

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС:
ПОГЛЯД ЗСЕРЕДИНИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

VI Міжнародної науково-практичної конференції
(17–18 грудня 2013 р.)

Дніпропетровськ
Видавець Біла К. О.
2013

УДК 37+159.9
ББК 73
О 72

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова оргкомітету:

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

Заступник голови:

Панченко Є. І. – доктор філологічних наук, професор, зав. кафедри англійської філології 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 Є. 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 : зб. наук. праць VI Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 груд. 2013 р. / [під заг. ред. Ю. О. Шепеля]. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2013. – 72 с.

ISBN 978-617-645-153-2

У збірнику надруковано наукові праці VI Міжнародної науково-практичної конференції «Освітній процес: погляд зсередини».

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 37+159.9
ББК 73

ISBN 978-617-645-153-2

© Авторський колектив, 2013

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

Дроф'як Н. І.

Львівський національний університет імені І. Франка, Україна

INDIVIDUAL ASPECT OF TEACHING IN HUMANISTIC EDUCATION

In the field of education and especially in society today humanistic education is the subject of considerable interest and controversy. Most educators who advocate humanistic education typically associate this approach with the following aspects:

1. Humanistic education teaches a wide variety of skills which are needed to function in today's world-basic skills such as reading, writing and computation, as well as skills in communicating, thinking, decision-making, problem-solving and knowing oneself.

2. Humanistic education is a humane approach to education- one that helps students believe in themselves and their potential, that encourages compassion and understanding, that fosters self-respect and respect for others.

3. Humanistic education deals with basic human concerns-with the issues throughout history and today that are of concern to human beings trying to improve the quality of life- to pursue knowledge, to grow, to love, to find meaning for one's existence [1, p. 27].

In humanistic education, the whole person, not just the intellect, is engaged in the growth and development that are the signs of real learning. The emotions, the social being, the mind, and the skills needed for a career direction are all focuses of humanistic education. Besides it seeks to help students to learn useful skills for living and to deepen their understanding of issues relevant to their academic and social development. Teachers do not need to be trained psychologists to conduct humanistic education activities. They do require sensitivity to students, classroom management skills, and the ability to conduct a class discussion. These skills are within the grasp of all good teachers:

But our understanding of learning and teaching is constantly reshaped by theory, applied research, and changing media. As our knowledge of the distributed processing in the brain grows, we know that students do not have one kind of intelligence or one way of learning – they have many. To accommodate these many ways of learning, we can use what we know about how each brain network operates to make our teaching methods and curriculum materials flexible in specific way.

Cultural, educational, and legal changes have significantly altered the mix of students in regular education classrooms. Today's typical classroom might include students whose first language is not English; students who are not reading on grade level; students with behavioral attentional, and motivational problems; students from varied cultural backgrounds; and students classified as gifted. In addition, there are students with particular needs, such as limited vision, motor disabilities, emotional difficulties, speech and language difficulties, and learning disabilities. At the same time, increasing emphasis on learning standards places greater responsibility on teachers and administrators to ensure that each of these students reaches the highest levels of achievement [5, p. 17].

The challenge posed by greater diversity and greater accountability is to enable students with widely divergent needs, skills, and interests to attain the same high standards. To transform the pressures of diversity into opportunities for all learners, we apply insights about learners who don't «fit the mold» to help us create flexible curricula and tools that will work more effectively for everyone. In this way, the challenges we face as educators inspire us to reconsider the way curriculum is designed and the way schooling is conducted.

The alternative to traditional education and schooling is the idea of individually-oriented teaching (personalized instruction) which has been successfully implemented into the process of education by Fred Keller. Briefly, these features which seem to distinguish from conventional teaching procedures include:

1. The go-at-your-own-pace feature, which permits a student to move through the course at a speed commensurate with his ability and other demands upon his time.
2. The unit-perfection requirement for advance, which lets the student go ahead to new material only after demonstrating mastery of that which preceded.

3. The use of lectures and demonstrations as vehicles of motivation, rather than sources of critical information.

4. The related stress upon the written word in teacher-student communication.

5. The use of proctors, which permits repeated testing, immediate scoring, almost unavoidable tutoring, and a marked enhancement of the personal-social aspect of the educational process [3, p. 10].

Assessment is a dynamic process for obtaining information about individual potential, with the aim of achieving useful data about the cognitive profile of the pupils. The difference between this kind of assessment and the test is that in the former, we include all kinds of information derived from the teaching-learning process within the classroom context. The project offers teachers a portfolio assessment, whose objective is to design the cognitive individual profile of students.

There are a large number of teaching and assessment strategies which go beyond traditional methods of instruction and consequently are based on the idea of Individual Teaching and Multiple Intelligence which presupposes the following cornerstones [4, p. 23].

a) The identification of the strengths and weaknesses that the children show while learning.

b) The development of the identified strengths, so that they can be used to reduce weaknesses during the teaching-learning process (individual approach).

c) The teaching of children to transfer the experiences involving their strengths to other curriculum contents where they could have weaknesses.

Different learners aiming for the same goal generate different plans and steps for getting there. Because individuals have their own optimal pathways for learning strategic skills, teaching approaches and tools need to be varied. Based on the knowledge of how strategic networks function, the following teaching methods to support strategic individual learning can be recommended:

1. Providing flexible models of skilled performance.

Learning to *generate* patterns (*how* to do something) requires developing a mental model of the pattern in question. Developing internal models requires exposure to external models of expert performance and to counter examples that demonstrate incorrect execution. Teachers can present models of processes in a variety of contexts

(as one-on-one instruction, in small groups or as a whole class, live or at a distance, online or in person), using a variety of media (video, speech, text, diagram, animation). Exposure to multiple models showing different, effective ways to do something to help learners distil the critical features of a process, different ways it can be accomplished, and where the opportunities exist to inject their own creative means.

2. Providing opportunities to practice with supports.

To achieve complex strategic goals a learner must *automatize*, or over-learn the individual steps in the process until each is automatic. This requires extensive practice. Because complex strategic patterns are impossible to learn all at once, teachers usually direct students to practice individual subcomponents of the process. But we also know that practicing skills in context is more effective than practicing skills in isolation. To support contextual practice, teachers can scaffold some parts of the process so that learners can focus on strengthening their abilities in other parts. Scaffolds reduce the degrees of freedom in order to focus the learning in specific areas.

3. Providing multiple media and formats.

Delivering ongoing, relevant feedback is critical when teaching skills. Learners need to know if they are practicing effectively, and if not, which aspects of the practice process they need to change. Feedback can come in many forms. The student can watch a video of herself, listen to her instructor's observations or read a write-up of her game in the newspaper. And it is important to point out that feedback is most effective when it is provided in an ongoing fashion – supporting course corrections and building learners' confidence about things that are going well. But even students fortunate enough to have one-to-one instruction don't have their teachers around during every practice session. Thus, helping learners develop self-monitoring skills may be the very best way to ensure ongoing feedback for all practice.

4. Offering flexible opportunities for demonstrating skills.

Another essential part of teaching a strategic skill is providing learners with chances to demonstrate that skill. Demonstration challenges learners to consolidate and apply all parts of the process. It also elicits feedback from a broader audience. The budding pianist performs in recitals; the student gives an oral presentation, displays a poster or shares a written paper. In this way, demonstrating skills and knowledge

can factor powerfully into motivation, helping learners experience the «why» of learning. Digital media offer widely varied supports and opportunities to help students demonstrate knowledge and skills [2, p. 19].

No one claims that implementing humanistic education methods and approaches will instantly, or even eventually solve all of society's problems. There are many problems in our communities, country and world which require complex and long-term solutions. At best, humanistic education can better equip young people with the skills and attitudes to play a more effective role in seeking these solutions. If democracy is to work for a democratic society, its citizens must be educated. They must know how to gather information, distinguish fact from opinion, analyze propaganda, understand many different viewpoints, understand justice, think for themselves, communicate their opinions clearly, and work with others for the common good. These are among the most important skills that humanistic education seeks to teach our youth.

The list of references:

1. Benson P. *Autonomy and Independence in Language Learning* / P. Benson, P. Voller. – London: Longman, 1997.
2. Felder R. *Student-Centered Instruction: Good Medicine, But No Panacea* / R. Felder, R. Brent // *Journal of Developmental Education*. – 1996. – 20. – P. 38–40.
3. Keller F. S. *The PSI Handbook: Essays on Personalized Instruction* / F. S. Keller, J. G. Sherman. – Lawrence, Kansas: TRI Publications, 1982.
4. McCombs B. *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement* / B. McCombs, J. S. Whistler. – San Francisco: Josey-Bass Publishers, 1997.
5. Silberman M. *Active Learning* / M. Silberman. – Boston: Allyn & Bacon, 1996.

Черевань В. Н.

Херсонский государственный университет, Украина

АНАЛИЗ МЕТОДИКИ

НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ

В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Методика национально-языковой ориентации, которую в течение многих лет разрабатывала В. Н. Вагнер для обучения русскому языку иностранных студентов российских вузов, является современной модификацией сознательно-сопоставительного

метода. В настоящее время он широко используется в украинских вузах в целях эффективного преподавания русского языка как иностранного.

Особенностью методики национально-языковой ориентации является рекомендация осуществлять отбор, организацию, введение и закрепление языкового материала, а также развитие коммуникативно-речевых умений с учетом национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка. Основными методическими принципами, составляющими сущность данной методики, являются: языковая системность, опора на родной язык учащихся и коммуникативная направленность. Все три принципа в совокупности проявляют себя в отборе и организации учебного материала, а также в процессах его введения, организации усвоения и формирования речевых навыков и умений.

В процессе обучения студентов из разных стран необходимо учитывать их национальные лингводидактические традиции. Для национальной методики может быть более типичным глубокое теоретическое изучение и анализ языковых явлений, тяготение к системному представлению языкового материала или же использование приемов его механического запоминания и др. Учет национальных традиций языкового обучения проявляется двояко:

- опираясь на опыт представления аналогичного явления в родном языке студентов;
- актуализация способов представления языкового материала и приемов его изучения, не свойственных национальной методике, и, следовательно, представляющих определенные трудности для студентов, однако необходимых при обучении русскому языку как иностранному.

Реализация принципов методики национально-языковой ориентации предполагает значительную активизацию мыслительной деятельности студентов, сознательный подход к языковым фактам и желание овладеть русским языком в течение минимального периода обучения. Важно подчеркнуть, что описанная стратегия приемлема для тех студентов, которые уделяют большое внимание механическому запоминанию языкового материала, осмысление которого происходит на основе их речевого опыта.

Важным принципом методики национально-языковой ориентации является соблюдение принципа системности при организации учебного материала. Доказано, что системное представление языкового материала способствует лучшему, более точному и глубокому восприятию и более прочному запоминанию как всей системы в целом, так и отдельных ее компонентов, выявлению имеющихся сходств и различий. Например, заучивая комплексно парадигмы спряжений русских глаголов, студенты почти никогда не заменяют их личные формы, в то время как в результате вынужденного представления падежных форм имен существительных нередко ошибки по смешению флексий, что значительно реже наблюдается при употреблении склонений. В англоязычной аудитории рекомендуется поэтапное представление спряжений отдельных глагольных моделей, системное представление окончаний каждого падежа имен существительных и имен прилагательных.

Системного введения и тщательного объяснения требует и лексический материал. Так, например, турецкими студентами, владеющими английским языком, глагол *to tempt* («искушать»), в процессе перевода на русский язык может быть воспринят в значении «покушать» или «покусать», что может повлечь недопонимание всего смысла предложения: «She tempted him» и выполнение неверного перевода «Она покушала его» или «Она покусала его». Следовательно, бессистемность представления лексического материала становится причиной возникновения ложных ассоциаций, приводящих к устойчивым ошибкам, которые в дальнейшем с трудом поддаются корректировке. Системное введение лексического материала дает возможность упорядочить изучение лексики, способствует ее более точному восприятию, облегчает запоминание, делает его более прочным, снижая количество допускаемых лексических ошибок.

Формирование системы русского языка как иностранного неизбежно проходит под влиянием сложившейся ранее системы родного языка. При этом интерференция имеет различные формы проявления. Может возникнуть скрытая интерференция, которая проявляется в том, что обучаемые избегают употреблять в своей речи явления изучаемого языка, не имеющие аналогии в родном языке. Интерференция создаёт специфические трудности усвоения соответствующего материала.

Учёт влияния родного языка и его характер даёт возможность при использовании методики национально-языковой ориентации устанавливать такие способы обучения, которые способствуют положительному переносу, предупреждению и преодолению интерференции. Результаты сопоставительного анализа языковых явлений различных уровней выявляют имеющиеся между ними сходства, различия и частичные несовпадения, что предопределяет в значительной мере характер восприятия и усвоения материалов изучаемого языка. Следует помнить, что учёт характера межъязыковых соотношений позволяет снять трудности овладения явлениями русского языка, предвидеть специфику возникающих при этом трудностей и прогнозировать ошибки в речи, а также адекватно реализовывать речевые навыки с учетом профессиональных целей общения. Для навыков элементарного общения необходим отбор речевых действий, связанных и с этикетом профессионального общения с коллегами, а также в быту.

Методика национально-языковой ориентации, с одной стороны, развивает традиции концепции сознательно-сопоставительного метода в преподавании русского языка как иностранного (в ней находят реализацию принципы языковой системности, опоры на родной язык иностранных студентов, а также приемы межъязыкового сопоставления и перевода). С другой стороны, эта методика в большей степени ориентирована на обучение речевой коммуникации на русском языке и в этом смысле близка к группе современных коммуникативно ориентированных методов.

Методика национально-языковой ориентации разработана для начального этапа обучения русскому языку как иностранному, хотя успешно может применяться и на продвинутом этапе. Ее использование предпочтительно в случае, если обучение осуществляется в одноязычной группе, на основе национально-ориентированного учебника, и если преподаватель владеет родным языком иностранных студентов. В этих условиях методика обеспечивает значительное повышение интенсивности и эффективности обучения, так как дает возможность увеличить объем учебного материала и сократить сроки его изучения, а также добиться его более точного и глубокого усвоения; обеспечить положительный

перенос и преодолеть отрицательное влияние родного языка. Методика национально-языковой ориентации создает предпосылки для более интенсивного изучения русского языка. Она позволяет учитывать в учебном процессе специфику восприятия и усвоения русского языка иностранными студентами, и, соответственно, индивидуализировать обучение по национально-языковому критерию.

Список использованных источников:

1. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. Н. Вагнер. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 296 с.
2. Капитонова Т. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. Капитонова. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 312 с.

Д. филол. н. Шепель Ю. А.

Днепропетровский национальный университет имени О. Гончара, Украина

ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ЯКМ В НАУКЕ И ЛИНГВИСТИКЕ

Для изучения курса лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, лингвострановедения очень важным аспектом является как рассмотрение истории изучения языковой и научной картин мира, так и состояние исследований в этой области на современном этапе развития науки о языке.

Феномен, именуемый «картина мира», является таким же древним, как и сам человек. Создание первых картин мира у человека совпадает по времени с процессом антропогенеза. На создание целостного образа мира претендуют мифология, религия, философия, искусство. Исторически первой формой мировоззренческого сознания, в пределах которой сформировалась развитая картина мира, было мифологическое сознание. Именно в мифе выражается модель мира, сложившаяся в период архаического общества. Начиная от эпохи античной философии и заканчивая временем создания натурфилософских теорий XIX-го века исторические попытки построения картины мира происходили в русле философских исследований. Тем не менее, реальность, называемая термином «картина мира», стала предметом изучения лишь в сравнительно недавнее время.

