні ігри допомагають не тільки у практичному застосуванні та відпрацьовуванні певного мовного матеріалу, а й здійснюють ефект занурення у предмет вивчення, викликаючи живу зацікавленість студентів. У вивченні іноземної мови дидактичні ігри відіграють провідну роль, причому їх можна вдало застосовувати не тільки на етапі діалогічного мовлення, а й у вивченні лексики, граматики, як і етапів читання, письма, аудіювання, для чого й існує широка класифікація такого виду діяльності, ефективність використання якого цілком залежить від рівня обізнаності та творчості педагога. Ігри не мають обмежень у їх застосуванні і можуть бути вдало поєднані з іншими видами діяльності.

Список використаних джерел:

1. Абрамова И. Г. Деловые игры как средство повышения творческой активности обучающихся / И. Г. Абрамова // Активные методы обучения в системе подготовки специалистов и руководителей. – Л., 1989. – С. 17–22.
2. Аникеева Н. Н. Личность и игра: от начальной школы до выпускного класса: учеб. пособие / Н. Н. Аникеева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1995. – 154 с.
3. Артемьева О. А. Общепедагогические и лингводидактические основы активизации познавательной деятельности студентов вузов при обучении иностранному языку на основе системы учебно-ролевых игр: автореф. ... док. пед. наук. – СПб., 1999. – 50 с.
4. Бухбиндер В. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособ. для студ. ин-тов и фак-тов иностр. языков / В. А. Бухбиндер, Г. А. Китайгородская. – К.: Вища школа, 1988. – 344 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
6. Деркач А. А. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранными языками / А. А. Деркач, С. Д. Щербак. – М.: Педагогика, 1991. – 219 с.
7. Житник Б. Основы сучасного навчання. Сучасні шкільні технології. Ч. I / Б. Житник; упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газет, 2004. – С. 4–42.
8. Страздас Н. Н. Система дидактических игр как средство формирования педагогической умелости и направленности: автореф. ... канд. пед. наук. – Л., 1980. – 15 с.
9. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. пос. для студ. пед. навч. закл. / П. М. Щербань. – К.: Вища школа, 2002. – 215 с.

Галустова К. Г.

Запорізький національний університет, Україна

РОЛЬ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В РОЗКРИТТІ КОМУНІКАТИВНОЇ НАСТАНОВИ АВТОРА

Необхідність використання художніх текстів у навчанні іноземної мови досі залишається предметом дискусій. Питання доцільності їх вивчення пов'язано з двома протилежними методичними позиціями: обов'язкове використання художніх текстів з огляду на автентичність мови та високі мовні стандарти, з одного боку (В. Д. Аракін), та відсутність підстав їх вивчення, з іншого (Ахманова О. С.), мотивовану різними історичними контекстами створення художніх текстів, наявністю в них великої кількості авторських особливостей, копіювання яких не завжди приводить до належного рівня автентичності, що не дає змогу сформулювати необхідні прагматичні мовленнєві вміння.

У вітчизняній методиці проблема читання оригінальних художніх текстів пов'язана з такими аспектами процесу читання іноземної мови: розглядом читання як засобу розширення мовних знань студентів з метою удосконалення усного мовлення (С. П. Тер-Мінасова, Ю. Б. Борисов, В. П. Важеніна, Л. П. Карпенко, В. В. Матвейченко), із застосуванням естетико-стилістичного аналізу художнього тексту (Т. П. Ніфака), з відбором художнього тексту (Т. Т. Михайлюкова, Н. А. Селіванова, Л. П. Смельякова, Н. А. Трубіцина), зі смисловою інтерпретацією художнього тексту (Є. П. Дупленко, Л. І. Краснова, В. Б. Сосновська, І. В. Гюббенет, Р. П. Мільруд), з використанням художнього тексту у навчанні писемного мовлення (Т. В. Глазунова, Г. Й Янісів), з формуванням соціокультурної компетенції (Л. Ф. Рудакова, Т. О. Вдовіна, Л. Г. Кожедуб), із вдосконаленням читацьких вмінь (Н. Ф. Коряковцева, Н. А. Шарова, Л. В. Засоріна, Н. П. Серебрякова). Однак, на сьогоднішній день, в рамках вивчення проблеми смислової інтерпретації художнього тексту все ще не існує системних досліджень питання функціональної значущості структурної організації художнього тексту для розкриття його комунікативної настанови.

Вивчення мови художнього твору можливо в різних аспектах і з різними цілями. Лінгвістичний аналіз художніх текстів у ВНЗ потрібен для цілком визначених цілей: «вивчення мови художньої літератури (Н. М. Шанський), має першорядне значення як у викладанні літератури, так і в навчанні мови» [16]. Значення лінгвістичного аналізу художнього тексту пояснюється, по-перше, тим, що все, що є в художньому творі, створюється за допомогою мови. Мова є формою, в якій втілюється його ідейно-естетичний зміст та комунікативна настанова автора, тому, щоб сприйняти художній твір, розкрити ідейно-естетичну інформацію, що міститься в ньому, та виявити комунікативну настанову автора, необхідно здійснити аналіз тих мовних засобів, за допомогою яких вони сформовані і передаються читачу. Іншими словами, лінгвістичний аналіз тексту потрібен для того, щоб осмислити цей текст.

Для ефективного застосування лінгвістичного аналізу художнього тексту в навчанні мови, необхідно чітко визначити орієнтири аналізу та виявити його механізми. Основне завдання лінгвістичного аналізу тексту повинно зводитися до виявлення специфіки реалізації основної особливості стилю в конкретних мовних одиницях даного тексту. Оскільки головною мовною особливістю художнього стилю є художньо-образна мовленнєва конкретизація, то метою лінгвістичного аналізу художнього тексту буде виявлення умов, засобів і способів здійснення художньо-образної мовленнєвої конкретизації. Для досягнення цієї мети, сформульованої в узагальненому вигляді, необхідно в кожному конкретному випадку розглядати в сукупності наступні питання:

1. Текст як мовленнєва даність, як цілісна організація мовних одиниць і фактори, що обумовлюють відбір та реалізацію мовних одиниць;
2. Мовні засоби даного тексту в їх відношенні до засобів, що містяться в мовній системі та нормам вживання, що встановлюються для них;
3. Внутрішні зв'язки і співвідношення мовних засобів в межах даного тексту і обумовлені ними зміни в семантичних, стилістичних, експресивних і функціональних якостях мовних засобів.

Аналіз художнього тексту як цілісного твору мистецтва, яке існує в єдності плану змісту і плану вираження, включає дослідження як ідейно-тематичного змісту тексту, так і його мовної організації. План вираження (мовна організація тексту) служить формою існування плану змісту (ідейно-тематична, інформаційно-естетична сторона тексту). Всі мовні елементи художнього твору перебувають у взаємодії один з одним і залежать від того змісту, вираженню якого вони служать [12, с. 25]. Тому вони повинні вивчатися як елементи складного цілого. Проте, в дослідницьких цілях план вираження можна виокремити для спеціального вивчення, що відповідає лінгвістичному аспекту дослідження тексту. Для спеціального вивчення можна виокремити і план змісту, що відповідає літературознавчому аспекту дослідження тексту. Таке розчленовування, по-перше, не є абсолютним, по-друге, не свідчить про розчленованості самого об'єкта. Воно має сприяти здійсненню комплексного синтетичного аналізу тексту (головні аспекти цього аналізу: лінгвістичний, літературознавчий, естетичний). На заняттях з іноземної мови у ВНЗ необхідний саме комплексний, лінгвосмисловий аналіз художнього тексту, що включає в себе всі названі вище аспекти.

Метою лінгвістичного аналізу є виявлення системи мовних засобів, за допомогою яких передається ідейно-тематичний та естетичний зміст тексту, виявлення залежності відбору мовних засобів від прогнозованого автором ефекту мовленнєвого впливу. Лінгвістичний аналіз тексту може бути формальним (аналіз мовних засобів різних рівнів безвідносно до смислу цілого тексту) і смисловим (аналіз мовних одиниць тексту в їх смисловому наповненні з точки зору функції даних одиниць у смисловій структурі тексту). Нами пропонується смисловий лінгвістичний (лінгвосмисловий) аналіз тексту (ЛІАТ).

ЛАТ, як навчальний предмет, має на меті сформувати у майбутнього вчителя професійний навик аналізу мовної організації тексту (насамперед художнього), навчити його методології цього аналізу. Вивчення методики лінгвосемантичного аналізу тексту має сприяти також формуванню навичок цілісного, комплексного аналізу художнього тексту як твору мистецтва.

Методологічно вірне здійснення лінгвосемантичного аналізу художнього тексту передбачає врахування певних факторів текстотворення. Мовна система надає величезні можливості вибору мовних одиниць. Кожний по-справжньому художній текст – унікальне поєднання, взаємодія засобів мови. Фактори текстотворення сприяють перетворенню розрізнених мовних засобів в зв'язне ціле, вони цементують текст, скріплюють його. Текстотворюючі фактори обумовлюють відбір і комбінації мовних засобів тексту. Фактори текстотворення можна поділити на об'єктивні – такі, що діють при утворенні будь-якого тексту і суб'єктивні – такі, що діють при утворенні окремих художніх текстів [6, с. 150].

До об'єктивних текстотворюючих факторів належать:

- 1) мовна норма;
- 2) функціональний стиль;
- 3) ситуація (фрагмент дійсності, який відображений в тексті) і пов'язаний з нею смисл;
- 4) тип викладу (розповідь, міркування, опис);
- 5) жанр художнього твору.

До суб'єктивних текстотворюючих факторів належать:

- 1) характер ситуації (реальна, умовна);
- 2) особистість автора, його світогляд;
- 3) характер персонажів;
- 4) ідейно-естетична спрямованість твору.

Перераховані фактори текстотворення є екстралінгвістичними, зовнішніми. Можна виділити і внутрішні текстотворюючі фактори. В ролі індивідуальних внутрішніх факторів текстотворення можуть виступати окремі мовні засоби тексту в певних комбінаціях (фонетичні, морфологічні, лексичні, словотворчі, синтаксичні, лексико-синтаксичні та ін.). Так, кожне наступне речення художнього тексту містить у собі натяк на зміст попередніх речень. Мовні сигнали, що вказують на такий зв'язок, виступають в ролі текстотворюючих факторів.

Лінгвосемантичний аналіз художнього тексту неможливий без розуміння феномена семантичного згортання тексту і його навчальний потенціалу.

Щоб вивчити ідейно-естетичний зміст твору, описати його художні особливості, необхідно розуміти цей твір. Розуміння текстової інформації вимагає розгляду проблеми «ядерного тексту». Розуміння тексту при читанні включає два послідовних ступеня: ступінь мовного розуміння і ступінь вилучення смислу. В якості невід'ємного компонента розуміння виступає смислова або семантична компресія тексту.

Процес розуміння незмінно супроводжується перекладом інформації, перекодуванням її на внутрішню мову смислу, яка дозволяє фіксувати зміст тексту у вигляді певної узагальненої мовленнєвої схеми. Закономірності розумової переробки мовленнєвого повідомлення вивчалися Н. І. Жинкіним [9], А. Н. Леонтьєвим [13], А. Н. Соколовим [14], Н. Normann [17], R. Rommetveit, [18] P. Saugstad [19] та іншими психологами і психолінгвістами. Усі дослідники визнають, що сприйнятий текст компресується до деякого комплексу смислів, ієрархія яких утворює загальний смисл оригіналу. Осмислення тексту відбувається шляхом розчленовування матеріалу на частини за допомогою його смислового групування і виділення так званих смислових опорних пунктів або смислових віх. В пам'яті утримується лише цей «смисловий кістяк» вихідного тексту, його «програма» [9].

Семантична компресія тексту, перш за все, передбачає усунення надмірності в тексті. Надмірність слід розуміти як властивість ряду мовних елементів у тексті дублювати один одного і, таким чином, забезпечувати більшу надійність комунікації. Елементи внутрішнього коду і зв'язки між ними є суто предметними. Ця предметність відношень і зумовлює ієрархічну структуру внутрішньої мови, що в свою чергу дає можливість переключатися з одного рівня на інший і, за допомогою цього, домагатися все більшої згорнутості всієї структури [5]. Можна вважати цю суб'єктивну внутрішню мову смислом. Згідно з концепцією Н. І. Жинкіна, формою існування смислу є відношення, в які включаються предмети реальної дійсності [9]. Отже, смисл слід трактувати як інформацію про реальну дійсність, адекватно представлену засобами мови.

Розгляд механізмів кодування і декодування смислу дає можливість сформулювати визначення ядерного тексту, як тексту, отриманого в результаті першого етапу розгортання денотатної схеми шляхом експлікування предметних відношень між семантичними центрами. Однією з головних характеристик ядерного тексту є включення в його матеріальні лінгвістичні засоби як ключових фрагментів, наявних у вихідному тексті, так і дескрипторних елементів (узагальнень), привнесених ззовні для словесного вираження смислів, витягнутих з глибинної структури. Виникає проблема обсягу ядерного тексту. Оптимальним варіантом слід вважати текст, що включає всі основні денотати. В той же час ієрархічна структура денотатної схеми обумовлює наявність в ядерному тексті постійних і змінних компонентів. Власне ядром тексту, як складного висловлювання, є його логічний суб'єкт і логічний предикат, тобто, предикації першого порядку. Вони і складають ядерне висловлювання, що передає саму суть тексту в максимально стислому вигляді.

Сучасна методика навчання читання і роботи з текстом повинна бути побудована на принципі переходу від зовнішньої, текстової структури, такої, що спостерігається, до внутрішньої (глибинної) його структури, тобто на використанні індуктивного підходу до навчання роботи з текстом. Комплекси вправ, що йдуть один за одним, виражають єдину стратегію: спираючись на аналіз текстового поля, що спостерігається, підвести студента до розуміння глибинної структури текстових елементів, що

все більше ускладнюються, і, в підсумку, дати йому можливість оволодіти смислом цілого тексту. В цьому полягає суть функціонального підходу до тексту.

Вивчення впливу комунікативної настанови тексту на його мовно-стилістичну організацію є актуальним у зв'язку зі стійким інтересом лінгвістів до акту комунікації та проблематики тексту в їх взаємообумовленості. Тісний взаємозв'язок даних напрямків лінгвістичного дослідження полягає в тому, що «сам процес утворення тексту, безпосередньо пов'язаний з тим, що ми називаємо прагматикою, тобто, конкретною установкою на читача» [11].

Важливим параметром комунікативної спрямованості тексту, що відображає його цільову настанову, є загальний характер композиційно-сміслової організації мовного матеріалу. В спеціальній лінгвістичній літературі, що стосується різних аспектів композиційно-сміслової організації висловлювання, вказується на те, що композиційно-логічну структуру висловлювання не можна ототожнювати з його загальною логіко-семантичною структурою, хоча вони і взаємопов'язані найтіснішим чином. Одна і та ж сама логіко-семантична структура може бути представлена різними композиційними варіантами, вибір яких, значною мірою, визначається загальною цільовою настановою висловлювання і виконує, тим самим, певні прагматичні функції.

Психологічний підхід в дослідженні художнього сприйняття повинен мати своїм джерелом текст і спиратися на детальне препарування його структури. В структурі літературного тексту міститься програма для організації сприйняття. Управління читанням за допомогою цієї програми не може бути жорстким. Але яким би не було варіативним читачке сприйняття, воно має йти в руслі ідейно-естетичного змісту твору відповідно до розставлених в ньому акцентів. Задача дослідника полягає в тому, щоб дослідити закономірності цього управління. В зв'язку з цим необхідно таке препарування структури тексту, яке б зумовило проходження процесу смислового сприйняття в зазначеному руслі.

Найбільш відповідає задачам такого підходу до роботи з художнім текстом методика «пошарового аналізу», яка розглядає твір як цілісну багаторівневу систему, в якій зміст більш низького рівня знімається на більш високому рівні, але не втрачається цілком, а, немов, просвічує в ньому. На кожному рівні можна аналізувати зображуваний письменником матеріал і структуру його організації.

Узагальнюючи основні положення різних концепцій, можна намітити наступні шари (рівні) художнього тексту: шар природної мови, шар зображуваних фактів, шар ідейного змісту. Останній шар включає конкретно-історичний, загальнолюдський і світоглядний аспекти позиції автора, його світовідчуття. Використання концепції пошарової будови тексту для психологічного дослідження ускладнюється відсутністю єдиного розуміння складу шарів, що пояснюється як відмінностями в методиці аналізу у різних авторів, так і об'єктивними відмінностями в будові літературних творів різних родів, видів і жанрів.

При читанні художньої літератури іноземною мовою студенти часто не вміють виділяти в тексті й самостійно формулювати його основну ідею, не відрізняють концепцію, що проводиться в ньому, від загального змісту тексту. Причина полягає в тому, що не тільки відсутність або бідність тезаурусу, але й, головним чином, відсутність вміння оперувати знайомими значеннями навіть рідною мовою, неадекватний рівень володіння діяльністю мовленнєвого спілкування як такою заважає студентам адекватно інтерпретувати будь-який текст взагалі, а текст іноземною мовою особливо.

Тому, перш ніж переходити зі студентами до переказу тексту після його прочитання, до його вербальної оцінки і вираження свого ставлення до смислової інформації, що міститься в ньому, необхідно сформувати у студентів уміння адекватно інтерпретувати текст, тобто знаходити і формулювати його основну концепцію (головну ідею, основний задум) та комунікативну настанову, на відміну від загального змісту тексту, сформувати уявлення про семантико-смислову структуру тексту, що має певні закономірності, в результаті чого всі факти і судження, наведені в тексті, служать, перш за все, вираженню цієї концепції. Саме тому всі елементи змістової структури тексту мають різну значущість.

В умовах навчального процесу задача на адекватну інтерпретацію тексту трансформується в задачу на формування у студентів навичок аналізу мікро- і макроструктури тексту при одночасному формуванні знання словника досліджуваної теми, оскільки адекватність інтерпретації тексту може бути досягнута лише за умови, якщо студенти володіють відносно загальним тезаурусом і певною системою мовленнєвих вмінь [1–3].

Розподіл смислової інформації на всіх рівнях текстової ієрархії є неоднорідним. Функціональне членування тексту дає можливість виявити відрізки, які містять найбільш концентровану інформацію з точки зору передачі мети комунікації. Щільна концентрація інформації полегшує реципієнту прогнозування смислу тексту.

Щоб здійснити лінгвістичний аналіз тексту, необхідно осмислити характер його структури, тобто, з'ясувати, з яких стройових компонентів (одиниць і ярусів) складається текст. Текст, як ціле, конструюється з «цілих одиниць», тобто закінчених за смислом.

1. Найнижчою, закінченою за смислом одиницею тексту є речення. Речення утворюють найнижчий ярус тексту.

2. Більш висока одиниця тексту – складне синтаксичне ціле. Цій одиниці відповідає ярус складних синтаксичних цілих (або понадфразових єдностей).

3. Наступна одиниця тексту – його розділ, глава, частина або параграф (факультативна композиційна одиниця тексту). Відповідний цій одиниці ярус конструюється семантичною і структурною єдністю складних синтаксичних цілих (з графічною точкою зору – абзаців або строф).

Між одиницями і ярусами тексту існують складні ієрархічні відношення: вони співвідносяться як найнижчі і найвищі по відношенню один до одного [4]. Такі

одиниці, як словосполучення, слово, морфема, також є смисловими одиницями тексту (але їх не можна вважати «цілими одиницями», так як вони не мають смислової закінченості). Більш того, в художньому тексті смислову значущість, інформативність набувають фонетичні одиниці.

Смисловий відрізок тексту як одиниця лінгвосмислового аналізу, іноді позначається дослідниками як комунікативний блок. Навчання лінгвосмислового аналізу передбачає визначення суті комунікативного блоку як одиниці мовлення та методичного поняття.

В традиційній методиці робота з вилучення інформації з тексту орієнтована на врахування зрозумілих «фактів» і різного роду трансформацій з ними. Під «фактом» розуміється все важливе для змісту даного тексту: описані в ньому дії персонажів, їх думки й почуття, події, обставини, результати дій і т. п. Обмеженість даного визначення, насамперед, впливає з того, що воно відноситься лише до художнього тексту і до мовленнєвої форми розповіді. Необхідно більш всеосяжне поняття і, на нашу думку, їм може служити поняття комунікативного блоку, обґрунтоване З. М. Цветковою[15] та Я. М. Колкер[10]. Під «комунікативним блоком» розуміється функціональна одиниця, в якій прямо або опосередковано характеризується об'єкт висловлювання і яка відповідає кожному окремому етапу реалізації задуму цього висловлювання, відображаючи хід розвитку думки на різних рівнях її деталізації і тим самим відбиваючи ієрархію ознак об'єкта висловлювання. Поняття «комунікативного блоку» застосовується до будь-якої мовленнєвої форми та враховує ієрархічну структуру смислоутворення в тексті.

Поняття «комунікативного блоку» є досягненням сучасної методики, орієнтованої на лінгвістику тексту. Комунікативний блок дозволяє спертися на ієрархічну структуру тексту. Специфікою і сильною стороною даного підходу є той факт, що склад кожного конкретного комунікативного блоку визначається ранговістю текстового відрізка, тобто, тим положенням, яке він займає в ієрархічному дереві смислоутворення, інакше кажучи, його смисловою вагомістю в інтегрованому смислі всього тексту. Фізичний обсяг даного смислоутворення не має значення: одне речення, що представляє кінцевий суб'єкт певного рангу, виявляється рівним за вагою субтексту того ж рангу, який далі модифікується цілим рядом висловлювань нижчих рангів.

Таким чином, аналізуючи особливості синтагматики тексту, слід враховувати характер сполучуваності однопорядкових одиниць різних рівнів у їх зіставленні з загальноприйнятою, нормативною сполучуваністю; аналіз повинен мати функціональну спрямованість, тобто містити мотивований висновок про роль виділених типів синтагм в системі твору як художнього цілого.

Отже, текст як феномен, і, зокрема, художній, є діалектичною єдністю двох рівнів: зовнішнього текстового поля, що спостерігається, і внутрішньої (ядерної) структури. З огляду на це, читання та розуміння тексту є діяльністю, що здійснюється на двох взаємопов'язаних рівнях. Осмислення зовнішньої структури тексту є денотатним

рівнем читання, в той час як виявлення ядерної структури є ідейно-смісловим рівнем читання. На основі викладеного вище можна сформулювати наступні положення як основні передумови вдосконалювання методики навчання читання:

1. Раціоналізація навчання читання, пов'язана з текстоцентричним підходом до тексту;
2. Необхідність створення методичних систем, що поєднують вивчення лексико-граматичного матеріалу з оволодінням синтаксисом цілого тексту;
3. Обґрунтування того факту, що згортання інформації є головним компонентом розуміння тексту при читанні;
4. Вивчення процесів переходу від зовнішньої до внутрішньої структури тексту;
5. Введення в процес навчання комплексів вправ, в яких оволодіння граматичними структурами фразового рівня та лексичним матеріалом поєднується з завданнями на розкриття закономірностей будови текстових відрізків, що перевершують речення;
6. Дослідження процесів реорганізації і семантичних трансформацій текстового матеріалу під час смислової редукції (перефразування, узагальнення, абстрагування, компресія);
7. Розробка методики проникнення в глибинну структуру тексту і побудови «ядерних текстів», зокрема, дослідження процесів формування імпліцитного смислу.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург: Мир, 1999. – 624 с.
2. Аришев И. С. Структура литературного произведения / И. С. Аришев. – Л.: Наука, 1984. – 170 с.
3. Афанасьев С. Я. Дидактичні аспекти використання соціокультурного і естетичного потенціалів художніх творів (на матеріалі оповідань В. С. Моема) / С. Я. Афанасьев // Мова і культура: Матеріали X міжнародної конференції. – К.: Издательский дом Дмитрия Бурого, 2002. – Вип. 4. – Т. V. – Ч. 1. – С. 47–54.
4. Белянин В. П. Психолінгвістическіе аспекты художественного текста / В. П. Белянин. – М.: Высшая школа, 1988. – 271 с.
5. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С. А. Васильев. – К.: Радуга, 1988. – 101 с.
6. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблемы целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
7. Головина Л. В. Взаимовлияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текста: автореф. дис. на получение науч. степени канд. филол. наук. / Л. В. Головина. – М., 1986. – 32 с.
8. Дроздова Т. Ю. English through reading / Т. Ю. Дроздова. – СПб.: Антология, 2005. – 351 с.
9. Жинкин Н. И. Семиотические проблемы коммуникации животных и человека / Н. И. Жинкин // Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики. – М., 1973. – С. 60–76.
10. Колкер Я. М. Основные формы, пути и способы письменного выражения и развития мыслей / Я. М. Колкер // Обучение иностранным языкам в высшей школе. – М., 1973. – Вып. 79. – Ч. 1. – С. 83–98.
11. Кулак И. А. Психофизические принципы обучения / И. А. Кулак. – Минск: БГУ, 1981. – 287 с.

12. Купина Н. А. Лингвистический анализ художественного текста / Н. А. Купина. – М.: Просвещение, 1980. – 150 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
14. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М.: МГУ, 1968. – 273 с.
15. Цветкова З. М. О преподавании иностранных языков в средней школе / З. М. Цветкова. – М.: Наука, 1949. – 127 с.
16. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста / Н. М. Шанский. – Л.: Основа, 1990. – 251 с.
17. Hormann H. / Meinen und Verstehen: Grundzuge einer psychologischen Semantik / H. Hormann. – Frankfurt-am-Main : AND, 1978 – 233 S.
18. Rommetveit R. / On message structure: a framework for the study of language and communication / R. Rommetveit. – London : John Wiley and Sons, 1974. – 151 p.
19. Saugstad P. A theory of language and understanding / P. Saugstad. – Oslo: Universitetsforlaget, 1980. – 177 p.

Гальченко О. Ю.

Запорізький національний університет, Україна

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ

З перетворенням України в самостійну державу і прямуванням до Загальноєвропейського освітнього простору зросла необхідність народного господарства країни в спеціалістах, які володіють англійською мовою, визнаною мовою міжнародного професійного спілкування. У сучасних умовах у випускників коледжів все частіше виникає необхідність професійного спілкування англійською мовою із зарубіжними партнерами в різних ситуаціях [2, с. 53], тому основною умовою успішного навчання студентів коледжів професійно спрямованого спілкування англійською мовою є врахування їхньої майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі [11, с. 32].

Вивчення стану викладання іноземних мов у ВНЗ I–II рівня акредитації доводить, що рівень володіння іноземною мовою їх випускників не відповідає вимогам сучасного ринку праці. Згідно з даними досліджень Аксенової Г. Н. [1], яка дослідила більш ніж 200 периферійних університетів, технікумів та коледжів виявилось, що їх випускники можуть читати літературу за спеціальністю зі словником, можуть відтворити елементарні побутові теми, але відчують труднощі при висловленні своїх думок іноземною мовою. Вони не здатні брати участь в акті усної комунікації, не можуть сприймати інформацію на слух у повній мірі. Причиною описаного стану речей є недостатня розробка проблеми навчання іноземної мови в коледжах та професійних навчальних закладах у зв'язку з майбутньою професією, з вимогами сучасного ринку праці. Отже, існують наявні протиріччя між соціальним замовленням суспільства на спеціаліста, що володіє практичними навичками використання іноземної мови в своїй професійній діяльності та існуючою теорією та практикою навчання іноземної мови у ВНЗ I–II рівня акредитації. Особливо актуальною є дана проблема для навчальних закладів нового типу – коледжів, що існують у системі професійної освіти з 1989 року.

Необхідна теоретична та методична розробка цілісної системи професійно-орієнтованого навчання іноземної мови фахівців рівня «молодший спеціаліст» задля забезпечення конкурентоспроможних випускників практичними навичками використання іноземної мови в професійній сфері. Цим обумовлена реальна потреба у зосередженні уваги на такій проблемі, як формування іншомовної компетентності випускників коледжів.

Проблема формування англомовної компетентності студентів коледжів розроблялась вітчизняними методистами, серед яких С. П. Бурдинская [3], О. В. Гаврилова [4], А. С. Епіфанцева [5], Л. О. Іванченко [6], Т. М. Салтикова [7], А. С. Середінцева [8], Т. І. Труханова [9], Ж. С. Фрицко [10] та ін.

Організаційно-методичний підхід до вивчення художніх творів про дітей англійською мовою розробила С. П. Бурдинская [2], яка зосередила увагу на навчанні студентів коледжу професійній компетентності шляхом читання англомовної художньої літератури. Нею було розроблено спосіб інтеграції загальнопрофесійного та спеціального навчання майбутнього вчителя англійської мови, виявлено педагогічні умови, що забезпечують формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Вагомий внесок до розробки вищезазначеної проблеми зробила О. В. Гаврилова [3], яка розробила модель навчання майбутніх вчителів англійської мови у коледжах, розкрила зміст поняття «іншомовна комунікативна комунікативна культура студентів педагогічного коледжа». Було теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної комунікативної культури студентів, а також розроблено варіативний компонент змісту навчання, що забезпечує можливість формування іншомовної компетентності у процесі професійної підготовки.

Для ефективного перебігу навчального процесу необхідно враховувати певні умови, що забезпечують формування іншомовної комунікативної компетентності студентів коледжів. Методист А. С. Епіфанцева [4] виділяє наступні умови ефективного навчання: збагачення змісту мовної освіти професійно і культурно значущими смислами шляхом створення банку автентичних матеріалів, до яких відносяться інформаційна база, навчально-методичні матеріали, що демонструють взаємини іноземної мови з професійною освітою. Також необхідними умовами успішного оволодіння іншомовним спілкуванням розглядаються такі, як впровадження модульної системи навчання, використання комунікативної технології та принципів активної діяльності, полі логічності, гнучкості професійної освіти та адекватного зворотного зв'язку, що призводять до інтелектуальної та діяльнісної рефлексії.