Как уже было отмечено выше, термин «картина мира» был впервые употреблён Г. Герцем в контексте физической картины мира. Термином «картина мира» широко пользовался также М. Планк, понимая под физической картиной мира «образ мира», формируемый физической наукой и отражающей реальные закономерности природы. М. Планк различал практическую картину мира и научную картину мира. С практической картиной мира он связывал представление человека об окружающем мире, которое вырабатывается человеком постепенно на основании своих переживаний.

Мысль о том, что создание картины мира или картины реальности является необходимым моментом жизнедеятельности человека, развивал А. Эйнштейн: «Человек стремится каким-то адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы оторваться от мира ощущений, чтобы в известной степени попытаться заменить этот мир созданной таким образом картиной» [2, с. 45].

Параллельно с разработкой понятия картины мира в рамках науки, картина мира изучалась в культурологических и лингвосомиологических работах. Специфика языковой концептуализации мира нагляднее всего представлена в том, что называют особенностями в языковом членении действительности, что можно объяснить этнонациональными различиями когнитивных мировосприятий. Языки различаются способом выделения значений, самим способом восприятия и осмысления мира. Эта идея в различных ипостасях и версиях развивалась во всех ключевых эпохах новейшей истории лингвистики. Восходит она к учению В. фон Гумбольдта о «внутренней форме» языка. Согласно его учению, различные языки являются различными мировидениями и специфику каждого конкретного языка обуславливает «языковое сознание народа», на нём говорящего [1, с. 67].

Концепция В. Гумбольдта имела многих последователей и продолжателей, занимавшихся утверждением в основном идеи о влиянии языка на мышление и мировоззрение людей. Наиболее крупные языковеды и психологи с разной степенью уверенности были приверженцами этой идеи. Самыми яркими её сторонниками в XIX-ом веке были В. Д. Уитни, отмечавший, что «каждый язык

имеет...свойственную только ему систему устоявшихся различий, свои способы формирования мысли, в соответствии с которыми преобразуются содержание и результаты мыслительной деятельности человека, весь запас его впечатлений, в том числе индивидуально приобретённых, его опыт и знание мира» и Г. Штейнталь, ставивший развитие мышления в прямую зависимость от развития социальной среды, частью которой является язык.

Далее эта идея развивалась в деятельности американской школы этнолингвистики, представленной работами Э. Сепира, Ф. Боаса, Б. Уорфа. Ф. Боас отмечал, что «особенности языка очевидным образом отражаются во взглядах и обычаях народов» [3, с. 99]. Эти мысли далее были развиты в гипотезе лингвистической относительности Сепира – Уорфа. Эта гипотеза была выдвинута в 1930-х годах Л. Уорфом на основе идей Э. Сепира. Суть её сводится к следующему: люди, говорящие на разных языках и принадлежащие к разным культурам, по-разному воспринимают мир. Основные положения этой гипотезы: язык обуславливает тип мышления его носителей, способ познания окружающего мира зависит от языка, на котором осуществляется мышление. Отсюда возникает вопрос: что же первично, что на что влияет – особенности восприятия и осознания окружающего мира влияют на нормы поведения или поведение личности влияет на сознание. Думается, что ответить на этот вопрос однозначно в принципе невозможно, так как данные феномены связаны отношениями двунаправленной зависимости: одно обуславливает другое и одно влияет на другое.

Гипотеза Сепира – Уорфа критиковалась многими учёными, но по существу она была попыткой разобраться в причинах языкового и этнического разнообразия на новом витке лингвистических и других научных знаний о мире. Ближе всего к этому подошёл Б. Уорф, который утверждал, что наши знания о картине мира формируются относительно нашей языковой картины мира.

Наиболее видным продолжателем идей Сепира – Уорфа был немецкий учёный Лео Вайсгербер. Идея Л. Вайсгербера выражала неогумбольдтианскую позицию и построена на идее языкового познания мира. По его мнению, всё действительное бытие определяется языковым бытием и становится духовным

миром человека. Язык имеет огромное влияние на формирование духа народа, образуя «промежуточный мир» между сознанием и действительностью.

Вариациями на тему «внутренней формы» языка являются также понятие значимости у Ф. де Соссюра, теория семантических полей И. Трира, учение Л. В. Щербы об «обывательских» понятиях, выдвинутая А. Вежбицкой концепция «этносинтаксиса» и многие другие работы лингвистов XX-го века.

Дальнейшая разработка проблемы изучения языковой картины мира осуществлялась уже на современном этапе развития лингвистики.

Как видим из вышесказанного, попытки построения картины мира осуществлялись в русле мифологических и философских исследований, но предметом изучения термин «картина мира» стал только лишь в лингвистике XX-го века. Исследователи, занимающиеся данной проблемой (М. Планк, Г. Герц, В. Гумбольдт, А. Эйнштейн, Ф. Боас, Б. Уорф, Э. Сепир и др.) внесли огромный вклад в разработку и изучение понятия картины мира, как в физических науках, так и в культурологических и лингвосомиологических работах.

Список использованных источников:

1. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С. 156–180.
2. Эйнштейн А. Влияние Максвелла на развитие представлений о физической реальности / А. Эйнштейн // Собрание научных трудов. – М.; Пг., 1923. –Т. 1. – С. 78–89.
3. Boas F. The history of anthropology / F. Boas // Science, 1904. – P. 23–28.

Грабельська О. В.

Львівський національний університет імені І. Франка, Україна

EFFECTIVE CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

These days cross-boarder travel is commonplace, and we know so much more about other countries. We are therefore expected to understand how our counterparts in other countries think and behave. In communicating with other cultures, cultural adaptability is more important than language skills. You need a strong willingness to understand what it is that causes the people of another culture to think and behave the way they do. Cultural adaptability is about switching your communication style to facilitate understanding or to make it easier to work together. You may need to accept that other cultures need time to consider what you say before agreeing or accepting. It may strike you as resistance or even discourtesy, but it may only be the normal response in their culture.

There are ten essential elements that form the right approach to communicating with people whose own language patterns are very different from your own, and whose command of your language is formal rather than colloquial. For effective cross-cultural communication, a person needs to:

- acknowledge own assumptions, i. e. what drives his or her attitudes;
- recognise ‘invisible differences that exist;
- welcome change;
- consider alternatives;
- avoid generalisations;
- respect the individual;
- be patient and tolerant;
- be sensitive to non-verbal cues;
- remember face;
- listen [1, с. 7].

Own assumptions.

Be aware that people from some countries might not respond the way you expect them to. We should avoid imposing our expectations on others and watch for their way of responding.

Invisible differences. Good manners may prevent others from letting you know when you have transgressed, so it is not always easy to recognize when you are on the wrong track. A good approach is to adopt an attitude of wanting to learn about another person's cultural expectations, and ask. Always be sensitive to 'seniority', which could be based on age, status or gender. And observe basic courtesy such as not interrupting when they are in mid sentence. Equally, be prepared to accept their difference if you are the senior person.

Welcome change. You need to be prepared to set aside your habitual way of doing or saying things, and look for the advantages of emulating the style of the other person.

Consider alternatives. The communication process involves much more than language alone. In a dialogue there are expectations on both sides, some of which are met, others not. For example, it may be your style to settle things over the telephone, but the other person may be used to agreeing things in writing. The question to ask yourself is, 'What will get the result I want?' Be pragmatic and do what works.

Stereotypes and generalizations.

Accent and vocabulary betray foreigners who are therefore judged according to stereotypes. Unfortunately that simply raise barriers to proper communication.

Respect and the individual.

If your objective is to connect with the other person and communicate well with him, it would be useful to think of him as an individual, not as a representative of his company or his country. The key word is respect. Build a relationship based on that.

Patience and tolerance.

First impressions linger forever. A person whose first language is not the same as yours may have difficulty in understanding what you are saying, and that may make them seem slow. The way you handle that will colour your relationship for all time. Remember that everyone has something to offer, and those from a different culture can help you to refine your communication skills.

Non-verbal cues.

Each nation has its own communication style. Vocal tone and volume should be adjusted to suit the norms of the people you are talking to.

‘Face’. In simple terms, you should always avoid making the other person feel uncomfortable, in front of others. Causing someone to lose face is the ultimate insult.

Listen.

Hearing is not the same as listening. You need to listen, not only for what is being said but for what lies behind what is being said. Listen for the clues in the speech pattern, in particular for how direct the other person is [2, c. 32].

Cultural understanding is something we can all develop. The first step is to understand that others think, believe and feel differently from ourselves, and it will enable us to understand ourselves better. Whether we are talking about business and management, work or education, the foreigners we encounter will have a set of values that will differ from our own. To express ourselves effectively, we need to gain an insight into the cultural patterns of our listeners, because good communication is much more than the fluent expression of our own ideas : it is about connecting with the understanding of our listeners, at their level. This insight goes far beyond mere linguistic differences. It leads to cultural sensitivity and respect. And it can be learned.

There are keys to unlocking the gates of cultural understanding. These are focused on people’s attitudes to:

- status, respect and equality;
- time, rules and regulations;
- individuality, family and community;
- learning, knowledge and sharing;
- the environment.

If you understand these issues and learn how other cultures perceive them, your communication will be much more effective.

Language differences are hugely significant. Language isn’t just how people speak – it is who they are. Knowing the language gives you an insight into the people.

When you learn the language of another people, you notice differences in structure, vocabulary and shades of meaning, and that helps you to understand their outlook.

The list of references:

1. Block D. Globalization and language teaching / D. Block, D. Cameron. – Routledge, 2002. – 196 p.
2. Khan-Panni P. Communicating across cultures / P. Khan-Panni, D. Swallow. – Howtobooks, 2003. – 244 p.

К. філол. н. Дем'янова Ю. О.

Запорізький педагогічний коледж, Україна

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема становлення суб'єктної позиції студента-майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ) є на сьогодні відкритою як в теоретико-методологічному, так і в практичному аспектах. У сучасних умовах, коли авторитарно-дисциплінарний підхід давно відійшов на задній план, а концепція модерної освіти набула особистісно-орієнтованого спрямування, усе частіше впливають такі поняття, як «суб'єкт навчання», «суб'єкт-суб'єктна взаємодія», «суб'єктна позиція». В одне слово, йдеться про «переосмислення міри свободи студента у виборі засобів навчання, стилю, стратегій оволодіння іноземною мовою; підвищення відповідальності студента за процес і результати власного навчання» [4, с. 265]. Виходячи зі специфіки навчання іноземної мови, варто наголосити, що в центрі уваги педагога завжди перебуває не власне навчальна діяльність з іноземної мови, а особистість студента як суб'єкта цієї діяльності [2, с. 43].

У цьому контексті ми розглядаємо поняття «суб'єктна позиція студента» як систему ставлень до навчально-виховного процесу, ключовими характеристиками самого студента стають активність, відкритість, цілеспрямованість, самодетермінованість, самостійність, відповідальність за прийняття рішень, креативність,

професійна спрямованість [1–4]. Педагогічними умовами ефективного становлення суб'єктної позиції студента є реалізація особистісно-орієнтованого, суб'єктно-діяльнісного, акмеологічного підходів, здійснення педагогічної підтримки (фасилітації), насичення навчального заняття з іноземної мови професійно-значущим змістом, організація змісту навчання з опорою на використання аутентичних підручників та посібників, наближення процесу навчання до реальних умов спілкування іноземною мовою, спонукання студентів до порівняння, зіставлення та протиставлення фактів, явищ, створення позитивної емоційної атмосфери під час занять, оцінювання не лише кінцевого результату, а й процесу діяльності студента тощо.

Усе сказане передбачає впровадження активних, проблемних методів, форм, засобів навчання на заняттях іноземної мови, що стимулюють розвиток комунікативних умінь і навичок студентів, їх креативність, рефлексивність, автономну, перетворювальну діяльність. При цьому відповідальність за керівництво навчально-виховним процесом покладається на викладача. Саме він створює педагогічні ситуації, де студенти отримують простір для розвитку власної ініціативи, самооцінки, позитивних зрушень у навчально-пізнавальній діяльності, завдяки чому розвиваються їхні здібності, реалізується особистісний потенціал [1, с. 5]. Саме від педагога, його установок, загальної й педагогічної культури, особистісних рис значною мірою залежить ефективність організації навчального процесу [4, с. 266].

З метою зміцнення суб'єктної позиції студента в процесі оволодіння іноземною мовою в педагогічних закладах освіти пропонується використовувати такі технології:

1. Європейський мовний портфель.
2. Інтернет, аудіовізуальні технічні засоби.
3. Проблемні форми і методи навчання (дослідницькі, пошукові).
4. Дискусії, колективне обговорення актуальних проблем.
5. Обговорення побаченого в групах і парах на основі тематичного відео.

6. Складання та драматизацію діалогів за запропонованою мовленнєвою ситуацією.

7. Проектну роботу, (прилюдний захист проекту з його подальшим обговоренням).

8. Рольові ігри (можливість спільної мовленнєвої діяльності).

9. Ділові ігри, ігрове моделювання педагогічного процесу з ІМ.

10. Відеоконференції, вебінари з актуальних питань.

11. Рефлексивні технології, самооцінювання.

12. Інсценування творів оригінальної літератури.

13. Виховні заходи з ІМ у позанавчальний час.

14. Елементи автономного навчання. Тандем-метод.

Практика доводить, що на перших-других курсах доцільно використовувати активні методи навчання на заняттях іноземної мови для оволодіння студентами навчальними стратегіями. На старших курсах студенти-майбутні вчителі вже мають сформувати здатність самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, свідомо нею керувати, забезпечувати її рефлексію та корекцію, накопичувати індивідуальний досвід, відповідально та незалежно приймати кваліфіковані рішення щодо навчання в різних освітніх контекстах.

Таким чином, формування суб'єктної позиції студента в процесі вивчення іноземної мови передбачає вирішення як практичних завдань, що стосуються розвитку його комунікативної компетенції, так і завдань особистісного розвитку, що впливають на здатність самостійно/автономно керувати своєю навчальною діяльністю в конкретній ситуації й у контексті подальшої мовної освіти. Такий підхід дозволяє вибудовувати власну навчальну траєкторію, виходячи з реальних потреб особистості, її індивідуального навчального стилю, а також можливостей того навчального середовища, у якому вона перебуває.

Список використаних джерел:

1. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 [Електронний ресурс] / О. М. Легун. – К., 2005. – 20 с. – Режим доступу: <http://www.dissert.com.ua/contents/8717.html>

2. Носачева Е. А. Основы развития профессиональной автономии будущего преподавателя иностранных языков как субъекта учебной деятельности / Е. А. Носачева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 100. – С. 37–47.
3. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета как предмет педагогического исследования / Т. А. Ольховая // Личность в современном обществе: сб. матер. Межрег. науч.-практ. конф. – Челябинск: Фрегат, 2006. – С. 64–70.
4. Шмирко О. Організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії як умова формування особистості майбутнього вчителя іноземної мови / О. Шмирко // Вісник Львівського університету. Сер. «Педагогічна». – 2009. – Вип. 25, Ч. 2. – С. 265–271.

Знанецький В. Ю.

Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АУДІЮВАННЯ
ЯК ВИДУ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ**

Вивчення будь-якої іноземної мови передбачає формування навичок і умінь мовного спілкування, що, в свою чергу, полегшує сприйняття тексту на іноземній мові і створення власних висловлювань, адекватних сенсу почутого. На думку більшості учених-методистів цього можна досягти шляхом використання такого спеціального компонента учбового зайняття як аудіювання.