Погоджуючись з вищеперерахованими умовами, виділеними А. С. Епіфанцевою, не можемо, втім, не додати, що сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій навчання англійської мови – без використання мультимедійних засобів навчання та мультимедійних технологій навчання. Звернувши увагу на використання інформаційних технологій у іншомовній освіті студентів коледжів, Л. О. Іванченко [6] виділяє такі характерні особливості вивчення іноземної мови: оволодіння іноземною мовою за короткий час за рахунок мобілізації ресурсів

особистості та її прихованих резервів; заняття починаються зі спілкування, а не із засвоєння граматичних правил; навчання іншомовного спілкування проходить у формі рольової гри; ефективнішим є мультимедійний підхід, заснований на використанні декількох взаємодоповнюючих інформаційних технологій. Погодимося також із твердженням автора про те, що сучасні інформаційні технології вимагають впровадження нових підходів до навчання. Це не традиційна система плюс комп'ютер, це зовсім інший навчальний процес, який повинен забезпечувати розвиток комунікативних, творчих і професійних знань, потребу у самовдосконаленні, постійній самоосвіті.

Провідним фактором у визначенні змісту мовної освіти майбутніх фахівців все ж залишається професійно-трудова сфера спілкування, яка обумовлює відбір мовного матеріалу, форм та методів навчання. Як зазначає Т. М. Салтикова [7], для реалізації професійної спрямованості навчання іноземній мові студентів коледжу необхідна відповідна організація і структура навчального процесу, який складає центральну ланку навчання. Приділивши увагу визначенню компонентів мовної освіти студентів економічних спеціальностей коледжів, вона розробила експериментальні навчальні програми, плани та навчально-методичні комплекси, що передбачають поглиблене вивчення іноземної мови студентами очної та заочної форми навчання в економічних коледжах та ВНЗ I–II рівня акредитації. Окрім того, нею розроблено комплекс діагностичних матеріалів та програм з визначення загального рівня підготовки студентів з іноземної мови у сфері їх майбутньої професійної діяльності. В рамках професійно-трудової сфери спілкування Т. М. Салтикова виділяє інтегративні компоненти змісту, які відображають взаємозв'язок та взаємовизначеність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови і змістом їх професійної підготовки, і пропонує реалізовувати професійно-спрямований компонент змісту поступово, поетапно, ускладнюючись від курсу до курсу.

Визначними положеннями досліджень Т. М. Салтикової, яке також підтримують такі науковці, як О. В. Гаврилова [4], Т. І. Труханова [9], Ж. С. Фрицко [10] та інші, є положення про те, що професійна спрямованість змісту навчання іноземної мови реалізується через відбір конкретного мовного матеріалу, а методика навчання іноземної мови за професійним спрямуванням має бути заснована на моделюванні як самого професійного спілкування, так і процесу навчання цьому спілкуванню, тобто моделюванню підлягає предмет, зміст загальнопрофесійної та мовленнєвої діяльності, структура та функції іншомовного професійного спілкування. Основою для моделювання процесу професійно-спрямованого навчання нею визначено типову комунікативну ситуацію професійного спілкування, яка визначає номенклатуру комунікативних задач та набір мовленнєвих засобів для їх вирішення.

Як бачимо, в сучасній методиці все більше уваги приділяється комунікативно-ситуативному навчанню іноземних мов для професійного спілкування. Цьому ж напрямку, слідом за Т. М. Салтиковою [7] та J. C. Richards [11], приділяє увагу А. С. Середінцева [8], яка вбачає у ньому організацію навчального процесу на основі ситуації як

основної одиниці навчання, що імітує реальне іншомовне спілкування. Нею розроблено комплекс навчальних ситуацій та їх параметрів, що охоплює приватну, суспільну та професійну сферу діяльності, відповідає комунікативним потребам майбутніх вчителів іноземної мови у міжкультурному спілкуванні. Специфікою навчання за системою комунікативних ситуацій є певний алгоритм дій, що включає створення умов мотивації (Pre-activity), формування і розвиток іншомовних комунікативних вмінь та навичок (While-activity); використання отриманих знань та вмінь в креативних завданнях (Post-activity).

Все частіше у випускників виникає необхідність читання фахової літератури іноземною мовою, зокрема статей у зарубіжних виданнях, в тому числі і онлайн. Саме тому нового звучання набула проблема навчання професійно-орієнтованого читання, на якій і зосередила увагу Т. І. Труханова [9], визначивши умови, за яких може здійснюватись індивідуалізація навчання читання фахової літератури англійською мовою студентів ВНЗ I–II рівня акредитації економічного профілю. Нею виділено психолого-методичні засади здійснення комплексної індивідуалізації навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою, визначено види індивідуалізації (мотивуючий, регулюючий, формуючий види) згідно з умовами навчання в закладах даного типу на базі розподілу студентів на типологічні підгрупи за їх індивідуально-психологічними особливостями. Багато уваги приділено встановленню оптимального співвідношення завдань різних видів індивідуалізації, що відображає перевагу завдань формуючої індивідуалізації над завданнями регулювального і мотивувального видів.

Все частіше сучасні методисти оперують термінами «компетентність» та «компетенція», надаючи їм власних трактовок, що, однак, призводить до розбіжностей у розумінні та плутанини у термінології. Зогляду на нові вимоги до складання навчально-методичних комплексів для ВНЗ I–II рівня акредитації, які чітко регламентують визначення так званих «компетентностей у письмі/читанні/тощо» та «компетенцій майбутнього фахівця», що формуються у процесі навчання, виникає потреба у розмежуванні цих термінів. У зв'язку з цим варто звернути увагу на дослідження Ж. С. Фрицко [10], яка проаналізувала різноманітні підходи до визначення поняття «компетентність», «професійна компетентність», «компетенція молодшого спеціаліста». З її точки зору у педагогічному плані компетентність – це сукупність професійних та особистісних якостей, що забезпечують реалізацію компетенцій, що є, в свою чергу, повноваженнями, функціями, що створюють необхідні умови для продуктивної діяльності у навчальному процесі. Таку позицію також підтримують С. П. Бурдинская [3] та А. С. Епіфанцева [4], інтерпретуючи вищезазначені терміни подібним чином.

Значущими є дослідження зарубіжних науковців у області навчання іноземної мови студентів коледжів. Насамперед, багато уваги приділяють російські методисти проблемі професійно-орієнтованого навчання іноземним мовам. Як бачимо, незважаючи на наявність наукового доробку з даної проблеми велике коло питань залишається нерозкритим. Зокрема, досі невизначеними на даний момент є питання

навчання студентів коледжів письма та аудіювання. Не можна не враховувати існуючих надбань вчених з даного питання, але до сьогодні ще достатня кількість спеціальностей коледжів залишається поза увагою лінгводидактів, в чому і вбачаємо перспективу подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Аксенова Г. Н. Интенсификация учебного процесса по иностранным языкам в неязыковом вузе / Г. Н. Аксенова. – Уфа, 1985. – 84 с.
2. Анищенко В. А. Проектирование образовательной системы «колледж-вуз» в условиях университетского комплекса: монография / В. А. Анищенко. – М.: Дом педагогіки, 2006. – 257 с.
3. Бурдынская С. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов колледжа в процессе изучения художественной литературы: на англоязычном материале: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. П. Бурдынская. – СПб., 2006. – 230 с.
4. Гаврилова О. В. Формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Гаврилова. – СПб., 2009. – 218 с.
5. Епифанцева А. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов медицинского колледжа в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. С. Епифанцева. – СПб., 2010. – 221 с.
6. Іванченко Л. О. Використання мультимедійних технологій у вивченні іноземної мови студентами (курсантами) коледжу / Л. О. Іванченко // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2009. – № 2. – С. 44–45.
7. Салтыкова Т. М. Профессионально направленное обучение иностранному языку студентов экономических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. М. Салтыкова. – СПб., 2005. – 236 с.
8. Серединцева А. С. Коммуникативно-ситуативное обучение студентов педагогического колледжа иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. С. Серединцева. – Волгоград, 2007. – 217 с.
9. Труханова Т. І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. І. Труханова. – К.: Нац. лінгв. ун-т, 2001. – 19 с.
10. Фрицко Ж. С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ж. С. Фрицко. – Екатеринбург, 2006 – 218 с.
11. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today / J. C. Richards. – New York: CUP, 2006. – 189 p.

Д. пед. н. Пахомова Т. О., Діденко Н. В.

Запорізький національний університет, Україна

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

З ВИКОРИСТАННЯМ ПАРАЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ

Вузівський викладач – це широко освічена людина, що має фундаментальну підготовку. Відповідно іноземна мова фахівця такого роду – і знаряддя виробництва, і частина культури, і засіб «гуманітаризації» освіти. Все це припускає фундаментальну і різнобічну підготовку з мови на всіх рівнях.

Майстерність викладача неможлива без його різноманітних умінь, які проявляються в адекватному використанні знань і навичок, особливо в нових і складних педагогічних ситуаціях. Чим досконаліше вміння викладача, тим вільніше він володіє різними діями, з яких складається його педагогічна діяльність.

Одним з найважливіших якостей педагога є його вміння організовувати взаємодію з учнями, спілкуватися з ними і керувати їх діяльністю. Комунікативно грамотний педагог знає не тільки словесно оптимальні засоби при спілкуванні з аудиторією, але й відповідне їм інтонування, необхідний і органічний ситуаціям жестикуляційний комплекс, що забезпечує і діалогічну відкритість, і правильність розуміння сказаного. Виходить, що в розпорядженні викладача не одна, а дві мови спілкування. Для першої головними є слова, фрази, їх поєднання, тобто мова вербальна, а для другої – рухи тіла, жести, міміка, вираз обличчя, особливо очей і т.д., тобто невербальна мова.

Істотними показниками особистості викладача є уміння невербального характеру: посмішки, візуальний контакт, міміка та жести, поза, виразність інтонацій, гучність голосу та ін. Ми вважаємо, що необхідно навчити учнів співвідносити ці сигнали зі змістом переданої інформації і використовувати їх для встановлення емоційного контакту із співрозмовником. Серед методичних прийомів навчання словника невербальних засобів – аналіз фотографій, картинок, пантоміма і драматизація, переказ і бесіда.

Значущості паралінгвістичних засобів в спілкуванні приділяє увагу в своїх роботах Є. І. Пасов, які, на його думку, допомагають зробити власне говоріння більш адекватним засобом спілкування [1–2].

На думку вченого, в комунікативному методі театралізація як вид роботи, мовні ігри і т.п. повинні знайти більш широке застосування. Є. І. Пасов, виділяючи арсенал невербальних засобів спілкування, пропонує свою систематизацію цих засобів, звертає увагу викладача як працювати з ними і постійно підкреслює, що «комунікативний процес виявляється неповним, якщо ми відволікаємося його від невербальних засобів» [1].

Значний інтерес представляють роботи Е. А. Петрової, яка приділила велику увагу невербальній поведінці в спілкуванні.

Е. А. Петрова підкреслює, що не відображені в належній мірі специфіка невербальної поведінки вчителя і роль і місце «мови» жестів в педагогічному процесі. У своїх роботах автор розглядає роль і функції невербальних засобів комунікації в процесі навчання і виховання, аналізує питання впливу жестів педагога на ефективність навчання і специфіки їх прояву в процесі викладання різних навчальних дисциплін, особливості інтерпретації жестів вчителя учнями. Вперше сформульовано практичні рекомендації використання системи жестів в педагогічному процесі, описана роль жестикуляції в процесі лекційної роботи та її значення як компонента педагогічної техніки [3].

Тереза А. Антеї також вважає, що невербальні засоби не випадкові на заняттях і говорячи про процесі спілкування і навчання, звертає увагу на те, що в процесі

викладання іноземної мови має бути забезпечена здатність незатрудненої участі в комунікації. І в цьому плані великий інтерес становлять питання обумовленості або, навпаки, природності використання невербальних засобів, їх довільності чи мимовільності. Останнє пов'язане, в свою чергу, з проблемою універсальності і національної специфічності тих чи інших кінетичних засобів і набуває особливого значення у зв'язку з навчанням іноземної мови [4].

В даний час в області викладання іноземних мов існує тенденція до пошуку нетрадиційних методів навчання, здатних дати ефективний і досить швидкий результат. Пені Ур в своїх роботах обґрунтовує необхідність вивчення невербальних засобів спілкування при навчанні іноземної мови, підкреслюючи, що позамовні засоби, кінетичні, зокрема, беруть участь у комунікації, служать максимально розширенню інформативності мовлення [6].

Дж. Валдес прийшов до думки, що ті, хто вивчив мову без підключення невербального компонента, мають серйозні труднощі у спілкуванні. А здатність проникнення в суть жесту, міміки, рухи, пози і т.д., тобто володіння різними аспектами невербальних засобів навчання, не тільки збільшує увагу учнів до викладача, але і поглиблює розуміння студентами їх власної кінетичної системи [5].

Останнім часом все більше вчених – педагогів, дидактів, методистів, психологів – приділяють увагу невербальним засобам спілкування, які є важливим чинником підвищення активності та дієвості педагогічного процесу, сприяють посиленню комунікативного впливу, забезпечення його педагогічної точності та ефективності. Однак проблема навчання іноземної мови невербальними засобами ще не отримала різнобічного висвітлення в українській дидактико-педагогічній літературі, а саме відкритим є питання теоретичного та практичного обґрунтування методів навчання невербальним засобам, що є підставою для подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномузычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иномузычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
3. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе / Е. А. Петрова. – М.: Моск. гор. пед. о-во, 1998. – 222 с.
4. Antes Th. A. Kinesics: The Value of Gesture in Language & in the Language Classroom. Wayne State University // Foreign Language Annals, 29. – No. 3. – 1996. – P. 438–448.
5. Culture Bound – Bridging the Cultural Gap in Language Teaching. Edited by Joyce Merrill Valdes. Cambridge University Press, 1986. – 223 p.
6. Ur Penny. Discussions that Work. Task-centered Fluency Practice. Cambridge University Press. – 1997. – 121 p.

К. филол. н. Посудиевская О. Р.

*Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара,
Украина*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА CASE STUDY В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Одно из наиболее емких определений метода case study в зарубежной методике преподавания находим в монографии Клайд Фримен Херрид «Start With a Story: The Case Study Method of Teaching College Science»: «Метод кейсов – это история с обучающим посылом» («A case study is a story with an educational message»). Согласно определению американского исследователя, суть метода – в использовании реальных или смоделированных ситуаций для обучения студентов предмету, отсюда – его частое применение в экономических и юридических колледжах.

«Вовлечение студентов в активное обучение через побуждение их играть роль реальных людей, решающих реальные проблемы» как неоспоримое преимущество case study отмечают многие зарубежные ученые («The case study teaching method engages...in active learning by putting...in the shoes of real people wrestling with real dilemmas», Harvard Law Case Studies, 2012). Так, Энн Веленчик выделяет две составляющие метода – данная ситуация и ее обсуждение, причем в «кейсе» обязательным является детальное описание первого компонента, а также указание необходимых решений, которые участник (или группа участников) должны принять после обсуждения (второй компонент). Поэтому, как утверждает исследовательница, метод case study интенсивно развивает способности участников к анализу и оцениванию данных событий, заставляет выбирать различные концепции и теории, необходимые для решения последних.

Согласно выводам Энн Веленчик, именно в работе с «кейсами» студенты на практике применяют знания, полученные в ходе изучения дисциплины, вместо пространенного в преподавании метода чтения или наблюдения. Отсюда – удачное внедрение case study как метода обучения во многие сферы науки: политология, экономика, юриспруденция, химия, история и, безусловно, преподавание иностранных языков.

Утверждение о необходимости внедрения метода case study в практику высшего профессионального образования находим и в современной отечественной методике преподавания. К примеру, по мнению А. Долгорукова (2010), метод кейсов актуален для современного преподавания, так как он ориентирован на формирование профессиональной компетенции студентов и, благодаря созданию реальной ситуации, формирует определенные схемы, модели поведения, которые студент может использовать в последующей деятельности. А Е. Агафонова (2011), помимо формирования коммуникативной компетенции, выделяет развитие навыков работы с различными ресурсами при подготовке кейса (в т.ч. с интернетом).

Развитие аналитического мышления и оценочных навыков, умения работать в команде, участвовать в дискуссии и аргументировать свою точку зрения, а также формирование в сознании студента готовых концепций разрешения проблемных ситуаций – все эти особенности справедливо выделяются большинством исследователей в качестве безусловных достоинств метода case study, которые способствуют его внедрению в преподавание «проблемно-ситуативных» специальностей: экономики, медицины, юриспруденции. Тем не менее, как отмечает В. Матюшенко (2010), метод имеет ряд преимуществ и в преподавании иностранного языка – в основном, для делового и профессионального общения. Ведь при работе с кейсом преподавание иностранного языка «соединяется в рамках профессионально ориентированного урока» с определенными аспектами изучаемой дисциплины, что позволяет «не только расширить знания, но и сформировать навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности молодых специалистов».

Еще одна современная исследовательница – З. В. Федоринова (2010) – также акцентирует внимание на уникальном «соединении» в case study двух целей преподавания иностранного языка специальности – приобретение не только лингво-коммуникативной, но и профессиональной компетенций. Одним из главных достоинств метода З. В. Федоринова выделяет преодоление «разрыва между теорией и практикой», выработку студентами нового знания, вместо овладения готовой информацией. Кроме того, по справедливому утверждению исследовательницы, в case study могут использоваться все виды речевой деятельности – чтение, говорение, письмо и аудирование, а у обучаемого появляется реальная возможность общения на иностранном языке. Проанализировав собственный опыт использования метода кейсов, З. В. Федоринова делает вывод, что предоставление студентам возможности решать проблемы будущей профессиональной деятельности на иностранном языке придает им уверенность и поднимает их самооценку. Ведь, благодаря приобретаемым навыкам, их предложения в будущем «могут быть оценены и услышаны не только на местном уровне, но и иностранными коллегами...». А Е. В. Астапенко и Н. В. Кокурина (2010), позже – В. В. Горностаева и Н. В. Якимова (2011) утверждают case study как один из наиболее инновационных методов обучения иностранному языку студентов экономических, юридических и социологических специальностей. Согласно выводам исследователей, помимо овладения языком, у учащихся происходит интенсивное личное развитие, «профессиональное самовоспитание ... индивидуально-личностных качеств», что помогает им успешно конкурировать на рынке труда и обеспечивает высокую мобильность.

Как видим, метод case study интенсивно изучается и высоко оценивается в отечественной методике преподавания иностранного языка. Не удивительно, что одним из наиболее распространенных пособий для обучения английскому языку студентов экономических специальностей стал учебник «Market Leader» Дэвида Коттона (David Cotton), каждый раздел которого завершается кейсом (положительные отзывы

о нем находим у В. Матюшенко, В. В. Горностаевой и Н. В. Якимовой). Автор учебника логично планирует кейс на последнем уроке работы над разделом, что, по справедливому утверждению исследователей, «предоставляет студентам возможность творчески применить пройденный языковой материал на базе своих профессиональных знаний» (В. В. Горностаева и Н. В. Якимова). Небольшой объем кейса в «Market Leader» (уровни Pre-Intermediate и Intermediate) дает возможность пройти за один урок все этапы работы над ситуацией (ознакомление с материалом, аргументация, дискуссия, принятие решений). Таким образом, case study становится своеобразным итогом, суммирующим знания и навыки, полученные студентами в процессе изучения раздела.

Тем не менее, несмотря на всю эффективность и несомненную перспективность внедрения case study в современную методику преподавания иностранного языка специальности, некоторые исследователи выделяют отрицательные моменты в применении этого метода. Как утверждает А. М. Долгоруков, ссылаясь на высказывание известного американского методиста Питера Эксмана, «нельзя тратить все... время только на разбор конкретных примеров, потому что это формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем...». Действительно, интенсивное использование кейсов формирует в сознании участника case study готовые, стандартизированные шаблоны решения определенных профессиональных задач, что во многом исключает гибкость мышления студента, возможность поиска альтернатив при решении более сложных задач. Отсюда – вывод (к которому, впрочем, приходит А. М. Долгоруков) о том, что кейсы не могут заменить лекции по теории предмета: они показывают, как применить теорию на практике, но «ценность таких упражнений, если они не имеют теоретической «начинки», невелика». Однако, как кажется, именно в преподавании иностранного языка, где главным выступает практический аспект, метод case study, провоцирующий спонтанное говорение на профессиональные темы, становится наиболее востребованным.

Приймак С. В.

Днепропетровский национальный университет имени О. Гончара, Украина

О ДОМИНИРУЮЩЕЙ РОЛИ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Обучение грамматике – один из важнейших аспектов обучения иностранному языку, так как полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматики. А. П. Старков, один из представителей советских методистов, полагает, что «освоение грамматического строя английского языка учащимися является ключевой проблемой методики». «Грамматический строй английского языка как объект изучения на уроках в средней школе организует грамматический материал в сово-

купность грамматических структур. Под грамматической структурой автор понимает типовые предложения, которым присущи определённые синтаксические, морфологические, обобщённо-семантические и интонационные характеристики», – А. П. Старков. Таким образом, изучение грамматики в рамках методики А. П. Старкова является системообразующим, ключевым элементом обучения английскому языку. Нет сомнения, что знание грамматических правил необходимо для успешного владения языком. Но неизменный вопрос последних лет – должны ли мы обучать правилам в упражнениях или лучше учащимся интуитивно осваивать грамматику в процессе коммуникативной деятельности вместо того, чтобы изучать ее через специальные упражнения, направленные на усвоение того или иного правила. Еще Л. В. Щерба высказал мысль о том, что, несмотря на видимую четкость противоположения грамматики и лексики, их области так тесно переплетаются друг с другом, что термины «грамматическое» и «лексическое» могут в известных случаях даже походить друг на друга. Таким образом, взаимозависимость грамматики и лексики приводит к пониманию необходимости строить обучение грамматике в школе на коммуникативной основе.

Ни один из аспектов обучения языкам не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных обсуждений и дискуссий, как грамматика. Грамматика понималась по-разному, она играла и продолжает играть неодинаковую роль не только при обучении родным или иностранным языкам, но и вообще в системе образования отдельных стран мира.

Роль грамматики часто меняется под воздействием ряда факторов: под влиянием эволюции теории лингвистики, воздействием учёта практических результатов обучения иностранному языку, учёта государственной политики в области образования. По сей день наблюдаются тенденции к сокращению роли грамматики при обучении иностранному языку. Многие европейские педагоги отмечают, что образовательные и развивающие цели в обучении не бывают достигнуты в силу того, что школьники при изучении традиционных грамматик иностранных языков, согласно многочисленным наблюдениям, не понимают ни практической значимости изучения грамматических терминов и понятий, ни целей грамматического анализа. Тенденции к ликвидации традиционной учебной грамматики, в том числе в нашей стране, проявились и в 60–70-е годы после появления теории генеративной грамматики Н. Хомского, некритически переносимой в методику иностранного языка. И в последние десятилетия наблюдается стремление к чрезмерному сокращению роли грамматики, которое привело к значительному увеличению количества ошибок в речи учащихся.

С другой стороны, можно привести примеры сохранения доминирующей роли грамматики в обучении иностранному языку, о чём свидетельствуют отечественные программы и учебники, создающиеся в ряде случаев не на основе методической целесообразности, а под влиянием особых мнений лингвистов, а также ряда социально-политических факторов. Берман писал: «Как показывает исторический опыт, с одной

стороны, попытки отказа от какой-либо грамматики, а с другой стороны, преувеличение её роли в учебном процессе отрицательно сказываются на результатах практического овладения языком».

Грамматика ещё до нашей эры стала самостоятельной областью знаний. Понятие «грамматика» (греч. «grammatike») первоначально обозначало «искусство чтения и письма». В средние века «свободное искусство» «grammatika» (лат.) считалось одним из компонентов всякого образования и ставило целью: научить владению латинским языком (иногда и другими языками), сообщить сведения по филологии, в том числе и при чтении текстов, осуществлять гимнастику ума. Обучение любому языку проводилось посредством грамматики, как правило, построенной по образцу латинской. Грамматика изучалась как особый предмет и как самоцель.

В последующий период, особенно начиная с XIX века, понятие «грамматика» наполняется новым содержанием и в языкознании, и в обучении языкам. По определению лингвистов грамматика стала обозначать:

- а) грамматический строй языка;
- б) раздел языкознания, изучающий такой строй;
- в) совокупность правил изменения слов, их соединений в сочетания, предложения (иногда тексты);
- г) учебник, содержащий описание правил.

Следует отметить, что в XX веке лингвисты и методисты стали особенно часто включать в понятие «грамматика» разные разделы науки о языке, например, такие, как «Словообразование» и «Фонетика», а также «Орфография», элементы лексикологии, фразеологии, стилистики или разделы «Семантика», «Прагматика» и др., которые в свою очередь включаются в учебники грамматики разных языков. В текущем столетии учебники грамматики иностранного языка стали образовывать свой особый конгломерат, составные части которого ориентированы на разные цели: грамматики для различных возрастных категорий и ступеней обучения, грамматики для многих типов учебных заведений, грамматики для людей с разным лингвистическим опытом или имеющих разные профессии, особые коммуникативные грамматики.

Для решения современных проблем повышения эффективности обучения иностранному языку необходимо дать чёткий ответ на вопрос: в чём заключаются различия между научными грамматиками и специфическими грамматиками иностранного языка? Для ответа на этот вопрос необходимо уточнить объекты языкознания и методики предмета «иностранному языку».

По определению лингвистов, объектом современного языкознания является язык (во всём объёме его свойств и функций): строение, функционирование и его историческое развитие. Объект современной методики – это цели и закономерности обучения иностранному языку, содержание, формы и методы обучения.

Различные объекты лингвистики и методики позволяют определить во многом разное содержание и формы описания грамматического строя языка в научных грам-

матиках и грамматиках дидактических. Научные грамматики, описывающие, например, язык в целом, указывают на грамматические явления, существующие в данном языке вообще, независимо от изучаемых учащимися явлений языка, в то время как грамматики иностранных языков и разделы грамматики в учебниках по этому предмету должны основываться, прежде всего, на языковом минимуме данной ступени обучения. Лингвистические и методические системы изложения грамматики не совпадают. Так, в отличие от формулировки правил в теоретической лингвистике формулировка правил в дидактических грамматиках зависит от возраста обучаемых, опыта, психологических и других особенностей. «Для различных групп учащихся должны быть написаны различные грамматики. Лингвистика не может указывать универсальные закономерности, от которых зависит эффективность обучения в области систематизации грамматического материала, использования терминологии или формулировки грамматических правил для всех категорий учащихся», – Бим.

Методика обучения грамматике иностранного языка, по мнению П. В. Сысоева, характеризуется совокупностью определенных принципов, среди которых он выделяет принцип последовательного обучения, при котором грамматический материал преподается в определенной последовательности. Такой подход к обучению грамматике полностью соотносится с коммуникативным подходом, когда контроль уровня усвоения грамматических навыков входит в контроль уровня сформированности коммуникативной компетенции (по аспектам языка и видам речевой деятельности).

К. филол. н. Трошкина Т. П.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

(практика преподавания русского языка как неродного)

Теория и практика обучения двум государственным языкам (родному и русскому) как средству профессионального общения находятся в стадии становления. В настоящее время в Республике Татарстан стремление научить двум языкам реализуется через такие курсы, как «русский язык и культура речи», «риторика», «татарский язык и культура речи», «межкультурная коммуникация» и др.

Практика обучения двум языкам средствами риторики существует в России с 30-х годов XIX века, однако, современная риторика совсем иная: это курс обучения эффективному, достигающему цели общению. В связи с этим риторика как курс, вновь введенный в учебный план, нуждается в специальных теоретико-дидактических исследованиях. Исследования должны определить цели, задачи, структуру, принципы изучения языковых курсов, учебные материалы, особенности мониторинга коммуникативной культуры обучающихся.

Мониторинг уровня развития речи нашел отражение в исследованиях психологов, филологов и методистов (В. В. Бабайцева, Г. А. Анисимов, Н. Т. Баранов, Н. И. Величко, Н. И. Жинкин, К. З. Закирьянов, Т. А. Ладыженская, А. Н. Леонтьев, М. Р. Львов, Е. Г. Никитина, Л. Г. Саяхова, Ф. Ф. Харисов, Л. З. Шакирова и др.). Однако мониторинг в данных исследованиях иллюстрировал показатели (количество слов, речевых ошибок, недочетов и т. д.) не столько уровня коммуникативной культуры, сколько уровня развития связной речи. Рассмотрение проблем коммуникативной культуры в условиях двуязычного образования требует пристального изучения. В разных регионах России и ближнего зарубежья проблемам научных, лингводидактических основ развития речи на двух языках (родном и русском) сейчас придают особое значение. Исследования показывают, что применение многих традиционных приемов обучения не только не развивает коммуникативную культуру обучающихся, но даже оказывает тормозящее воздействие на нее. Отрыв от современного научного и практического осмысления работы по развитию коммуникативной культуры, незнание ее методологических и лингводидактических основ – одна из важнейших причин низкой эффективности занятий по двум языкам, поэтому необходимы исследования, основанные на данных, связанных с определением эффективных моделей развития двуязычия, мониторинга развития всех сторон коммуникативной культуры на двуязычной основе. Мониторинг должен контролировать качество развития коммуникативной культуры, предупреждать от использования стратегий, плохо влияющих на развитие этой культуры, прогнозировать оптимальные пути формирования коммуникативной культуры учащихся в условиях двуязычного образования.

Существует и в последние годы еще более обострилось противоречие между потребностью в повышении общекультурного уровня учащихся, их коммуникативной культуры в условиях двуязычия и имеющимся низким уровнем владения языком как средством учебного и профессионального общения, а также отсутствием методологического и научно-методического обеспечения процесса мониторинга коммуникативной культуры. Возникла необходимость теоретического осмысления накопившихся изменений в педагогической практике и их отражения в целях, содержании, технологии формирования коммуникативной культуры учащихся.

Достаточное распространение получило мнение, что обучающие программы по русскому языку должны быть сокращены и упрощены; что слишком много грамматики в курсе русского языка: что главное сейчас – его коммуникативная направленность. При этом недооценивается или вовсе игнорируется речемыслительная функция языка, творчески обогащающая язык и развивающая его возможности. Мысль, по выражению А. А. Потебни, «направлена словом». По наблюдениям ученых, в огромном числе случаев речевые нарушения нельзя объяснить только неправильным выбором языковых средств: за неудачным речевым воплощением часто стоит неудачная мысль. Следовательно, на занятиях по русскому языку важно не только научить правильно писать и говорить, но и научить думать. Значение курса

«русский язык» заключается во введении учащихся «в новые умственные области», в расширении их «духовного кругозора», в сообщении им «фактических знаний». Тексты учебников (правила и определения, художественные тексты, тексты различных функциональных стилей) должны обеспечивать предметную, содержательную основу речи. Научить воспринимать устную и письменную речь, уметь выразить себя в слове (то есть сформировать речевую культуру) невозможно без развития духовной культуры, воспитания любви к родному языку, формирования мыслительных способностей и потребности в самосовершенствовании – тогда занятия по русскому языку, культуре речи, риторике будут интересными для обучающихся.

В настоящее время коммуникативная культура рассматривается лингвистами как понятие многозначное. При обучении русскому языку следует говорить о воспитании языковой личности, владеющей нормами русского литературного языка (нормативный аспект культуры речи); обладающей даром слова, т.е. способной правильно воспринимать устную и письменную речь, свободно пользоваться словом для выражения своих мыслей и чувств в устной и письменной форме (коммуникативный аспект культуры речи); соблюдающей этические нормы общения, владеющей профессиональной лексикой, композиционными формами научного стиля речи, механизмами построения профессионально-ориентированного текста (связной речи).

Коммуникация – специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания. Коммуникативная культура, представленная работами по лингводидактике (Р. И. Аванесов, В. В. Виноградов, Т. Г. Винокур, Б. Н. Головин, В. Г. Костомаров, Л. П. Крысин, А. М. Пешковский, Д. Э. Розенталь, Л. В. Щерба и др.), требует учитывать функциональную дифференциацию языка и прагматические условия общения.

Эффективная коммуникация играет большую роль в осуществлении политической, финансово-экономической, педагогической и любой другой деятельности. Каждая нация, язык которой узко известен в мире, подчеркивает В. Г. Костомаров, должна, чтобы выйти в мир, владеть каким-то широко распространенным языком. Г. О. Винокур, характеризуя коммуникативный компонент речевой культуры, подчеркивал, что для каждой цели должны быть свои речевые средства, это должно стать лозунгом лингвистически культурного общества: можно не нарушать норм языка, соблюдать все правила этики общения, но при этом создавать неудовлетворительные тексты.

Общение как разновидность коммуникативной культуры является важнейшей детерминантой всей системы психологического развития личности: в актах общения осуществляется презентация «внутреннего мира» субъекта другому субъекту, и вместе с тем сам этот акт предполагает наличие «внутреннего мира». Таким образом, общение всегда связано с взаимодействием субъектов.

Язык выполняет разные коммуникативные задачи, обслуживает разные сферы общения, каждая из которых предъявляет к нему свои требования, поэтому воспитание речевой культуры личности немыслимо без учета цели, сферы и ситуации

общения. Обучать культуре владения языком вообще невозможно, «речь должна идти о культуре владения разными функциональными разновидностями языка». Однако разведение в современных учебниках понятий язык и речь, как представляется, не является фактором, полностью обеспечивающим речевое развитие обучаемого. Разделение языка и речи имеет сугубо теоретический характер, поэтому примерные программы структурированы по аспектам (общие сведения о языке, система языка, культура речи, речь). Но и в учебниках, и непосредственно в учебном процессе язык и речь не должны быть противопоставлены: изучение системы языка должно быть построено с учетом системы функциональных разновидностей языка и языковых стилей. Немаловажное значение при этом имеет то, что изучение русского языка должно проводиться во взаимосвязи с познанием культуры, т.е. в историко-сопоставительном плане. До сих пор мы ограничиваемся фактически тем, что лежит на поверхности: изучаем исторические пласты лексики и фразеологии (в соответствующих разделах курса), включаем тексты историко-культурного содержания, но не всегда показываем, как развивался язык, его стили, как формировались и формируются его функциональные разновидности. Например, применительно к нашему времени исследователи говорят об усилении функционально-стилевой дифференциации литературного языка (Л. К. Граудина), об утрате высокого стиля и ее последствиях (В. В. Колесов) и т.д.

Следует отметить, что в учебниках не представлены аудирование и чтение как виды речевой деятельности. Без сомнения, даже школьный курс русского языка предполагает обучение написанию изложений, эссе, сочинений, однако не предусматривается овладение учащимися различными способами и видами речевой деятельности. Общеизвестно, что формирование собственно коммуникативных умений и навыков возможно лишь на базе прочных лингвистических знаний и умений. Но именно здесь сосредоточена главная трудность и одна из причин потери интереса учащихся к русскому языку и культуре речи. Лингвистическая теория и практика во многих современных учебниках не дает целостного представления о языковой системе как средстве, орудии мысли, средстве выражения определенного смысла, средстве отражения внеязыковой действительности языковыми средствами. В настоящее время необходимо обновление лингвистической основы курса русского языка: учащийся должен понимать, зачем он изучает, например, фонетику или склонения и спряжения. А для этого, в свою очередь, следует обеспечить то, что академик Н. М. Шанский называл внутренней мотивацией учебного процесса, мотивацией, которая достигается «не внешними, «непредметными» средствами, а, в первую очередь, теми внутренними ресурсами, которые заложены в самом курсе русского языка как учебного предмета». Действительно, не только и не столько «занимательный» или информативно интересный текстовый материал учебника (хотя и это, безусловно, необходимо) обеспечивает смысл работы с языковым материалом, но понимание и знание того, как с помощью разнообразных лексических и грамматических средств языка отражается окружающий мир, выражаются мысли и чувства.

Немаловажен и третий аспект культуры речи – этический, связанный с этическими формами речевого общения: в каких ситуациях как уместно попросить, приказать, поздороваться, установить контакт, отказаться и т.п. Обучение учащегося вежливому, корректному общению должно входить в задачи учебного предмета «русский язык и культура речи».

Итак, воспитание речевой культуры на занятиях по русскому языку и культуре речи предполагает овладение учащимися знаниями о закономерностях системы языка и ее функционирования, формирование на этой основе умений и навыков нормативного, уместного и этичного использования языковых средств в разнообразных ситуациях и сферах общения. При этом необходимо исходить из того, что многие науки обогащают сознание обучаемого, давая ему новые и новые факты. Грамматика, например, должна развивать самосознание человека: она является началом самонаблюдения человека над своей душевной жизнью.

Огромное значение в этой работе имеет учет особенностей развития двуязычия и многоязычия. Применительно к условиям Республики Татарстан целесообразно говорить или об обучении второму языку, или о развитии двуязычия (русский язык и язык национальной республики, т.е. татарский), или о многоязычии (родной язык, государственный язык, иностранный язык). При этом двуязычие может быть детским, когда ребенок приобщается ко второму языку в возрасте от 3-х до 4-х лет, и взрослым, когда овладение вторым языком как средством общения начинается после 15–16 лет. Что касается иностранного языка, то в условиях обучения в средней школе речь может идти о развитии искусственного билингвизма как частного случая смешанного билингвизма.

Лингвистический аспект изучения двуязычия предусматривает: анализ соотношения структур и структурных элементов двух языков, их взаимоотношения, взаимовлияния, взаимодействия и взаимопроникновения на всех уровнях языковой системы; выявление дифференциальных признаков каждого из контактирующих языков; установление, таким образом, общих и специфических, сходных и несходных моментов в звуковом составе, лексической системе и грамматическом строе родного и русского языков; исследование содержания проявления транспозиции и интерференции родного языка в процессе изучения русского языка как неродного; лингвистическое объяснение причин интерференции родного языка при изучении русского; прогнозирование возможных интерферентных явлений в русской речи нерусских учащихся. Основным методом изучения контактирования языков в этом аспекте является сопоставительно-типологический.

Действительность и анализ результатов наблюдений за процессом овладения вторым языком показывают, что иногда родной язык становится социально неупотребительным и невостребованным, он теряет свою функциональность и перестает развиваться. Как известно, для того чтобы язык жил и развивался (как в языковом сознании индивида, так и вообще), он должен «работать» во всех сферах жизни. Результатом неиспользования родного языка является его полнейшая или почти пол-

нейшая потеря. При этом, однако, необходимо заметить, что теряется функциональность, т. е. функциональный компонент родного языка, а не эмоционально-духовный, который сформировал его как представителя данной социокультурной общности. Однако нередко случаи, когда теряются безвозвратно оба компонента. Известно, что язык неотделим от культуры того социума, к которому он принадлежит. Сообразно с этим психическая индивидуальность претерпевает вторичную социализацию и аккультурацию: человек постепенно учится воспринимать и отражать действительность средствами другого языка. При этом необходимо отметить интенсивность этого процесса. Таким образом, «основной функциональный язык», так же, как и родной, осваивается в условиях социализации и аккультурации (вторичной) в рамках национальной культуры, к которой принадлежит этот язык. Необходимо заметить, что вторичная социализация и аккультурация становятся осознанной необходимостью, чем и определяется высокая эффективность процесса овладения языком.

В настоящее время актуализируется весь комплекс проблем, связанных с поиском отвечающих новым формам педагогического мониторинга путей формирования учебной мотивации к овладению коммуникативной культурой. Для учебного процесса, организованного по технологической модели, характерна преимущественно внешняя мотивация. Для обучения, организованного по поисковой модели, характерна внутренняя мотивация.

Выработка положительной мотивации к изучению языка на начальном этапе его изучения зависит от преподавателя, его научной эрудиции, педагогического мастерства, общей культуры. Переход положительной мотивации в заинтересованность осуществляется путем осознания практической значимости русского языка в условиях двуязычного образования. Использование в обучении положительных индивидуально-психологических качеств преподавателя, настойчивости, организованности, жизненного и профессионального опыта, учет целого ряда объективных и субъективных факторов, действующих в процессе обучения, являются необходимыми условиями совершенствования учебной работы и мониторинга коммуникативной культуры. Важное значение в этом процессе имеет сформированность основных педагогических компетенций преподавателя, при этом модель педагогической компетентности выступает как единство теоретической и практической готовности.

Швец И. П.

Запорожский национальный университет, Украина

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Современное вузовское образование сложно представить без использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые способствуют профессионально-личностному развитию, способствуют интенсификации и индивидуали-

зации учебного процесса, активизации познавательной деятельности обучающихся путем построения открытой системы образования, усиления мотивации учения. ИКТ позволяют создать эффективную систему управления информационно-методическим обеспечением образования.

На сегодняшний день для подобных целей в вузах используются электронные учебники. Электронный учебник – это комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, размещаемых на магнитных носителях (жестком или гибком дисках) ПЭВМ, в которых отражено основное научное содержание учебной дисциплины. Исходя из определений, данных в «ГОСТ 7.83-2001. Электронные издания», можно сделать вывод, что электронные учебники относятся к группе учебных электронных изданий, содержащих систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанных на учащихся разного возраста и степени обучения [1].

Электронные учебники позволяют решать такие основные педагогические задачи, как начальное ознакомление с предметом, освоение его базовых понятий и конструкций; базовая подготовка на разных уровнях глубины и детальности; контроль и оценивание знаний и умений; развитие способностей к определенным видам деятельности; восстановление знаний и умений [2].

Применение электронных учебников является еще недостаточно изученной темой, только в последние годы активизировался интерес к изучению влияния ЭУ на процесс обучения. Среди исследователей данной темы можно отдельно выделить: А. А. Кузнецова, А. А. Гречихина, Т. М. Лепсова, Е. С. Полата, В. А. Вуля, В. М. Гасова, А. М. Цыганенко, В. Н. Агеева, М. М. Субботина, Ю. М. Цивенкова, Е. Ю. Семенова.

Существует классификация ЭУ по комплексному критерию, включающему такие показатели, как назначение и выполняемые функции, требования к техническому обеспечению, особенности применения. В соответствии с указанным критерием возможны следующие типы ЭУ: традиционные алгоритмические языки; инструментальные средства общего назначения; средства мультимедиа; гипертекстовые и гипермедиа средства.

Наиболее всего нас интересуют гипертекстовые средства, дающие возможность нелинейно подать текстовый материал, наиболее легкие в создании, удобные в обращении, поддающиеся корректировке.

Для преподавателя, работающего над художественным текстом в аудитории студентов-филологов, важно передать весь «сонм» методик и взглядов на проблему анализа художественного текста. К примеру, студент должен овладеть материалом, связанным с эстетической и образной функцией языка и стиля писателя, коммуникативной направленностью текста. Для этого ему следует ознакомиться с работами Бахтина М. М, Винокура Г. О., Лотмана Ю. О., Ларина Б. М. и др. Формат лекции не сможет в полной мере охватить такой большой объем информации. Здесь появляется потребность в электронном учебнике, построенному по гиперссылочному формату,

который способен справиться с подобной задачей. Не монолитный текст, а наличие гиперссылок позволяет обучающемуся свободно переходить от одного раздела к другому, от одного интересующего понятия, дефиниции к другой. Приведем еще один пример: для полноценного анализа художественного текста важно понимание таких понятий как языковая личность, вторичная языковая личность, языковая картина мира, текстовый концепт. Электронный учебник дает возможность студенту ознакомиться со всеми этими понятиями, используя один «концентрированный» источник информации, который будет содержать выдержки из работ Халеевой И. И., Игнатовой И. Б., Караулова Ю. Н., Богина Г. И., Чурилиной У. И и т. д. Он даст возможность будущему филологу увидеть «масштабную» картину понимания того или иного понятия, концепции, охватить как можно большее количество критического и литературоведческого материала, нежели при удручающем поиске отдельных трудов, который зачастую приводит к уменьшению инициативности, активности студента.

Таким образом, применение электронного учебника в обучении анализу художественного текста усиливает активность каждого студента, повышает его заинтересованность в изучении материала. Самостоятельная работа с электронным учебником или работа в учебной аудитории позволяет научить студента ориентироваться в информационном пространстве, улучшает качество знаний, ускоряет процесс получения и усвоения информации, важной для глубинного понимания механизмов анализа текста и способности данный анализ производить самостоятельно.

Список использованных источников:

1. ГОСТ 7.83-2001. Электронные издания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rgost.ru>
2. Разработка электронного учебника. Лекции, книги, методички по АСУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.acy-books.ru/?p=88>

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ ТА ІНШИХ КРАЇН СНД

К. філос. н. Кравцов Ю. С.

Дніпродзержинський державний технічний університет, Україна

ЗРОСТАННЯ ЗНАЧУЩОСТІ ПРАВА В СУЧАСНОЇ ОСВІТІ І ВИХОВАННІ

Закони, що регулюють відносини в освітянській галузі, мають бути демократичними, спонукати до творчості, вибору моделей і технологій навчання, виховання, сприяти самовизначенню учасників навчально-виховного процесу. Освітянське правове поле повинно надавати громадянам реальні демократичні права і свободи щодо здобуття повноцінної освіти, участі їх в організації та управлінні освітою та самоосвітою. Освітнє законодавство має утверджуватися як ринково спрямоване, сприяти становленню особистої відповідальності, мобільності особистості щодо прийняття рішення, вибору варіантів реалізації власної свободи у сферах суспільного виробництва.

У процесі демократичної трансформації сучасного українського суспільства в ньому відбувається докорінна зміна ролі права, яке поряд з інструментальним значенням набуває рис основного ціннісного орієнтиру, однієї з фундаментальних суспільних засад. Оскільки в сучасному українському суспільстві стійкі стереотипи поваги до права, на жаль, відсутні, потрібне більш фундаментальне обґрунтування ролі права в житті людини і суспільства та відповідне орієнтування політики. Від міри адекватності такого обґрунтування залежить спрямованість і ефективність як реформування суспільства в цілому, так і здійснення правової реформи як складової частини трансформаційних процесів зокрема.

Перефразовуючи відомий афоризм Гегеля, можна сказати наступне: «Кожен народ має той правопорядок, який він заслуговує». Соціальний порядок породжується соціальною культурою людей, що включає у себе зокрема їх політичну, економічну, правову, моральну культуру.

«Правова криза в Україні є перманентною, вона стала «інститутом запуску» інших національних криз – політичної, влади та управління, демографічної, економічної, моральної тощо. Одночасно правова криза підсилювалась і продовжує посилюватись політичною та іншими видами криз, створюючи загальну системну кризу в державі [8]. Вона, з одного боку, є «рукотворною» і за всіма ознаками «вписується» в процеси, які у світі отримали назву «керований хаос». З іншого боку, ця криза стала однією з перших в світі, яка свідчить, що цивілізація досягла вершини в своєму спіральному розвитку і розпочалися зворотні процеси – регрес» [5].

Ознаки кризи правопорядку в Україні сьогодні очевидні. Її витoki, на наш погляд, слід шукати у кризі правової культури громадян. Правова культура формується під впливом не будь-якої юридичної освіти чи будь-якого юридичного досвіду, а

саме залежно від характеру (типу) освіти чи досвіду, тобто лише завдяки певному типу юридичної освіти і досвіду. А це, в свою чергу, визначається відповідною соціальною реальністю, яка і детермінує типи духовної парадигми.

Сьогодні як ніколи виникає потреба в нових методологічних підходах, які б дали можливість поглянути на право як на найважливіший елемент людського буття, особливу реальність, що має складну структуру і власну логіку функціонування і розвитку. Особливе значення послідовних теоретичних досліджень, які виходять на філософський рівень, полягає в постійній критиці існуючого і в обґрунтуванні нових тенденцій розвитку. Тому осмислення правової реальності як суперечливої єдності всіх сторін такого явища, як право, є одним з актуальних завдань філософії права.

З появою неklasичної парадигми соціального знання, коріння якої сягає феноменології Е. Гусерля і В. Дільтея (середина ХХ ст.), сформувалось уявлення про конституючу діяльність суб'єкта як частину об'єктивного світу. В центр уваги нової суб'єктивістської парадигми були поставлені не об'єктивні процеси соціальної упорядкованості, а порядок, який формується у свідомості суб'єкта у процесі інтерпретації ним соціальної дійсності. Людина не відображає у своїй свідомості світ, а конструює його; і у такий спосіб наповнює іншим смислом, який обумовлюється належністю суб'єкта до певного типу культури, соціального, ціннісного контекстуального простору [1, с. 206].

Радикальний онтологічний поворот в сучасній соціальній філософії, в результаті якого проблематика свідомості, мислення, пізнання, науки виявилася проблематикою буття, його процесуальності, його структурності, складає одну з головних характеристик сучасності. Важливою є необхідність відповісти на питання, *хто* відтворює і відбудовує форми буття, в яких суб'єктних взаємодіях і ситуаціях вони відтворюються, змінюються, проектуються і конструюються [3; 9].

В останні роки інтенсивно розробляються поняття віртуальної реальності і одночасно з цим ідея віртуалізації суспільства [2]. Поняття «віртуальний» все частіше уживається в більш широкому контексті. Наприклад, тривко увійшли до ужитку не тільки такі словосполучення, як «віртуальне співтовариство», але й «віртуальна корпорація», «віртуальні гроші», «віртуальна демократія», «віртуальне навчання» і т.п., які тісно зв'язані з правовою реальністю, і мають правовий зміст. Дійсно виникла і розвивається вже згадувана нами вище нова організація соціального життя комунікаційного середовища – віртуальна реальність.

На думку автора теорії «віртуального суспільства» А. Бюля, з розвитком технологій віртуальної реальності комп'ютери з обчислювальних машин перетворилися на універсальні машини по виробництву «дзеркальних» світів. У кожній підсистемі суспільства утворюються «паралельні» світи, в яких функціонують віртуальні аналоги реальних механізмів відтворення суспільства: економічні інтеракції, політичні акції, юридичні дискурси законів, дій в мережі Інтернет, і т. п. Процес заміщення за допомогою комп'ютерів реального простору як локусу соціального відтворення простором віртуальним Бюль називає віртуалізацією [2].

Дослідниками проблеми віртуальності, зокрема Корсунцевим І. Г., зазначається, що сама по собі дійсність, як природна, так і соціальна, може вишиковуватися за принципом вкладених подібно до матрьошок реальностей [6, с. 155]. Так, наприклад, державу можна розглядати як віртуальний суб'єкт, що існує в своїй власній віртуальній дійсності, каркас якої складають закони і рішення, що приймаються органами влади, причому цей каркас держава вільна змінювати, як захоче. Проте, для господарюючих суб'єктів закони держави не є віртуальними, вони об'єктивні і обов'язкові для виконання. Продовжуючи по аналогії, Майнцер К. зазначає, що господарський суб'єкт творить своє віртуальне середовище, яке для його співробітників і підрозділів буде об'єктивним. Тобто в наявності своєрідна ієрархія реальностей, які є генетично спорідненими і утворюють різноманітність [6, с. 52].

У протилежність актуальній дійсності, що виражає цілісність, стабільність і завершеність, віртуальна реальність є джерелом відмінності і різноманіття. Таким чином, віртуальність є феноменом, іманентним самій структурі буття, що утілює можливість творчої, генеруючої діяльності. Багато в чому це пов'язане з тим, що віртуальна реальність будується за принципом «зворотного зв'язку», що дозволяє здійснити максимальне входження людини в інформаційний простір. Причиною віртуалізації сучасного суспільства є об'єктивна потреба в переході інформаційно-комунікаційних технологій на новий якісний рівень, а також іманентна людині потреба в творчості, в створенні нової реальності, таких світів, по відношенню до яких вона була б деміургом [6, с. 49–54].

Зміни у соціальній реальності супроводжуються змінами і в правовій освіті. Як підкреслює Максимов С. І., в умовах подолання ідеологічного диктату і масштабності завдань, які стоять перед суспільством, сучасна вітчизняна юриспруденція дедалі частіше звертається до філософського обґрунтування розв'язання її проблем, що вимагає значної світоглядно-методологічної переорієнтації на основі визнання людини найважливішою соціальною і правовою цінністю [7, с. 3–4]. Найбільш актуальною проблемою змін у правовій освіті є корегування моделі професійної підготовки фахівців-юристів, яка нині практично має «доганяючий» характер і здійснюється «від практики», що могло б бути допустимим для стабільного правового суспільства, зі сталими професійними традиціями і стабільним соціальним порядком. Для українського суспільства і держави, які перебувають у стані реформування, базова підготовка юриста всіх кваліфікаційних рівнів має спиратися на підготовку юриста широкого профілю, що дасть можливість забезпечити академічну та професійну мобільність фахівця., така модель має призвести, з одного боку, до формування широкого світогляду фахівця-юриста, а з другого боку, має включати в себе вимоги до обсягу знань та навичок у певних видах юридичної діяльності.

Нагальна необхідність реформи юридичної освіти є суспільною потребою. В юридичних вузах, зокрема, Росії, вже тривалий час читають лекції студентам з цих дисциплін, випускають фахівців з конституційного права. А в базових класичних

університетах України, на жаль, до цього навіть не підійшли. Тому що навчальні програми побудовані так, що, наприклад, в Київському Національному університеті імені на юридичному факультеті про курс законодавчої техніки і законотворення студенти навіть не чули [5].

Відомий авторитетний вчений А. Селіванов вказує, що попит з боку найдинамічніших галузей господарського комплексу, соціальної і культурної сфер життєдіяльності суспільства потребують формування інноваційних форм і рівнів юридичної освіти, підготовки фахівців-юристів на основі корекції змісту і характеру юридичної освіти, орієнтацію на потреби соціального розвитку [10].

Поглиблення міжнародних аспектів юридичної освіти, розробка навчальних програм, інших матеріалів, які спрямовані на інтеграцію вищої юридичної освіти України в Європейський та світовий освітній простір, участь у загальних європейських проектах з провідними вузами Європи також, на наш погляд, допоможе подолати не конкурентоспроможність українських ВНЗ на європейському і світовому ринках освітніх послуг, проголошує провідний вчений В. Тацій [11].

Інтеграція економік різних країн, міжнародного економічного ринку, глобальні проблеми людської цивілізації, зобов'язання України щодо гармонізації національного законодавства з міжнародним, приєднання України до Лісабонської конвенції «Про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні» з необхідністю викликають до життя низку практичних заходів на шляху інтернаціоналізації вищої юридичної освіти. Інтернаціоналізація як процес міжнародної орієнтації вузів має у своїй основі три основні елементи: наявність міжнародного компонента в змісті навчальних планів і програм, міжнародну мобільність студентів і професорів, наявність програм технічного співробітництва і взаємодопомоги.

Відповідно змінюється і завдання юридичної науки. Вона намагається осмислити залежність права від людини. Посилення процесів глобалізації у сучасному світі та перспективи побудови гуманістичної, ліберально-демократичної цивілізації відіграли роль суттєвих стимулів до інтеграційних пошуків, спрямованих на теоретичні побудови, здатні «примирити» позитивістський і природноправовий напрями у розвитку сучасного правознавства. Пошуки розгортаються у площині інтегративного праворозуміння, точніше інтегрального типу праворозуміння. Причому інтегральний підхід застосовується у найширшому розумінні слова – від інтеграції, яка здатна подолати предметні полярності в середині всіх типів праворозуміння, до інтеграції, спрямованої на нову, загальнонаукову методологічну єдність позитивістських, природноправових і соціологічних пізнавальних моделей. В останній позиції, звичайно, не йдеться про створення єдиної універсальної теорії права, а виключно про вектор розвитку правової думки у третьому тисячолітті, вважає авторитетний правник П. Рабінович [9, с. 2–16].

Мова йде про персонологічну динаміку осмислення проблем класичної юридичної науки, гуманізацію юридичних знань. Немає потреби доводити, що гуманізація можлива винятково за умови реалізації певного міждисциплінарного комплексу. Це

пов'язано з природою самого пізнання соціальної дійсності, що передбачає певний взаємозв'язок смислових структур і яке здатне змістовно розкритися на міждисциплінарному рівні. Ефективність інтегративного праворозуміння буде визначатися концептуальними рамками тієї загальнонаукової парадигми, методологічний потенціал якої стане на заваді еклектичному (механістичному) поєднанню різних типів праворозуміння, результати якого навряд чи можна назвати науковими. У такому аспекті зростає роль категорії права як інструмента наукового пізнання. Прикладом відповідного рівня міждисциплінарності є синергетика. Синергетичні моделі принципово не механістичні [6, с. 58]. Найголовніше, що дає синергетика гуманітарним наукам – це інший спосіб осмислення моделей соціальної реальності на основі нелінійного мислення (нової нелінійної епістемології) [6, с. 60]. Йдеться про принципово нові підходи у розумінні потенційних можливостей розвитку системи категорій правової науки, як великої відкритої системи.

Таким чином, на наш погляд, зміни у правовій освіті є запорукою того, що право стане регулятором життя індивіда, а не перешкодою, завадою на його шляху реалізації своїх особистих завдань. В сучасних умовах саме правова освіта може стати найважливішим чинником розвитку особи, становлення громадянського суспільства і демократичної правової держави, громадяни якої зможуть жити в соціально-правовій згоді один з одним і з державою.

Список використаних джерел:

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
2. Иванов Дм. Общество как виртуальная реальность / Дм. Иванов // Информационное общество: сборник. – М., 2004. – С. 354–359.
3. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию: учеб. для вуз. / В. Е. Кемеров. – 4-е изд., испр. – М.: Академический Проект, 2001. – 314 с.
4. Корсунцев И. Г. Философия виртуальной реальности / И. Г. Корсунцев // Виртуальная реальность: Философские и психологические аспекты. – М., 1997. – С. 49–54.
5. Костенко О. М. Криза правопорядку і реформація юридичної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Костенко. – Режим доступу: <http://www.h.ua/story/182828/>
6. Майнцер К. Сложность и самоорганизация. Возникновение новой науки и культуры на рубеже века / К. Майнцер // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 48–61.
7. Максимов С. І. Правова реальність як предмет філософського осмислення: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня доктора юридичних наук / С. І. Максимов. – Х., 2002. – 35 с.
8. Перець В. Правова криза / В. Перець, В. Степанова, Д. Руденко // Всеукраїнська газета Персонал–плюс. – 2010. – № 22 (375). – 2–8 черв.
9. Рабінович П. Проблеми трансформації методології вітчизняного правознавства: досягнення, втрати, перспективи / П. Рабінович // Вісник Академії правових наук України. – 2002. – № 4.
10. Селіванов А. Практика сьогодні не сприймає ситуацію, яка створилася освіти [Електронний ресурс] / А. Селіванов // Матеріали круглого столу «Юридична освіта в Україні потребує негайної реформи» // Освіта України. – Режим доступу: <http://www.ukrosvita.at.ua/publ/1-1-0-52>
11. Тацій В. Неналежно підготовлені юристи – це небезпека і для держави, і для суспільства [Електронний ресурс] / В. Тацій // Матеріали круглого столу «Юридична освіта в Україні потребує негайної реформи» // Освіта України. – Режим доступу: <http://www.ukrosvita.at.ua/publ/1-1-0-52>.

Палієнко С. О.

Національний університет «Києво-Могилянська Академія», Україна

**УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ
ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Згідно з вимогами Болонського процесу система вищої професійної освіти знаходиться на етапі реформування, яке здійснюється за державними стандартами вищої освіти, в яких закріплюються вимоги соціального замовлення до забезпечення якості вищої освіти, професійної підготовки фахівців для всіх сфер народного господарства, науки та культури. Значну роль у вирішенні цього завдання відіграє навчальна діяльність, якій у вищих навчальних закладах відводиться головне місце та яка впливає на формування повноцінного фахівця. Найбільш гострим у цій предметній галузі є питання про управління навчальною діяльністю, зокрема управління навчальною діяльністю студентів природничих спеціальностей з урахуванням їх психологічних особливостей.

Формування навчальної діяльності – дуже складний і тривалий процес, учасниками якого виступають дві команди-викладачі та студенти, і вивченням якого займалися В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін. Команда студентів на початку навчання ще не володіє навчальною діяльністю і тому за них все робить викладач: він ставить навчальне завдання, він дає його повний операційно-предметний склад, він пропонує зразки виконання кожної окремої операції та їх порядок, він контролює процес виконання кожної дії і операції, він вирішує, чи виконане навчальне завдання кожним підлеглим йому студентом. Так проходить процес поступової передачі виконання окремих елементів від викладача до студента для самостійного здійснення і, в результаті, студент набуває певні знання, навички та уміння. Питанням навчальної діяльності займаються також зарубіжні психологи, розробляючи нові теорії та моделі зміни студентів в результаті навчальної діяльності. Еріксон, Чікерінг, Колберг вважають навчальну діяльність в університеті місточком між підлітковим та дорослим віком, періодом вивчення нових ролей, появи нових стосунків, періодом, коли людина може приділити увагу не просто змінам, а й своєму розвитку. Фельдман, Гілліган, Ньюкомб пропонують вважати навчальну діяльність в університеті, особливо протягом першого року, формою культурного шоку, який з'являється, коли студент зустрічається з новими ідеями, новими викладачами та друзями, отримує повну свободу своїх дій і стикається з новими навчальними, особистими і соціальними вимогами. Оскільки навчальна діяльність є складним процесом, який передбачає взаємодію психологічних і педагогічних факторів, що можуть впливати на нього як позитивно так і негативно, виникає необхідність розглянути питання управління цим процесом для отримання ефективних результатів такої діяльності. Управління – це процес цілеспрямованого впливу на об'єкт, що здійснюється для організації його функціонування з метою досягнення певних цілей. Проблему управління розробляли вчені в галузі педагогіки

(С. І. Архангельський), у психології (П. Я. Гальперін), у менеджменті (В. В. Костіна). Ефективність управління навчальною діяльністю залежить від багатьох складових. Перш за все, це методи, які застосовуються для навчання студентів: метод читання та сприймання на слух; метод використання технічних засобів навчання; метод персоналізованого навчання; візуальний метод. Результативним можна назвати управління навчальною діяльністю завдяки методу навчання однолітків.