За останні роки аудіювання набуває усе більш важливого значення у процесі формування комунікативних умінь. Це, передусім, обумовлено прямими контактами з носіями мови, що має на увазі безпосередню комунікацію з ними. Отже, здатність розуміти іноземну мову на слух є важливим учбовим і професійно-орієнтованим умінням для студентів. Його значення особливо зростає в зв'язку з прискоренням науково-технічного прогресу і переходом до інформаційного суспільства, в якому сприйняття і розуміння усної мови на слух є одним з основних способів отримання інформації. Взагалі, аудіювання, як вид мовної діяльності, використовується в будь-якому усному спілкуванні, що підпорядковано виробничим, громадським або особистим потребам. Без оволодіння цим видом мовної діяльності неможливо вивчити і користуватися мовою на тому рівні, що потребує сучасний етап розвитку суспільства.

Аудіювання є окремим видом комунікативної діяльності зі своїми завданнями, що відображають потреби людини або характер її діяльності. Наприклад, при перегляді фільму, телепередачі, користуванні інтернетом, прослуховуванні радіопередач тощо. Достатнє оволодіння аудіюванням як видом мовної діяльності має неабиякий вплив на процес формування комунікативних умінь. Звідси очевидна важливість і актуальність проблеми навчання аудіюванню.

Досвід багатьох викладачів свідчить, що аудіювання є не лише одним з найбільш важливих, але й одним з найбільш складних аспектів викладання іноземної мови, оскільки він не позбавлений своїх проблем і багато в чому досягнення успіху тут залежить не лише від викладача, але і від індивідуальних особливостей студента. Однією з цих особливостей є передусім недостатня підготовленість студентів до повного і точного розуміння і сприйняття носія мови. У студентів мають бути сформовані основні уміння аудіювання, тобто уміння визначити тему повідомлення, зрозуміти суть тексту, основну ідею, відрізнити істотне від несуттєвого, утримати в пам'яті важливу інформацію, прогнозувати думку повідомлення, визначати логічні зв'язки між фактами, зрозуміти мову викладача в нормальному темпі після одноразового пред'явлення. Завдання ж викладача – навчити усім цим умінням.

Основним засобом навчання аудіюванню є аудіотекст. Однією з основних вимог до аудіотекстів є автентичність, тобто це мають бути тексти, що продукуються носіями мови, спочатку записані для носіїв мови і не призначені для учбових цілей. Правомірність цього положення підтверджується в документах Ради Європи з освіти, де підкреслюється, що головне завдання аудіювання – навчити сприймати іноземну мову, причому, як в ситуаціях прямого контакту, так і при опосередкованому спілкуванні (у аудіозаписі).

Матеріал для аудіювання може включати:

- діалогічне спілкування, слухання усних висловлювань;
- аудіювання монологічного мовлення як на електронних носіях, так і в живому вигляді;
- аудіювання діалогічної мови в записі;
- перегляд і аудіювання радіо- і телепередач, відеороликів;
- перегляд фільмів на іноземній мові.

Відповідно до різноманітності цих матеріалів існують різноманітні труднощі в їхньому сприйнятті. Труднощі аудіювання можуть бути пов'язані з:

- умовою сприйняття;
- сприйняттям мовної форми;
- змістом аудіотексту;
- формою пред'явлення аудіо тексту.

Говорячи про труднощі умов сприйняття, ми маємо на увазі джерело аудіювання; короткочасність і одноразовість пред'явлення інформації; темп і індивідуальні особливості мови; тривалість, гучність і чистоту звучання матеріалу, об'єктивні шумові перешкоди при аудіюванні.

Мовні форми також можуть представляти певну складність для сприйняття. Важко сприймаються довгі речення, власні і географічні назви, ідіоми. Дуже довгі тексти призводять до того, що увага слухачів розсіюється і вони взагалі перестають стежити за інформацією. Тексти можуть містити незнайомий або досить складний матеріал, що також призводить до погіршення розуміння фактів, логіки викладання, загальної ідеї і відношення автора до висловлюваного. Студенти краще сприймають монологічні висловлювання, фабульні тексти. Якщо тексти містять інформацію, що належить іншій культурі, котра є мало-знайомою для слухачів, це може призвести до нерозуміння фактів, а звідси і логіки або загальної ідеї тексту.

З вище зазначеного можна зробити висновок, що формування комунікативних умінь у викладанні іноземної мови повинно включати не лише оволодіння умінням аудіювання, але також й ознайомлення з культурою країни, мова котрої вивчається, розуміння ситуативних варіантів вираження явищ, знання правил і соціальних норм поведінки носіїв мови.

Навчання аудіюванню має бути комплексним, включати усі компоненти навчального процесу: лінгвістичний (мовний матеріал, лінгвокраїнознавчі і соціокультурні знання), психологічний (психологічні механізми і особливості їх використання в процесі аудіювання, комунікативні навички і уміння) та методологічний (комплекс учбових умінь, які в сукупності з мовними складають стратегію розуміння аудіотексту).

К. пед. н. Кириченко А. М.

Ставропольский государственный педагогический институт,

Российская Федерация

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время психологические условия формирования у детей младшего школьного возраста речевых навыков и умений на иностранном языке теоретически обоснованы и выявлены в исследованиях Е. И. Негневицкой.

Как показали исследования, психологической основой для овладения речью в детстве является не память, тем более механическая, а речевая врожденная функция. И именно эта функция и позволяет решить первоначальную и самую главную проблему в овладении ребенком речью.

Речевая функция наделена специфическими особенностями. Первая заключается в том, что ее деятельность ограничена во времени (примерно к 9–11 годам жизни ребенка она прекращает свою работу). Вот почему с такой легкостью чувствует ребенок речь и почему так трудно ему усвоить второй язык уже после того, как речевая функция прекратила свою деятельность. Вторая особенность речевой функции: ребенок имеет возможность на базе речевой функции и при наличии разноязычных сред, каждая из которых становится для него жизненно важной, овладеть несколькими языками, не смешивая, их друг с другом, если люди, которые общаются с ребенком сами, не делают этого (И. Л. Бим, А. К. Маркова).

При обучении иностранному языку необходимо разграничивать понятия родной язык и иностранный. Л. С. Выготский говорил, что усвоение родного языка идет по пути «снизу вверх», а иностранного «сверху вниз». Родной язык и иностранный отличаются процессами усвоения. Родной язык усваивается интуитивно: ребенок берет лексические единицы из своего окружения, которые закладывались ему генетически. После освоения родного языка ребенок начинает изучать законы, получать знания, обобщать, анализировать этот язык.

В иностранном языке наоборот, сначала ребенок получает определенные знания, учится анализировать, синтезировать и доводит эти знания до интуитивного способа употребления.

Ни один метод обучения и воспитания не может дать должных результатов, если он применяется без учета индивидуальности учащегося. Принцип индивидуализации обучения являются одним из ведущих принципов. В обучении иностранному говорению этот принцип приобретает еще большее значение, так как индивидуальным, неповторимым, прежде всего, является речь ученика как средство выражения его переживаний, чувств, эмоций, моральных устремлений и др.

Дошкольный и младший школьный возраст наиболее благоприятны для изменения в процессе воспитания нежелательных черт темперамента, так как типологические особенности нервных процессов еще не приобрели устойчивости, а организм ребенка находится в стадии усиленного роста и развития. Темперамент дает о себе знать очень рано, уже на первом году жизни, ибо в основе темперамента, как мы знаем, лежат врожденные типы нервной системы. Они составляют задатки, которые функционируют, проявляются у ребенка в его поведении.

Роль темперамента в труде и учебе заключается в том, что от него зависит влияние на деятельность различных психических состояний, вызываемых неприятной обстановкой, эмоциогенными факторами, педагогическими воздействиями. От темперамента зависит влияние различных факторов, определяющих уровень нервно-психического напряжения (например, оценка деятельности, ожидание контроля деятельности, ускорение темпа работы, дисциплинарные воздействия и т. п.).

В темпераменте каждого ребенка и взрослого есть свои индивидуальные особенности, которые нельзя отнести к тому или иному определенному типу. Они являются именно индивидуальными, т. е. присущими только данной личности. Отнести человека к тому или иному темпераменту можно лишь по преобладающим чертам, в сочетании нескольких типов темпераментов.

Влияние темперамента на формирование коммуникативных умений в процессе обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста можно проследить на примере учебно-речевой ситуации. Учебно-речевая ситуация

(УРС) – совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащемуся, необходимых и достаточных для того, чтобы он правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей. К указанным условиям относят: мотивационно-целевые факторы, общий контекст деятельности, роли, взаимоотношения коммуникантов, их количество, тему разговора, коммуникативные задачи.

Холерики (если условия УРС для них привлекательны), обычно сразу вступают в общение, с большим интересом и рвением включаются в работу; если условия их не привлекают, отказываются от участия; часто, потерпев неудачу, теряют интерес к УРС и пр.

Сангвиники обычно легко вступают в общение на основе любых УРС и почти во всех ролях; предпочитают частую смену ролей. Сангвиники, стремящиеся к доминированию в общении, испытывают потребность всегда быть в центре внимания, занимать положение лидера в общении; в учебном общении часто отказываются принимать роль ведомого, предпочитают, чтобы УРС развивались только по их сценарию, при неудачах чаще всего обвиняют партнеров; если уровень коммуникативной компетенции не позволяет им реализовать лидерские устремления в условиях УРС, могут в течение длительного времени открыто выступать против данного приема обучения и пр.

Флегматики несколько неуверенно чувствуют себя в новых, необычных условиях УРС; предпочитают, чтобы необходимый речевой материал был заранее подготовлен и пр. У флегматиков менее общительных объем высказываний очень мал и при общении на родном языке, хотя многие из них начитаны, эрудированны; устным упражнениям предпочитают работу с книгой; наиболее комфортно чувствуют себя лишь в УРС предметно ориентированного общения, т. е. в тех, в которых доля речевого действия по сравнению с неречевым очень мала.

Меланхолики внутренне крайне тяжело переживают все неудачи; кроме того их самочувствие при выполнении устно-речевых заданий зависит от того, кто подобран им в партнеры; следовательно работа с этой подгруппой требует от учителя особого внимания.

При моделировании контекста деятельности особое внимание необходимо уделять «необщительным флегматикам», меланхоликам с низкой коммуникативной компетенцией. Наиболее комфортно они чувствуют себя в ситуациях предметно ориентированного общения, когда речевые действия сопровождаются неречевыми, доля первых невелика: демонстрация химического/физического опыта, приготовление блюда, физическое упражнение, установка палатки, разжигание костра, продажа/проверка билетов, показ, комментирование маршрута/местонахождения по карте/схеме/рисунку и т. п.

Необщительному флегматику со средней или высокой коммуникативной компетенцией можно предложить поставить сценку, т. е. выполнить работу «режиссера».

Учителю не следует ставить задачу изменить темперамент своих учеников. Во-первых, это практически невыполнимая задача, так как процесс преобразования типологических свойств нервной системы протекает очень медленно, а во-вторых, в этом нет смысла. Ведь, как уже говорилось, нет плохих или хороших темпераментов. Каждый темперамент имеет свои и положительные, и отрицательные стороны. Задача воспитания заключается в том, чтобы постепенно развить у детей положительные черты их темперамента и приучить сдерживать его отрицательные проявления: излишнюю подвижность, если она не оправдана обстоятельствами, слишком большую возбудимость, чрезмерную вялость и т. п. Задача это не простая, для ее решения необходимо выбрать форму и методы воспитания положительных черт личности применительно к особенностям типа высшей нервной деятельности (темперамента) ученика (И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова).

Таким образом, задачи учителя заключаются в том, чтобы содействовать, с одной стороны, развитию свойственных каждому темпераменту положительных качеств, а с другой стороны – ослаблению тех недостатков, которые уже начали проявляться в поведении ребенка. Наиболее эффективно в этом отношении участие детей в видах деятельности, связанных с активными действиями и сильными эмоциональными переживаниями, например интересная самостоятельная работа на уроке.

Миколюк О. П.

Вінницький національний аграрний університет, Україна

СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Структура іншомовної комунікативної компетентності є багатокomпонентною. Дослідники вважають, що комунікативна компетенція складається з трьох компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного. *Лінгвістичний компонент* включає фонологічні, лексичні, граматичні знання та вміння. *Соціолінгвістичний компонент*, що визначається соціокультурними умовами використання мови, являє собою сполучну ланку між комунікативною та іншими компонентами. *Прагматичний компонент* окрім інших компетенцій включає екстралінгвістичні елементи, що забезпечують спілкування (міміка, жестикуляція та ін.) [6].

Науковці зазначають у своїх дослідженнях, що до кількості ключових компонентів іншомовної комунікативної компетентності відносять мовну (лінгвістичну або граматичну компетенцію) і мовленнєву (прагматичну або стратегічну), а також соціокультурну і соціолінгвістичну компетенції [3; 4].

Ян Ван Ек виділяє такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістичний, соціокультурний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний, соціальний.

Лінгвістична компетенція передбачає знання вокабуляра та граматичних правил.

Соціолінгвістична компетенція включає в себе вміння використовувати та інтерпретувати мовні форми відповідно до ситуації або контексту.

Дискурсивна компетенція трактується як здатність породжувати дискурс, тобто використовувати та інтерпретувати форми слів і значення для створення текстів, володіння навичками організації мовного матеріалу у зв'язний текст.

Володіння *стратегічною* компетенцією передбачає використання вербальної і невербальної комунікативних стратегій з метою компенсації нестачі знань граматичного коду, при необхідності посилення риторичного ефекту повідомлення або паузи в комунікації.

Під *соціокультурною* компетенцією розуміють знання студентів національно-культурних особливостей соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови (їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії і культури країни) і способів користуватися ними у процесі спілкування. Формування даної компетенції проводиться в контексті діалогу культур, сприяє досягненню міжкультурного розуміння між людьми і становленню їх толерантного відношення до іншомовної культури.

Соціальна компетенція трактується як бажання і готовність взаємодіяти з іншими, вміння керувати ситуацією [7].

У вітчизняній лінгводидактиці термін «комунікативна компетенція» був введений у науковий вжиток М. Н. Вятютневим. Науковець виділяє два види компетенцій: мовну та комунікативну.

Під *мовною* компетенцією він розуміє набуте інтуїтивне знання невеликої кількості правил, які лежать в основі побудови глибинних структур мови, перетворених в процесі спілкування в різноманітні висловлювання. Але при цьому науковець підкреслює, що мовна компетенція – це лише одна ланка у процесі оволодіння мовою.

Комунікативну компетенцію М. Н. Вятютнев розуміє як вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися у тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуації в залежності від теми, завдання комунікативних установок, що виникають у студентів до бесіди, а також під час бесіди у процесі взаємної адаптації [2].

На думку Є. П. Абдуразякової, модель змісту іншомовної комунікативної компетенції включає такі компоненти: мовний, соціокультурний, рефлексивний [1].

I. *Мовний (лінгвістичний) компонент* означає володіння системою знань мови на її фонетичному, лексичному, словотворчому, морфологічному, синтаксичному, стилістичному рівні.

II. *Соціокультурний компонент* іншомовної комунікативної компетенції включає знання соціокультурного контексту, в якому використовується мова, а також вплив даного середовища на вибір мовних форм.

III. Рефлексивний компонент утворює наступні компоненти:

1. Самостійна організація навчальної діяльності (постановка мети, планування, визначення оптимального співвідношення мети і засобів та ін.). Володіння навичками контролю та оцінювання своєї діяльності, вміння передбачати її можливі наслідки. Пошук і усунення причин труднощів, що виникли. Аналіз своїх навчальних досягнень, поведінки, рис особистості, фізичного і емоційного стану. Усвідомлене визначення сфери своїх інтересів і можливостей. Дотримання норм поведінки в соціумі, правил здорового способу життя.

2. Володіння вміннями сумісної діяльності: узгодження й координація діяльності з іншими її учасниками; об'єктивне оцінювання власного вкладу у вирішення задач колективу; врахування особливостей різних видів рольової поведінки («лідер», «підлеглий» та ін.).

3. Оцінювання своєї діяльності з точки зору моральних, правових норм, естетичних цінностей. Використання цих вправ разом з виконанням обов'язків громадянина, члена суспільства і навчального колективу [5].

Висновок. Таким чином, аналіз досліджень показав, що багато науковців схиляються до думки, що структура іншомовної комунікативної компетенції складається з таких ключових субкомпетенцій: мовна (лінгвістична), соціокультурна, соціолінгвістична, прагматична, дискурсивна і стратегічна.

Список використаних джерел:

1. Абдуразякова Е. П. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста [Электронный ресурс] / Е. П. Абдуразякова. – Режим доступа: <http://www.avkrasn.ru/article-996.html>
2. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
3. Гром Е. Н. Содержания и формы контроля уровня сформированности и иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Е. Н. Гром. – М., 1999. – 315 с.
4. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. докт. диссерт. / В. В. Сафонова. – М., 1993. – 47 с.
5. Console Luca. Diagnostic problem solving: Combining heuristic, approximate and casual reasoning / Luca Console, PietroTorasso. – London: North Oxford acad., 1989.
6. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // A Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
7. Van Ek J. A. Waystage 1990: Council of Europe. Conseil de L'Europe [Электронный ресурс] / J. A. Van Ek. – Cambridge University Press, 1999. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/pro/pnpo/>

К. пед. н. Мисаренко Г. Г.

ГБОУ ВПО «Академия социального управления», г. Москва,

Российская Федерация

ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА

Одним из существенных факторов трудностей является то, что значительная часть младших школьников по отношению к средствам языка продолжает оставаться в смысловом поле речи, как в дошкольном детстве, в то время как школьная практика требует от него оперирования, в основном, формально-грамматическими сторонами языка. (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Соколов и др.). В результате при изучении языкового материала ученики лишь узнают соответствующий термин, но не усваивают грамматическое понятие.

По данным наших исследований, выполняя задания на выявление умения отделять смысловую сторону слова от его формы, 28,6 % первоклассников ориентируются на смысловую сторону слова, мало принимая во внимание его материальную сторону, т. е. звуко-буквенный комплекс. Например, большинство ошибок в подборе проверочного слова (по внешнему сходству корней: *удивляться – девочка*; подбор несуществующих слов: *корешок – кор* и т. п.), слитное написание и произвольное деление слов (*пошлинареку, нас тупила, и дут*), пропуски букв бывают обусловлены именно неспособностью абстрагироваться от смыслового поля и переключиться на внешнюю сторону слов.

Таким образом, для успешного изучения родного языка помимо хорошо понимаемых учителями параметров – сформированности фонемных процессов, достаточности лексического и грамматического уровня речи и др., необходима ещё и весьма значительная перестройка сознания детей, понимание слов как материального предмета изучения.

При изучении родного языка нередко возникают противоречия между имеющимся у ребёнка речевым опытом и формально-логическими знаниями. Так, например, слово помимо привычного ребёнку лексического значения имеет ещё и грамматическое значение, т. е. является носителем определённых

грамматических категорий: разряда (часть речи), числа, рода и т. д. Грамматическое значение может быть близким лексическому (*книга* – это слово называет предмет и отвечает на вопрос что?, следовательно, оно имя существительное), но может и вступать с ним в противоречие (*краснота* – это признак предмета, но слово отвечает на вопрос что?, значит, относится не к прилагательным, а к существительным). Неумение абстрагироваться от смысла слова и переключить внимание на формально-логические признаки частей речи (вопрос, окончание и др.) приводит к неправильной их классификации.

По данным автора слабость абстрагирования отмечена у 46,3 % поступающих в первый класс детей. Эта же особенность отмечена в конце первого учебного года у 23,4 % учеников.

Рассматривая предпосылки неуспешности учения, нельзя не коснуться уровня **словесно-логического мышления**. К моменту поступления в школу у первоклассников ведущим типом мышления остаётся наглядно-образный, а словесно-логическое мышление, позволяющее оперировать формальными понятиями и их признаками, только начинает формироваться. Поэтому в качестве предпосылки учебных трудностей рассматривается не его недостаточность, а особенности его формирования и развития, обусловленные в совокупности а) индивидуальным потенциалом центральной нервной системы и б) способами обучения.

Слабоуспевающие ученики испытывают трудности также и при переходе с одного типа мышления к другому. Одни задерживаются на уровне наглядного мышления и опираются только на восприятие и образы. Другие, наоборот, слишком быстро переключаются на словесно-логический способ, не соотнося при этом понятия с реальной действительностью. Причём у той и другой группы учеников оба вида мышления развиваются недостаточно, взаимно тормозя друг друга.

Для успешности в учении существенно **владение анализом и синтезом и их правильное соотношение**. Вместе с тем, большое количество исследователей отмечает у школьников группы риска слабость аналитико-синтетической деятельности. Не умея проанализировать задание, ученики объединяют между собой некоторые признаки задачи на основе их внешнего сходства или житейской связанности. Например: «Слово *Марина* написано с большой буквы, потому

что в начале предложения пишется большая буква, а в конце ставится точка». Так же легко соединяются сходные данные при решении математических задач. Например, часто бывает, что услышав в условии число *два*, ученики начинают делить любое из данных числе пополам, хотя этого вовсе не требуется.

Характеризуя аналитико-синтетическую деятельность учеников, исследователи указывают не только на слабость, но и на неравномерность развития анализа и синтеза, когда одна из операций развита сильнее другой. При этом детальный анализ ученики не сопровождают синтезом (это важно при понимании ошибок чтения или орфографических ошибок) или наоборот, синтез осуществляют без детального анализа (что ярко проявляется, например, при знакомстве учеников с заданием к упражнению, они выхватывают отдельные задачи, не осознавая всего задания в целом). Дисбаланс аналитико-синтетической деятельности без специальной коррекционной работы сохраняется у детей и в последующие годы обучения.

Одной из причин недостатков высшей нервной деятельности исследователи (Б. Г. Ананьев, Т. В. Ахутина, Е. Н. Винарская, Л. С. Волкова, С. Ф. Жуйков, А. Г. Иванов-Смоленский, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, А. А. Люблинская, Л. А. Орбели, Л. С. Цветкова) считают слабость нервной регуляции у младших школьников. Акт записи слова в начале обучения вызывает сложнейшую смену возбуждающих и тормозительных процессов: после обозначения звука буквой и её записи стимульный импульс должен оттормозиться, ему на смену приходит импульс от следующего звука и так далее. Если процессы нервной регуляции неуравновешенны, то в работах учеников появляются пропуски букв, обозначающих более слабый по артикуляторному укладу звук, который подавляется звуком с более сильной артикуляцией: *шпон* (вм. *шпион*), *помостки* (вм. *подмости*). Встречаются ошибки типа *женжина* (вм. *женщина*), *молотолок* (вм. *молоток*), *магазин*, *за зашиной* (вм. *за машиной*), обусловленные тем, что отдельные импульсы продолжают влиять на процесс письма. Это явление называют персеверацией. При антиципации происходит предвосхищение, «забегание вперёд» отдельных звуков: *снон* (вм. *слон*), *на девевьях*.

Т. В. Ахутина конкретизирует эту проблему, выделяя *несформированность произвольной регуляции действий* (функций планирования и контроля). Она указывает на наличие у детей трудностей в удержании произвольного внимания, ориентировки в задании, трудности включения в задание, импульсивность решений и инертность, трудности переключения с одного задания на другое. Персеверацию, антиципацию, пропуски букв и слогов, контаминацию (слипание) слов в местах повторяющихся слогов (*на елижит – на ели лежит*) она называет ошибками по типу упрощения программы и патологической инертности. По этой же причине школьники не могут распределять внимание между процессом письма (последовательного обозначения звуков буквами) и решением орфографических задач [1]. При этом она решительно отделяет ошибки данного типа от ошибок, обусловленных трудностями фонемного распознавания, вступая в своеобразную полемику с логопедами (О. В. Правдиной, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спировой, А. В. Ястребовой и др.), склонными при объяснении природы специфических ошибок на первый план выдвигать несформированность фонемных процессов.

Среди специфических ошибок письма ряд авторов выделяет группу ошибок, также не связанных с фонемным анализом, но имеющих прямое отношение к моторной организации письма. Это смешение букв по кинетическому сходству. К ним относятся достаточно распространённые в письме младших школьников замены *а – о* в ударной позиции (*крой – край*), *б – д* (*дудок – дубок*), *т – п*, *и – ш*, *и – у* и некоторые другие. При этом ошибки подобного вида отграничиваются от тех, которые обусловлены оптическим сходством. Принципиальная разница между ними заключается в том, что ошибки кинетического характера базируются на сходстве начертания начальных элементов и недостаточной автоматизированности двигательного образа буквы (кинемы).

В последние годы в кинетический блок письма и чтения стали включать и двигательную работу глаз. Установлено, что в возникновении ошибок небольшую роль играют двигательные трудности. При чтении и письме глаза должны двигаться по горизонтальной строке слева направо так, чтобы буквы и слова,

подлежащие восприятию, постоянно находились в области центральной впадины. Но в момент чтения и письма через боковое зрение на сетчатку поступают и другие импульсы, которые необходимо оттормаживать, чтобы глаза не «ушли» со строки. Это требует от ребёнка дополнительных усилий, которые усугубляют общее нервное напряжение и приводят к быстрому утомлению. А утомление, в свою очередь, провоцирует появление ошибок чтения и письма.

В конце XX века было установлено, что неуспешность формирования навыка письма и чтения иногда обуславливается снижением управления бинокулярным движением глаз, когда одно глазное яблоко движется чуть быстрее второго. Нарушение одновременности движений обоих глаз приводит к неустойчивому зрительному восприятию, буквы кажутся нечёткими, перемещающимися по странице, искажается информация о их расположении относительно друг друга.

Исследования последних лет, посвящённые изучению причин учебных трудностей, выявляют у младших школьников синдром дефицита внимания и гиперактивности. Страдающие им дети отличаются избыточной двигательной активностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими людьми и трудностями в учении. Наряду с этим они выделялись неловкостью, неуклюжестью, которые называют минимальной статико-локомоторной недостаточностью.

У 66 % детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности были отмечены различные нарушения в развитии речи и трудности в формировании навыков письма и чтения, обусловленные перенапряжением, которое возникает при непосильных для детей требованиях к качеству письма и чтения, при выполнении заданий, не обеспеченных достаточной сформированностью высших психических функций и навыков. Дисграфии и дислексии с синдромом дефицита внимания и гиперактивности требуют иных форм и методов коррекционной работы со значительной долей психологической и психиатрической помощи.

Рамки статьи не позволяют рассмотреть все предпосылки учебных трудностей младших школьников. Относительно полную их картину можно получить

лишь при систематическом изучении соответствующей литературы, ибо для того, чтобы эффективно осуществлять профилактику учебных неблагополучий, учитель должен обладать современными знаниями об истоках учебных неблагополучий детей, быть знакомым с исследованиями природы учебных трудностей, имеющимися в педагогической психологии, нейропсихологии, дефектологии и других смежных дисциплинах.

Список использованных источников:

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособ.; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 11.

Ружеви́ч Я. І.

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Україна

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Зростаюча роль шкільної гуманітарної освіти у пізнанні культурних цінностей різних народів, духовних надбань людства актуалізує проблему залучення школярів до кращих досягнень світової літератури і культури, загальнолюдських та національних духовних цінностей, виховання високої читацької та загальної культури. Застосовуючи різноманітні засоби виразності, світова література забезпечує розвиток естетичних смаків і вподобань читачів, формує культуру міжособистісних стосунків, сприяє вихованню милосердя, шляхетності, людяності, толерантності, що складають основні неперехідні цінності як для окремої людини, так і всіх народів.

Проблема формування ціннісних орієнтацій була предметом дослідження методистів Г. Беленького, В. Голубкова, М. Кудряшова, В. Маранцмана, Є. Пасічника, Л. Мірошніченко, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, А. Лісовського,

Ю. Султанова та інших. Увагу методистів привертають умови, що найбільше сприяють формуванню ціннісних орієнтацій.

У дослідженні спираємося на послідовність етапів вивчення художнього твору в старших класах: підготовка учнів до сприйняття, первинне читання тексту, підготовка до його аналізу, власне аналіз прочитаного твору та підсумкові заняття, творчі усні й письмові роботи учнів.

Головне на етапі підготовки до сприйняття художнього твору – зацікавити учнів, викликати у них бажання прочитати текст. Учитель проводить презентацію твору: подає цікаві фрагменти з тексту, які найбільше інтригують, застосовує методи і прийоми, види та форми навчальної діяльності, що сприяють актуалізації певних цінностей, проголошуваних у конкретних творах. Наприклад, під час експериментального навчання на першому уроці в 10-му класі пропонувалася презентація творів їхніми героями: Гобсеком з однойменної повісті О. де Бальзака, для якого головне в житті – золото; Анною Кареніною з однойменного роману Л. Толстого, для якої найважливіше – кохання; Доріаном Греєм з роману О. Вайльда «Портрет Доріана Грея», який використовує красу для отримання життєвих задоволень. Вони представляються, обмінюються своїми думками, ідеями.

Після ознайомлення з героями відбувається бесіда, яка спонукає замислитися над справжніми вартостями людського буття, знайти гідний орієнтир:

1. Визначте, що головне в житті людини: гроші, кохання, краса?
2. Порадьте, де шукати красу: в насолоді, мистецтві, почуттях?
3. Поясніть, яка роль сім'ї у житті людини?
4. Скажіть, чи мають дружина або чоловік право на життя за покликом власної душі?

Читання тексту – особливо відповідальний етап вивчення художнього твору. Учень залишається наодинці з текстом, осмислити який зможе, лише спираючись на власний читацький досвід. У кожного виникають свої враження від прочитаного, формується власне ціннісне ставлення до нього, що створює передумови для ціннісних орієнтацій. На етапі сприймання художнього твору важливими видами

навчальної діяльності учнів є читання тексту, логіко-емоційне вживання в текст, відтворення образів, подій, розуміння вчинків головних персонажів.

На етапі первинного сприймання (читання) художнього твору є ще один важливий вид навчальної діяльності – орієнтація на ціннісний потенціал твору, яка певною мірою залежить від логіко-емоційного вживання в текст.

Після прочитання художнього твору спрямовуємо роботу на підготовку учнів до його аналізу. На цьому етапі у свідомості учнів відбувається відображення цінностей, втілених у творі. Учні замислюються над тим, що для них у тексті цікаве, намагаються сформулювати загальне первісне враження від прочитаного. Важливо виявити первинні враження, що суттєво впливають на усвідомлення учнями морально-естетичних цінностей, виражених у художніх творах.