Щодо студентів природничих спеціальностей, то за О. В. Винославською молоді люди, які вступають на природничі факультети, повинні мати високорозвинене логічне і абстрактне мислення. Вони відрізняються підвищеною серйозністю і незалежністю суджень, проте у них недостатньо розвинене вміння спілкуватися з людьми. За даними психологічних досліджень, інтровертивність студентів природничих спеціальностей глибоко корелює з рівнем їх успішності. Це означає, що інтровертивність слід вважати однією з умов успішного навчання студентів на факультетах природничих наук. Врахувавши цю особливість при управлінні навчальною діяльністю студентів природничих спеціальностей можна отримати позитивний результат, про що свідчать показники в табл. 1. Низьким результатам успішності студентів після вивчення курсу «Історія України» за перші два роки, коли викладач читав дисципліну за однаковою програмою як для студентів гуманітарних спеціальностей так і природничих і не враховував особливості останніх, протиставлені результати за 2008 та 2009 роки і які є набагато кращими після зміни підходу до викладання. Провівши опитування студентів, з'ясувалося, що з 2008 року викладач почав орієнтувати студентів на виконання письмових робіт, самостійні творчі пошуки та проводити тести. Як результат, екзамен склали 98% студентів і зникла потреба складати його 3 та 4 рази.

Таблиця 1. Результати успішності студентів природничих спеціальностей з дисципліни «Історія України»

Спроба скласти екзамен	2006 р. 114 ст. (100%)	2007 р. 121 ст. (100%)	2008 р. 100 ст. (100%)	2009 р. 101 ст. (100%)
1	71	67	79	94
2	7	10	7	5
3	7	12	-	-
Всього склали:	85 (74%)	89 (73%)	86 (86%)	99 (98%)

Висновки. Управління навчальною діяльністю це складний процес, який потребує урахування особливостей студента кожної спеціальності, зокрема інтровертивність для природничих спеціальностей. Саме тому слід використати такі основні чинники, що сприяють засвоєнню професійних вмінь: зміст навчання, індивідуальні особливості студентів, педагогічна майстерність викладачів, міжособистісні змагання і досягнення результатів. Розв'язати проблему управління навчальною діяльністю студентів природничих спеціальностей також допоможе формування позитивних мотивів навчання, позитивне ставлення до теорії, без якої практика буде «сліпа».

Гоцик І. А., Гоцик Т. А.

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,

м. Луцьк, Україна

КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ ЗНАНЬ З ФІЗИКИ

Унікальність та цінність контролю знань у формі тестів була і залишається предметом дискусій педагогів і методистів. Серед переваг такої форми оцінювання необхідно відмітити: оперативність, масовість, легкість оброблення результатів тестування. Проте, велика практична цінність тестів підтверджується зарубіжною та вітчизняною практикою їх застосування в системах освіти. Наприклад, тестування під час зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників в Україні.

Особливої уваги заслуговує вивчення проблем, пов'язаних із використанням такої форми контролю знань з фізико-математичних дисциплін. Дослідження у цьому напрямку проводили: О. І. Бугайов, Є. В. Коршак, І. М. Гельфгат, А. С. Шкіль, В. Г. Разумовський, З. В. Сичевська, Ю. І. Дік, О. В. Сергєєв, Л. А. Кирик, І. В. Солуха, В. П. Сергієнко та ін.

Тестування, як форма контролю знань, набуває певної досконалості у формі комп'ютерного тестування – важливої складової інноваційних технологій навчання, які поступово і невідворотно втілюються у педагогічну практику.

У Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки упродовж трьох років здійснюється підсумковий контроль знань з нормативних дисциплін у формі комп'ютерного тестування з використанням системи тестування знань OpenTest2. У 2011–2012 рр. знання студентів фізичного та географічного факультетів з дисциплін «Загальна фізика (механіка)» та «Фізика з основами геофізики» контролювались класичним методом і паралельно використовувалося комп'ютерне тестування за допомогою вище згаданої програми.

Продемонструємо можливості системи OpenTest2 та приклади тестових завдань з дисципліни «Загальна фізика (механіка)» у форматі цієї програми.

Система тестування знань OpenTest2 надає можливість формувати чотири типи тестових завдань: питання множинного вибору з однією або із декількома правильними відповідями, питання вільного введення відповіді з клавіатури та питання на відповідність. При чому, питання та відповіді тестових завдань можуть містити зображення, аудіозаписи, відеозаписи, чи навіть flash-ролики, що значно розширює можливості тестування.

Додатково, розглядувана система, надає такі можливості:

- встановлення складності питань;
- обмеження часу відображення варіантів відповідей;

– конструювання відповідей питань третього типу (введення відповідей з клавіатури) за допомогою регулярних виразів.

Досить зручним є те, що імпорт баз тестових завдань у систему може здійснюватися з формату файлу Microsoft Word чи OpenOffice Writer.

Під час створення тестів з фізики неможливо обійтися без малюнків та формул. Однак мова HTML, на якій базується інтерфейс системи тестування OpenTest2, не передбачає відображення формул, тому їх необхідно зберігати у вигляді зображень (див. рис. 1, рис. 2).

Яка із залежностей є недопустимою?

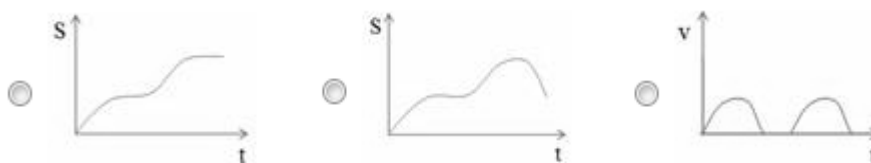


Рис. 1. Завдання з використанням зображень

Оберіть правильне зображення рівнодійної сили двох паралельних сил $\vec{F}_1$ та $\vec{F}_2$:

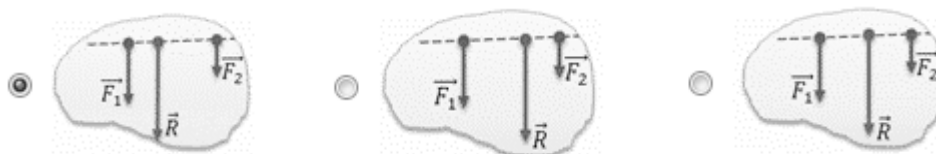


Рис. 2. Завдання з використанням зображень та формул

Можливість включення у зміст питання аудіо та відеофайлів дозволяє значно розширити сутність запитання та перевірити розуміння студентом фізики побаченого процесу та фізики загалом. Наприклад: показується відео з дослідом на лаві Жуковського чи з гіроскопом, а студент повинен передбачити поведінку системи при зміні заданих параметрів чи умов досліду (див. рис. 3).

До яких пір колесо, яке подане на відео, буде знаходитися у вертикальному положенні і яка причина цього?



- ☐ Причина: розміщення центру мас колеса над точкою дотику колеса до землі
- ☒ Поки момент імпульсу диску не стане настільки малим, щоб протидіяти моменту зовнішніх сил
- ☒ Причина: гіроскопічний ефект
- ☐ Причина: низький тиск у шинах та форма їх поверхні
- ☐ Поки яка небусть сила не виведе колесо з рівноваги

Рис. 3. Завдання з відеороликом

Важливим аспектом під час тестування є використання питань на введення відповіді з клавіатури (рис. 4).

Система, на яку не діють зовнішні сили, або дія цих сил компенсується називається:

замкнена

Рис. 4. Завдання на вільне введення відповіді

Такі завдання дозволяють виключити можливість вгадування відповідей. Однак студент відповідаючи на питання може ввести безліч аналогів до відповіді, а комп'ютерні системи тестування можуть розпізнавати тільки однозначно задані еталони. У випадку проведення тестування за допомогою системи тестування OpenTest2 можна використовувати регулярні вирази для розширення поля можливих відповідей. Наприклад, вираз $[\sim^? (замкнен(ою)|(а)(+систем(а)|(ою)))? \$\sim iu]$ задає наступну множину відповідей: замкнена, замкненою, замкнена система, замкненою системою. При чому відповідь може вводитися будь-яким регістром букв, а також передбачається можливість введення зайвих пробілів.

Також існує можливість створення питання на введення нескладних формул.

Введіть формулу, за якою визначається потенціальна енергія піднятого над землею тіла!

E=mgh

Рис. 5. Завдання на вільне введення відповіді у вигляді формули

В даному випадку регулярний вираз має вигляд: $[\sim^? ((E|E(p|n)? ?=)? (?m ?g ?h|H)) \$\sim]$. Можливі варіанти відповідей для нього: mgh, mgH, E=mgh, E=mgH, Ep=mgh, Ep=mgH, Ep=mgh, Ep=mgH. При чому відповідь може містити пробіли між символами.

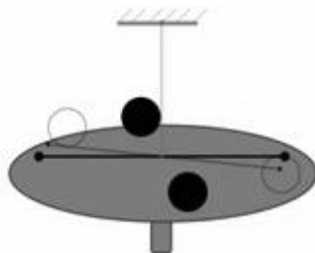
За допомогою питань на відповідність, окрім звичайного їх застосування (рис. 6), можна перевіряти знання послідовності доведення теорем чи тверджень (рис. 7).

Які види руху задають подані комбінації значень нормального і тангенціального прискорення?

$a_n \neq 0$; $a_t = 0$	криволінійний зі сталим модулем швидкості
$a_n = 0$; $a_t = 0$	рівномірний прямолінійний
$a_n \neq 0$; $a_t \neq 0$	нерівномірний криволінійний
$a_n = 0$; $a_t \neq 0$	прямолінійний нерівномірний

Рис. 6. Питання на відповідність

Встановіть порядок проведення досліду Кавендиша, за допомогою якого можна визначити гравітаційну сталу.



Визначають кут закручування підвісу	2
Визначають гравітаційну сталу за відомими масами і силою взаємодії куль	4
Знаючи характеристики пружності підвісу визначають силу взаємодії між великими і малими кулями	3
Малі кулі наближають до великих	не вибране
Великі кулі наближають до малих	1
Визначають кут зміщення обертальної платформи	не вибране
Знаючи характеристики пружності опори визначають силу взаємодії між великими і малими кулями	не вибране

Рис. 7. Питання на перевірку знання послідовності визначення гравітаційної сталої методом Кавендиша

Контроль знань з фізики неможливо уявити без розв'язання задач. Але конструювання задач у вигляді тестів має вагомий недолік – правильну відповідь можна визначити шляхом підстановки варіантів відповідей. Цього можна позбутися використавши питання, у яких відповідь вводиться з клавіатури. Але і в цьому випадку існує проблема точності обчислень. Тому пропонується використовувати затримку відображення відповідей. Технологія відповіді на таке запитання наступна: коли студент готовий дати відповідь – він натискає кнопку «Показати варіанти відповідей» і на протязі короткого часу він має можливість вибрати правильну відповідь, але не може підібрати відповідь протягом встановленого часу шляхом підстановки.

Таким чином контроль знань у формі комп'ютерного тестування може бути організованим на високому методичному рівні і, на нашу думку, не поступатися класичним підходам щодо оцінювання знань студентів із дисциплін фізико-математичного спрямування.

Далюк Н. Я.

Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне, Україна

ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СПОСІБ ІНТЕГРАЦІЇ У МІЖНАРОДНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Система освіти України, включаючи вищу професійну освіту, орієнтована на інтеграцію в європейський освітній простір, що вимагає упровадження нових технологій професійної підготовки кадрів.

За таких умов, як зазначає Н. Г. Ничкало, потрібен новий підхід, згідно з яким освіта у XXI столітті спрямовується на забезпечення неперервності в усіх ланках навчання, створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, цінностями, відносинами, компетенціями і вміннями [1, с. 42].

Звичайно, звична для нас денна форма включає в себе постійне живе спілкування з викладачами та однокурсниками. Однак, наприклад, у Великобританії навчання в магістратурі – це більшою мірою робота з друкованими та електронними джерелами інформації, доступ до яких є цілодобово.

Нерідко можна застати студента, що сидить над книгою або за комп'ютером вночі в бібліотеці. Іспити на денній формі навчання в основному письмові. Тому при правильній організації свого часу той же результат можна отримати, навчаючись на дистанційній програмі. Різниця буде в тому, що студент залишається у своїй країні (зі своєю родиною) і збереже робоче місце, а значить буде мати постійне джерело доходів, необхідне для фінансування в тому числі і навчання. Спілкування з викладачем і однокурсниками буде в даному випадку дистанційним. До послуг студента електронна пошта, веб-конференції, форуми, Skype...

Процес євроінтеграції передбачає створення загальноєвропейського освітнього і наукового простору на основі розроблених єдиних критеріїв і стандартів у галузі освіти та науки з метою визнання періодів та термінів підготовки фахівців з вищою освітою, що сприятиме співробітництву між вищими навчальними закладами Європи, мобільності викладацького складу та студентів. Саме завдяки дистанційному навчанню вітчизняний студент може вивчати окремі курси за кордоном, які будуть зараховані тим вузом, який буде видавати диплом випускників.

У 2004 році були намічені та втілені в життя перші кроки спільного проекту ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» та Університету Прикладних наук імені Яноша Кодолані в Угорській Республіці з підготовки фахівців на основі європейських освітніх програм. Використовуючи дистанційні технології у навчальному процесі студент рівненського вузу і викладач в Угорщині можуть активно спілкуватися у зручному для обох режимі за індивідуальним навчальним планом. Двостороння комунікація уможливорює особистісну взаємодію студентів і тьюторів (персональних викладачів) на відстані.

Комунікація може бути як синхронною так і асинхронною; студенти мають можливість очних зустрічей для проведення тьюторіалів (семінарів з особистим викладачем), взаємодії один з одним, занять у бібліотеках, проведення лабораторних або практичних сесій.

Як відомо, об'єм інформації, що засвоюється, залежить від способу її передачі. Електронні навчаючі матеріали дозволяють поєднати у собі більшість способів завдяки сучасним технологіям.

Електронні засоби спілкування, з одного боку, дозволяють у зручний для слухача час формулювати і розмішувати для обговорення свої ідеї і питання. Але, з іншо-

го боку, – вимагають від учасника дистанційного навчання певної сміливості при формулюванні своїх думок і винесенні суджень. Дуже важливо подолати психологічний бар'єр і виступити зі своїми поглядами. Граючи істотну роль у дистанційному навчанні, інформаційні технології мають ряд істотних обмежень. В першу чергу не можна обмежуватися лише одним типом електронних комунікацій (електронна пошта, інтернет-конференції, навчальні програми або щось інше). Більш ефективно використовувати поєднання різних засобів комунікації, включаючи особисте спілкування. Важливо розуміти можливості і обмеження кожного з типів спілкування. При підготовці програм дистанційного навчання особливу увагу слід приділяти формуванню такого поєднання різних засобів комунікації, яке дозволило б компенсувати недолік особистого контакту за рахунок інтенсифікації віртуального.

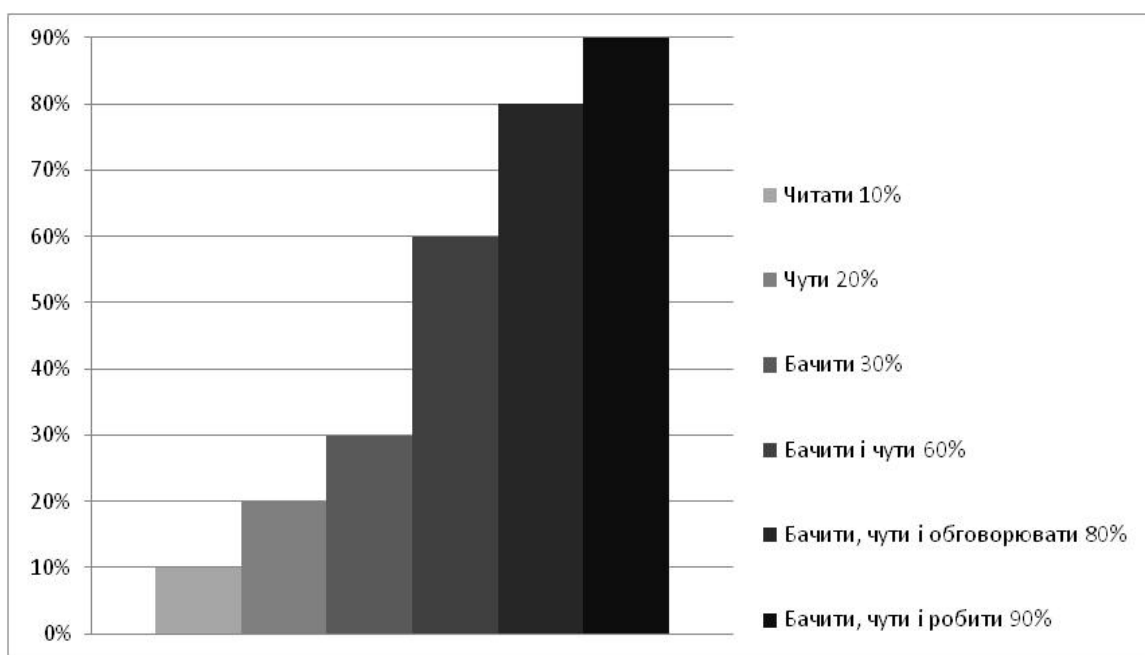


Рис. 1. Залежність об'єму засвоєної інформації від способів подання

Не слід обмежувати дистанційну освіту тільки використанням дистанційних технологій у навчальному процесі. Дистанційна освіта – це така педагогічна система, в якій реалізується процес дистанційного навчання з підтвердженням освітнього цензу [2, с. 27].

Варто відзначити, що дистанційна освіта – доступна можливість одержати освіту за кордоном з мінімальними фінансовими витратами при великому виборі спеціальностей, оскільки більшість ВНЗ Європи та США ввели таку зручну для студентів форму освіти набагато раніше, ніж Україна.

Необхідно пам'ятати і про складнощі дистанційної форми навчання. Ця можливість хороша, але з ряду причин підходить далеко не всім. По-перше, необхідне певне моральне налаштування і здатність організувати самого себе для щоденних самостійних занять за програмою.

По-друге, знадобляться навички спілкування з використанням сучасних технологій, що дають можливість зв'язатися зі своїми однокурсниками і викладачами через Інтернет, за допомогою програми Skype, форумів і інтранет, пропонує університетом. Навіть семінари проводяться в режимі он-лайн за узгодженим розкладом – так звані вебінари та відео-конференції. Можливостей багато, але для більшості наших співвітчизників поки набагато ближче і зрозуміліше спілкування «обличчям-до-обличчя» в аудиторії, ніж через інтернет. Ці особливості необхідно враховувати в кожному конкретному випадку.

Отже, навчання з використанням дистанційних технологій не тільки не може бути «мінусом», а навпаки, викликає певну повагу. Адже людина, яка без відриву від сім'ї та роботи зміг організувати себе для такого непростого справи, як навчання, може стати просто незамінним співробітником або відмінним керівником.

Комплексне сприйняття світу, формування інформаційного суспільства вимагає від сучасної освіти постійного розширення та оновлення знань. Для того, щоб знання були актуальними та мали конкретний зв'язок з діями, необхідно постійно «навчати себе». Саме цю мету й ставить перед собою дистанційна освіта.

Список використаних джерел:

1. Ничкало Н. Г. Сучасні світові тенденції, українські реалії та перспективи наукового забезпечення якісної освіти / Н. Г. Ничкало // Якісна освіта в багатоетичному суспільстві: матеріали регіонального семінару. – К.: Сфера, 2004. – С. 35–45.
2. Романів А. Н. Технологія дистанційного навчання в системі економічної освіти / А. Н. Романів, В. С. Торощов, Д. Б. Грігоровіч. – М.: ЮНІТІ-ДАНА, 2000. – 303 с.

Квятковська А. І.

Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара, Україна

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ

Дистанційне навчання (Distance education) – це вид освітніх послуг, що набирає популярності по всьому світу. Таке навчання відноситься до вищої освіти, є однією з його форм і способом організації навчання. Варто відзначити, що дистанційна освіта існує вже впродовж п'ятдесяти років, а також має радянське коріння. З часом технології навчання удосконалилися, завдяки передачі інформації і формуванню нових мереж інформації. Так, на сьогоднішній день форма дистанційної освіти існує практично у всіх університетах світу [4]. Студентам і абітурієнтам пропонується програма навчання, як по спеціальностях, так і по окремих курсах. Важливо, щоб учень хоч би один раз на рік відвідував кампус і брав участь в стаціонарних заняттях. Деякі учбові заклади будують процес навчання на основі комп'ютерного забезпечення. Це означає, що викладач і студент в реальності не контактують один з одним, а отримують і передають інформацію по електронній пошті. Документи про закінчення освіти студентам висилаються теж поштою. На Україні дистанційна освіта надзвичайно актуальна [2]. Причина такої успішності криється в масовій перепідготовці і підготовці

кадрів. Сьогодні на українському ринку праці виразно спостерігається брак кваліфікованих менеджерів, юристів, а також економістів [1]. Соціологи провели опит серед випускників шкіл України і з'ясували, що 65% респондентів бажають здобути вищу освіту. Тим часом, діюча система вищої освіти дозволяє прийняти на денну і заочну форму навчання тільки 35% майбутніх студентів. В результаті, решта половини охочих не потрапляє в стіни Вузів. У зв'язку з цим популярність дистанційної форми навчання стрімко набирає обороти. Спочатку основу такої освіти складала програмно-методична технологія. Кожному дистанціонщику виділяється набір літератури, який включає навчальні посібники, учбовий план, програми предметів, тестові і контрольні роботи, тематику дипломних і курсових робіт і т. д. Без таких складових студентам нелегко було б самостійне вивчати і засвоювати матеріал різних дисциплін. Окрім цього, учень може спілкуватися з викладачем особисто або за допомогою засобів зв'язку. Отже, викладач грає роль консультанта, а не лектора. Завдання викладача – керувати навчанням, оцінювати і контролювати знання, пояснювати складний матеріал предмету [5]. Головною перевагою дистанційного навчання є індивідуальність самого навчання, яку визначає той, що навчається. Саме він вибирає не тільки ритм, темп і час навчання, але й розстановку вивчення предметів. Студент сам вирішує, коли звертатися до викладача за консультацією. А метою навчання стає придбання професійних навиків, нових знань, ступеня кваліфікації, спеціальності. Дистанційна освіта розвивається дуже швидко, і для України є перспективною формою вищої освіти.

«Дистанційка» успішна як для бізнесменів, у яких немає часу на денну форму освіти, так і для сільських жителів, що не мають можливості навчатися в обласному центрі або в столиці. Таке навчання чудово підходить і тим, кому потрібна перекваліфікація і перепідготовка. Студенти, одержуючи дистанційну освіту, є представниками різних соціальних шарів. Інваліди, військовослужбовці і ув'язнені так само мають можливість дистанційно навчатися [3]. Виходячи з вищесказаного, така форма навчання має вагомі переваги в порівнянні з традиційною формою здобування освіти.

Відзначимо головні переваги «дистанційки»:

- доступність всім верствам населення;
- відсутність необхідності відвідувати лекції і семінари;
- демократичний зв'язок «викладач – студент»;
- комплексне програмне забезпечення;
- провідні освітні технології;
- індивідуальний процес навчання;
- гнучкі консультації.

Перспективу і вдосконалення системи дистанційного навчання на Україні складає впровадження в процес комп'ютерної і аудіо-візуальної техніки. В даний час проблему дистанційної освіти розробляють практично всі Вузи на території України.

Список використаних джерел:

1. Концепція дистанційної освіти в Україні. – К., 2000. – 12 с.
2. Наказ міністра освіти та науки України № 293 від 07.07.00 «Про створення Українського центру дистанційної освіти». – К., 2000.

3. Шуневич Б. Методика укладання дистанційного курсу на основі українсько-британсько-американських навчальних посібників / Б. Шуневич // Освіта і віртуальність – 2005 // Збірник наукових праць 8-ї Міжнародної конференції Української асоціації дистанційної освіти; за заг. ред. В. Гребенюка і В. Семенця. – Х.; Ялта: УАДО, 2005. – С. 25–28.
4. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання / Б. Шуневич // Вісник: Проблеми української термінології. – Львів: Нац-й ун-т «Львівська політехніка», 2003. – № 490. – С. 95–104.
5. Шуневич Б. Огляд діяльності основних центрів дистанційного навчання в Україні / Б. Шуневич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 487–493.

МИСТЕЦТВО, КУЛЬТУРА, НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ, ЛІТЕРАТУРА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

К. філос. н. Бойко М. П.

Дніпродзержинський державний технічний університет, Україна

ФІЛОСОФІЯ НАЦІОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРОПОСТУПУ В ІДЕЯХ КИРИЛО-МЕФОДІЇВСЬКОГО ТОВАРИСТВА

Кирило-Мефодіївське товариство, яке діяло в Україні в першій половині ХІХ ст. мало великий вплив на формування національної культури, бо саме діячі цього товариства звернули увагу на розмежування свідомості українців, де з одного боку проходив напрямок «європеїзації» їх культури. З іншого боку – цей процес безповоротно витискував зі свідомості українців патріархальну культуру, хоч позитивним залишалося тим, що вона залишалася за своїм духом українською та язичницькою. У працях діячів Кирило-Мефодіївського товариства виділяються основні питання: 1) які періоди культурного і соціального розвитку пройшов український народ; 2) як склалися зв'язки українців з сусідами; 3) як в цих умовах формувався український етнос та виділялися ті критерії, які доводили факт існування національної свідомості.

Національний менталітет українців – це є вияв внутрішнього потенціалу народу, так М. Костомаров за ознаками архітектурних пам'яток, книжкових і архівних матеріалів, доводив, що культурні досягнення українців виступали своєрідною рисою їх національного характеру. Духовне поле самовиявлення менталітету завжди обмежувалося внутрішніми і зовнішніми причинами. Внутрішня причина, – це є неспромога у вияві національного – «Я» із сфери патріархальної свідомості. Кирило-мефодіївці підкреслювали, що елементи національної свідомості були присутні у вищих сферах суспільства, роблячи акцент на тому, що українська еліта мала всі можливості стати просвіченою частиною населення, але за соціальною суттю, вона залишалася консервативною. Українці сприймала кращі зразки з впливів та синтезів передових новацій, які відбувалися в інших країнах що бути на рівні суспільного прогресу. Кирило-мефодіївці серйозно займалися темою співвідношення двох іпостасей: «національного» і «світового», бо тема національного внеску українців в європейську цивілізацію зумовило кирило-мефодіївців звернутися до історичних матеріалів та до філософської інтерпретації. Вони пишуть історичні праці, використовуючи джерела архівів, оповідань, наукових досліджень, трактують деякі місця історичних подій з позицій моральних оцінок для виховання українців на подіях минувшини. Кирило-мефодіївці звертали увагу на проблему, суперечливості розвитку стосунків поляків та українців, і які на те були історичні причини? Трагічність стосунків слов'янських народів: поляків та українців були фактором нерозвиненості суспільно-економічних відносин, які розмежовували їх інтереси, бо особистість українця формувалася на релігійних

духовних засадах, де уживалися язичницький міфологізм і християнський «богоцентризм», які стали джерелами демократичного світобачення. Кирило-мефодіївці виділяли основну домінанту у національному характері українців – терплячість, бо терпіти, це означає розуміти причину негараздів та тих обставин, які домінують певним «фатумом», який обмежує і направляє історичний час в потік безвихідної необхідності. Більше того, «терплячість», це не тільки риса характеру, вона ще виступає основою міжнаціонального порозуміння у формуванні фундаменту політичної, економічної, ідейної згоди між народами. Об'єктивні обставини, розумілися кирило-мефодіївцями як необхідний процес, який направляє розвиток подій, де людська суб'єктивність виступає додатком до «історичної необхідності». Людина має обмеження у вільному виборі, а її свобода проявляється як протидія певним закономірностям суспільно-політичних обставин. Самосвідомість української нації – це визріваюча необхідність, яка формально стає стверджуючим початком підняття свідомості до осмислення ролі національного суб'єкту. У кирило-мефодіївців проблема «долі» народу підіймається до принципів положень в осмисленні «свободи вибору» та реалізується державною підтримкою. Чи залежить «доля» нації від її самоствердження, або «доля» є результатом зовнішніх обставин, які анулюють «національний» вибір. На основі всебічних наукових досліджень, кирило-мефодіївці доводили до української громади думку, що «доля» українців невідривна від європейських традицій. Але коли починала пробуджуватися самосвідомість українців та коли «свобода» ставала реалізацією їх інтересів, це вже набувало іншого відношення Європи до України. Встановлення відносин поляків з українцями виявили ганебність такого європейського сусідства для України: «Доля ваша була вже, і довго була в ваших руках. Наша доля в повній мірі ніколи від нас не залежала. Доживши до ідеї самосвідомості, ми вперше відчули себе творцями нашого майбуття. Дайте нам затвердитися в цій основі, не відволікайте нас з неї політичними системами. Ви самі принизили себе до теперішнього стану, самі й повертайтеся, а ми вам не помічники» [2, с. 72], – відмічав П. Куліш.