На етапі підготовки до аналізу відбувається проникнення учнів у зміст прочитаного, розуміння вчинків персонажів і бажання озвучити своє ставлення до них.

Сутність формування ціннісних орієнтацій полягає у вивченні художніх творів, що відбувається з опорою на усвідомлювання втілених у них цінностей, засвоєння учнями ціннісного потенціалу твору і вироблення вміння обирати позитивні цінності. Таким чином, відбувається цілеспрямоване формування в особистості ставлення до явищ дійсності шляхом впливу на особистісні якості старшокласника, фіксування факту засвоєння цінностей і зміни особистісних якостей учня.

Одним із способів вирішення проблеми відбору художніх образів, деталей для аналізу є використання випереджальних завдань.

Наступний етап вивчення художнього твору – підсумковий. Його мета – поглибити, узагальнити й систематизувати вивчений матеріал; висновки, творчі завдання. Важливо, щоб учні могли сформулювати власне естетичне судження про текст; визначити, яке місце посідає певний художній твір у їх розвитку; співвідносити цінності, виявлені в художньому творі, із власною системою цінностей.

Для цього використовуються прийоми і види роботи, що спонукали учнів до самостійної діяльності. Наприклад:

1. Схарактеризуйте персонажів, які вплинули на ваш моральний вибір у визначенні духовних цінностей твору.

2. Поясніть ціннісний потенціал прочитаного і сформулюйте своє естетичне судження про літературний текст.

Одним із найбільш ефективних методів формування високого рівня сформованості ціннісних орієнтацій був на цьому етапі дослідницький.

Особливостями формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення художнього твору є:

- зачитування найбільш інтригуючи уривків твору;
- формування учнями запитань до тексту, які виникли у них у процесі читання;
- виконання дослідницьких завдань, що потребують самостійних навчально-пізнавальних дій; завдань творчого характеру, спрямованих на трансформацію авторського тексту;
- використання різних шляхів аналізу художнього твору;
- використання прийомів випереджальних завдань, демонстрації мікросюжетів для сценарію за прочитаними творами.

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ ТА ІНШИХ КРАЇН СНД

Крицак О. О.

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК З МЕТОЮ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Розвиток сучасних економічних та міжнародних відносин, прискорення темпу життя, а також інтенсифікація прагматичної орієнтації на отримання професійних та академічних знань молодими людьми детермінували актуальність розвитку, вдосконалення та оптимізацію методів викладання іноземних мов. Значна кількість молоді зацікавлена в опануванні основами навичок спілкування кількома іноземними мовами. Вивчаючи іноземні мови, студенти оволодівають не лише новими засобами спілкування, але й дізнаються про культурні цінності країни, мову якої вивчають. У процесі навчання студенти опановують різні техніки спілкування, оволодівають мовним етикетом, стратегією та технікою діалогічного спілкування, вчаться вирішувати різні комунікативні завдання, бути мовними партнерами, що буде корисними у їхній майбутній професійній діяльності.

Одним з головних завдань викладання мови є розвиток самостійної роботи студентів, орієнтованої на активне, творче засвоєння матеріалу, вміння логічно мислити, оперативно приймати самостійні рішення. Рівень володіння вищезгаданими вміннями найчіткіше реалізується у граматиці, тому вивчення граматичних аспектів є основним в опануванні іноземної мови. Проте засвоєння граматики будь-якої мови викликає чимало труднощів, які ускладнюються граматичними термінами, правилами та багатьма винятками.

Грамматика має велике значення для формуванні практичних навичок іноземної мови. Вона має велике значення у процесі вивчення рідної та іноземної мов, а також і в системі освіти різних країн світу.

У минулому столітті лінгвісти наполягали на ліквідації граматики та всіх підручників з граматики. Провівши деякі спостережень сучасні європейські педагоги зазначають, що загальноосвітні і розвивальні цілі в навчанні не будуть досягненні, оскільки студенти при вивченні граматики іноземних мов не розуміють практичного значення граматичних явищ та понять.

Про рівень освіченості свідчить грамотність та правильність висловлювань, тому слід звернути увагу на те, що досконале володіння мовою неможливе без граматичної компетенції. Отже, без знань граматики неможливе досконале спілкування ні в усній, ні в письмовій формі. Вивчення іноземної мови є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів та впливає на розвиток особи. Оволодіння іншомовним спілкуванням передбачає формування певного рівня комунікативної компетенції.

Отже, навчання граматики іноземної мови є необхідною складовою частиною практичної мети навчання іноземних мов, яка може бути сформульована як «опанування комунікативною компетенцією на рівні, достатньому для іншомовного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі у типових ситуаціях. У зв'язку з цим суттєве значення має питання відбору граматичного матеріалу, достатнього для реалізації комунікативних цілей навчання в межах, передбачених програмою. Саме тому викладання граматики повинно отримати комунікативне спрямування, оскільки основним завданням оволодіння мовою є здатність спілкуватися нею. Тобто, вивчаючи як рідну, так і іноземну мови, засвоєння правил слід поєднувати з комунікацією. Комунікативний підхід є ефективним і популярним методичним прийомом у вивченні іноземних мов.

Навчати граматики іноземної мови – значить сформувати граматичні навички мовлення. До поняттєвого визначення граматичної навички долучилося багато вчених-методистів. Є. І. Пассов, можливо, найповніше сформулював визначення граматичної навички, як здатність виконувати адекватну мовленнєвому завданню синтезовану дію з виклику граматичної моделі, яка виконується в мовних параметрах і забезпечує ситуативне використання даної моделі як однієї з умов мовленнєвої діяльності.

Слід наголосити, що, переглядаючи методичну літературу з навчання граматики англійської мови, беручи до уваги важливість формування граматичних навичок у рамках відповідної комунікативної компетенції, можна зробити висновок, що граматичну основу англійської мови складають такі три елементи: чітко фіксований порядок слів як у словосполученні, так і в реченні; використання певних службових слів та артиклів; вживання закінчень, суфіксів та префіксів. Опора на правила забезпечує сказане вище та безпомилкове мовлення.

Оволодіти граматиною – це означає навчитись застосувати відповідні правила на практиці. Вивчення правил повинно починатися із запам'ятовування певної так званої формули, наприклад : для утворення множини іменників, крім певних винятків, котрі слід вивчити напам'ять, використовується закінчення *s/es* (*s, ss, ch, tch, sh, x, o*) та інші. Далі слід закріплювати правила – формули шляхом повторення однотипних фраз. Однотипність фраз, які часто повторюються у мовленні, викликає певну системність у роботі мозку. Коли мозок сприймає сигнал однієї якості, то нервові імпульси проходять швидше і фіксуються міцніше. Регулярність надходження до мозку однотипних фраз, їх «неперервність» у часі є необхідною умовою формування навичок. При цьому слід наголосити на важливості створення різноманітних мовленнєвих ситуацій, які передбачають збереження уваги студентів при оволодінні певною граматичною формою та подальше успішне засвоєння матеріалу. Різноманітність «обставин» автоматизації передбачає можливість вживати засвоєний матеріал у різних ситуаціях.

У процесі викладання було виявлено, що найефективніше засвоєння відбувається на основі проведення аналогій або протиставлень, наприклад, засвоєння правила – формули утворення множини іменників та утворення часу *Present Simple* (якщо дію виконує третя особа однини). Опираючись на вищезгаданий приклад, варто вивчати так звану формулу утворення множини іменників, проводячи паралель, що закінчення – *s/-es* також додається й до основи дієслова, якщо дію виконує третя особа однини (тобто *he, she, it*) у *Present Simple*. Слід наголосити, що *-es* додається тільки тоді, коли іменник або дієслово закінчується на *s; ss; sh; tch; ch; x; o*, крім цього, зберігаються ті самі правила щодо вимови та певних

змін у правописі. Механічне засвоєння правил – формул та автоматизація вживання отриманих навиків може бути достатньою тільки при вивченні частин мови.

Оскільки мова – це матеріальне відображення наших думок, то кожна нація характеризується своєю психологією поведінки та сприйняттям довкілля, отже по-іншому висловлює свої думки. Найпростішим прикладом цього є різниця в побудові англійського та українського речень. Структура англійського речення відрізняється від українського необхідністю вживання двох головних членів речення, (виняток – спонукальні речення чи вигуки). На відміну від української мови, утворення питальних речень неможливе без вживання допоміжних дієслів (виняток – питання до підмета).

Найбільша проблема при вивченні англійської мови полягає в засвоєнні часових форм дієслів. Студенти трактують часові форми англійської мови за аналогією з українською, тобто з точки зору вживання теперішньої, минулої та майбутньої дій. Отже, основним при поясненні часових форм є наголошення на відмінностях у часових категоріях вищезгаданих мов. Наприклад: майбутній час в англійській мові може виражати не тільки *Future Simple*, *Future Continuous*, *Future Perfect*, але також і *Present Simple* та *Present Continuous*. Вивчення часових форм варто проводити опираючись на засвоєні формули та поєднуючи, наприклад, *Present Simple and Present Continuous* (постійна – тимчасова дія), *Past Simple and Present Perfect* (факт – результат), *Present Perfect and Present Continuous*, *Present Perfect Continuous* (результат – дія триває – початок дії в минулому і триває до моменту мовлення), роблячи наголос на певних чітко виражених відмінностях при вживанні того чи іншого часу.

Оптимальний результат у навчальному процесі буде досягнуто тільки поєднуючи, механічне запам'ятовування правил – формул та усвідомлене використання відповідних часових форм у певних ситуаціях. Процес вивчення правил – формул буде оптимальним, якщо їх поєднувати в певні групи, проводячи паралелі. Ефективність запропонованих принципів базується на врахуванні особливостей викладання англійської мови у ВНЗ зважаючи на здібності студентів до вивчення точних, а не гуманітарних наук.

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

Годованюк Е. П.

*Херсонский академический лицей имени О. В. Мишукова
при Херсонском государственном университете, Украина*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ПИСАТЕЛЯ

Литературно-критическое творчество писателя как научная проблема включает в себя аспекты теории и истории литературной критики и эстетики. Настоящие тезисы представляют собой опыт анализа современной научной литературы по заявленной теме.

Понятие писательской критики не вполне вошло в научный обиход. Более того, понятие «писательская критика» не имеет четкого определения в современной науке. Иногда писательскую критику рассматривают в том же ряду, что и «обычную», неписательскую, и соответственно, применяют к ней традиционные подходы.

Писательская критика рассматривается литературоведами как один из компонентов художественной культуры и эстетики. Природа, границы, функции и типология литературной критики интересуют их в теоретическом и историческом аспектах. Поиски наиболее точных и доказательных критериев общности и различия художественной и профессиональной критики ведут многие исследователи (М. Каган, А. Курилов, Д. Лихачев, Л. Тимофеев, Б. Егоров, Г. Поспелов, А. Иезуитов, В. Хализев, В. Брюховецкий). Художественную критику как особый вид эстетической деятельности рассматривают Ю. Борев и Р. Громяк, подчеркивая, что эстетика преломляет достижения общественных наук, служа критике методологической основой. Учеными выработан терминологический аппарат эстетической деятельности, а следовательно, и литературно-критической (эстетическое восприятие, представление, впечатление, вкус, идеал), а также определены факторы,

обуславливающие субъективную подвижность и вариативность понимания и оценки литературного произведения (историческая эпоха, индивидуальные черты критика, его принадлежность к определенной рецептивной группе, методы и подходы, инструменты и установки критика и т. п.). Специального внимания заслуживают особенности художественно-аналитического мастерства литературных критиков, жанровое многообразие, композиция и стиль их выступлений, способы ведения полемики, использования «чужого слова». Эти вопросы были основательно освещены в книге Б. Егорова «О мастерстве литературной критики» (1980).

К дискуссионным вопросам относится вопрос методологии литературной критики, изучаемый в двух направлениях: 1) индивидуальный метод критика (Ю. Манн, М. Зельдович и другие), 2) теория критического метода (Б. Егоров, Ю. Боров, Т. Щукина). Следует подчеркнуть связь этой проблемы с проблемой художественного метода, теория которого разработана Л. Тимофеевым, Б. Храпченко, А. Иезуитовым, М. Каганом.

Вывод, сделанный в результате осмысления фундаментальных работ по теории и истории литературной критики российских и украинских ученых: на всех этапах своего исторического развития литературная критика нацелена на обоснованную, мотивированную оценку художественных произведений с точки зрения проблем современности, формирующей ту или иную систему аксиологических координат. При этом она обязательно выполняет миссию творческого посредника между писателями и читателями, выступает в качестве одной из главных форм самосознания общества. Исследователи отмечают, что в художественно-критической оценке сплетаются философские, логико-гносеологические, социокультурные и морально-психологические проблемы.

Обращает на себя внимание подчеркнутая субъективность писательской критики как вида литературной деятельности. При этом крайне важным оказывается фактор доверия читателя к авторитету художника, его опыту, жизненной позиции. Писательская оценка не всегда подкрепляется стройной системой доказательств, в отличие от профессиональной критики. Писательское/художническое восприятие имеет целостно-непосредственный характер и отличается идейно-эмоциональным единством. Исследователями замечено, что образное

мышление художника непосредственно реализуется в его критическом произведении. Притом, что профессиональная критика тоже не лишена средств выразительности, образность, яркость, эмоциональность признаны характерными особенностями писательской критики. Следует отметить, что указанные проблемы исследуются как в общетеоретическом плане, так и на конкретном материале: русской критике XVIII–XIX веков, «реальной критике», литературной критике В. Белинского, Ап. Григорьева, советской критике, в меньшей степени – художественной критике модернизма.

На современном этапе возникает понимание особой природы писательской субъективности, которая обусловлена творческим методом писателя-критика – передавать личное, пережитое, свой собственный вариант осмысления художественного явления. Выделяются и другие специфические черты, производные от субъективности: избирательность, позитивная направленность, стабильная концептуальность. Нам представляется, что за определением «стабильная концептуальность» стоит более широкое и емкое понятие – эстетическая концепция писателя. Так, например, «Литературная энциклопедия терминов и понятий» называет «располагающиеся особняком оригинальные литературно-критические концепции В. С. Соловьева, И. Ф. Анненского, В. В. Розанова». Наиболее продуктивным на современном этапе изучения писательской критики является жанровый подход, о чем свидетельствуют актуальные научные работы, издающиеся в Украине и России.

К. пол. н. Кушніренко І. Ю.

Одеський державний екологічний університет, Україна

КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТІ НА СУЧАСНОМУ

ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Здавна в історії суспільствознавства існувала тенденція пошуку механізмів гармонізації соціальних відносин. Ця тенденція розвивалась переважно в руслі гуманістичних напрямків, які на противагу принципам насильства, непримиренності,

ворожнечі та заперечення компромісу пропонували ідею толерантності у стосунках з усіма «Іншими», що відрізняються за індивідуальними чи груповими ознаками. І хоча нетерпимість неминуче супроводжувала економічні й політичні кризи в будь-якій країні за будь-яких часів, толерантність завжди залишалась універсальною загальнолюдською цінністю й основою для розбудови власне людських контактів на різних рівнях: у взаєминах між окремими особистостями, між різними за організацією соціальними групами, між народами і державами.

В останні десятиліття тема толерантності стала однією з найбільш актуальних і широко затребуваних в усьому світі. Вона обговорюється на різних рівнях, у різних аспектах, включає коло різних проблем, пов'язаних з відносинами людей. У суспільстві існує загальне розуміння його змісту. Толерантність розуміється як терпимість до іно-культури, іно-мислення, іно-віри, довірчість, відповідне розуміння і т. д., як співіснування в рамках відповідних відносин, у тому числі й у процесах взаємодії. У той же час стає усе більш очевидним, що реально стоячі перед суспільством задачі в зв'язку зі специфікою сформованої в країні ситуації вимагають подальшого дослідження цього складного і ще в недостатній мірі науково розробленого феномена, виявлення його характеристик, виведення їх на відповідний рівень узагальнення – усе це передбачає організацію спеціальних досліджень.

У сучасному житті розуміння толерантності неоднозначно і хитливо, порізного його розуміння різними народами в залежності від їхнього історичного досвіду. З цієї причини поняття толерантності має досить широкий діапазон інтерпретацій і виражає різні типи відносин і настроїв. Так, в англійській мові толерантність означає «готовність і здатність без протесту сприймати особистість чи річ», у французькій мові цей термін розуміється як «повага волі іншого, його образа думки, поведінки, політичних чи релігійних поглядів». У китайській мові виявляти толерантність – значить «дозволяти, допускати, виявляти великодушність у відношенні інших». На цьому тлі найбільш широку гаму почуттів і відносин поняття «толерантність» виражає в арабській мові, де воно може вживатися в значенні «прощення, полегкість, м'якість, жаль, схильність, терпіння, розташування до інших людей», у той час як у перській мові толерантність розуміється як «терпимість, витривалість, готовність до примирення із супротивником».

Багатозначність поняття «толерантність» робить його досить абстрактним і загальним, малодоступним для строго наукового дослідження, а також для розробки педагогічних методик по формуванню толерантної свідомості. Тому, як прийнято в таких випадках, доцільно визначити відповідні показники, критерії, що дозволяють більш чітко фіксувати досліджуване явище. До числа такого роду критеріїв толерантності можуть бути віднесені наступні:

1. Реальна рівноправність між представниками різних народів (рівний доступ до соціальних благ для всіх людей незалежно від їхньої статті, раси, національності, чи релігії чи належності до якої-небудь іншої групи);
2. Взаємна повага, доброзичливість і терпиме відношення всіх членів того чи іншого суспільства до інших соціальних, культурних та інших груп;
3. Рівні можливості для участі в політичному житті всіх членів суспільства;
4. Гарантоване законом збереження і розвиток культурної самобутності і мов національних меншин;
5. Реальна можливість слідувати традиціям для всіх культур, представлених у даному суспільстві;
6. Свобода віросповідання за умови, що це не ущемляє права і можливості представників інших конфесій;
7. Співробітництво і солідарність у рішенні загальних проблем;
8. Відмова від негативних стереотипів в області міжетнічних і міжрасових відносин і у відносинах між статтями.

Представлені критерії відповідають моделі ліберального цивільного суспільства, що у сучасній історії розглядають як найбільш повне втілення толерантності [3, с. 160].

Очевидно, найближчим у моральній сфері синонімом толерантності є категорія «любові», розглядувана в ракурсі тлумачення світоглядних установок взаємин людини з людиною. В контексті дослідження взаємозалежності толерантності та любові логічно виникає нова пара понять – «егоїзм» та «альтруїзм». Феномен любові – фактичної толерантності як здатності до подолання соціального егоїзму – знайшов відображення у працях філософів-«космістів». Егоїзм та альтруїзм – діалектичні антиподи, прояви позиційних крайностей

відносин. Толерантність же сприяє знаходженню конструктивного вибору «золотої середини», коли «треба жити не для себе і не для інших, а з усіма і для всіх» [4, р. 963]. «Знати лише себе є зло, – писав Н. Федоров, – знати лише інших є чеснота, яка вказує на існування зла в суспільстві, але не усуває його» [2, с. 154]. Важливо уточнити: толерантність, що допомагає «врівноважувати» крайнощі орієнтаційних позицій, необхідна як у міжособистісному, так і в міжгруповому спілкуванні. Проте часто «під любов'ю до одних (як, наприклад, до бідних) приховується ненависть до інших (до багатих)» [2, с. 67]. Тому особливо гостро постає питання про соціально-економічні основи толерантності.

У ХХ столітті людство опинилось на межі виживання. Світову спільноту приголомшили катаклізми нетерпимості, коли здорові ідеї соціального і національного відродження під гаслами побудови справедливого ладу перетворювались на свої антиподи, які штовхали світ до тоталітаризму. Нетолерантність – закономірне і природне породження кризових явищ, соціальної нестабільності, зниження життєвого рівня населення тощо. За часів революцій, війн і «загальної боротьби», звісно, не було умов для закріплення толерантності, рівноправного існування різних поглядів і позицій. Насильство і нетерпимість проявили себе не лише в репресивній практиці авторитарних режимів, а й у поширенні адміністративних методів побудови соціалізму в господарсько-економічному, соціально-політичному і духовно-моральному житті, в культурі та вихованні. Суперечність між ідеалами і засобами управління, як зазначає Л. Буєва, «не сприяла продуктивному діалогу для пошуку оптимальних рішень, взаєморозумінню, гармонізації різних інтересів та організації узгоджених дій, зважаючи на реалії буття і свідомість різних соціальних груп» [1, с. 14].

Толерантність з соціальної точки зору розуміється як поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур, форм самовираження та самовиявлення людської особистості, це активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. З психологічної точки зору, толерантність – це осмислене допущення суб'єктом будь-чого, з чим він не згоден; це добровільне стримування вчинення перепон засудженому «Іншому» при умові, що у суб'єкта є можливість вчинити йому опір, є можливість

зашкодити вільному самовираженню «Іншого». Толерантність залишається моральною «межею» формування досвіду взаємодії та взаємовпливу людей. Дана цінність, як правило, не реалізується повною мірою в повсякденному спілкуванні, яке встановлює деяку норму терпимості. Закономірно, що роль толерантності зростає в перехідні періоди в розвитку суспільства, коли постає необхідність досягнення суспільної злагоди. Толерантність означає своєрідну дієву установку, а не пасивність, навіть можливо, зусилля для досягнення злагоди. Досягнення толерантності вимагає особливої обережності при врахуванні позицій «Я» і «не Я».

Список використаних джерел:

1. Буева Л. П. Утверждая гуманистическую сущность социализма / Л. П. Буева // Полит. образование. – 1989. – № 4. – С. 10–17.
2. Философия любви. Ч. 2: Антология любви / сост. А. А. Ивин. – М.: Политиздат, 1990. – 605 с.
3. Швачко О. В. Толерантність як психолого-соціальний феномен / О. В. Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 2. – С. 154–170.
4. Della Fave L. R. The Meek shall not inherit the Earth / L. R. Della Fave // American Sociological Review. – 1980. – 45. – № 6. – P. 955–971.

К. мист. Медвідь Т. А.

Херсонський державний університет, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ДРАМАТУРГІЇ ШЕКСПІРА В БАЛЕТАХ ХХ СТ.

Інтерес до Шекспіра і в наші дні залишається як і раніше величезним. Справжній шекспірівський бум переживає сьогодні вся світова культура. Ніколи ще театральна сцена не бачила такого розмаїття постановок і таких оригінальних художніх рішень. Музичний театр також є полем запеклих суперечок і відкритої полеміки, і в центрі його уваги – проблема інтерпретації шекспірівської спадщини.

Існує декілька балетів за творами У. Шекспіра. Найвідомішими є «Сон літньої ночі», «Антоній і Клеопатра», «Гамлет», «Отелло», «Приборкання норвільної». До створення балетів за мотивами Шекспірівських творів бралися такі відомі балетмейстери, як Ж. Ж. Новер, Ж. Омер, Ш. Ле Пік, В. Галеотті, С. Вігано [1, с. 587].

У хореографічному мистецтві ХХ ст. жоден із сюжетів Шекспіра не отримав такого величезного числа постановочних рішень, як «Ромео і Джульєтта». Тут, звичайно, слід говорити про однойменний балет С. С. Прокоф'єва, який з'явився найбільш адекватним втіленням трагічного шекспірівського початку. На сьогоднішній день відомо понад 70 постановок, як вітчизняних, так і закордонних. Серед найбільш яскравих робіт – постановки Л. Лавровського (1940), К. Макміллана (1965), Дж. Ноймайер (1971), Р. Нурєєва (1977), Ю. Григоровича (1978 – 1-а редакція; 1979 – 2-а редакція; 1999 – 3-я редакція), А. Прельжокажа (1992), Є. Панфілова (1996).

Сама сценічна історія інтерпретацій балету Прокоф'єва реально відображає не лише активний інтерес художників до проблеми трагічного, але і трансформацію цього феномена в сучасному мистецтві. Балет Л. Лавровського «Ромео і Джульєтта» (1940) назавжди увійшов в історію класичного балету не тільки як перший серйозний досвід освоєння Шекспіра на російській балетній сцені, але і як рідкісний зразок високого гуманізму. Класичною була тут представлена і концепція трагічного. Воно розкривалося через пізнання героїв, через потрясіння і розуміння невідворотності долі, розуміння трагедії як стану світу і власної долі героїв. Головний сенс постановки Лавровського зводився до вираження величчя і духовної сили людської любові, любові, яка перемагає смерть. Крім того, сам тип трагічних героїв – Ромео і Джульєтти – цілком відповідав класичній моделі трагічного. Пізнаючи всю нелюдськість існуючого світу і нерозв'язність своєї ситуації, вони добровільно йшли з життя. Їх страшний вибір – сувора непримиренність вільних героїв, сміливо підтверджують свою волю і непорушне право на щастя [2, с. 7–8].

У постановці Ю. Григоровича, створеної пізніше, трагічне знаходить іншого звучання. Наприкінці 70-х рр. Григорович розповідає про ефемерність краси, про примарність людського щастя в сучасному світі. Хореограф трактує Шекспіра – Прокоф'єва як високу романтичну драму. Трагедійна концепція вистави будується на зіткненні різних світів – ідеального і реального, несумісних за своєю суттю. Ідеальні герої-романтики у Григоровича гинуть від «дотику» з реальністю, в якій давно «немає місця людяності й любові [3, с. 33].

Спектакль Р. Нуреева, створений також наприкінці 1970-х, відбив інші тенденції. Тема «згасаючої» Верони, де панує чума, у Нуреева викликала прямі асоціації з драматичними відчуттями кінця століття, з загрозою людству новими катастрофами. Але справа не тільки в цьому. Справа в самому стані крихкості, ефемерності буття, нестійкій системі життя, в умовах яких виникають перші симптоми приреченості людства. Яскраве трактування Нуреева по-своєму відбила цінність життя перед обличчям невблаганної смерті.

Хореографічна версія А. Прельжокажа (1992), що виникла в кінці ХХ ст., вказала на головну причину нестійкості життя і ефемерності буття. Вона криється в непереборних соціальних суперечностях, що неодмінно виникають в умовах тоталітаризму та екстремізму. Дія балету, що розвивається в атмосфері ГУЛАГу, набула вигляду якоїсь «пекельної зони». Спектакль відбив замкнутість проблеми, з якої немає виходу: руйнування моральних основ життя, агресія і насильство як її нормативні стани, нарешті, позбавлення волі і духовного самовизначення особистості, все це призводить до соціальної катастрофи, де ціною власного життя стає життя інших. Кохання у цих постановках ще усвідомлюється як цінність, але і вона гине в атмосфері насильства, ледве встигнувши народитися [4, с. 32].

Окремої уваги заслуговує балет «Отелло», на сюжет однойменної трагедії У. Шекспіра. У 1957 році цей балет був поставлений балетмейстером В. М. Чабукіані на музику композитора А. Д. Мачаваріані. Балет був в 4 актах. Партію Отелло виконував сам Чабукіані, Дездемону – В. В. Цігнадзе, Яго – З. М. Кікалейшвілі, Кассіо – Б. Г. Монавардісашвілі. У 1960 р. в театрі ім. Кірова, була здійснена друга постановка балету. До постановки цього балету також зверталися балетмейстери Н. І. Трегубов (Одеса, 1964 р.), Н. В. Данилова (Куйбишев, 1965 р.) та інші [1, с. 587].

Таємне вінчання венеціанського мавра Отелло і дочки сенатора Бранбанціо Дездемони, призначення Отелло намісником Кіпру; підступний задум Яго, мимовільним знаряддям якого стає Кассіо; нарешті, трагічна загибель Дездемони й Отелло сюжетно відповідають однойменній шекспірівській трагедії.

В 2002 р. був створений сучасний балет «Отелло» в 3 актах, повний при-страсті і ревнощів, в оригінальній інтерпретації хореографа Лара Любовича, побудований на змішуванні класичної хореографії та сучасного танцю, на музику сучасного американського композитора Елліота Голденталь [5, с. 54].

Ще однією з видатних подій сучасності стала постановка в Ростовському Державному музичному театрі балету «Гамлет». Це повномасштабний двоактний спектакль. Сучасна хореографія, музичний матеріал, декорації – все зроблено віртуозно. Час дії спектаклю не середньовічна Данія, а 30–50-ті роки минулого століття, коли жив і творив Шостакович. Музична тканина вистави складається з фрагментів Першої, П'ятої, Десятої симфоній, з музики до кінофільму «Гамлет» і з інших творів Шостаковича. Музичний керівник і диригент Олександр Гончаров доклав чимало сил до того щоб зібрати всі фрагменти в єдиний твір. Балетмейстер – постановник – народний артист Росії Олексій Фадєєчев.

Дж. Ноймайєр – єдиний хореограф, який звертається до шекспірівських сюжетів багаторазово, протягом усієї творчості. Шість п'єс Шекспіра («Ромео і Джульєтта», «Гамлет», «Сон в літню ніч», «Отелло», «Дванадцята ніч», «Як вам це сподобається») придбали в особі Ноймайєра натхненного перекладача, який довів величезні можливості їх хореографічних прочитань. Захоплює і той вихід у сучасність, який відкриває хореограф шекспірівським героям і конфліктам. Відгукуються на пульс життя і резонуючі проблеми складного сучасного світу. Шекспірівські балети Ноймайєра актуалізують у свідомості глядачів і образ самого Шекспіра [6, с. 5].

Список використаних джерел:

1. Балет. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Григорович. – М.: Советская Энциклопедия, 1981. – 632 с.
2. Гаевский В. М. Расставание с Петраркой: «Ромео и Джульетта» в Большом театре / В. Гаевский // Театр. – 2004. – № 1. – С. 6–9.
3. Франгопуло М. Советский балет / М. Франгопуло. – Л., 1960. – 48 с.
4. Закс Л. А. Возвращение вертикали? / Л. А. Закс // Петербург. театр. журн. – 2001. – № 25. – С. 30–35.
5. Суриц Е. Я. Балет и танец в Америке: очерки истории / Е. Я. Суриц. – Екатеринбург, 2004.
6. Коробков С. Н. В споре рождается... / С. Н. Коробков // Балет. – 1994. – № 4. – С. 4–5.

Терешенко Н. В.

Херсонський державний університет, Україна

**БАЛЬНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ
ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Розв'язання проблем естетичного виховання є важливим пріоритетом педагогічної діяльності. Це цілеспрямований соціально значущий процес сприяння гармонійному розвитку особистості, котрий реалізується в ході взаємодії вихователя і вихованця. Результатом такої взаємодії має бути сформованість у вихованця духовно збагаченої системи якостей, наукового світогляду, громадянської позиції, а також культури та здатності до особистісної творчої самореалізації.

Структурними компонентами процесу виховання є мета, завдання, закономірності, принципи, зміст, методи, прийоми, форми, засоби, результати виховання. Головними рушійними силами процесу виховання особистості є суперечності, що виникають між наявним рівнем естетичної вихованості і необхідним досвідом поведінки в суспільстві.