Кирило-мефодіївці робили акцент та тому, що слов'янська єдність між українцями і поляками до тих пір буде неможлива, доки не будуть вирішені питання ідейно-політичного, релігійного протистояння, бо це ті проблеми, без яких добровільне єднання між ними буде нереальне. Кирило-мефодіївці справедливо докоряли полякам, що вони фанатично тримаються католицької віри, яка є по суті «войовничою» релігією та розділяла слов'янське братерство. Члени товариства не обмежувалися тільки історичною проблемою, що українці і поляки належать до спільної сім'ї, які мали давні історичні зв'язки. Поляки ніколи б не посягали на українські землі, тим більше на їх свободу, якби не негативний вплив католицизму і проведення політики релігійної ідеологізації Руських земель, під гаслами «хрестового» походу проти «іновірців». Військові походи німців та поляків проти східних слов'ян, починаючи з XIII століття, вели до руйнування української східно-руської культури та до знищення їх релігійного опонента – православної церкви. Поляки стали союзниками західноєвропей-

ської політики, спрямованої на приєднання Східної Європи до геополітичного простору. Крім того польські політики та державні діячі мали свої прагматичні цілі: «У всі часи нашого політичного існування, не було жодної події, щоб ми, українці, намагалися засобами виховання і релігії, зробити Поляка Українцем, тоді ж як ви панове Поляки, з давніх часів і недавнього часу не перестаете дбати про те, щоб Русь була Польщею, будь за що» [2, с. 73].

В ідеях Кирило-Мефодіївського товариства, стосовно духовно-культурної направленості необхідно визначити два підходи:

а) українська народність розвивалась на основі культурних традицій дохристиянської та ранньохристиянської доби, в яких збереглися основи патріархальності (належність старому укладові та характеру відображення реальності). Свідомість киево-русичів, а згодом, українців, мала ознаки природності буття, рівноправних відносин між собою, демократизм їх віри та мислення;

б) з початком християнізації Русі, відбувався процес розмежування релігійно-культурної свідомості слов'ян, з одного боку, в них жила патріархальна свідомість старих русичів, а з іншого, на русичів, а згодом і на українців, мали вплив цивілізації – Візантійська та Римсько-Латинська, які започаткували національні та державні основи духовності українців.

Чому ж не може бути згоди між поляками та українцями? На думку кирило-мефодіївців, у них існували різні ідейно-політичні, релігійні, економічні орієнтири. Поляки довгий час стверджували свої державні пріоритети, йдучи на різні політичні союзи, шукаючи своєї користі та намагалися створити велику державу. Ідейно-релігійний союз поляків з Римом, дав їм підтримку усієї Західної Європи та специфічну «індульгенцію» у проведенні європейської політики. Польща завжди знаходилася у духовному просторі «Заходу» та була необхідним активним провідником католицького «місіонерства». Але фактичну державність полякам дав союз з Великим князівством Литовським, завдяки чому поляки остаточно прибрали землі східнослов'янських народів: росіян, білорусів, українців. Поляки занедбали своє почуття слов'янської єдності, а їх ідея державності отримала колоніальну направленість. Мета за будь-що створити велику королівську державу – Річ Посполиту мала і позитивні наслідки для поляків. Так Польща стримувала геополітичні впливи таких держав, як Турецька імперія, Кримське ханство, Московське царство, бо завдяки полякам, українці зберегли цивілізовані риси своєї культури, але це було постійним випробуванням права на своє культурне волевиявлення. «Державний статут» вищості поляка над українцем, принижував його національну гідність. Почуття «свободи» було виявом соціальної і духовної непокори українців і проявлялося у скептичному відношенні до держави як організації, у якій принижується ініціатива народу. Українець у глибині душі не сприймав польську державність, вона не стала внутрішнім поштовхом для національного відродження. Психологія поляка-шляхтича стала ворожою «волелюбній» душі українця, бо вияв в українцях риси анархічності (стихія національної нату-

ри) протидіяла почуттю богошанувальника і державника – поляка, з цього приводу П. Куліш зазначав, що: «Я «польське», і Я «українське» розійшлися на протязі століть, на таку відстань, що Поляк, при усьому старанні, не може увійти в натуру Українця, а Українець, при всіх привадах, увійти в натуру польську не бажає» [2, с. 75]. Ідея української державності не поступалася польській або російській, але «державність» українців мала народний характер і будувалася на принципах воєнної демократії часів козацтва. Члени Кирило-Мефодіївського товариства звертали увагу на те, що взаємні відносини на державному рівні українців з поляками не можуть бути рівноправними. У взаємовідносинах з українцями, польська шляхта почувала себе господарем на українських землях, бо крупні польські магнати: Острозькі, Калиновські, Браницькі, Потоцькі, Замойські, Чарнецькі, Любомирські давно монополізували право на землеволодіння, ставши військовими правителями значних територій України, а українське населення стало їх економічним додатком. В таких умовах, коли гордість українців була занедбана, а поляки стали не братами, а ворогами, в українцях поступово формувалася нова психологія, бо із «рабів» вони зростали до «борців», а їх національний інтерес виявлявся через самопожертву заради народної справи. В ідеях Кирило-Мефодіївського товариства доводилося положення, що Україна поступово набувала ролі не тільки в якості геополітичної території, на яку претендували в різний час австрійці німці, поляки, татари, турки. Вона, крім того, набувала ознак державності, а українське населення знаходилося в стані перевтілення від етносу до нації. Тому і пріоритети України мінялися у бік «внутрішнього» формування етнічної цілісності і поступового набування рис національності. Для українців ствердження себе як національного суспільства стало можливим тільки після отримання нею незалежності у 1991 році. Ідеологічні, культурні відмежування українців від поляків було ідейним устремлінням кирило-мефодіївців довести тезу, що українці мають право створити систему національного управління і державного апарату. Так Польща ніколи не відмовлялася від українських земель, навіть ігнорувала сам факт, що взагалі існує українське населення, і стверджувалася невірна ідеологема, що ці землі завжди були «пустими» – дикими та малонаселеними. Польський уряд вирішував питання заселення земель України, даючи їй у власність польським магнатам-шляхтичам: «Для того, щоб тії землі не залишилися пустими і приносили яку-небудь користь, ми, на підставах наданого нам права і станів, будемо роздавати ці пустині по нашому рішенню у вічне володіння особам шляхетського походження за їхні заслуги перед нами і Річчю Посполитою» [3, с. 9]. Вислів у «вічне володіння» означало те, що ці землі не визнавалися польською державою, як етнічні території українців. На цих землях давно склався осередок давньої української культури, але чи можна стверджувати, що поляки взагалі вважали українців – населенням, якщо це так, то які повинні бути між ними стосунки? Самі поляки знали національну психологію українців та їх інтерес до колективного спілкування, хоч українці вели господарську діяльність одноосібно, дбали про особисті інтереси та мало цікавилися діяльністю

сусідів. Вища матеріальна мета для українця – це володіння землею, а праця на ній зумовила складання у них специфічного типу економічних стосунків. Українська земля часто відбиралася завойовниками і панували на ній поміщики – іноземці, тому для місцевого населення, праця стала засобом посилення політики експлуатації та обезземелювання селян, встановлення умов кабальної праці на панських землях. Українець скептично і пасивно сприймав таке становище, або змушений був стати рабом таких обставин, усвідомлюючи своє ганебне соціальне та економічне положення. Період національної бездержавності зумовив до процесу формування специфічного світогляду українців; романтичної любові до природи, її обожнення, бо доля українця вирішувалася не тільки обставинами, але й «вищими силами». Духовність українців мала світоглядне вираження: зберігалася віра в Бога, але Бог залишався суттю природи, хоч «язичництво» завжди жило в українській свідомості. Це підтверджувало факт, що риси міфологізму відзначилися в традиціях, обрядах, приказках, казках, у художніх творах. Українське населення володіло частиною українських земель та ставилося до неї, як до приватної власності, але отримання ними державності було першочерговою задачею: «Що для людини – приватна власність, то є для народу і держави – його територія: земне існування національного інтелекту і національного духу. Народ, який творить свою національну справу, справу своєї національної культури, потребує цього земного житла, зберігає його і обороняє» [1, с. 82]. Історичні розвідки Кирило-Мефодіївського товариства були направлені на вивчення характеру національної боротьби, починаючи з XIII століття та до сучасного етапу, де проявлялася перспектива національного самоствердження тих моральних якостей, які вимагала боротьба. Період Запорозької Січі, став яскравим та показовим для інших народів виявом зародження національної свідомості з елементами організованого колективізму українців: «Які б не були зроблені злочинства в містах, запорозькому братству ні до чого не було діла; зате суворо каралися порушення, які велися в межах запорізького присуду. За крадіжку незначної речі призначалася смертна кара, за вбивство товариша, злочинця закопували в землю разом з вбитим. П'янство між запорожцями не вважалося порушенням. Але в походах проти неприятелів під загрозою смертної кари, додержувалася тверезість» [3, с. 486]. Жорстокі умови виживання запоріжців призвели до вияву форм дисциплінованості і самоорганізації, які вели до формування рис характеру і до зародження народної козацької держави. Християнська віра для запорожців була організуючим джерелом їх самосвідомості, бо християнство у душі, давало їм змогу відчувати себе належними до великого «раціонального» порядку, де кожна частка буття займає належне місце, а українець зміг відчувати себе частиною європейської цивілізації. Завдяки християнській вірі, українці запозичили месіанські цінності загальнолюдської культури, хоч по своїй природі український месіанізм мав державний пріоритет. Водночас, «державний» інтерес українців не мав широкої політичної підтримки мас, але і тип «імперіалістичної» державності, теж не став фактором демократичного (республіканського) державного будівництва.

Підводячи підсумки необхідно звернути увагу на ті домінанти, які характеризують «зовнішній» і «внутрішній» напрямки національного культуропоступу. Так «зовнішній» напрямки – це синтез інтернаціонального, яке споріднене з національною особливістю у спілкуванні української культури зі слов'янською. Національний культуропоступ – це був соціально-культурний рух, що направлений на активацію форм колективно-творчої діяльності, на який звертали увагу кирило-мефодіївці. Вони контекстуально стверджували що «пасивна» культура, це є «мертва» культура, котру ніхто не знає та не підтримує. Тому, на їх думку, проблему культури слід ставити на перше місце соціально-політичної діяльності, так як вона є активним чинником формування національної самосвідомості та пріоритетною основою у розвитку національного прогресу. Стан національного культуропоступу захищає суспільство від нерозумності та анархічності дій людей та суспільства, як у сучасному вимірі, так і у майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Ильин И. П. За национальную Россию / И. П. Ильин. – М.: Слово, 1991. – VIII.
2. Кулиш П. А. Поляки об украинцах 17 янв. 1862. / П. А. Кулиш. – СПб., 1862.
3. Кулиш П. А. Польская колонизация Юго-Западной Руси / П. А. Кулиш. – СПб.

К. филол. н. Болтовская Е. А.

*Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова,
Республика Беларусь*

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА

В современной филологии по-прежнему остается актуальным вопрос о поэтическом языке «как своеобразной системе воплощения воображаемого или эстетически отражаемого мира...» [1, с. 155]. В широком понимании под этим термином имеется в виду язык художественной литературы – как поэзии, так и прозы. В узкой трактовке, которой мы будем придерживаться в данной статье, учеными предлагается детальное рассмотрение существенных характеристик поэтического дискурса, отличающих его от прозаического.

Среди множества научных мнений о специфических свойствах языка поэзии выделим особо, на наш взгляд, важные.

1. Поэтический язык «возникает, формируется и функционирует в процессе реализации эстетической (поэтической) функции языка» [2, с. 18], которая, наслаиваясь на другие функции и усиливая их, является доминирующей.

2. В поэтических текстах наряду с эстетической осуществляется коммуникативная функция, однако несколько модифицированная: лирика – “ego”-ориентированный дискурс, погруженный преимущественно в сферу автокоммуникации [3, с. 8]. Точка зрения говорящего становится определяющей благодаря «эгоцентризму» (“я-центризм”

му”) лирики» [4, с. 152]. Общая образность и художественная неповторимость произведения воспринимаются через призму лирического «я» автора.

3. Именно в поэзии «язык как система максимально проявляет свои возможности...» [5, с. 292]. «В поэтическом тексте потенциальная свобода языка трансформируется в абсолютную, реализующуюся свободу смысловыражения единицами языка, которые, приобретая статус единиц текста, проявляют в тексте новые возможности, когда имплицитные (скрытые) языковые качества тех или иных языковых единиц ... эксплицируются (выражаются), регенерируются (наращиваются), ... вступают во множественные отношения парадигматического, синтагматического и вариантного характера» [5, с. 296].

4. Выбор языковых средств, стратегия их употребления осуществляются не только в соответствии с идейно-художественным замыслом поэта, но также под воздействием более строгой, чем в прозе, структурной упорядоченности элементов текста (учитывается наличие ритма, рифмы, строфики и т.п.). В поэтическом языке наблюдается «повышенная теснота структурных и семантических связей», являющаяся, по мнению И. И. Ковтуновой, «текстовым аналогом» выдвинутого Ю. Н. Тыняновым закона «единства и тесноты стихового ряда» [4, с. 4; 6, с. 133].

5. Все компоненты лирического произведения эстетически организованы таким образом, что каждый из них может «возводиться в ранг значимых» [7, с. 47]: элемент любого уровня языковой системы может стать семантически мотивированным и может быть проанализирован с точки зрения выполнения им эстетической функции. Более того, способность к актуализации языковых единиц и категорий – непереносимое условие поэтического текста, в котором наблюдается сильная «тенденция к преодолению автоматизма в порождении и восприятии языковых знаков» [8, с. 3].

6. Ю. М. Лотман сформулировал «принцип со-противопоставления элементов», являющийся «универсальным структурообразующим принципом в поэзии...» [7, с. 47] и обязательно реализующийся на всех уровнях поэтического языка. По мнению Р. О. Jakobsona, поэтическая функция предполагает выбор (селекцию) языковых средств, который производится на основе подобия и различия (эквивалентности), а также их комбинации при построении предложений [9].

7. В поэтическом тексте взаимосвязь формы и содержания существует в гипертрофированном виде: «Мельчайшее изменение формы означает изменение содержания, смысла. И наоборот: каждый штрих, каждый нюанс смысла неизбежно осуществлен, реализован в форме» [10, с. 60]. Таким образом, формальные элементы поэтического текста оказываются семантизированными. Образность эмоционально насыщенного поэтического текста выражается в предельной точности, экономности и одновременно емкости слов.

8. Присутствует потенциальная множественность смыслов: слово в окружении поэтического контекста всегда стремится не к четкости значения, а к смысловой неопределенности или синкретизму семантических признаков, к семантической усложненности [11, с. 148].

9. Основанная на семантической многослойности поэтического слова неоднозначность возможных интерпретаций текста, число которых из-за субъективности восприятия бесконечно [12, с. 97], делает увлекательным процесс формирования художественного смысла и влечет за собой нескончаемый творческий диалог между поэтом и читателем (исследователем).

Список использованных источников:

1. Виноградов В. В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика / В. В. Виноградов. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 256 с.
2. Казарин Ю. В. Поэтический текст как уникальная функционально-эстетическая система: автореф. дис. д-ра филол. наук: 10.02.01 / Ю. В. Казарин. – Екатеринбург: Урал. гос. ун-т, 2001. – 36 с.
3. Задворная Е. Г. Коммуникативно-эпистемические параметры высказывания и дискурса: автореф. дис. д-ра филол. наук: 10.02.02; 10.02.19 / Е. Г. Задворная. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2001. – 35 с.
4. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис / И. И. Ковтунова. – М.: Наука, 1986. – 206 с.
5. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. для вуз. по спец. «Филология» / Л. Г. Бабенко, И. Е. Васильев, Ю. В. Казарин. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 534 с.
6. Тынянов Ю. Н. Проблема стихотворного языка: статьи / Ю. Н. Тынянов. – М.: Советский писатель, 1965. – 301 с.
7. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 2001. – 848 с.
8. Зубова Л. В. Поэзия Марины Цветаевой: лингвистический аспект / Л. В. Зубова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 264 с.
9. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / пер. с англ. И.А. Мельчука / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 193–230.
10. Кожин В. В. Как пишут стихи: о законах поэтического творчества / В. В. Кожин. – М.: Алгоритм, 2001. – 320 с.
11. Кожевникова Н. А. Метафора в поэтическом тексте / Н. А. Кожевникова // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 145–165.
12. Винокур Г. О. Собрание трудов: введение в изучение филологических наук / Г. О. Винокур. – М.: Лабиринт, 2000. – 192 с.

Громова Е. В.

БОУ СПО ВО «Вологодский областной техникум культуры»,

Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА АБИТУРИЕНТОВ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА (ВПО) И НАРОДНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО (СПО) В АСПЕКТЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ

К вступительным испытаниям в хореографическом образовании направления подготовки народная художественная культура (ВПО) и народное художественное творчество (СПО), в советский период осуществлявшегося в рамках системы культпросвет образования, в течение всего периода его существования допускались и до-

пускаются лица, имеющее среднее (8–9 классов) или основное общее (10–11 классов) образование. Поэтому возраст большей части абитуриентов составляет 15–18 лет, а, значит, нижняя возрастная граница профессионализации приходится на подростковый и юношеский возраст. Учитывая различные формы обучения, допускаются к данному виду хореографического образования и абитуриенты из числа взрослого населения. Такой возраст сам по себе является фактором, снижающим эффективность обучения, так как сформировавшийся к этому времени костно-мышечный аппарат учащихся в меньшей степени способен адаптироваться к специфическим нагрузкам при занятиях классическим танцем и другими исполнительскими дисциплинами, чем у учащихся детского возраста.

При этом тестирование специальных физических параметров тела абитуриентов официально не применяется, т.к. это противоречит российскому законодательству. Никакой особой нормативно-правовой базы, регулирующей прием абитуриентов по таким критериям, в данном виде хореографического образования не существует, в отличие от балетного образования, где разработаны специальные тестовые нормативы роста-весовых показателей и специальных физических параметров тела, которые регламентируют прием детей (например, разработки П. А. Силкина в ФБГОУ ВПО «Академия русского балета им. А. Я. Вагановой»). В хореографическом образовании в системе отбора не предусмотрена и процедура тестирования специальных физических и психосоматических способностей. Они лишь косвенно выявляются на творческом конкурсе.

Абитуриенты допускаются к вступительным испытаниям на общих основаниях. До 2011 г. абитуриент должен был предоставить медицинскую справку о состоянии здоровья по форме 086 (086У). Согласно нормативно-правовым актам Минобрнауки России, в перечне документов, предоставляемых абитуриентами при поступлении в образовательные учреждения СПО и ВПО не указаны какие-либо медицинские справки о состоянии здоровья, что следует из Приказа от 28 декабря 2011 г. № 2895 «Об утверждении Порядка приема граждан в образовательные учреждения высшего профессионального образования», «Порядок приема в имеющие государственную аккредитацию образовательные учреждения среднего профессионального образования», в редакции Приказов Минобрнауки РФ от 24.03.2009 г. № 98, от 26.05.2009 г. № 179, от 11.01.2010 г. № 2, от 11.05.2010 г. № 473, от 07.07.2010 г. № 753, от 14.03.2012 г. № 200.

Наряду с этим, в балетном образовании оценка состояния организма поступающих с учетом специфики будущей профессии осуществляется комиссией специалистов – педиатра, ортопеда, окулиста, кардиолога и психоневролога. Кроме того, они опираются на изданный в 1979 году Министерством здравоохранения СССР «Перечень заболеваний, патологических состояний, особенностей развития и телосложения, препятствующих поступлению в хореографические училища» (79 пунктов), действующий и в настоящее время.

Таким образом, согласно нормативным документам Российского законодательства, приступить к вступительным испытаниям на специальности хореографического образования по направлениям подготовки – народная художественная культура (ВПО) и народное художественное творчество (СПО) на протяжении всего периода его существования, имели и имеют возможность лица с любым состоянием здоровья, в том числе страдающие хроническими заболеваниями и патологическими нарушениями. Становится очевидным, что в условиях отсутствия ограничений по состоянию здоровья, несовершенной системы отбора в хореографическом образовании, можно говорить о неблагоприятных тенденциях в состоянии здоровья (даже угрозе здоровью!) в процессе обучения исполнительским дисциплинам.

Вопрос о том, каким образом отсутствие специального тестирования профессиональной пригодности абитуриентов на вступительных испытаниях влияет на состояние здоровья учащихся в процессе обучения в данном виде хореографического образования никогда не исследовался должным образом.

По результатам исследования архивной документации БОУ СПО ВО «Вологодский областной техникум культуры» за период 1985–2011 гг. и сравнительного анализа данных, выяснилось, что в течение этого периода количество студентов с хореографической специализации, прервавших обучение по состоянию здоровья, в несколько раз превышает количество таких студентов с других специализаций (табл. 1).

Таблица 1. Количество приказов о предоставлении академического отпуска, переводах на другие специализации, смены формы обучения и об отчислении учащихся дневного отделения по состоянию здоровья и медицинским показателям в БОУ СПО ВО «Вологодский областной техникум культуры» за период 1985–2011 гг. (в % от общего кол-ва приказов по движению контингента)

Хореографическая специализация (и все названия этой специализации с 1985 г.)	Хоровая и оркестровая специализация (и все названия этой специализации с 1985 г.)	Театральная специализация (и все названия этой специализации с 1985 г.)	ПТП (и все названия этой специализации с 1985 г.)	Библиотековедение (и все названия этой специальности с 1985 г.)
45,6	13,9	15,2	12,6	12,6

*Примечание. При исследовании не учитывались сведения с указанием о предоставлении академических отпусков, переводе на другую специализацию или форму обучения, а также отчисления в связи с беременностью и родами. Наполняемость групп за этот период, согласно той же архивной документации, в среднем составляла 10 человек.

Сравнивая высокие требования к состоянию здоровья абитуриентов в балетном образовании с ситуацией, сложившейся в хореографическом образовании в направлениях подготовки народная художественная культура (ВПО) и народное художественное творчество (СПО), выясняется глубокое противоречие – при схожем содержании образования и видов учебной деятельности студентов в этих видах хореографического образования, в последнем отсутствуют какие-либо критерии отбора по

специальным показателям состояния организма, а самостоятельное применение таких критериев образовательным учреждением не регламентировано законодательными актами РФ. В отличие от балетного образования, здесь также отсутствовало и отсутствует отслеживание динамики специальных показателей психофизических кондиций организма студентов в процессе учебной деятельности. И если в балетном образовании медицинский отбор по состоянию здоровья мы причисляем к упреждающим аспектам здоровьесбережения в обучении, то в отношении исследуемого вида хореографического образования можно говорить об отсутствии не только упреждающего, но и одного из текущих аспектов здоровьесбережения, что увеличивает педагогические риски и представляет угрозу здоровью студентов.

Считаем целесообразным и своевременным включиться в обсуждение данной проблемы всех заинтересованных лиц с тем, чтобы совместными усилиями приступить к ее решению. Возможно, для педагогов-практиков, осуществляющих подготовку специалистов в сфере хореографического образования, будет важно узнать о имеющемся педагогическом опыте решения проблем здоровьесбережения студентов, включая систему отбора и промежуточной аттестации.

К. филол. н. Мосейчук Т. В.

*Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова,
Республика Беларусь*

АНЕКДОТ КАК ФОРМА ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

Национальный характер определяется как совокупность определённых, наиболее распространённых для данной национальности, особенностей восприятия мира и возможных реакций на него. В структуру национального характера включают темперамент, чувства и эмоции, привычки и поведение, ценностные ориентации, вкусы, потребности. Особенно ярко черты национального характера и мировосприятия отражены в произведениях устного народного творчества. Предметом нашего исследования является анекдот – один из наиболее распространённых и продуктивных жанров современного фольклора. В нем, как в зеркале, отражаются наиболее характерные черты нашей эпохи, наших характеров, нашего поведения. Ни один другой жанр не реагирует так быстро и точно на все происходящие в обществе изменения.

Типология анекдота достаточно обширна. Мы постараемся описать лишь малую часть – национальные анекдоты про восточных славян (русских, украинцев, белорусов). Их характерные черты отражаются обычно в анекдотах с тремя действующими лицами: *Проводится тест. В темной комнате поставили табуретку, вбили гвоздь острой частью вверх и по очереди посадили на эту табуретку русского, украинца и белоруса. Русский сел на гвоздь, вскочил и давай матом ругаться. Украинец сел на гвоздь, вскочил, вытащил его и положил в карман: "У господарстві все згодиться".*

Белорус сел на гвоздь, привстал и со словами "А можа, так і трэба?" снова сел. Кроме того, существует немало анекдотов, в которых фигурируют представители только одной нации и выявляются отличительные черты каждого народа. Так, для русских это лень и безалаберность в сочетании с разнообразнейшими талантами (*В России сконструировали супервездеход и пригласили иностранцев для его оценки. Западные спецы долго и с восхищением осматривали чудо техники. И наконец сказали: – И чего только эти русские не придумают, лишь бы дороги не ремонтировать!*), бесшабашность, удаль и даже некоторая агрессивность. Для украинцев – жадность (*...що не знімання, то надкушу*), хитрость, националистические настроения по отношению к «жидам» и «москалям» (*Хохол, прочитав плакат «Бей жидов, спасай Россию»: Лозунг гарный... А ціль погана...*). Белорусы отличаются толерантностью, пассивностью, терпеливостью (*В Беларуси поставили памятник белорусскому народу под названием "Неписавший мальчик". Проходящий человек спрашивает: «А почему "Неписавший"?» Ответ: «А он терпит...»*). Однако есть и общие черты, свойственные русским, белорусам и украинцам в равной мере. Это, во-первых, гиперспособность к употреблению огромных доз алкоголя в любых ситуациях (1. *Проходит международный чемпионат: кто больше выпьет алкоголя. Речь диктора: На арену выходит француз, он пьет коньяк бокалами, первый, второй, десятый. Сломался! Пока выносят француза, Иван Иванович из России разминается шампанским. На арене англичанин, он пьет бренди бокалами, первый, второй, десятый... Сломался! Пока выносят англичанина, Иван Иванович из России разминается красненьким. На арене американец, он пьет виски стаканами, первый, второй,..., десятый, сломался, сломался. Пока выносят американца, Иван Иванович из России разминается красненьким. На арене Иван Иванович из России. Он пьет водку ковшиками, первый, второй, десятый. Сломался... Пока чинят ковш, Иван Иванович из России разминается красненьким...* 2. *Похороны. Два хохла несут в гробу третьего. Зима, сильный мороз, ветер. «Мыкола, горилки будэи?» – «Давай». – «А Пэтро будэ?» – «Та вин жэ мэртвый!» – «Шо, такой мертвый, шо й нэ выпье?»* 3. – *Чем отличается белорус от армянина? – Армянин пьет «коньяк», а белорус пьет «як конь»*); во-вторых, это некоторая необразованность и отсталость по сравнению с другими нациями (1. *Египет. В конторе, где формируются экскурсии, висит объявление, напечатанное по-русски: «На пирамиды не влезать». Ниже от руки приписано: «Сфинксов не кормить».* 2. *Провалом закончился Чемпионат мира по конному спорту для белорусского спортсмена. Если лошадь и брала барьер, то телега сносила все на своем пути.* 3. **Украинская** школа: – *Иваненко! – Шо? – Do you speak English? – Шо? – Садись, два. Петренко! – Шо? – Do you speak English? – Шо?! – Садись, два. Никоненко! – Шо? – Do you speak English? – Yes, I do! – Шо?*) и, в-третьих, некоторое чувство превосходства по отношению к другим государствам (*В месте схождения границ трёх стран под Ахеном у пограничного знака стоял человек и орал по-русски второму с фотоаппаратом: «Снимай! Я стою в Германии и плюю на Голландию, через Бельгию!!!»*).

Все эти черты имеют языковое выражение. Так, в появившихся в последние годы многочисленных анекдотах о русских туристах за границей (следует отметить, что «русскими» там считают всех представителей постсоветского пространства) значительное место занимает военная лексика (*десант, отряд, взять власть и др.*), при этом наблюдается имитация официально-деловой речи (*По сообщениям пресс-службы Ростуризма, на курортах Хургады и Шарм-эль-Шейха в настоящее время находится до 8 дивизий российских туристов*) и стилистически сниженная лексика, связанная с денежной и алкогольной темой (*бабло, бабки, бухать, нажраться и др.*). Вообще, отдых и алкоголь неразделимы в картине мира среднестатистического славянина и, как темы, имеют особо разнообразные средства выражения, начиная от графических, вероятно, призванных передавать интонационное подчеркивание ключевых слов (*Жители Турции хотят, наконец, увидеть, ГДЕ же русские так устают, чтобы потом ТАК отдохнуть?!), и заканчивая грамматическими (Удивительно, но в русском языке бывает так, что предложение, составленное из пяти глаголов неопределенной формы, имеет смысл: «Заставить встать сходить купить выпить»).*

Присутствует военная лексика и в украинских анекдотах, однако, в отличие от русских, носит менее масштабный характер (*ружье, обрез, пулемет*). Характерная черта украинского менталитета – четкое деление мира на «своих» и «чужих» с шуточно-агрессивной установкой по отношению к «чужим». Наиболее ярко это явление выражается в вопросе о государственной символике (*Хохлы решают, какой сделать флаг дружбы украинского и российского народа: Пусть на красно-бело-сине-жовто-блакитном фоне будет их двуглавый орел на нашем трезубце...*) и особенно в вопросе о «рідній мові». Часто встречаются анекдоты, обыгрывающие фонетические отличия (украинское «и» читается как русское «ы») двух языков: *Микола, чуєш, як москалі називають наше пиво? – Як? – Пи-иво! – Повбывав бы...* Однако не следует принимать агрессивную установку «хохлов» всерьез – скорее это способ самоиронии. Ни ружья, ни пулеметы не произвели ни одного выстрела, а агрессия в итоге направляется на самих себя (*Умираєт гуцул. – Сынки, клич скоріші парторга, хочу в партію вступи́ти. – Тато, що з вами? Усє життя ненавиді́ли ж їх! – Не біда, умру – на одного кому́няку менше станэ*).

Группа анекдотов про белорусов не отличается многочисленностью. Вероятно, это связано с тем, что Республика Беларусь стала государством сравнительно недавно и белорусы только в последние десятилетия стали идентифицировать себя как нацию. По крайней мере, в советское время белорусы практически не фигурировали как персонажи анекдотов. Среди языковых средств, участвующих в отражении белорусского национального характера, тоже следует выделить типичные слова и фразы, произносимые (на общем русском фоне) на «беларускай мове» (*братка, як конь, а можа так і трэба*). Обыгрываются в анекдотах фрагменты действительности, занимающие важное место в картине мира современного белоруса (тракторы «Беларусь», колорадские жуки, битва за урожай, многочисленные лотереи и др.).