Важливим є вплив процесу виховання на формування позитивних поглядів і переконань особистості, які визначають її поведінку. Так, для старшокласника, який займається бальним танцем, необхідним елементом є мистецьке середовище, в якому учень має здатність виявляти інтерес до навколишньої дійсності, вивчати предмети і явища художньо-естетичного спрямування. Саме тому формування сталого інтересу і уважності до прекрасного є запорукою набуття провідних основ вихованості.

Чільним структурним компонентом старшокласника є культура в художньо-естетичному та морально-етичному проявах. Тому заняття бальним танцем сприяють сформованості естетичної вихованості й визначаються наявністю у вихованців знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприйняття явищ дійсності, творів мистецтва, потреби вносити прекрасне в стосунки з оточуючими, прагнення до естетичного перетворення навколишнього світу.

Результатом занять бальним танцем має стати високий рівень вихованості особистості. Зміст естетичного виховання реалізується за такими напрямками: громадянське, морально-етичне, розумове, художньо-естетичне, трудове, фізичне, правове, екологічне, економічне, гендерне (статеве).

Ефективність виховної роботи засобами занять в колективі бального танцю залежить від використання системи спеціальних методів: методи формування свідомості особистості, методи формування суспільної поведінки, методи стимулювання діяльності і поведінки. Актуальним в сучасних умовах є використання нетрадиційних методів виховання: інформаційно-організаційних, мотиваційно-стимулюючих, пізнавально-пошукових та регулятивно-корекційних.

Сьогодні поширення набула сфера позашкільної хореографічної діяльності: танцювальні гуртки, студії, ансамблі. Здебільшого, самодіяльні танцювальні колективи зорієнтовані на підготовку танцівників для участі в концертній діяльності, формування відповідного репертуару. Основне завдання танцювальних колективів полягає у формуванні естетичної культури школярів. У науковому дослідженні Л. Богомолової превалює думка, що в танцювальних колективах, студіях, ансамблях спортивно-бального танцю особливо яскраво виражені риси змагання, бажання досягнути найкращого результату за будь-яку ціну, що витісняє сам процес формування естетичної культури школярів [1, с. 214]. Сучасні педагоги-хореографи враховують вікові особливості школярів та їх психофізичну специфіку. Особливо це стосується спортивно-бального танцю, оскільки це не лише жанр танцювального мистецтва, а й самостійний вид спорту.

Естетичне виховання старшокласників, що займаються бальним танцем, тісно пов'язане із самовихованням, що передбачає формування власних позитивних якостей, та перевихованням, спрямованим на подолання негативних якостей особистості. Самовиховання розпочинається із самопізнання, що є запорукою успіху та важливим чинником гармонійної особистості.

Бальний танець є важливим засобом виховання, оскільки у всіх своїх формах і проявах реалізовує виховну функцію через: розвиток емоційно-логічного сприйняття навколишньої дійсності; формування естетичних смаків, ідеалів,

поглядів, переконань, естетичного ставлення до явищ і предметів навколишньої дійсності; стимулювання пізнавальної активності та самостійності, розвиток творчих здібностей та вмінь. Освоєння латиноамериканської програми виховує здатність самостійного судження на основі естетичних поглядів, європейські танці сприяють розвитку у старшокласників артистичних здібностей – компоненту, що визначає рівень виконавської танцювальної майстерності [3].

«Прекрасне пробуджує добре, – стверджував К. Д. Ушинський, – збудить у людини щирий інтерес до всього корисного, високого і морального і ви зможете бути спокійним, що вона завжди збереже людську гідність. У цьому повинна бути мета виховання і навчання» [4, с. 406–407]. Згідно Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті головною метою національного і громадянського виховання є формування розвиненої духовності, художньо-естетичної культури [2]. Одним із засобів досягнення цієї мети є бальний танець.

Бальний танець впливає на інтелектуальну, пізнавальну, моральну сферу особистості, що є підґрунтям для формування в неї здібностей, потреб і є важливим засобом виховання ціннісного ставлення до себе і навколишнього світу.

Список використаних джерел:

1. Богомолова Л. В. Формирование эстетической культуры подростков на занятиях хореографией: дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Богомолова. – М., 1998. – 177 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти у XXI ст. // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25.
3. Регаццони Г. Латиноамериканские танцы: пер. с франц. / Г. Регаццони, А. М. Росси, А. Маджони. – М.: БММ АО, 2001. – 192 с.
4. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / Ушинський К. Д.; за ред. В. М. Столетова. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 406–407.

Краєвська О. Д.

Вінницький національний аграрний університет, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-АГРАРІЇВ

Комунікативна компетентність майбутніх менеджерів-аграріїв перетворюється на визначальну професійну характеристику даних фахівців в сучасному інформаційному суспільстві. Процес формування комунікативної компетентності вимагає постійного удосконалення через динамічний розвиток сфери комунікації, ускладнення структури комунікативної діяльності менеджерів-аграріїв, підвищення ролі ефективності їх комунікативної діяльності. Одним із засобів підвищення якості комунікативної підготовки даних фахівців у ВНЗ ми вважаємо застосування інтерактивних технологій в процесі освоєння дисциплін комунікативного спрямування.

З англійської інтерактивний (interactive) – взаємодіючий; який впливає один на одного; погоджений [1]. Інтерактивне навчання передбачає такий перебіг навчального процесу за якого відбувається постійна, активна взаємодія студентів між собою та викладача зі студентами як рівноправних суб'єктів навчання. Як правило, інтерактивне навчання включає моделювання різноманітних ситуацій, застосування рольових ігор, навчальних дискусій – усіх можливих засобів наближення процесу вивчення навчального матеріалу до сфер та умов його професійного застосування.

Важливим аспектом підвищення ефективності комунікативної підготовки майбутніх менеджерів-аграріїв є використання існуючих та розробка нових інтерактивних технологій як інструментів інтерактивного навчання. Як правило, розробка таких технологій базується на пошуку джерел підвищення активності

суб'єктів навчального процесу: внутрішніх (мотиви, потреби) та зовнішніх (навчальне середовище).

Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв засобами інтерактивних технологій має ряд суттєвих переваг:

– Основними принципами інтерактивного навчання є принцип діалогічної взаємодії, принцип кооперації і співробітництва та принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання [2], що відповідають умовам формування комунікативної компетентності.

– Інтерактивні технології передбачають високу активність студентів як в процесі застосування, так і пошуку необхідних знань. Цей процес формує навички та вміння роботи з інформацією (пошук, аналіз, синтез, застосування), які безпосередньо відносяться до комунікативної компетентності.

– Інтерактивні технології навчання опираються на підвищення активності студентів через внутрішні особистісні чинники – мотиви, потреби, інтереси – що відповідає процесу формування комунікативної компетентності.

Ми вважаємо, що процес формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв має відбуватися засобами інтерактивних технологій через зазначені переваги останніх та саму інтерактивну природу ділових комунікативних процесів, значення яких виходить на перше місце в діяльності менеджерів-аграріїв.

Питання вибору інтерактивних технологій навчання для формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв є суттєвим зважаючи на різноманітність даних технологій та обмеженість часу на комунікативну підготовку майбутніх менеджерів-аграріїв в умовах ВНЗ. Основою інтерактивних технологій є інтерактивні форми та методи навчання, найбільш поширеними з яких є метод «мозкової атаки», метод «ділової гри», метод «круглого столу», кейс-метод, навчальні тренінги, бесіди та презентації.

На нашу думку, у процесі формування комунікативної компетентності слід постійно звертатися до продуктів розвитку сфери комунікації, що забезпечить відповідність комунікативної підготовки сучасним вимогам професійної

комунікативної діяльності фахівців та вноситиме ефект новизни та пожвавлення інтересу до навчання в навчальний процес.

Сучасний стан розвитку сфери комунікації, а саме широке поширення технічних засобів з функціями запису й перегляду зображень та прослуховування звукового супроводу, дозволяє якісно перебудувати процес формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв і зробити його більш наочним, практичним та інтерактивним. Регулярний відео запис та аналіз комунікативних ситуацій дозволить студентам-менеджерам відслідковувати та виправляти власні проблеми в комунікації.

Необхідно зазначити, що метод обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій, зазначається в переліку інтерактивних методів навчання в деяких сучасних навчальних посібниках, зокрема в посібнику С. О. Сисоєвої «Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник» [2], однак, на сьогодні, відсутні теоретичні та методичні розробки із застосування даного методу у формуванні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв. Для повноцінного та ефективного застосування даного інтерактивного методу вважаємо за необхідне розробити методичний супровід перегляду та наслідування зразків комунікативної взаємодії, а також підготовки, проведення та аналізу власної комунікативної діяльності студентів. Дані методичні розробки повинні включати іншомовну комунікативну діяльність майбутніх менеджерів-аграріїв та передбачати поєднання інших інтерактивних методів із методом аналізу та запису комунікативної діяльності.

Таким чином, ми розглянули особливості застосування інтерактивних технологій навчання у формуванні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв та обґрунтували необхідність подальшого розвитку та застосування даних технологій.

Список використаних джерел:

1. Бусел В. Т. Українсько-англійський словник / В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 464 с.
2. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ЕКМО, 2011. – 324 с.

Приймаченко О. М.

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Вирішення завдання забезпечення гарантії якості вищої освіти й досконалого володіння іноземними мовами студентами вищих навчальних закладів вимагає змін у навчально-педагогічному процесі. Традиційна форма викладання, за якої студент пасивно отримує знання, а домінуюча функція належить викладачу – поступово втрачає свою цінність. Все більшої актуальності набувають активна та інтерактивна форми навчання, коли здійснюється взаємодія учасників навчального процесу: викладача зі студентом, студента зі студентом, або цілої групи студентів. Можливості реалізації такого підходу суттєво розширюються з впровадженням новітніх комп'ютерних та мультимедійних технологій у навчальний процес, як одного з найбільш ефективних підходів формування перспективної системи освіти.

Дослідивши погляди вітчизняних педагогів, виокремимо наступні переваги застосування інформаційних та мультимедійних технологій у навчанні іноземній мові у вищому навчальному закладі:

1. На відміну від традиційної освіти, де центральною фігурою є викладач, у процесі використання нових інформаційних технологій центр уваги переміщується на студента, який активно вибудовує свій власний навчальний процес, формуючи власну траєкторію в освітньому середовищі. Важливою функцією викладача стає підтримка студента, допомога в освоєнні різноманітної інформації. Якість засвоєння отриманої інформації перевіряється зворотнім зв'язком. Виокремлюють зовнішній та внутрішній зворотній зв'язки. Зовнішній зворотний зв'язок дає можливість викладачу контролювати, оцінювати і корегувати взаємодію студента і комп'ютера. Внутрішній зворотний зв'язок дозволяє студенту робити певні висновки щодо результативності власної навчальної діяльності,

надає необхідну допомогу та роз'яснення, а також, якщо потрібно, демонструє правильну відповідь або спосіб виконання певних дій.

2. Використання комп'ютерів і телекомунікацій дозволяють одержати нову форму навчання, яка відрізняється від традиційної, оскільки відбувається поєднання кількох засобів подачі інформації в одній комп'ютерній системі: тексту, звуку, графіки, мультиплікації, відео, ілюстрацій (зображень), просторового моделювання. Така подача інформації одночасно стимулює у студента декілька каналів сприйняття, краще підтримує його увагу, сприяє зниженню втомлюваності та забезпечує необхідну релаксацію. У свою чергу, поєднання зорового сприйняття тексту і звукового ряду надає великі можливості для комплексного розвитку навичок мовленнєвої діяльності студента.

3. Застосування комп'ютерних та мультимедійних технологій у навчанні сприяє індивідуалізації діяльності студента, оскільки враховуються їх інтелектуальні та пізнавальні особливості в процесі розробки завдань різного ступеню складності, а також відбувається диференціація вибору обсягу навчального матеріалу.

4. Самостійна робота студентів на основі мультимедійних засобів навчання сприяє формуванню високої культури розумової праці; формуванню та розвитку прийомів і навичок самостійно навчатись; вмінь розумно витратити та розподіляти свій час; виробляє розумові уміння аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, тощо; навчає самостійному мисленню.

5. Комп'ютерні технології дозволяють оптимізувати здійснення процедур контролю і перевірки знань та отримувати швидкий зворотній зв'язок у формі вірних відповідей або оцінки.

Варто зазначити, що використання мультимедійних засобів покликано також створювати розкуту атмосферу в навчальній аудиторії, формувати відкриту та інтерактивну ситуацію, змінити у студентів ставлення до іноземної мови, як не до навчальної дисципліни, а як до ефективного засобу комунікації, інтегрованого у повсякденне життя.

Перехід до такого методу навчання порушує перед навчальним закладом завдання термінового розв'язання: по-перше, забезпечення апаратно-програмною базою; по-друге, розробку відповідних електронних навчально-методичних

засобів та програмного забезпечення дисциплін; по-третє, проведення відповідної перепідготовки викладачів.

Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 рр., затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 7.12.2005 р. № 1153, визначає напрями діяльності вищих навчальних закладів щодо вирішення зазначених завдань (п. 1, 2, 3, 6). На виконання цих завдань спрямовано цілу низку проектів Програми. Серед проектів, що мають пряме відношення до вищих навчальних закладів України, найбільш масштабними нами вбачаються наступні: забезпечення вищих навчальних закладів, наукових та науково-методичних установ технічними засобами і мережевим обладнанням; оснащення ліцензійними програмами; створення електронних підручників та енциклопедій навчального призначення; створення банку електронних документів нормативно-правового, науково-методичного, психолого-педагогічного, організаційного, програмно-технологічного та інформаційного забезпечення дистанційного навчання; створення та впровадження програмних засобів пілотної системи поточного і підсумкового контролю знань студентів у вищих навчальних закладах; розроблення елементів штучного інтелекту та інтерактивних засобів і технологій для індивідуалізації навчального процесу та їх впровадження в систему дистанційного навчання; створення Internet-порталу інноваційної діяльності; підготовка працівників вищих навчальних закладів та їх сертифікація для роботи з програмними засобами навчального призначення та інформаційними технологіями; створення програмно-методичного комплексу та електронних ресурсів для підвищення кваліфікації працівників загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, викладачів та наукових працівників у галузі інформаційних технологій.

Метою проведення перепідготовки викладачів має постати формування у них інформаційно-технологічної компетенції. Механізм реалізації даної проблеми визначається в Основних засада розвитку інформаційного суспільства на 2007–2015 р., затверджених Законом України від 9.01.2007 р. № 537–V. В цьому законодавчому акті зазначається, що однією з основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства є забезпечення комп'ютерної та

інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні всебічно-розвиненої особистості.

У науковому колі, до інформаційно-технологічних компетенцій зараховують: володіння основами роботи на комп'ютері, а також уміння використовувати інформаційний освітній простір; уміння працювати з мультимедійними програмами; знання основ роботи в Інтернет.

Пропонується також виокремлювати поняття інформаційно-методичної компетенції, зміст якої визначається наступними методиками: пошуку та відбору інформації при підготовці до заняття; використання комп'ютера як виду наочності (слайди, відео тощо) у процесі пояснення нового матеріалу; використання інформаційних технологій для здійснення контролю навчальних досягнень студентів; використання інформаційних технологій для формування практичних (експериментальних) умінь студентів; використання інформаційних технологій для здійснення дистанційного навчання тощо.