Вообще же главная функция национальных анекдотов, на наш взгляд, это не выражение пренебрежения или агрессии по отношению к другим народам, наоборот, это возможность посмеяться над собой, над своими недостатками. А осознание своих недостатков – это первый шаг к их исправлению. В связи с этим анекдот: – *А давайте постараемся стать великой державой! Бросим пить, научимся уважать женщин и, в конце концов, прекратим воровать! – Вообще-то можно, но не потеряем ли мы себя как нация?*

Бондаренко Н. Б.

Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

ОСВІТА В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДЛЯ СФЕРИ ОХОРОНИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Одним з найважливіших показників якості освіти є повне врахування нею актуальних запитів суспільства, одним з яких є потреба у професійних кадрах з соціальної роботи. Цей фах з'явився у відповідь на тривалу соціально-економічну нестабільність, наслідками якої є кардинальні зміни в умовах та способах життя, в соціальній структурі суспільства. Розвинути здатність виживати, пристосовуватися до змін вдається не всім, тому «за бортом» залишаються найбільш вразливі. Саме соціальна робота покликана здійснювати соціальну підтримку вразливих членів суспільства шляхом посилення їх здібностей, можливостей та ресурсів в їхньому середовищі, а також створенням служб, що виправляють умови, які обмежують якість життя і права людини [1].

Серед тих, хто обмежений у здатності та можливостях пристосовуватись до складних умов є люди з проблемами психічного здоров'я. Проблеми цієї групи клієнтів є хронічними, тому надання реабілітаційних послуг або догляду має бути безперервним. Проте, після виходу із лікарні, люди, які страждають на психічний розлад, не можуть отримати таких послуг за місцем проживання через відсутність мережі соціальних агенцій та фахівців, які б надавали ці послуги. Крім того вони стикаються зі стигматизацією з боку оточення та іншими соціальними та психологічними наслідками, котрі незмінно впливають на якість їх життя. Це зайвий раз підтверджує гостроту проблеми щодо організації життєдіяльності людей з проблемами психічного здоров'я в громаді після проходження курсу лікування в лікарні і підготовки кадрів, чия діяльність має бути спрямована на виправлення ситуації, які будуть знають, як це робити і зможуть це робити на високому професійному рівні [2].

Відповідно, така ситуація висуває до викладачів соціальної роботи низку вимог щодо підготовки майбутніх практиків, спрямованих на забезпечення знаннями та навичками, необхідними для ефективної роботи з цією групою клієнтів.

В Школі соціальної роботи Києво-Могилянської академії впроваджується курс «Соціальна робота в охороні психічного здоров'я», який дає змогу студентам ознайомитися зі специфікою соціальної роботи з людьми, які мають проблеми психічного здоров'я. При розробці даного курсу, як педагогічного інструменту, автори виходили з переконань, що у професійній підготовці соціального працівника наголос має робитися на відображенні місії соціальної роботи, важливості соціальної справед-

ливості, засвоєнні етичних норм. Ключовим моментом також є відхід інформаційної функції на другий план при зростаючій ролі опанування професійних навичок [3].

Логіка викладання курсу передбачає структурування матеріалу в двох розділах, по темах, котрі допомагають скласти уявлення про сутність соціальної роботи з людьми, які страждають на психічні розлади, і побудувати модель практики у сфері охорони психічного здоров'я.

Перший розділ знайомить з місією та характерними рисами соціальної роботи з цією групою клієнтів, з підходами до визначення психічного здоров'я, з ознаками психічного розладу, з сутністю клінічної роботи та ролями і функціями соціального працівника. Фокус робиться на біопсихосоціальному підході, який наголошує на комплексному розумінні біологічних, психологічних та соціальних факторів як таких, що детермінують прояви людської особистості та поведінки, а психопатологія розглядається як порушення в біопсихосоціальній інтеграції, що проявляється у труднощах адаптації до вимог соціального оточення [4].

Важливим є знайомство з концепцією «перспективи сил» (strengths perspective), яка пов'язана з переконанням, що всі люди мають певні резерви здібностей, які можуть бути вираженими. Соціальний працівник має ставитися до клієнта як до особистості, яка незалежно від наявності психічного розладу має свій невиражений потенціал здібностей, усвідомлюючи, що розлад у кожного проявляється неоднаково. Більше того, клієнт розглядається як активний учасник процесу догляду, а не як пасивний реципієнт послуг, який має юридичні та етичні права і є членом суспільства. До студента доноситься ідея важливості заохочення клієнта до участі у розробці плану догляду, постановці цілей, прийнятті власних рішень, наскільки це можливо [5].

У другому розділі курсу розглядаються теми, присвячені практичним методам та особливостям безпосередньої роботи з клієнтом. Тема «Індивідуальна робота з користувачем психіатричних служб» розкриває специфіку втручання та критерії його ефективності, необхідність допомоги клієнту тримати зв'язок з реальністю й розвитку стратегій контролю над симптомами, активізації його практичних та соціальних навичок. Ключовим є наголос на встановленні емпатійного зв'язку з психічно хворою людиною, як основному чиннику успішності втручання. Детально розглядаються функції емпатії та можливі рівні очікувань соціального працівника від клієнта [6].

За холістичного підходу в соціальній роботі клієнта потрібно розглядати не окремо, а в контексті його оточення. У темі «Реагування на потреби сімей користувачів» розглядається вплив психічного захворювання на сім'ю, пояснюється, як саме слід розуміти слова «взяти на себе відповідальність за родича з психічним розладом». Обговорюється як працювати з основними емоційними реакціями на щоденні стреси у членів сім'ї, як допомогти їм розробити стратегії керування ситуацією, як допомогти членам такої сім'ї пройти стадії процесу адаптації до хвороби родича і навчити їх виправити не адаптивні патерни своєї поведінки.

Продовжують ідею роботи з оточенням теми «Робота в громаді», «Реабілітація». Значимим є огляд впливає сучасної парадигми відповідальності громади за попередження виникнення проблем психічного здоров'я і за забезпечення догляду тим, в кого такі проблеми вже виникли. Такий фокус на громаді був посилений ідеологією руху деінституціалізації. Розглядаються принципи роботи в громаді: всеохоплення, безперервність догляду, доступність, мультидисциплінарні команди, підзвітність, які тісно пов'язані із застосуванням реабілітаційного підходу, що передбачає поліпшення рівня функціонування людей з розладом через надання їм підтримки в ситуаціях, коли вони намагаються вчитися, працювати і жити за своїм власним вибором. Реабілітаційний підхід є принциповою метою соціальної роботи з користувачами психіатричних служб, на ньому будуються програми й системи підтримки клієнтів у громаді [7].

Структура курсу передбачає також виконання студентами практичних завдань, що доповнять набуті теоретичні знання тренуванням практичних навичок ефективної роботи з користувачем у вигляді вивчення конкретного випадку (аналіз ситуації, формулювання проблеми, шляхів її розв'язання, особистісні риси, позитивні ресурси клієнта, вироблення рекомендацій щодо застосування можливих методів втручання, складання плану догляду, опис покрокової моделі втручання) [8].

Успішне засвоєння курсу можливе за умови його зв'язку з практикою. Тому в його межах передбачено виїзне заняття – візит студентів до НДО «Союз друзів», де студенти можуть отримати конкретні практичні рекомендації від фахівців щодо практики групової роботи, роботи у громаді. Спілкування з клієнтами дає змогу студентам апробувати реальні навички консультування та зрозуміти контекст безпосередньої практичної роботи з цією групою клієнтів.

Цей курс стосується складної рутинної щоденної роботи, але є корисним як осмислення зарубіжної практики соціальної роботи з користувачами психіатричних служб, яка є прийнятною для України і може бути адаптована по мірі визрівання студентів в якості соціальних працівників.

Список використаних джерел:

1. Sands R. G. Clinical Social Work Practice in Behavioral Mental Health: A Postmodern Approach to Practice with Adults. – 2nd ed. / R. G. Sands. – Boston: Allyn and Bacon, 2001. – P. 47–48.
2. Sands R. G. Clinical Social Work Practice in Behavioral Mental Health: A Postmodern Approach to Practice with Adults. – 2nd ed. / R. G. Sands. – Boston: Allyn and Bacon, 2001. – P. 20–23.
3. Sands R. G. Clinical Social Work Practice in Behavioral Mental Health: A Postmodern Approach to Practice with Adults. – 2nd ed. / R. G. Sands. – Boston: Allyn and Bacon, 2001. – P. 100–113.
4. Sands R. G. Clinical Social Work Practice in Behavioral Mental Health: A Postmodern Approach to Practice with Adults. – 2nd ed. / R. G. Sands. – Boston: Allyn and Bacon, 2001. – P. 47–73.
5. Zastrow C. Social work with groups: using the class as a group leadership laboratory. -5th ed. / Charles Zastrow; University of Wisconsin-Whitewater. – Pacific Grove, Ca.: Brooks / Cole; Thomson Learning, 2001. – P. 38–46.

6. Tilbury D. Working with Mental Illness: A Community-based Approach. / D. Tilbury. – London: Macmillan, 1993. – P. 24–26.
7. Tilbury D. Working with Mental Illness: A Community-based Approach. / D. Tilbury. – London: Macmillan, 1993. – P. 43–74, 77–97.
8. Sands R. G. Clinical Social Work Practice in Behavioral Mental Health: A Postmodern Approach to Practice with Adults. – 2nd ed. / R. G. Sands. – Boston: Allyn and Bacon, 2001. – P. 9–25.
9. Sands R. G. Clinical Social Work Practice in Behavioral Mental Health: A Postmodern Approach to Practice with Adults. – 2nd ed. / R. G. Sands. – Boston: Allyn and Bacon, 2001. – P. 78–98.

Борисова Т. О.

Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ
З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

Інтерактивні технології у навчанні налічують не одне століття передісторії. Сьогодні багато з педагогічних ідей відомих філософів, психологів, педагогів можна класифікувати як елементи застосування інтерактивних методами у навчанні. Так, метод «сократівської бесіди» здобув популярність на віки, і сьогодні розумне застосування його приносить педагогам бажані результати.

Застосування цих технологій завжди вимагало від викладачів бути компетентним. На необхідності ґрунтовної підготовки викладача/модератора до застосування інтерактивних технологій під час навчання наголошують всі методичні та практичні поради. Проте навчання – це двосторонній процес, який вимагає двосторонньої взаємодії. Підготовки лише викладача для проведення ефективного заняття із застосуванням інтерактивних методів не достатньо. Студенти також мають бути готовими до подібних занять. Особливо якщо зважити на те, що інтерактивні методи в практиці вищих навчальних закладів спрямовані не на формування знань, умінь та навичок, а на їх розвиток.

Один з головних принципів, що має реалізовуватись під час інтерактивного навчання, є принцип відкритого зворотного зв'язку. Такий зв'язок має бути як між групами та модератором, так і в середині самих груп. Отримання адекватного зворотного зв'язку вимагає наявності достатнього рівня культури мислення в усіх учасників процесу навчання. Саме тому володіння достатнім рівнем культури мислення з боку студентів є таким важливим.

Значення процесу мислення в житті людини полягає в тому, що воно дає можливість наукового пізнання світу. За допомогою розумових і практичних дій відбувається перехід від фактів до розкриття їхньої сутності, до узагальнюючих висновків.

Розумова діяльність характеризується такими індивідуальними особливостями як самостійність, критичність, глибина, гнучкість, широта, послідовність та швидкість

мислення [2, с. 167–168]. Усі ці та ще багато інших ознак мають значення для розгляду поняття культура мислення.

А. Касимжанов і А. Кельбуганов під культурою мислення в широкому сенсі розуміють «певний ступінь розвитку здатності мислення, що включає цілісну систему інтелектуальних здібностей: розум, здібність судження і продуктивна уява. У вузькому сенсі – «теоретичної здібності мислення», або мистецтво «оперування поняттями», «що досягається шляхом оволодіння прийомами, способами мислення, які допомагають все більш глибоко та всебічно, і тим самим правильно відображати світ, що вічно розвивається» [2].

На думку сучасного дослідника М. Голубевої під культурою мислення маємо слід розуміти ступінь володіння особою методами та формами розумової діяльності [1]. Основні структурні елементи культури мислення – логічності й діалектичності, які, у свою чергу, теж мають свої складові.

Логічний елемент культури мислення передбачає оперування думками в такий спосіб, в результаті якого з істинних засновків неминуче випливає істинний висновок. Тобто, культура мислення полягає в умінні правильно застосовувати закони формальної логіки в кожному окремому акті мислення. Свідоме або стихійне дотримання законів формальної логіки (закону тотожності, закону протиріччя, закон достатньої підстави) робить наше мислення логічним, і воно набирає трьох істотних ознак: визначеності, несуперечливості, доказовості. Якщо ж вимоги всіх законів порушуються, то міркування втрачають ці важливі ознаки культури мислення [1].

Діалектичний елемент культури мислення означає застосування у процесі мислення законів та принципи діалектики. Явища розглядаються у взаємозв'язку та розвитку, виявляються механізми переходу кількісних змін у якісні та навпаки; пізнаються феномени, що змінюються, – розкриваються в кожному з них єдність протилежностей та їхня боротьбу, визнаються тенденції, які, заперечуючи одна одну [1].

У процесі формування культури мислення діалектичність є провідною складовою, а логічність – підпорядкованою. Нехтування хоча б однією з них призводить до абсолютизації іншої, в кінцевому підсумку – дисгармонії.

Наразі проблема формування культури мислення у навчально-виховному процесі є дуже актуальною. Стрімкий розвиток науки, новітніх технологій, соціальні процеси зумовили нові вимоги до підготовки сучасного фахівця у ВНЗ. Ці вимоги до навчально-виховного процесу знайшли своє відображення в змісті освіти, у виникненні нових напрямів науки, нових навчальних предметів. Безумовно, що розвиток суспільства й надалі впливатиме на цей процес. Але також зрозумілим є і те, що підходи до опанування змісту наукових дисциплін, неможливе без опанування уміннями та навичками розумової діяльності, без опанування складових та рівнів культури мислення. Культура мислення посідає особливе місце серед інших ознак культурної людини.

Як бачимо, розвиток культури мислення відіграє важливу роль у ставленні студентів до оточуючого світу, шляхів аналізу та способів вирішення поставлених ситуацій. Саме тому визначення рівня культури мислення студентів є дуже важливим під час застосування інтерактивних технологій у навчанні. Семантичний рівень сприйняття може стати на заваді ефективності застосування тих чи інших методів, тому студенти повинні виявляти достатній рівень володіння логічним та діалектичним елементами культури мислення. З іншого боку, недооцінка рівня культури мислення аудиторії може знівелювати весь позитивний ефект від застосування інтерактивних методів у навчанні.

Список використаних джерел:

1. Голубєва М. О. Педагогічна система реалізації поняття «культура мислення» / М. О. Голубєва // Наукові записки НаУКМА. – 1999. – Т. 7: Політологія. Соціологія. – С. 75–79.
2. Касымжанов А. Х. О культуре мышления / А. Х. Касымжанов, А. Ж. Кельбуганов. – М.: Политиздат, 1981. – 128 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко – К.: МАУП, 2000. – 256 с.

Кременчуцька А. А.

Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТУ ЯК ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Домінуючою тенденцією у вивченні іноземних мов й надалі залишається використання комунікативної діяльності, що включає різноманітні форми інтерактивної мовної практики, одним із яскравих прикладів якої є глобальна інформаційна мережа Інтернет.

Сьогодні вже всі розуміють, що Інтернет володіє колосальними інформаційними можливостями і не менш вражаючими послугами. Але потрібно не забувати, що які б властивості не мав той чи інший засіб навчання, первинними є дидактичні завдання, особливості пізнавальної діяльності учнів, зумовлені певними цілями освіти. Інтернет з усіма своїми можливостями і ресурсами є засобом реалізації цих цілей і завдань [3].

Тому перш за все слід визначитися, для вирішення яких дидактичних завдань у практиці навчання іноземних мов можуть бути корисними ресурси та послуги, які надає всесвітня мережа.

Основна мета – формування комунікативної компетенції, всі інші цілі (освітня, виховна, розвиваюча) реалізуються в процесі здійснення цієї головної мети. Комунікативна компетенція в сучасному її розумінні передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії. Адже Інтернет пропонує автентичну та актуальну інформацію, надає свободу в спілкуванні, можливість спілкування з носіями мови, тобто створює природне мовне середовище, незалежно від соціальних бар'єрів [2].

П. Шарма підкреслював величезне значення Інтернету в навчанні англійської мови для спеціальних цілей, перш за все у навчанні ділової англійської мови. У його спільній публікації з Б. Барретом відзначається наявність такої найважливішої риси, як інтерактивність при використанні Інтернету в курсі іноземної мови, навіть якщо Інтернет використовується тільки для пошуку інформації. Інтерактивність, яка відрізняє роботу з текстами в Інтернеті від читання звичайних друкованих текстів, що мають лінійний характер, проявляється:

- через вибір користувачем шляху опрацювання матеріалу і конкретного матеріалу, який буде опрацьовуватися у межах обраної тематики завдяки використанню так званих *hyperlinks*, що забезпечують доступ до різних текстів з одного вихідного;

- через вибір мультимедійних засобів: користувач може обирати, скільки разів прослуховувати певний аудіофрагмент або чи варто звертатися до відеофрагменту тощо;

- через направлення до мережі власної інформації або відповідей, наприклад, працюючи з навчальним Інтернет-сайтом, той, хто навчається, має виконувати певні завдання; при цьому результати надсилаються до мережі, звідки автоматично надходить інформація щодо правильності виконання;

- через уведення в мережу якихось власних даних або запитів, у відповідь на що надходить певна інформація – саме така, яку розшукував користувач [5].

Потрібно відзначити, що оскільки описана взаємодія (інтерактивність) з Інтернетом здійснюється засобами мови, що вивчається, можна стверджувати, що вже одним цим впровадження Інтернету в навчання іноземних мов забезпечує суттєве розширення іншомовної комунікації тих, хто навчається.

Найчастіше Інтернет використовується як джерело додаткової інформації. Але найбільш повно можливості Інтернету розкриваються під час використання його безпосередньо на уроці. Перше важливе завдання вчителя при цьому полягає у поясненні для кого, для чого, коли та в якому обсязі повинен бути використаний Інтернет, оскільки дуже важко зорієнтуватися у величезному об'ємі інформації. Інтернет пропонує безліч цікавих та продуктивних можливостей, серед яких використання вчителем Інтернет-сайтів для ілюстрації власних пояснень тощо, робота тих, хто навчається, в Інтернеті для виконання якогось власного навчального проекту, виконання тими, хто навчається, певних навчальних завдань в Інтернеті безпосередньо перед приходом на заняття, де виконання контролюється, обговорюється та результати використовуються у наступних завданнях, виконання тими, хто навчається, певних навчальних завдань в Інтернеті безпосередньо після аудиторного заняття для подальшого використання результатів [1].

Сайти, які є корисними та які можуть бути використані на уроці з іноземної мови, можна розділити на інформаційні та власне навчальні. Інформаційні сайти використовують для добору творчих завдань, цікавих текстових документів, які можуть бути продуктивною основою при навчанні всіх видів мовленнєвої діяльності.

Спеціальні навчальні сайти містять різні види робіт, вони розроблені з урахуванням рівня знань учнів. Робота саме з такими сайтами є цікавою і корисною у вивченні

мови. Крім того, є група вузькоспеціальних навчальних сайтів, призначених для навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання), вивчення фонетики, граматики, лексики тощо. У роботі з навчальними сайтами обирається той рівень складності, який відповідає рівню підготовки учнів. Навчальні сайти, зазвичай, мають кілька рівнів складності; щодо інформаційних сайтів, то учитель має сам визначитися з доббором матеріалу відповідної складності [4].

Існує величезна кількість пізнавальних комп'ютерних програм, словників, тестових завдань та багато інших, які сприяють вивченню та вдосконаленню іноземної мови. Серед них, наприклад, комп'ютерна програма «Професор Хіггінс», що представляє собою повний фонетичний, лексичний та граматичний довідник, який допомагає студентам вдосконалити мову, згідно стандартної британської вимови, що є нормою на англійському телебаченні, комп'ютерна програма «Oxford Platinum», ефективні курси вивчення англійської мови, які містять діалоги, фільми, словники, граматичні та фонетичні вправи, TEST MASTER Total English – комплекс тестових завдань середнього рівня складності з граматики англійської мови та ін.

Учитель має пропонувати завдання, спрямовувати пошукову діяльність учнів, допомагати їм зрозуміти інформацію та спілкуватися в Інтернеті іноземною мовою.

З метою вивчення іноземних мов може використовуватись як вільне спілкування в Інтернеті, так і спеціально організоване спілкування в режимі електронної пошти, електронної конференції та дошки об'яв. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення.

П. Шарма та Б. Барет запропонували і досить чітку організаційну структуру використання Інтернету при вивченні іноземної мови. Вони поділили таке використання на два основні типи: *on-line* (ті, хто навчаються, працюють в Інтернеті безпосередньо на занятті, відразу перед ним або відразу після нього) та *off-line* (ті, хто навчаються, працюють в Інтернеті позааудиторно, у більш відстроченому режимі, а на якихось наступних заняттях обговорюються результати Інтернет-пошуку) [5].

Таким чином, інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Процес навчання потребує напруженої розумової роботи дитини і її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення і демонстрація самі по собі ніколи не дадуть справжніх стійких результатів. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Класифікація засобів навчання / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К.: Атака, 2005. – 272с.

2. Дмитриева Е. И. Технологичность как основной методический подход к созданию курсов дистанционного обучения через Интернет / Е. И. Дмитриева // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1. – С. 6–11.
3. Полат Є. С. Інтернет на уроках іноземної мови / Є.С. Полат // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 14–19.
4. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу / І. Ситдикова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №1. – С. 116–119.
5. Barrett B. The Internet and Business English / B. Barrett, P. Sharma. – Oxford: Summertown Publishing, 2003. – 198 p.

Маторин Е. Б.

Донбасский государственный педагогический университет, г. Славянск, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПРОФКОМПЕТЕНТНОСТИ

БУДУЩЕГО ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ

**(на материале внедрения интерактивных технологий
в образовательный процесс)**

*Как никто не может дать другому того,
чего не имеет сам, так не может развивать,
воспитывать и образовывать других тот,
кто не является сам развитым,
воспитанным и образованным.
А. Дистервег*

Сегодня, говоря о степени владения педагогом своей профессией, употребляют множество терминов: *профессионализм, профессиональная компетентность, педагогическое мастерство, педагогическое искусство, квалификация* и мн. др. В плане активного обсуждения проблемы компетентностного подхода как приоритетной образовательной стратегии в условиях модернизации образовательной системы особый интерес представляет профессиональная компетентность, которая является ведущим компонентом профессионального потенциала личности. Именно формирование профессиональной компетентности учителей как будущих менеджеров образования является одним из современных направлений повышения качества образования, отвечающих требованиям времени. Образовательная система на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, но какие бы реформы не проходили в системе образования, они зависят от конкретного исполнителя – школьного учителя, от единства его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Основными составляющими профкомпетентности школьного учителя являются: специальная профкомпетентность как владение деятельностью на высоком профессиональном уровне; социальная профкомпетентность как владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества; личностная профкомпетентность как владение способами самовыражения и саморазвития и способность

педагога планировать свою профессиональную деятельность, способность самостоятельно принимать решения; индивидуальная профкомпетентность как владение приемами саморегуляции и способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности.

Остановимся на проблеме развития специальной, или деятельностной, профкомпетентности будущего школьного учителя (напомним, что специальная профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике [1–2]). Очевидно, что между развитием специальной профкомпетентности и успешным введением в практику преподавания интерактивных технологий и различных нововведений прослеживается прямая зависимость, поскольку одна из основных задач формирования специальной профкомпетентности школьного учителя – это активное внедрение в работу педагогов новейших достижений и рекомендаций педагогической науки.

Нами было организовано небольшое социологическое исследование: на конференции студентов V курса филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета, посвященной итогам активной педагогической практики, проведено анкетирование по проблемам формирования профессиональной компетентности будущих школьных учителей. Один из вопросов звучал следующим образом: «Стремились ли Вы участвовать в исследовательской, инновационной работе?» Из 73 опрошенных (33 студента дневной формы обучения и 40 студентов-заочников) положительный ответ дали всего 19 студентов, соответственно 26%. Это, разумеется, крайне невысокий показатель. Количественные показатели указывают на тот факт, что в процессе обучения в вузе у студентов не сформировалась потребность принимать активное участие в инновационной деятельности, причиной чего, на наш взгляд, может быть недостаточное применение инноваций в учебно-воспитательном процессе самими преподавателями-наставниками (вспомните в связи с этим эпиграф статьи). А без знания современных достижений в области методики обучения, без использования новых информационных технологий, без применения современных методов обучения специальная компетентность школьного учителя, по нашему глубокому убеждению, не может считаться сформированной.

Для внедрения в учебно-воспитательный процесс педагогических инноваций предлагаем использовать следующие формы работы (особенно уместными они могут быть в рамках курсов методики преподавания конкретной дисциплины в школе или в вузе, педагогики, психологии и т. д.):

- накопление информации по педагогике, психологии, методике, предметному содержанию;
- создание базы лучших сценариев уроков, интересных приемов и находок на уроке;
- индивидуальная работа с наставником, выполнение индивидуальных заданий под контролем и при поддержке научного руководителя;

- обучение в дистанционном режиме;
- работа в творческих группах;
- организация педмастерских;
- проведение мастер-классов, предметных декад;
- участие студентов в конференциях, различных конкурсах, исследовательских работах, создание собственных публикаций;
- обобщение и распространение опыта преподавателей-наставников;
- творческие отчеты;
- использование на лабораторных занятиях современных методик, форм, видов, средств обучения и новых технологий и т. п.

Список использованных источников:

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Кучугурова Н. Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста / Н. Д. Кучугурова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 360–362.

К. филол. н. Маторина Н. М.

Донбасский государственный педагогический университет, г. Славянск, Украина

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Внедрение интерактивных технологий обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения как специальных форм организации познавательной деятельности студентов (*интерактивный* от английского *interact* → *inter* – взаимный + *act* – действовать). При этом термин *интерактивное обучение* понимается по-разному. Мы склонны придерживаться широкого толкования, при котором под интерактивным обучением подразумеваем способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Интерактивное обучение диктует вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

В современной педагогике используются разнообразные интерактивные подходы, среди которых можно выделить следующие: использование творческих заданий, общественных ресурсов (интерактивные экскурсии, приглашение специалиста), кейс-тех-

нологий; проведение видеоконференций, круглых столов; работу в малых группах; обучающие игры, социальные проекты, разминки, обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем, разрешение проблем и мн. др. Как частные разновидности названных интерактивных проектов можно использовать ролевые, деловые и образовательные игры, имитации, фокус-группы, тренинги, проекты «Займи позицию (шкала мнений)», «Ученик в роли учителя», «Каждый учит каждого», мозаику (ажурную пилу), «Сократический диалог», ПОПС-формулу, проективные техники «Один – вдвоем – все вместе», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиумы, «Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медиация», «Лестницы и змейки», игровые вечеринки и т. д.

Очень важно выработать у студентов умение относиться к любой информации (в том числе и лингвистического характера) критически, подтверждать или опровергать истинность рассматриваемых данных. Для выработки такого умения используем разновидность игровых вечеринок – игры «Согласны ли Вы с утверждением?». Командам для анализа предлагаются высказывания на лингвистические темы. Цель команды – найти все имеющиеся ошибки и неточности. Ниже приводим варианты заданий подобного рода (на материале синтаксиса).

Команда I: 1. В состав подлежащего может входить имя существительное в родительном падеже; 2. Сказуемое в предложении выражается всегда одним-двумя словами; 3. Сказуемое может быть выражено личным местоимением; 4. Подлежащее и сказуемое могут быть выражены одинаковыми словами; 5. Безличный глагол в предложении может употребляться в повелительном наклонении; 6. Некоторые второстепенные члены предложения можно образно называть *обстоятельными дополнениями*; 7. Вопросительные предложения всегда требуют обязательного ответа; 8. Некоторые обобщенно-личные предложения могут иметь подлежащие; 9. Повторяющиеся слова – это однородные члены предложения; 10. Из двух однородных сказуемых одно может быть простым, другое – составным; 11. Обращение в предложении может быть разорвано, и каждая часть его отдельно выделяется запятыми; 12. Есть род произведений, которые чаще всего состоят из одного предложения, простого или сложного.

[Образец ответов, например, на 8 и 9 вопросы: 8. Да, как это ни странно на первый взгляд: *Вы приходите к реке, выбираете место поудобней, закидываете удочку*. Подлежащее в этом предложении имеет в виду не какое-то определенное лицо, а относится ко всем лицам вообще, имеет обобщенное значение (как в обобщенно-личных предложениях): слова о рыбной ловле относятся к любому, кто увлекается ею. Однако наличие в таком предложении подлежащего лишь исключение; 9. Нет. Повторение слов не считают однородными членами (*Очень, очень рад тебя видеть* (Л. Толстой); *Шуми, шуми, зеленый лес* (И. Никитин); *Я вижу темный, темный сад* (Н. Некрасов)).]

Команда II: 1. Подлежащее и сказуемое всегда и во всем согласуются; 2. Именная часть составного сказуемого может быть выражена существительным в косвенных падежах, иногда даже с предлогами; 3. Только инфинитив (без каких-либо изменений) может выступать в роли любого необособленного члена предложения (из пяти основных членов предложения); 4. При возвратном местоимении *себя* определение употребляться не может; 5. Несогласованные определения всегда легко можно превратить в согласованные (*ночь без сна ↔ бессонная ночь*); 6. Определение не может связываться с определяемым словом связью примыкания; 7. Неоднородные определения не разделяются запятой; 8. обстоятельство может быть выражено предлогом; 9. обстоятельство места может быть выражено именем существительным в именительном падеже; 10. Однородными могут быть, скажем, не сказуемые, а только их части; 11. Однородными могут быть ... фразеологизмы; 12. Очень часто обращение, не являясь членом предложения, может заключать в себе основной смысл предложения.