Отже, впровадження комп'ютерних та мультимедійних технологій як засобів інтерактивного навчання у систему вищої освіти створюють для студентів кращі умови у вивченні іноземної мови, а викладачам надають додаткові можливості при підготовці до навального процесу, опрацюванні навчального матеріалу, здійсненні процесу викладання та перевірки знань.

К. пед. н. Прокоп І. А., к. філос. н. Бобак М. І., Бобак Г. Р.

*ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Процес глобалізації, високі темпи розвитку економічних зв'язків між країнами, вихід на новий рівень сучасної медичної науки і міжнародного співробітництва у сфері медичних технологій, розширення участі в проектах міжнародних

організацій і співтовариств обумовлюють вивчення іноземних мов як інструменту професійної діяльності, володіння яким в сучасних умовах є важливим показником рівня кваліфікації фахівця-медика, і одночасно одним із істотних чинників забезпечення його професійної кар'єри.

Вивчення досвіду мовної підготовки студентів медичних вузів показало, що, як правило, освітній процес будується на основі ідей, представлених у педагогічних і психологічних дослідженнях: виявлення психологічних механізмів навчання іноземної мови (В. Артьомов, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, І. Зимня), відносини в системі «мова – мова – діяльність» (Н. Баришніков, Г. Браун, Я. Коломинський, О. Леонт'єв, Т. Ушакова), взаємозв'язок між когнітивними процесами і вивченням іноземної мови (І. Зимня, Л. Мілованова).

Вагомий внесок у визначення понять «професійної компетенції» та сутності компетентнісного підходу до навчання зробили дослідники В. Безпалько, І. Бех, О. Бондаревська, О. Глузман, О. Дубасенюк, Л. Захарова, І. Зязюн, Н. Лобанова, В. Луговий, Н. Ничкало, А. Маркова, О. Овчарук, Н. Петровська, В. Соколова. Методологічні та теоретичні аспекти формування професійної компетентності знайшли відображення у роботах, Е. Зеєра, В. Краєвського, Л. Петровської, Г. Селевко та ін.

Аналіз наведених досліджень показав, що дискурсивна компетентність є тим основним чинником, який об'єднує у функціональну систему особистісні та суб'єктні характеристики індивіда, що вивчає іноземну мову. Поняття «дискурсивна компетентність» розглядається у співвідношенні з такими категоріями, як «компетентність» і «компетенція», «комунікативна компетентність», «дискурс» тощо.

Якість формування дискурсивної компетентності майбутніх медичних працівників забезпечується лише при дотриманні комплексу педагогічних умов, які включають змістовно-цільові умови (проектування змісту іншомовної освіти на основі врахування професійних завдань); умови, які забезпечують розвиток освітньої активності (цілеспрямованість педагогічного процесу, постійна зміна характеру діяльності, опора на особистий досвід студентів, врахування

їх індивідуальних особливостей, активізація сприйняття, формування активної самостійної позиції); організаційно-методичні умови (використання комплексу інтерактивних технологій навчання, суб'єктно-орієнтована організація навчальних занять); рефлексивні умови (регулярність, систематичність і своєчасність контролю, об'єктивність оцінки, рівень професійної компетентності педагога), мотиваційно-ціннісні умови (опора на індивідуальну мотивацію до вивчення іноземної мови).

Опитування студентів нашого університету показало, що переважна більшість усвідомлює значення культури ділового спілкування у професійній діяльності фахівця, а в меті навчання вбачає подолання труднощів, пов'язаних з комунікацією у професійному середовищі, як-от: недостатнє знання медичної термінології; труднощі у діловому спілкуванні з іноземними колегами; незнання тонкощів ділового спілкування; необхідність висловлювати свої думки «строгою», «сухою» мовою, використовуючи певні синтаксичні звороти.

Дискурсивна компетентність як компонент комунікативної компетентності являє собою здатність побудови цілісних, логічно пов'язаних висловлювань з використанням різних функціональних стилів в усній і письмовій мові; передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання. Володіння дискурсивною компетентністю спеціалістом медичного профілю допомагає йому вибирати і використовувати адекватні мовні форми і засоби залежно від мети і ситуації спілкування, від соціальної ролі учасників комунікації, тобто від того, хто є партнером по спілкуванню.

Навчання професійному дискурсу є успішним якщо враховуються не лише лінгвістичні, але й дидактичні чинники. Останні передбачають таку організацію навчальної діяльності, що дає змогу максимально оптимізувати розумову активність студентів шляхом використання різних форм роботи залежно від навчальних завдань, забезпечує активну участь кожного студента у навчальному процесі та надає йому можливість використовувати особистий досвід, брати на себе відповідальність за планування, реалізацію планів і результати навчання, висловлювати власні думки щодо поставленої проблеми і давати оцінку. У цьому

аспекті мова йде про умови, які забезпечують розвиток освітньої активності, а саме: опора студентів на особистий досвід, врахування їх індивідуальних особливостей, активізація сприйняття, формування активної самостійної позиції.

З метою формування дискурсивної компетентності як здатності до іншомовного професійного спілкуванню доцільно: а) знайомити студентів з міжкультурними особливостями вербальної та невербальної поведінки в конкретних ділових ситуаціях (у рольових і ділових іграх; в проблемних комунікативних ситуаціях; при аналізі автентичних мовних аудіо- і відеоматеріалів); б) формувати дискурсивні стратегії на основі професійних концептів, властивих діловій культурі та етиці країни, мову якої вивчають (на основі стереотипних ситуацій спілкування), розширюючи світогляд студентів і залучаючи їх до розуміння іншої ментальності; в) практикувати мовні вміння в типових ситуаціях ділового спілкування (наприклад, встановлення особистих контактів, написання ділових листів, бесіди по телефону, проведення зустрічей, переговорів і т. д., що вимагають знання стратегій комунікативного розгортання ситуацій на когнітивному і емоційному рівні; е) формувати професійну інтерактивну компетенцію через пізнання світу професійного спілкування та його правил, розвитку способів ідентифікації та породження мовних моделей у різноманітних ситуаціях ділового співробітництва.

Зміст навчальних занять має сприяти розвитку інтелектуального потенціалу студента, забезпечувати розвиток його мислення (наприклад, наочно-дійового, наочно-образного та абстрактного мислення); формувати вміння приймати оптимальне рішення або варіативні рішення в складній ситуації; розвивати навички обробляти інформацію (наприклад, на основі використання систем обробки даних, інформаційно-пошукових систем, баз даних). Зміст навчального матеріалу має відповідати вимозі забезпечення інтерактивного діалогу.

Формування навичок «вільного» іншомовного професійного спілкування вимагає постійної зміни характеру діяльності студентів впродовж практичного заняття з іноземної мови. У цьому аспекті вагомим є використання комплексу інтерактивних технологій навчання (мозковий штурм, дискусія, прес-конференція,

суперечка-діалог, навчальні дебати), які спрямовані на організацію продуктивної роботи в групі, співпрацю студентів і викладача, узгодження інтересів та ін.

Для виявлення рівня сформованості дискурсивної компетентності викладачам іноземної мови варто використовувати як традиційні, так і інноваційні засоби навчання (портфоліо, презентації, проблемні комунікативні ситуації, рольові ігри, мовленнєве моделювання професійного спілкування тощо), які забезпечують регулярність, систематичність та своєчасність контролю знань студентів, об'єктивність і повноту оцінки результатів навчання.

Реалізація проаналізованих у статті педагогічних умов формування дискурсивної компетенції майбутнього медичного працівника в практиці фахової освіти полягає в цілісному вивченні цілей, відборі змісту, організації освітнього процесу з урахуванням специфіки іншомовної професійної комунікації, виборі освітніх технологій, спрямованих на формування діалогу, узгодженості дій учасників освітнього процесу, об'єктивній і всебічній оцінці результатів.

К. филол. н. Шашкина Н. И., Дружинина Л. В., к. филол. н. Лазуренко Л. А.

Приднепровская государственная академия строительства

и архитектуры, г. Днепропетровск, Украина

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Одной из предпосылок успешного обучения иностранному языку студентов технического вуза является эффективное использование вспомогательных средств обучения. Появление обучающей техники и возможность использования ее в учебном процессе значительно повлияли на методику преподавания иностранных языков. В настоящее время уже невозможно представить изучение иностранного языка без средств зрительной и слуховой наглядности, таких как магнитофон, видеомагнитофон, учебное кино, телевидение, компьютер и т. д.

Основным назначением использования ТСО на кафедре иностранных языков является интенсификация процесса обучения технике речи и замена некоторых функций преподавателя (при работе по автоматизации речевых навыков, создания дополнительного языкового окружения, активного говорения и аудирования и т. д.).

Основные методы, которые используются преподавателем на практических занятиях, определяют использование технических средств, а также принципы создания пособий с их применением. Это позволяет интенсивно использовать аудиторное время за счет создания индивидуальных и групповых форм работы с помощью новых учебных пособий и лабораторных работ с использованием ТСО. Эффективность технических средств повышается при их комплексном использовании совместно с традиционными средствами наглядности. Примером может служить сочетание фонограммы с раздаточным материалом для проверки понимания прослушанного и прочитанного. Контрольные карточки, построенные по принципу выборочного ответа, обеспечивают фронтальную проверку понимания аудиотекстов; что повышает эффективность и экономичность контроля.

Использование технических средств при обучении иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому) на кафедре иностранных языков является обязательным. Это отмечено и в планах практических занятий, хотя степень использования этих материалов различна. Так, в I семестре, где преобладает страноведческая тематика, активно используются аудио- и видеоматериалы; а в дальнейшем, учитывая специальность студентов, используются материалы видеокурсов, созданных носителями изучаемых языков, и лабораторные работы, созданные преподавателями кафедры.

1) При использовании компьютера для обучения иностранным языкам возможны следующие виды работы:

а) изучение грамматики, наиболее полезный вид работы с компьютером, когда программа предлагает вставить пропущенные слова, найти ошибки в тексте или выбрать из предлагаемых, правильные варианты предложения;

б) обучающие игры (кроссворды, «расставить правильно буквы» и т. п.), которые позволяют в процессе игры зрительно запоминать слова, фразы и целые предложения;

в) объективный промежуточный контроль и самоконтроль. Это представляет собой, как правило, тесты, созданные для различных уровней подготовки от «элементарного» до TOEFL;

2) выработка произношения предполагает работу с микрофоном и наушниками, подключенными к компьютеру и имеет режимы подражания диктору. Компьютер применяется и как универсальный переводчик. На сегодняшний день можно найти большое количество программ, которые позволяют достаточно успешно осуществлять взаимный перевод, используя практически все наиболее распространенные языки. Однако качество перевода в значительной степени зависит от правильности подбора использованных словарей, особенно при работе с научно-техническими текстами. Хорошими программами переводчиками можно считать те, которые имеют не менее 15–25 специализированных словарей. Следует отметить и использование компьютерного контроля грамматики и орфографии при наборе иностранных текстов.

Крайне важно применение компьютера при подготовке научных докладов, деловой переписке и т. п. В настоящее время использование компьютеров в различных областях деятельности человека значительно расширилось. С появлением новых современных методов и способов обработки информации не правильно использовать формулировку «Использование компьютера для...». Более точным является термин «новые информационные технологии», который включает в себя не только сам по себе компьютер, но и современные методы, и алгоритмы его использования. Это стало особенно ярко проявляться с появлением интернет – технологий.

Что же касается иностранных языков, то с появлением новейших информационных технологий взаимное влияние их на развитие языков (прежде всего английского) возросло многократно. С одной стороны, знание иностранного языка, в первую очередь английского, стало необходимым требованием полноценного

использования ресурсов интернета, а с другой стороны, тот вариант английского языка, который используется в интернете, не похож ни на один классический. Последнее происходит из-за того, что в режиме реального времени между собой общаются люди, которые находятся на разных континентах и имеют свои особенности английского языка. Как правило, общение происходит между людьми, имеющими неплохие знания компьютера, поэтому в язык общения попадает множество сленговых «компьютерных» терминов.

Английский язык часто становится посредником общения людей, для которых он не является родным, поэтому для улучшения взаимного понимания, язык значительно упрощен.

В результате вышесказанного можно утверждать, что сегодня складывается интернет-версия в английском языке для которой характерна достаточная простота, ограниченная лексика и наличие специфического сленга. Таким образом, можно говорить о взаимном и все более сильном влиянии новых информационных технологий на процесс обучения и использования иностранных языков и все более глубоком внедрении последних в нашу жизнь даже в тех случаях, когда человек не выезжает за рубеж непосредственно.

Для достижения конечных целей программы изучения иностранных языков коллектив кафедры стремится найти наиболее эффективные формы сочетания традиционных и новых информационных методик обучения.

ЗМІСТ

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

<i>Дроф'як Н. І.</i> Individual Aspect of Teaching in Humanistic Education	3
<i>Черевань В. Н.</i> Анализ методики национально-языковой ориентации в преподавании русского языка как иностранного	7
<i>Шепель Ю. А.</i> Из истории изучения ЯКМ в науке и лингвистике.....	11

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Грабельська О. В.</i> Effective Cross-Cultural Communication.....	15
<i>Дем'янова Ю.О.</i> Прийоми формування суб'єктної позиції майбутніх учителів іноземної мови	18
<i>Знанецький В. Ю.</i> Особливості використання аудіювання як виду мовної діяльності у процесі формування комунікативних умінь	21
<i>Кириченко А. М.</i> Влияние темперамента на развитие иноязычных коммуникативных умений младших школьников	24
<i>Миколюк О. П.</i> Структура іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця.....	28
<i>Мисаренко Г. Г.</i> Предпосылки и причины трудностей школьников при изучении родного языка	31
<i>Ружевич Я. І.</i> Формування ціннісних орієнтацій старшокласників на уроках світової літератури.....	36

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ ТА ІНШИХ КРАЇН СНД

<i>Крицак О. О.</i> Особливості формування граматичних навичок з метою оптимізації викладання іноземної мови у технічному ВНЗ	40
--	----

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

<i>Годованюк Е. П.</i> Теоретические аспекты изучения литературно-критического творчества писателя	44
<i>Кушніренко І. Ю.</i> Культура толерантності на сучасному етапі розвитку суспільства.....	46
<i>Медвідь Т. А.</i> Використання драматургії Шекспіра в балетах ХХ ст.	50
<i>Терешенко Н. В.</i> Бальний танець як засіб естетичного виховання старшокласників	54

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

<i>Краєвська О. Д.</i> Особливості застосування інтерактивних технологій у формуванні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.....	57
<i>Приймаченко О. М.</i> Застосування мультимедійних технологій у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі.....	60
<i>Прокоп І. А., Бобак М. І., Бобак Г. Р.</i> Педагогічні умови формування дискурсивної компетенції майбутніх медичних працівників.....	63
<i>Шашкина Н. И., Дружинина Л. В., Лазуренко Л. А.</i> Информационные технологии в процессе обучения иностранным языкам	67

Наукове видання

Мови видання: українська, російська, англійська

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ПОГЛЯД З СЕРЕДИНИ

Збірник наукових праць
VI Міжнародної науково-практичної конференції
(17–18 грудня 2013 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 Єнішко М. Г.
Оригінал-макет Єнішко М. Г.

Здано до друку 18.12.13. Підписано до друку 23.12.13.
Формат 60x84¹/₁₆. Спосіб друку – різнограф.
Ум. др. арк. 3,52. Тираж 100 пр. Зам. № 1213-01.

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

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.
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