[Образец ответов, например, на 3 и 4 вопросы: 3. Да, в роли любого необособленного члена предложения (из пяти основных членов предложения) без каких-либо изменений может выступать неопределенная форма глагола (инфинитив): а) *Жить* (подлежащее) – *Родине служить* (сказуемое); б) *Мне импонирует ее желание учиться* (определение); в) *Ребята пришли мириться* (обстоятельство цели); г) *Лейтенант всего лишь просит огоньку туда подбросить* (дополнение) (А. Твардовский); 4. Нет, может, см. у Ю. Бондарева: *Он не любил себя* (какого?) *такого*.]

Команда III: 1. Подлежащее может занимать необычное для себя место в предложении, например, может находиться внутри деепричастного оборота; 2. Обособляются как главные, так и второстепенные члены; 3. Вводные слова могут быть внутри вводного предложения; 4. Некоторые вводные слова современного русского языка являются результатом сокращения вводных сочетаний слов, в настоящее время устаревших; 5. Противительные союзы *но* и *однако* ничем не отличаются; 6. Сочинительные союзы иногда не только прекрасно уживаются с подчинительными в одном сложноподчиненном предложении, но и помогают подчеркнуть какой-либо оттенок смысла; 7. Придаточная предикативная часть может быть одновременно вводным предложением; 8. Между союзными словами *который* и *какой* нет существенной смысловой разницы; 9. В некоторых сложноподчиненных предложениях можно встретить интересное явление взаимопроникновения причины и цели, что выражается в «столкновении» причинного союза *потому* и целевого союза *чтобы*; 10. Существует тип сложноподчиненных предложений, где придаточное, связанное с главным при помощи союза *если*, утратило значение условия и приобрело смысл сопоставления, сравнения; 11. На вопрос «*Каким (простым, сложным) является предложение, если в нем выражены отношения причинности?*» возможен однозначный ответ: «*Сложным*»; 12. Статистические подсчеты показывают, что средний размер многокомпонентного сложного предложения в письменной речи составляет 4,7 компонента (т. е. менее пяти простых предложений, объединенных в составе сложного).

[Образец ответа, например, на 12 вопрос: 12. Согласны, статистические сведения приведены по данным Г. Ф. Калашниковой.]

Материалы для подобного рода работы можно найти в учебных пособиях автора [1–2].

Список использованных источников:

1. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Н. М. Маторина. – Славянск: Канцлер, 2007. – Ч. 1. – 203 с.
2. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Н. М. Маторина. – Славянск, 2009. – Ч. 2. – 241 с.

Михайлова Е. В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация

СИСТЕМА ПОИСКА В СЕТИ «ЯНДЕКС» КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

На современном этапе развития образования использование новых информационных технологий становится обязательным. Их внедрение происходит в совершенно разных сферах производства и науки, на различных этапах учебного и образовательного процесса. И сегодня новые информационно-телекоммуникационные технологии затрагивают область гуманитарных наук.

Учебный процесс с использованием интернет-ресурсов может осуществляться в нескольких формах:

- только в сетевой форме (учащийся занимается по курсу индивидуально при постоянном контроле и помощи со стороны интернет-тьютора);
- сочетающей сетевую и контактную формы обучения. Для развития и закрепления коммуникативных навыков преподаватель, использующий на занятиях традиционные методы, с успехом может дополнительно привлечь и интернет-ресурсы.

В данной статье мы рассмотрим последнюю (комбинированную) форму учебного процесса с использованием интернет-ресурсов с целью повышения эффективности обучения иностранных студентов видам речевой деятельности.

Исходя из личного опыта, при обучении чтению, аудированию, говорению и письму на всех этапах РКИ можно использовать поисковую систему Яндекс. Почему именно Яндекс? Во-первых, система подачи знаний, которая предполагает не изложение готовой информации, а ее поиск в интернете, организованный преподавателем, будет иметь наибольшую эффективность в практике преподавания РКИ. Во-вторых, работа в поисковой системе Яндекс способствует развитию механизма вероятностного прогнозирования как в области логической, так и лингвистической вероятности. Так, даже не зная слова «погода», иностранный студент, только что приступивший к

изучению русского языка, сможет по характерной картинке (солнце, дождь, снег) определить, где находится искомый раздел. При внимательном просмотре прогноза погоды, учащиеся с легкостью догадываются о наименованиях дней недели по сокращениям: «пн», «вт», «ср» и др.), неосознанно запоминают грамматические формы, новые слова (например, при составлении маршрутов в разделе Яндекс–Карты: «на машине», «транспортом», «пробки»). И в-третьих, Яндекс – поисковая система, разработанная одноименной российской ИТ-компанией несколько лет назад. Большинство иностранных студентов до приезда в Россию не знают о существовании российских систем поиска в Сети и бывают приятно удивлены, обнаружив, что Яндекс ничем не уступает, к примеру, известнейшей зарубежной системе Google.

Уже на элементарном уровне при работе над ознакомительным, просмотрным и выборочным поисковым чтением можно дать следующие задания:

Задание 1. Инструкция к выполнению:

Начало задания – на главной странице Яндекс <http://www.yandex.ru/> или сразу в разделе Яндекс–Погода (это зависит от того, насколько студент знаком/не знаком с поисковой системой); время выполнения: поиск – 5 минут, ответ – 5 минут.

У вашего друга каникулы. В субботу он хочет поехать в ваш родной город, но не знает, какая там погода. Посмотрите погоду в вашем городе, сравните ее с погодой в Казани. Посоветуйте другу, как ему нужно одеться и что он должен взять с собой.

Задание 2. Инструкция к выполнению:

Начало задания – в разделе Яндекс–Карты; время выполнения: поиск – 10 минут, ответ – 5 минут.

Ваша подруга два дня назад приехала в Казань и не знает, как добраться от торгового центра МЕГА (Проспект победы, 141) до главного здания КФУ (Кремлевская, 18). Скажите:

а) на чём можно доехать от МЕГА до КФУ и за сколько времени;

б) можно ли дойти пешком, если да, то за сколько времени.

Посоветуйте вашей подруге, как лучше добраться от МЕГА до КФУ и объясните, почему вы так думаете.

Задание 3. Инструкция к выполнению:

Начало задания – в разделе Яндекс–Телепрограммы; время выполнения: поиск – 15 минут, ответ – 10 минут.

Вы пригласили друзей в гости и хотите все вместе посмотреть телевизор. Прочитайте названия передач в телепрограмме, догадайтесь, о чём они. (Проверьте себя, нажав по названию передачи левой кнопкой мыши).

Выберите 3 передачи и предложите вашим друзьям посмотреть их.

Задание 4. Время выполнения заданий для каждой ситуации: поиск – 15 минут, ответ – до 10 минут.

Ситуация 1. (Начало в разделе Яндекс–Поиск).

Ваш друг хочет поужинать в уютном недорогом ресторане в центре города. Найдите не менее трёх подходящих вариантов и порекомендуйте ему.

Ситуация 2. (Начало в разделе Яндекс–Поиск или сразу в Яндекс–Афиша).

Ваша подруга хочет интересно провести выходные, но не знает, куда пойти. Найдите в интернете информацию о том, какие события будут происходить в субботу и воскресенье, и пригласите её куда-нибудь (минимум 3 места).

Ситуация 3. (Начало в разделе Яндекс–Поиск или сразу в Яндекс–Маркет).

Ваш друг хочет купить джинсы и куртку со скидкой в интернет-магазине, но не знает, какой магазин выбрать. Посоветуйте ему, где можно купить то, что ему нужно (предложите минимум 3 варианта).

В зависимости от целей и задач, которые стоят перед учащимися, от уровня подготовки, интересов и потребностей студентов, вышеприведенные задания можно усложнить, добавив, например, в ситуацию 1 условие, что ваш друг-вегетарианец (тогда необходимо будет просматривать не только цены, но и состав блюд) и т.д.

Приведенные выше задания направлены не только на обучение рецептивным видам РД (чтению), но и продуктивным (говорению и письму). Так, выполняя их, студенты учатся реализовывать следующие речевые действия: советовать, приглашать, предлагать, – работа над которыми занимает важное место при обучении говорению. Говоря об обучении письму, следует отметить, что все задания направлены на поиск нужной информации в интернете, который осуществляется путем набора опорных слов (коротких фраз) в строке поиска. При этом иностранные студенты учатся трансформации текста (супрессии и компрессии), что является одной из главных целей обучения продуцированию письменной речи.

Продолжая речь об использовании возможностей Яндекс при обучении письму, хотелось бы упомянуть такой раздел как «Открытки», где можно выбрать открытку в соответствии с праздником и подписать ее, напечатав «Кому» предназначается открытка и «От кого». Там же можно напечатать текст письма и дату, когда открытка должна быть отправлена. Данный вид заданий вызывает неподдельный интерес у всех студентов, особенно в преддверии праздников.

Если говорить об обучении аудированию, то здесь Яндекс является незаменимым ресурсом. Как известно, развитию навыков аудирования способствует использование песен, художественных фильмов и телевизионных материалов на занятиях по РКИ. Использование видеоматериалов возможно на разных этапах обучения. Начинать можно уже на исходе элементарного – начале базового уровня. Постепенный переход от мультипликационного фильма – к короткометражному и далее – к полнометражному художественному фильму позволит учащимся постепенно привыкнуть к восприятию русской разговорной речи на слух. На среднем и продвинутом этапах обучения особое внимание стоит уделить работе с телевизионными материалами, ведь восприятие и понимание аутентичных материалов СМИ представляет значительную трудность для иноязычной аудитории, так как телевизионные материалы являются социально-речевым явлением и требуют сформированности у иностранных учащихся лингвистической, лингвокультурологической и коммуникативной компетенций.

Раздел Яндекс–Видео позволяет преподавателю моментально найти необходимый для занятия аудио-видео-файл и воспроизводить его в отличном качестве в режиме онлайн (с необходимыми паузами, возвратами, повторами и т. д.) Выбор фильма зависит от контекста учебного курса: он может быть связан с приходом праздников (например, «военные» фильмы – «А зори здесь тихие»; «новогодние» – «Ирония судьбы или с легким паром»), с прочтением произведений художественной литературы («Собачье сердце», «Ревизор»). Просмотр телевизионных материалов может быть связан с темой занятия (спорт – «Спортивные новости», погода – «Прогноз погоды», политика – «Новости политики» и др.) Опираясь на собственный опыт, хотелось бы добавить, что, зачастую просмотр выпуска новостей на занятии по РКИ является первым знакомством студентов с этой программой.

Использование поисковой системы Яндекс может быть как частью работы на уроке, так и самостоятельной работой учащихся. Опираясь на рекомендации Богомолова А.Н. при работе с аутентичными материалами, мы составили алгоритм работы над телесюжетом:

1. Предпросмотровые задания (Введение фоновой информации, ключевой лексики).
2. Просмотр фрагментов телесюжета с выключенным звуком и комментариями преподавателя.
3. Просмотр телесюжета с включенным звуком первый раз с выполнением припросмотровых заданий (Скажите да или нет. Ответьте на вопросы.).
4. Просмотр телесюжета с включенным звуком второй раз с целью проверки правильности выполнения припросмотровых заданий.
5. Просмотр телесюжета с включенным звуком третий раз с целью выполнения послепросмотровых заданий (Просмотрите телесюжет с включённым звуком третий раз, делая необходимые записи во время просмотра, передайте основное содержание телесюжета. Прочитайте транскрипт телесюжета, сравните свой вариант с оригиналом. Как вы думаете, насколько полно вам удалось передать основное содержание видеосюжета? 30% 50% 70% 100% ?).

Первые четыре пункта предназначены для работы на занятии, а последний может быть предложен учащимся для самостоятельной работы. Благодаря системе поиска Яндекс любой студент сможет без труда найти интересующий его видеоролик и работать с ним дома.

Таким образом, российскую систему поиска в Сети Яндекс можно рассматривать как эффективное средство обучения видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного.

Пічугіна Л. Л.

Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

У сучасних умовах суспільство висуває підвищені вимоги до якості підготовки фахівців ВНЗ, які повинні володіти необхідними знаннями в своїй професійній сфері та володіти вміннями їхнього комплексного застосування. Коротко кажучи, зараз, щоб професійно діяти фахівцю, слід реалізувати власні знання, уміння, навички (ЗУН) та компетентності, це, по-перше. По-друге, обов'язково володіти інформаційними технологіями. Наразі кардинальні зміни, пов'язані з реалізацією принципів Болонської Декларації, відбуваються в навчально-виховному процесі. Упровадження компетентнісного підходу в освіті, обумовили прийняття Радою Європи в 1996 р. переліку загальних ключових компетенцій. Ці виклики часу ставлять перед педагогічною наукою низку завдань. До таких завдань належить формування та розвитку інформаційної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників. Визначимося з понятійно-категоріальним апаратом нашої наукової розвідки.

Сучасні українські науковці Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева виділили компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій (далі – ІКТ):

- що передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці;
- пов'язані з якостями технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства,
- що охоплюють основні компоненти інформаційної культури, базовані на раціональному співіснуванні з техносферою, відповідно до професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних можливостей людини.

А. Хуторський розуміє під інформаційними компетенціями формування вміння самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її за допомогою реальних об'єктів (наприклад, телевізор, телефон, комп'ютер) та інформаційних технологій. На думку І. Зімньої слід виділяти компетенції інформаційних технологій, до яких, належать прийом, опрацювання, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною, Інтернет-технологією. Визначаючи термін «інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність», О. Спірін зазначає, що це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці ІКТ для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язання суспільно-значущих, зокрема професійних, завдань у певній предметній галузі.

Слід зазначити, що поряд із терміном «інформаційна компетентність» у психолого-педагогічній науці вживають цілий набір понять: «інформаційно-комунікаційна», «інформаційно-технологічна», «з інформаційних і комунікаційних технологій», «інформативна» компетентність. Деякі, із наведених вище термінів, науковцями ототожнюються, деякі – розрізняються, підпорядковуються. ІК – одна з ключових компетентностей сучасного педагога, яка має об'єктивну та суб'єктивну сторони. Об'єктивна сторона ІК науково-педагогічних працівників – це вимоги з боку суспільства до володіння педагогом сучасним рівнем інформаційною культурою у професійній діяльності. Суб'єктивна сторона ІК – це прояв особливостей його професійної діяльності, вияв індивідуальності викладача (здібності, інтереси, мотивація у вдосконаленні педагогічної майстерності).

На думку сучасного науковця В. Зібрової завдання, пов'язані з процесом формування інформаційної компетентності майбутніх науково-педагогічного працівника, можуть бути розділені на три групи: ті, які виражають інтереси суспільства; ті, що відображають зміст професійно-педагогічної діяльності; ті, які віддзеркалюють індивідуальні професійні потреби викладача. Формування ІК майбутнього викладача передбачає: освоєння ним знань і умінь із області інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій; розвиток комунікативних здібностей; уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати професійну інформацію, здійснювати рефлексію результатів власної діяльності.

Г. Костюк зазначав, що до педагогічних умов навчального процесу належать: 1) зміст навчального предмета; 2) методи, прийоми навчання; 3) психологічні особливості осіб, які навчаються. Для нашого наукового дослідження друга педагогічна умова є найактуальнішою, адже останнім часом у практику роботи вищої школи активно ввійшли освітні інтерактивні технології. Сутність інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається при взаємодії тих, хто навчається, тобто відбувається не односторонній, а двохсторонній зв'язок, що сприяє ефективному освоєнню знань і умінь з інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій; розвитку комунікативних здібностей; умінню орієнтуватися в інформаційному просторі. Викладач та студенти є суб'єктами навчання.

Основними педагогічними умовами, що впливають на формування ІК викладача, є: а) створення професійно орієнтованих завдань; б) залучення наочних моделей (мультимедіа, Інтернет-ресурсів); в) виконання творчих проектів, які враховують спеціалізації педагогів. Останнім часом у практику роботи вищої школи активно входять освітні інтерактивні технології. Сутність інтерактивних технологій в тому, що навчання відбувається при взаємодії тих, хто навчається. Викладач та студенти є суб'єктами навчання. Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що студенти навчаються ефективній роботі в колективі (на жаль, студенти не мають навиків колективної роботи). При правильному, спланованому і систематичному застосуванні інтерактивних технологій цю проблему можна розв'язати. Інтерактивні методи нав-

чання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

Висновки.

Питання змісту, структури, функцій інформаційної компетентності є дискусійним та відкритим навіть на рівні понятійно-категоріальному, адже різні науковці по-різному трактують визначення понять.

Вимоги, які суспільство висуває до якості освіти, були трансформовані у ключові компетентності. Якщо останні сформовані на достатньому високому рівні, то це у подальшому дає можливість людині орієнтуватися у основних процесах сучасного суспільства, у швидкоплинному інформаційному просторі, у розвитку ринку праці, це сприяє успіхові особистості у багатьох сферах.

Інформаційна компетентність особистості – одна з ключових компетентностей майбутнього спеціаліста із будь-якого напрямку підготовки, майбутнього педагога у тому числі. Формування ІК має відбуватися протягом усього життя людини й особливо підчас навчання у ВНЗ. Спираючись на педагогічні умови за Г. Костюком можемо зазначити, що використання інтерактивних технологій у навчальному процесі сприяє ефективному процесу формування ІК у майбутніх науково-педагогічних працівників.

Список використаних джерел:

1. Костюк Г. С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка / Г. С. Костюк // Сов. педагогика, 1956. – № 12. – С. 68–80.
2. Войнова Н. А. Особенности формирования информационной компетентности студентов вуза / Н. А. Войнова, А. В. Войнов // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 111–118.
3. Гайдамак Е. С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования (в условиях реализации магистерской программы 540204 «Информатика в образовании»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. С. Гайдамак. – Омск, 2006. – 214 с.
4. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (з галузей знань)» / О. М. Гончарова. – К., 2007. – 40 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. Зіброва В. В. Формування інформаційної компетентності викладача / В. В. Зіброва // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С. 64–67.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
8. Миронова О. І. Основи інформаційно-аналітичної діяльності та інформаційна культура сучасного спеціаліста / О. І. Миронова // Зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань, 2008. – Ч. 3. – С. 230–236.
9. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

10. Тришина С. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / С. В. Тришина, А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

Подосенков А. Л., к. п. н. Шивринская С. Е.

ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,

Российская Федерация

К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

Не требует доказательств тот факт, что полноценное приобретение профессиональных знаний и умений в высшем учебном заведении возможно только при высокой физической и умственной работоспособности студентов.

Понятие «работоспособность» рассматривается специалистами как:

- многокомпонентное свойство организма, проявляющееся в способности поддерживать гомеостаз при значительных физических, эмоциональных и интеллектуальных нагрузках (Р. Е. Мотылянская, 1979);
- потенциальная способность человека на протяжении заданного времени и с определенной эффективностью выполнять максимально возможное количество работы (В. И. Дубровский, В. М. Смирнов, 2002).

Особую актуальность проблема поддержания высокой работоспособности приобретает для студентов первого курса, так как изменяются условия учебной деятельности и привычный режим жизни, существенно повышаются интенсивность учебных нагрузок и требования к проявлению самостоятельности и активности.

Высокая работоспособность в процессе учебной деятельности обуславливается многими внешними и внутренними факторами, среди которых большую роль играют правильная организация режима учёбы и отдыха, здоровый образ жизни студентов, включающий в себя как обязательный элемент занятия физическими упражнениями (В. И. Ильинич, 2000; и др.).

Но включение средств физической культуры в комплекс мер укрепления здоровья, повышения работоспособности не всегда рассматривается студентами как объективная необходимость, как условие успешности обучения и, как следствие, успешности будущей профессиональной деятельности (В. К. Бальсевич, 2006; Е. А. Батова, 2012; М. Я. Виленский, 1978; Л. И. Лубышева и Г. М. Грузных, 1990; Г. В. Меньшикова, 2008; А. А. Шагуч, 1997; и многие др.).

Поэтому очевидным в аспекте целевых установок деятельности кафедр физической культуры (физического воспитания) становится вопрос такой организации учеб-

ного процесса, которая бы обеспечила формирование у студентов устойчивых мотивов и интересов в сфере физкультурно-спортивной деятельности и закрепление этого отношения в их будущей жизни.

В этой связи в нашем университете с сентября 2012 года процесс физического воспитания на первом курсе организован с учетом индивидуальных выборов студентов физкультурных видов из числа предложенных.

Проведя анкетирование 661 студента первого курса всех направлений подготовки, мы установили предпочитаемые виды физических упражнений и сформировали учебные группы по данным выборам (рис. 1).

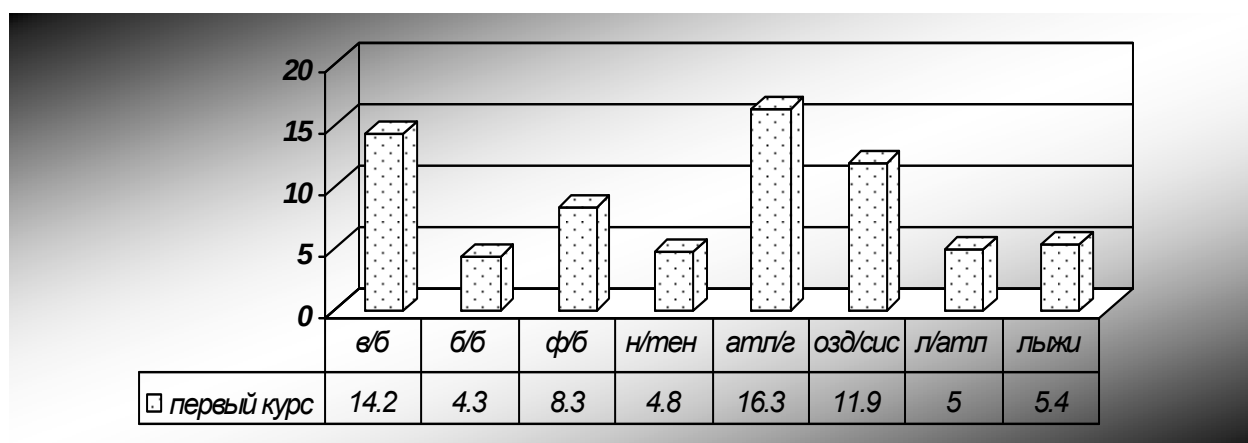


Рис. 1. Распределение испытуемых по индивидуальному выбору вида физкультурной деятельности на учебных занятиях (в %)

Подобное исследование было проведено А. М. Шуваловым (МГУ), где выявлены низкорейтинговые виды спорта – фехтование, шахматы и велосипедный спорт, а также высокорейтинговые – легкая атлетика, спортивные игры, плавание и лыжный спорт. Кроме того А. М. Шувалову удалось констатировать и те виды, которые следует рассматривать как вновь возникшие в выборах студентов – женская борьба, женский футбол, триатлон, аэробика, армрестлинг [2].

Анализируя эмпирические данные, можно утверждать, что неизменно популярными у студентов остаются спортивные игры и оздоровительные системы физических упражнений.

Но в процессе проведения учебных занятий мы столкнулись с проблемой низкого уровня физической готовности студентов, что не позволяло им успешно выполнять учебную программу избранного вида спорта. Поэтому возникла объективная необходимость более глубокой оценки функционального состояния организма первокурсников. С этой целью мы провели оценку состояния кардиореспираторной системы с использованием Гарвардского степ-теста [1]. Полученные результаты представлены на рис. 2.

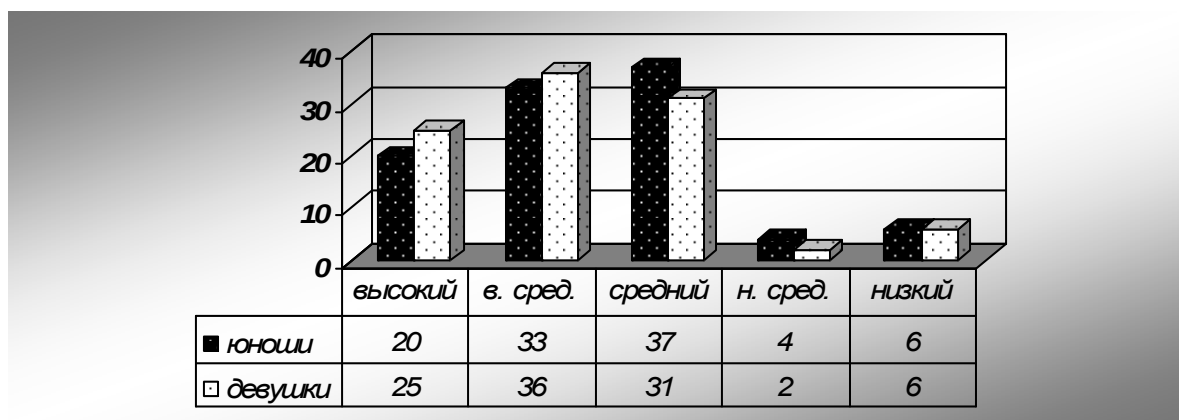


Рис.2. Показатели уровня физической работоспособности студентов 1 курса ЧГУ по результатам Гарвардского степ-теста (в % от числа тестируемых)

Полученные результаты дают возможность преподавателю иметь более полное представление об общей физической работоспособности студентов, их выносливости и ответной реакции сердечно-сосудистой системы на предложенную нагрузку.

После обсуждения этих результатов было принято решение создать группы общей физической подготовки (за сеткой общего расписания) для студентов с низким и ниже среднего уровнем физической готовности. А затем, при повышении данного показателя, предоставить им возможность вновь перейти в группу избранного вида физических упражнений.

На наш взгляд, построение учебного процесса по физической культуре по такой образовательной технологии достаточно перспективное направление его совершенствования. По окончании семестра (декабрь 2012) планируется изучение удовлетворенности студентов учебными занятиями избранным видом физических упражнений.

Опыт внедрения данной технологии обострил и ряд других проблем, которые в большей степени связаны с определенным ограничением свободы выборов студентов в сфере физкультурно-спортивной деятельности. Среди них кадровые, материально-технические и финансовые ограничения – не все «желаемые» студентами физкультурные виды могут быть обеспечены специалистами, специально оборудованными спортивными залами или площадками, дорогостоящим инвентарем (например, для занятий паркур).

Но это не значит, что отсутствуют возможности для расширения спектра видов физических упражнений для организации учебных занятий по интересам. Например, принято решение о подготовке силами студентов и преподавателей снежных склонов для освоения элементов техники горных лыж и сноубординга, площадок для хоккея с мячом.

Считаем, что внедрение новых образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс по физической культуре в вузе позволит не только повысить интерес к учебным занятиям и статус дисциплины в общем цикле изучаемых предметов, но и обеспечит формирование положительного (ценностного) отношения студентов к двигательной активности.

Мы будем признательны всем, кто поделится опытом и достижениями, включится в дискуссию о совершенствовании преподавания в вузе дисциплины «Физическая культура».

Список использованных источников:

1. Аулик И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И. В. Аулик. – М.: Медицина, 1990. – 192 с.
2. Шувалов А. М. Динамика спортивных интересов студентов: автореф. дис. к. пед. н. / А. М. Шувалов. – Малаховка, 2004. – 28 с.

Рябець І. В., Лісова Н. Є.

Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ В МІЖСУБ'ЄКТНІЙ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ У ВНЗ

Наразі актуальністю нашого дослідження висвітлює новий підхід в психолого-педагогічній літературі, що аналізує впровадженню в навчально-виховний процес суб'єктно-діяльнісного підходу. Підґрунтям цього підходу виступає така психолого-педагогічної категорія, як «міжсуб'єктна взаємодія». Для більш глибокого розуміння проблематики нашої наукової розвідки необхідно визначитися з понятійно-категоріальним апаратом.

Виклад основного матеріалу. У сучасній соціальній психології існує два аспекти вивчення процесу взаємодії. Перший аспект – це «розглядання взаємодії як контакту двох або більше осіб, що має своїм результатом взаємні зміни поведінки, діяльності, стосунків, установок» [3, с. 51]. Другий – «як спосіб реалізації спільної діяльності, мета якої зумовлює взаємне узгодження індивідуальних дій, розподіл і кооперацію функцій» [3, с. 51]. Акцентуючи увагу на першому аспекті, ми говоримо про міжсуб'єктну взаємодію, де спілкування є тією ланкою, що поєднує «суб'єкт-суб'єкта» несучи при цьому комунікативне, інтерактивне, перцептивне навантаження. Таким чином, ми визначаємо Під міжсуб'єктною взаємодією ми розуміємо психологічну категорію яка зазначає дії суб'єктів спілкування, за продуктивної організації цього процесу.

Категорія «спілкування» досить багатопланова та поліфункціональна, налічує багато засобів, має різновиди, характеризується різноманітними стилями. В деяких сучасних психологічних дослідженнях спілкування визначено одним із провідних видів діяльності в низці з іншими видами діяльності (працею, навчанням та грою). Такої позиції притримуються А. Реан, Я. Коломінський, В. Знаков. Ці науковці вважають, що категорія «спілкування» може розглядатися як самостійна та не зводиться до жодного іншого виду діяльності. На їхню думку, процес спілкування виявляється для людини не тільки засобом, але й метою. Ці автори стверджують, що зміст терміну «спілкування» не зводиться до змісту поняття «діяльність». У такий спосіб вони від-

стоють ідею автономності та самоцінності спілкування. Цей психологічний підхід визначає спілкування як процес міжособистісної взаємодії, який породжений широким спектром актуальних потреб партнерів, спрямований на задоволення цих потреб і опосередкований певними міжособистісними стосунками.

Однак в психології існує й інший підхід до питання взаємозв'язку спілкування та діяльності взагалі, конкретних її видів зокрема. Ґрунтуючись на ідеї єдності спілкування та діяльності, Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, О. Леонтєв, Л. Орбан-Лембрик визначають категорію «спілкування» як відображення реальності людських стосунків в будь-яких формах спільної діяльності людей. Тобто, будь-які різновиди спілкування є обов'язковими елементами певних форм спільної діяльності, певних видів діяльності. В. Слободчиков та Є. Ісаєв розглядають спілкування як один із аспектів спільної діяльності та і як її продукт.

Враховуючи сказане, зупинимося на наступному визначенні поняття. За провідним українським психологом В. Лозницею: «спілкування – це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами спільної діяльності та криє в собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини» [2, с. 33]. Видатний російський соціальний психолог Г. Андрєєва вважає, що існує три взаємопов'язані функції спілкування [1, с. 82] (*переклад з рос. тут та далі наш – І. Р., Н. Є.*): комунікативна (передбачає обмін інформацією між суб'єктами), інтерактивна (налагоджує обмін ідей та дій між учасниками), перцептивна (забезпечує сприймання партнерами один одного). Отже спілкування виступає процесом інформаційного обміну, внаслідок якого відбувається збагачення певним досвідом того, хто бере участь у спілкуванні. Себто, у процесі спілкування актуалізується потреба у налагодженні соціальних контактів, виникає потреба у нових знаннях, враженнях, почуттях, формується потреба поділитися з іншими власними думками та переживаннями.

У навчально-виховному процесі ВНЗ провідним засобом передачі знань, культури, духовних цінностей, формування умінь, навичок, моральних засад є спілкування, тому природно, що воно постає підґрунтям для впровадження суб'єктно-діяльнісного підходу в педагогічній практиці. Сучасні педагогічні технології у ВНЗ базуються саме на цьому підході. До таких інтерактивних педагогічних технологій у вищій школі відносять: кейс-методи, коопероване навчання, соціограма, психодрама, брейн-стормінг, навчання латеральному мисленню, психолого-педагогічні тренінги тощо. Вище зазначені педагогічні технології дуже різноманітні і відрізняються цілями, методами, кількістю учасників, формою проведення та інше. Однак спільним виступає міжсуб'єктна взаємодія всіх учасників, що відбувається на різних рівнях, в різних напрямках і формах.

Отже, категорія «спілкування» – складна, багатоаспектна і багатовимірна та є об'єктом для вивчення багатьох наук. У міжсуб'єктній взаємодії у навчально-виховному процесі ВНЗ провідну роль відіграє спілкування, яке реалізується на засадах

суб'єктно-діяльнісного підходу. Суб'єктно-діяльнісний підхід – основа для запровадження різноманітних інтерактивних технологій у ВНЗ України.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. для высш. шк. / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 375 с.
2. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення: навч. посіб. / В. С. Лозниця. – К.: ЕксОб, 1999. – 304 с.
3. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / В. В. Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 446 с.

Скляр Е. Ю.

*Колледж ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрав Российской Федерации,
г. Ростов-на-Дону*

СОЗДАНИЕ ВЕБ-СТРАНИЦЫ НА ПЛАТФОРМЕ MICROSOFT SHAREPOINT 2010

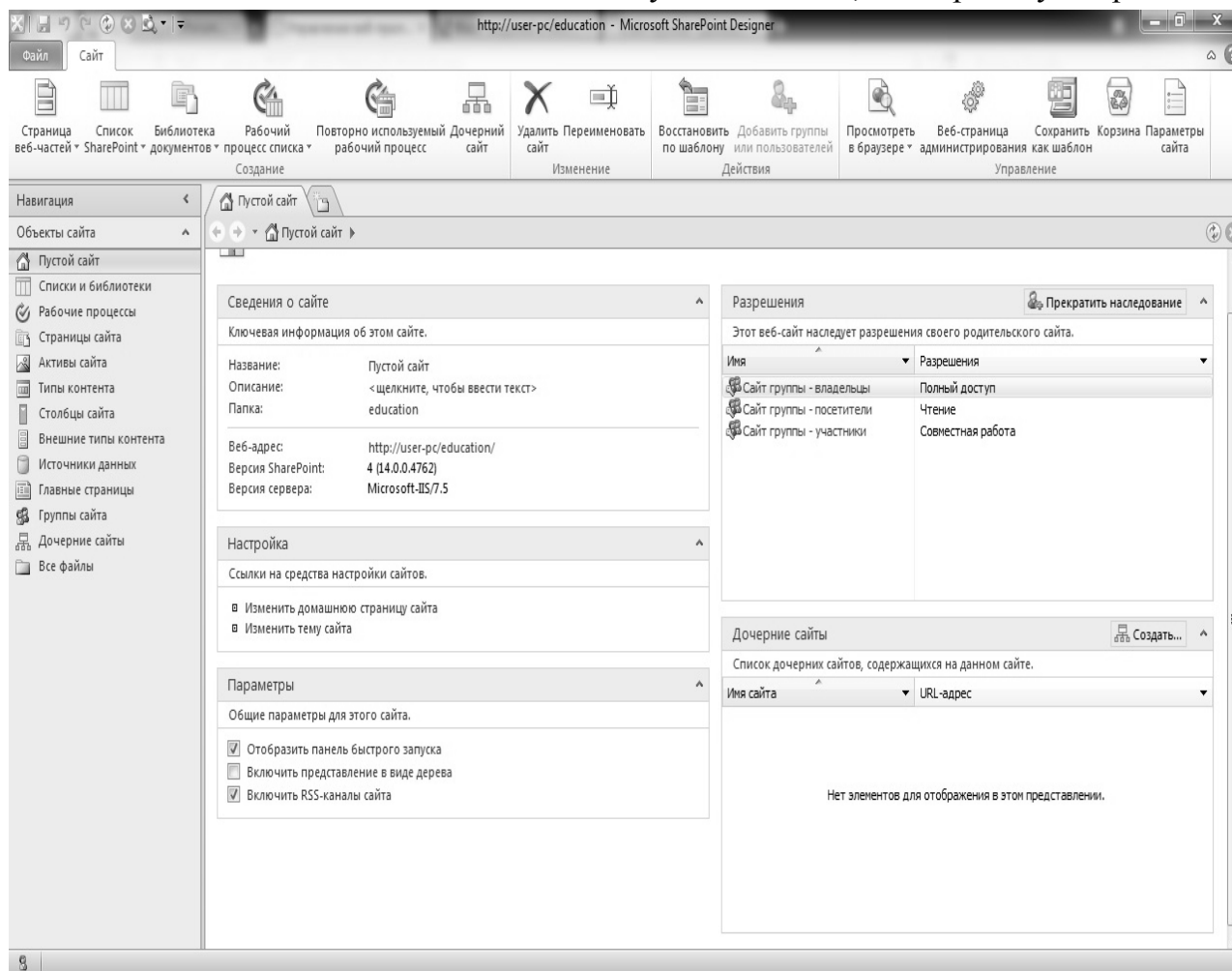
Microsoft SharePoint Designer 2010 представляет собой программу для создания веб-страниц и приложений, которая используется для проектирования, разработки и настройки веб-страниц на базе Microsoft SharePoint Foundation 2010 и Microsoft SharePoint Server 2010. С помощью программы SharePoint Designer 2010 можно создавать информативные веб-страницы, разрабатывать эффективные решения для поддержки рабочих процессов и настраивать вид и функции сайта. На узлах SharePoint, так же как и в папках в файловой системе, можно хранить файлы. Однако узлы SharePoint представляют новый уровень хранения файлов, позволяя сообществам организовывать командное взаимодействие и совместную работу над документами, задачами, контактами, событиями, календарями, вики-узлами и другой информацией. Такая среда может значительно повышать производительность работы групп и отдельных пользователей, а в случае создания цифровой информационной среды образовательного учреждения, дать возможность каждому участнику учебно-воспитательного процесса стать не просто наблюдателем, а ее активным пользователем. Для реализации примера создания веб-сервера образовательного учреждения были установлены следующие программные продукты Microsoft:

- Microsoft SharePoint Designer 2010;
- Microsoft SharePoint Foundation 2010.

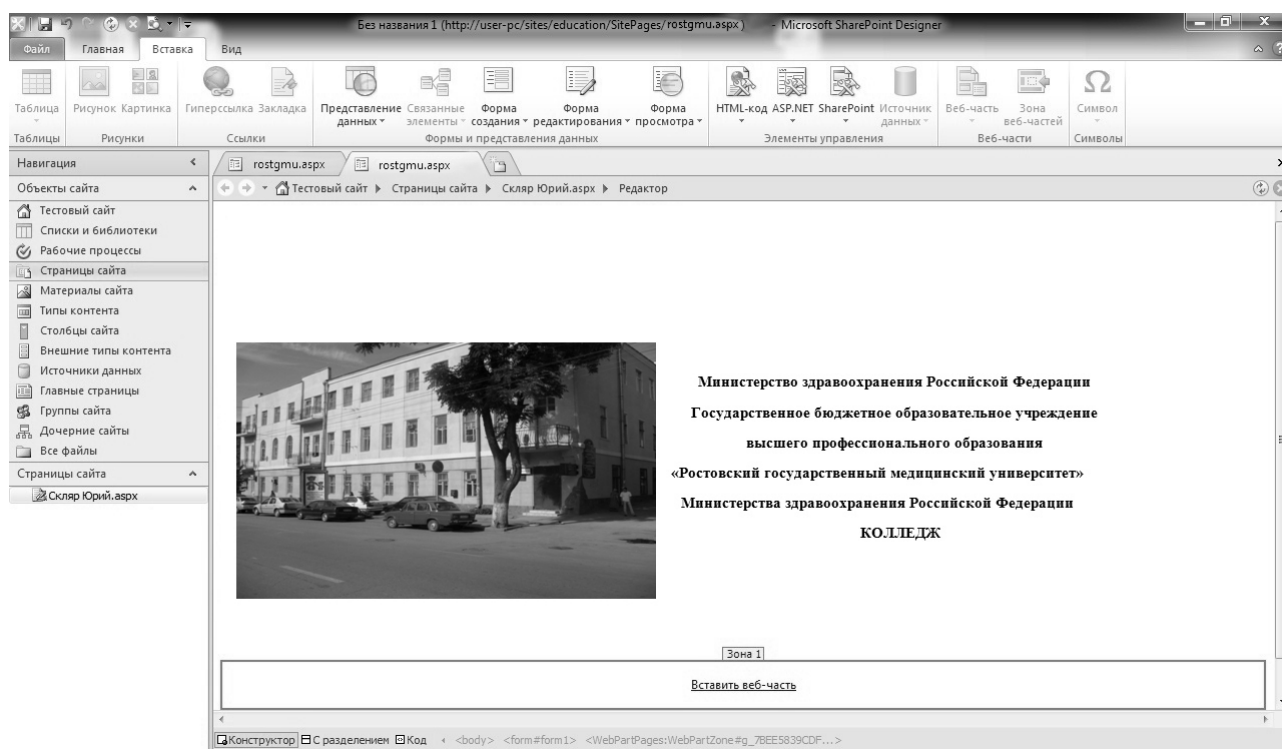
Процесс создания тестовой веб-страницы, разрабатываемой на SharePoint Foundation 2010 и SharePoint Designer 2010.

1. Для создания сайта в SharePoint Designer 2010 необходимо, чтобы был запущен сервер Microsoft SharePoint Foundation. В противном случае, увидим сообщение об ошибке.

2. Для решения проблемы, зайдем в «Центр администрирования SharePoint 2010».
3. Откроется окно браузера и нам потребуется ввести логин и пароль администратора.
4. Настроим общий доступ к сайту:
 - а) В настройках реализуем анонимный доступ;
 - б) Теперь для входа на сайт ввод пароля не потребуется.
5. После этих действий можно создать пустой веб-сайт, с которым будем работать.



6. Далее рассмотрим процесс добавления контента на сайт с помощью SharePoint Foundation:
 - а) создадим библиотеку документов и назовем ее «Общие документы»;
 - б) чтобы проверить ее работоспособность, добавим документы разных форматов (например, Word и Excel);
 - в) создадим календарь событий;
 - г) чтобы добавить событие, откроем вкладку События на ленте;
 - д) создадим обсуждение;
 - е) добавим новое обсуждение.
7. Для создания пробной страницы воспользуемся программой SharePoint Designer 2010.



8. Просмотрим результат в браузере, нажав на ссылку «Страницы сайта» в панели компонентов.



Хлопко О. С.

*Дніпродзержинський економічний коледж Дніпродзержинського державного
технічного університету, Україна*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ

Современные студенты в силу громадного многообразия доступных им информационных образовательных источников (доступных через среду интернета, телевидения, информации на лазерных дисках и проч.) не могут идти ни в какое сравнение

со студентами весьма и весьма недалекого прошлого, лет, скажем 25-ти 35-ти тому назад. Данное информационное и, прежде всего, образовательно-информационное поле, по-сути, выращивает, либо в значительной мере способствует выращиванию зерен знаний в сознании и самосознании современных учащихся. Преподаватель, к сожалению, на этом фоне не всегда может превалировать в методологически и практически правильном формировании самосознания образуемых.

Да, можно вести множество дискуссий, что есть «методологически и практически правильное формирование сознания и самосознания учащихся». Большинство согласится со мной, что сие правильное, пусть даже официально отражаемое в утвержденных учебных программах, есть всего лишь субъективное мнение образовательных чиновников, изменяющиеся в зависимости от смены самих чиновников либо смены господствующих концепций «правильного» образования.

Мы сами с большой долей «ностальгии» можем вспомнить свое студенческое прошлое, где образовательная информация черпалась почти исключительно в вузовских фундаментальных библиотеках, лекциях преподавателей и официозе периодических изданий «монолитного государства». Да, обращаясь назад, невольно вспоминаешь трепетное восхищение профессурой (преподавателями) той эпохи, предстающих перед юным студентом, прежде всего, в образе носителей важнейшей информации, и, если так можно выразиться, почти бесспорно авторитетных источников предметных знаний. Да, безусловно, владея предметом, можно было спорить и отстаивать свою позицию и в то время, хотя и в известных пределах, за которые переходить, учитывая специфику того государства и свойственной ему тоталитарно-дидактической модели преподавания, увы не позволялось.

Иное дело сейчас: одно нажатие компьютерной клавиши открывает для ищущего студента море точек зрения и их обоснований, практически в каждой сфере науки и практики, в том числе доступ к опытным и статистическим научным данным. К древнейшим источникам истории и права. Чтобы полистать «О праве войны и мира» Гуго Гроция уже не надо «стоять» в очереди в специализированной библиотеке, достаточно сесть за монитор компьютера и включить интернет. В этом смысле некогда практически эксклюзивное фундаментальное издание М. Бартошека «Римское право» уже не является таким эксклюзивно-малодоступным.

С данным студентом – продуктом нашей эпохи (о малоразвитых учащихся, не ставящих задачу получить образование, а лишь обрести диплом, мы поговорим позднее) довольно сложно. Чтобы он считался с тобой, а ты был для него безусловным авторитетом, необходимо идти на несколько шагов впереди него, предварять его вопросы и умозаключения. Быть, так сказать, в курсе «прошлого и настоящего», одновременно стараясь контролировать будущее.

Надеюсь, никто не станет спорить, что живое общение со столь же живой студенческой аудиторией обогащает? Иногда автору этих строк даже представляется, что при совместном исследовании со студентами какой – либо проблемы, без разницы из

прошлого или настоящего, на определенной стадии исследования появляется некий коллективный разум, который начинает быстро и слаженно работать в только что заданном тобою направлении. В этом смысле преподаватель может являться спичкой, зажигающей костер познания. Одновременно, учитывая поступательный ход процесса познания, он должен хотя бы стараться быть факелом, освещающим данный путь.

Довольно жалко смотреть на коллег, которые не могут (либо не хотят, не считают нужным) стараться быть хотя бы в ногу с этим процессом. Они огораживают себя давно написанным конспектом собственных лекций, где, как им кажется, есть все, что нужно знать студенту. Этакая метафизика образования в конечном итоге обращается в фарс образования, некий ритуал, отправляемый с обеих сторон. Весьма поучителен в этом Сухомлинский, полагавший, что надо учиться всегда.

Одним из действенных методов разрушения фарса познания является возможность и, на мой взгляд, прямая задача, преподавателя-правоведа показать, что право – не есть нечто каменное, застывшее, самодовлеющее над человеком и социумом в целом. Что – право есть, по-сути, сама жизнь, ваша, и моя. Что, даже не осознавая того, мы на каждом шагу вступаем в бесчисленное количество правоотношений: садясь в маршрутку и оплатив за проезд, мы своими действиями невольно подтверждаем заключение договора перевозки, в котором мы имеем свои права и обязанности. Купив пучок петрушки на рынке, мы опять-таки заключаем договор розничной купли-продажи товаров, которому в свою очередь присущи собственные, специфические права и обязанности. Это так сказать, для затравки, чтобы расшевелить студента. Самое интересное начинается, когда начинаешь моделировать гражданско-правовые, трудовые, налоговые и проч. правоотношения с участием студенческой аудитории, когда, они быть может, впервые, пытаются примерить костюм «взрослых правоотношений» на себя и своих соседей. Надо пытаться доказывать учащимся, что мы сами не только исполняем, но и творим, право, ибо без нашей жизни и правосознания, право будет представлять никому не нужную мертвую книжку. Референдум, обсуждение законов на общегосударственном уровне является одной из форм участия граждан в формировании писаного права. И задача преподавателя разбудить в учащемся желание и возможность лично участвовать в данных обсуждениях и референдумах.

Должен сказать, что очень волнует аудиторию учащихся судебная практика, ведь почти в каждом деле есть свои волнующие моменты, внутренняя борьба, и вместе с тем правовая загадка, которая предлагается для разгадки студентам. Конечно, очень важно, не сухо, дидактически, языком цитат, излагать эту практику. Манера изложения может убить все, самый живой интерес может окончиться банальным зеванием. К счастью автору этих строк, наряду с педагогической работой, довелось более 22 лет заниматься практической юриспруденцией, и за истекшие годы скопился определенный багаж воплощения писанного права в приговорах, решениях, постановлениях и определениях всех судебных инстанций бывшего СССР, УССР и Украины. И очень интересно представить «на суд» студентов интереснейшие из них в развитии.

Как фокусник из мрака небытия достаешь и оживляешь волнения, беды, стремления и окончательные точки прошлого, застывшие в пыльных архивах и, пожалуй, еще памяти их участников. И ... пытаешься не ставить, не называть поставленную много лет назад точку, предоставляя право поставить ее самим студентам. Поверьте, часто споры по поводу данной «точки» были слышны и на переменах и в разных коридорах учебных корпусов.

Наиболее сложным в плане «живого образования» представляется контингент заочников. Как правило, это зрелые и даже пожилые люди со сложившейся шкалой ценностей, системой принципов и жизненных координат, подкрепленных личным опытом. Учить их чему бы то ни было архитяжело. Единственная роль преподавателя, пожалуй, сколь бы то ни было приемлемая для них, это роль, если так можно выразиться, старшего партнера. Здесь подход к аудитории, и ее ответная реакция меняются в корне. Здесь почти нет места, если так можно выразиться, «восторженному познанию». Но, это почти. По-сути, избитая истина «все взрослые – это большие дети» работает и в этом случае, нужно только не полениться постараться найти свой ключик к каждому (задача, правда, почти невыполнимая, учитывая как мало времени учебные программы отводят на работу с заочниками).

Как это ни парадоксально звучит, но заочники не в меньшей мере, чем очники, открыты для образования. Только на более высоком, на более зрелом уровне. Их быть может, необходимо не только учить, но и где-то учиться у них. К сожалению, все эти благие посылки на практике, за редким исключением, все же обращаются в профанацию образования. Исходя, прежде всего, из малого времени, отведенного учебными программами на заочников, их бытовой и профессиональной загруженности, а также психологической мотивации «усредненного» заочника: надо получить диплом, соответствующий специальности, по которой, как правило, уже достаточно давно работаешь. Знания в этом случае, к сожалению, служат всего лишь «довеском» к опыту.

Хотелось бы также сказать пару слов о учащих, не ставящих задачу получить образование, а лишь обрести диплом. К сожалению, такие учащиеся были, есть и, наверное, будут всегда. Их присутствие – это своего рода «болото», из которого время от времени вырываешь целые куски, которые порой на глазах трансформируются в нормальных, а порой и по-своему выдающихся, ищущих студентов.

Самое главное, на мой взгляд, посеять в их демонстративно (а порой лишь внешне, на публику) циничных душах любопытство. Порой преобладающая масса студентов, которую удалось завести на работу и которая начинает действовать в учебном процессе почти как одно целое, увлекает за собой данных индивидов, они, что называется, внезапно включаются. И задача преподавателя, чтобы они не выключились, чтобы этот внезапно вспыхнувший интерес к знаниям не угас. Да, отсюда, безусловно, рождаются мифы о любимых студентах преподавателей и не любимых. Но надо отдать должное и самим мифам: они возникают не на пустом месте, ибо, если преподаватель не панибратствует с толпой, подстраиваясь под нее, а пытается вести ее за

собой и когда эта толпа из молодых, ярких и в большинстве максималистски настроенных индивидов, получает из рук преподавателя некий маленький толчок, и затем уже по собственной воле включается в учебный процесс, кода даже больные дети, которые не ходят ни на чьи лекции, приходят послушать твои, значит орган учебного процесса настроен должным образом, и он сможет исполнять ту мелодию, для которой создан.

Чуканова С. О., к. пед. н. Голубєва М. О.

Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

РОЛЬ БІБЛІОТЕК ВНЗ В УПРОВАДЖЕННІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Сучасний світ пропонує нам сучасні інформаційні технології, що повсякчас розвиваються і набирають все більшої ваги у сьогоdnішньому інформаційному суспільстві. Відповідно до «Національної доктрини розвитку освіти України» швидкий темп розвитку сучасних технологій та перехід до інформаційного суспільства ставить перед державою, суспільством та кожною свідомою особистістю завдання забезпечення належного рівня освіти [4]. У чинному Законі України «Про вищу освіту» (2002 р.) визначається основна мета діяльності вищого навчального закладу як «забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України» та головне завдання – «здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає стандартам вищої освіти» [1]. Освітньо-кваліфікаційні рівні, в свою чергу, як зазначається у статті 15 Закону України «Про освіту» (1996 р.) «встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні» [2].

Відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») «динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається» [5]. Для поглиблення динамізму, мобільності передачі навчальної інформації використовуються різноманітні інтерактивні технології в освітньому просторі. Тут варто зазначити, що однією із сучасних форм організації навчального процесу є дистанційна освіта. Прагнення нації бути конкурентоспроможною у галузі освіти, науки, інформаційних технологій стимулює до навчання протягом життя. Неперервність освіти є надзвичайно важливим чинником, який відіграє провідну роль у формуванні та розвитку майбутніх спеціалістів різних галузей суспільного життя.

Суспільство, яке прагне розвиватись передусім інтелектуально, у першу чергу повинно звертати увагу на рівень освіти. Таке суспільство повинно ставити певні високі вимоги до освіти в цілому. Як зазначається у Болонській декларації (1999 р.)

«важливе значення має те, що незалежність та автономія університетів повинна сприяти постійному удосконаленню систем освіти та науки відповідно до вимог суспільства та рівня сучасного наукового знання» (переклад з англійської тут наш – С. Ч.) [7].

На сьогоднішній день важко уявити будь-яку сферу сучасного життя взагалі та освіти зокрема, не згадавши про інформаційні та комп'ютерні технології. У Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» написано, що «розвиток інформаційного суспільства в Україні та впровадження новітніх ІКТ в усі сфери суспільного життя і в діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування визначається одним з пріоритетних напрямів державної політики» [3].

На сьогоднішній день більшість університетських бібліотек активно використовує новітні технології на своїй ниві та має он-лайн каталоги, доступні у мережі Інтернет. Наприклад, Наукова бібліотека Національного університету «Києво-Могилянська академія». Крім того на часі стоїть питання упровадження технології Веб 2.0 задля модернізації роботи бібліотек [6, с. 18]. Бібліотека, власне як гарант достовірності наукової інформації та ресурсів, які вона пропонує, гармонійно поєднує свою віртуальну та реальну діяльність, опанувавши на сьогоднішній день Інтернет та соціальні мережі. Цей процес продовжує набирати все нових обертів. Бібліотеки надають віддалений доступ до електронного каталогу та баз даних наукової інформації, забезпечують можливість користувачам контролювати та управляти своїми електронними формулярами, віддалено замовляти необхідні для роботи матеріали (див. рис.1). Оскільки ми всі добре знаємо, що без використання ресурсів як друкованих, так і електронних сучасна освіта неможлива, то така діяльність бібліотек позитивним чином впливає на розвиток освіти і є свідченням готовності сучасних бібліотек гідно зустрічати виклики сьогодення.



Рис. 1. Деякі можливості, які надає сучасна бібліотека

Отже, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології повинні широко використовуватись у навчальному процесі зокрема й у ВНЗ III–IV рівнів акредитації в Україні. Наукові бібліотеки ВНЗ відіграють провідну роль у цьому процесі.

Список використаних джерел:

1. Закон України Про вищу освіту (2002 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
2. Закон України Про освіту (1996 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

3. Закон України Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
4. Національна доктрина розвитку освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon1.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
5. Постанова про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
6. Ярошенко Т. Бібліотека, бібліотекарі та користувачі бібліотек в епоху Веб 2.0: виклики часу / Т. Ярошенко // Бібліотечна планета. – 2011. – № 1. – С. 17–22.
7. The European Higher Education Area. Joint declaration of the Ministers responsible for higher education Convened in Bologna on the 19th of June 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/maindoc/bologna_declaration.pdf

ЗМІСТ

<i>Шепель Ю. А.</i> Міжкультурні комунікації як питання освіти ХХІ століття.....	3
--	---

АЛЬТЕРНАТИВНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ В ГУМАНІТАРНИХ І ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ ТА КРАЇН СНД

<i>Лелюк Ю. М., Лелюк М. В.</i> Переваги та недоліки «детективної візуалізації» при вивченні курсу «Страхові послуги»	6
<i>Пахомова Т. О., Сенченко Я. С.</i> Система прийомів підвищення якості англомовної комунікативної підготовки студентів-філологів	8
<i>Сагуйченко В. В.</i> Післядипломна освіта: сучасні реалії та перспективи	10
<i>Тернова А. І.</i> Спеціалізовані навчальні лабораторії та їх роль у підготовці майбутніх тележурналістів	15

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Авраменко Т. В.</i> Специфіка перекладу фразеологізмів з колірною лексикою (на матеріалі публіцистичних текстів).....	19
<i>Бровченко Н. С.</i> Дидактичні ігри як ефективний метод формування у студентів комунікативної компетенції у вивченні іноземних мов.....	22
<i>Галустова К. Г.</i> Роль структурної організації художнього тексту в розкритті комунікативної настанови автора	25
<i>Гальченко О. Ю.</i> Сучасний стан розробки проблеми формування іншомовної компетентності студентів коледжів	33
<i>Пахомова Т. О., Діденко Н. В.</i> Проблема навчання іноземної мови з використанням паралінгвістичних засобів спілкування	37
<i>Посудиевская О. Р.</i> Применение метода case study в преподавании иностранного языка специальности.....	40
<i>Приймак С. В.</i> О доминирующей роли грамматики в обучении иностранным языкам.....	42
<i>Трошкина Т. П.</i> Формирование коммуникативной культуры учащихся (практика преподавания русского языка как неродного)	45
<i>Швец И. П.</i> Электронный учебник как способ обучения студентов-филологов анализу художественного текста.....	50

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ ТА ІНШИХ КРАЇН СНД

<i>Кравцов Ю.С.</i> Зростання значущості права в сучасній освіті і вихованні	53
<i>Палієнко С. О.</i> Управління навчальною діяльністю студентів природничих спеціальностей у вищих навчальних закладах	58

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ

<i>Гоцик І. А., Гоцик Т. А.</i> Комп'ютерне тестування знань з фізики.....	60
<i>Далюк Н. Я.</i> Дистанційні технології як спосіб інтеграції у міжнародний освітній простір.....	63
<i>Квятковська А. І.</i> Дистанційна освіта і навчання	66

МИСТЕЦТВО, КУЛЬТУРА, НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ, ЛІТЕРАТУРА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

<i>Бойко М. П.</i> Філософія національного культуропоступу в ідеях Кирило-Мефодіївського товариства.....	69
<i>Болтовская Е. А.</i> Отличительные черты поэтического языка.....	74
<i>Громова Е. В.</i> Особенности отбора абитуриентов в хореографическом образовании направления подготовки народная художественная культура (ВПО) и народное художественное творчество (СПО) в аспекте здоровьесбережения в обучении	76
<i>Мосейчук Т. В.</i> Анекдот как форма отражения национального характера.....	79

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

<i>Бондаренко Н. Б.</i> Освіта в соціальній роботі: підготовка фахівців з соціальної роботи для сфери охорони психічного здоров'я.....	83
<i>Борисова Т. О.</i> Взаємозв'язок культури мислення з використанням інтерактивних технологій у навчанні студентів ВНЗ.....	86
<i>Кременчуцька А. А.</i> Використання інтернету як інтерактивного методу навчання при вивченні англійської мови.....	88
<i>Маторин Е. Б.</i> Формирование специальной профкомпетентности будущего школьного учителя (на материале внедрения интерактивных технологий в образовательный процесс).....	91
<i>Маторина Н. М.</i> К вопросу об интерактивных технологиях в образовательном процессе.....	93
<i>Михайлова Е. В.</i> Система поиска в сети «Яндекс» как средство обучения видам речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному	96
<i>Пічугіна Л. Л.</i> Інтерактивні технології як педагогічна умова формування інформаційної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників	100
<i>Подосенков А. Л., Шивринская С. Е.</i> К вопросу о технологиях организации физического воспитания в ВУЗе.....	103
<i>Рябець І. В., Лісова Н. Є.</i> Роль спілкування в міжсуб'єктній взаємодії у навчально-виховному процесі у ВНЗ.....	106
<i>Скляр Е. Ю.</i> Создание веб-страницы на платформе Microsoft Sharepoint 2010.....	108
<i>Хлопко О. С.</i> Особенности преподавания юридических дисциплин в современной учебной среде.....	110
<i>Чуканова С. О., Голубева М. О.</i> Роль бібліотек ВНЗ в упровадженні інтерактивних технологій в освітньому просторі.....	114

Науков е в и д а н н я

Мови видання: українська, російська

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ПОГЛЯД ЗСЕРЕДИНИ

Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції
(20–21 грудня 2012 р.)

*Під загальною редакцією доктора філологічних наук,
професора Ю. О. Шепеля*

Окремі доповіді друкуються в авторській редакції

Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів

За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів

Відповідальний редактор Біла К. О.
Технічний редактор Капуш О. Є.
Оригінал-макет Біла К. О.

Здано до друку 21.12.12. Підписано до друку 24.12.12.
Формат 60x84¹/₁₆. Спосіб друку – різнограф.
Ум. др. арк. 7,93. Тираж 100 пр. Зам. № 1212-01.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 3618 від 6.11.09р.

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.
Україна, 49087, м. Дніпропетровськ, вул. Березинська, 80, офіс 2
Поштова адреса: Україна, 49087, м. Дніпропетровськ, п/в 87, а/с 4402

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com
e-mail: conf@confcontact.com

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.