

МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ФАРМАЦЕВТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



Серія «Наука»

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНШОМОВНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ
КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

10-11 квітня 2008 року
м. Харків

Харків
Видавництво НФаУ
2008

УДК 378.147:800

А 43

Редакційна колегія: чл.-кор. НАН України Черних В.П., проф. Гриценко І.С., проф. Коваленко С.М., проф. Любієва М.В.

У підготовці видання брали участь Латунов І.С., Овчаренко В.Г.

Актуальні питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (10-11 квітня 2008 р.). – Х.: Вид-во НФаУ, 2008. – 112 с. (Серія «Наука»).

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання», в яких висвітлюються сучасні методики викладання іноземних мов з використанням новітніх технологій, що сприяє якісному навчанню студентів усім видам мовної діяльності з урахуванням вимог та умов Болонського процесу.

Для широкого кола наукових та практичних працівників освітніх закладів. Матеріали публікуються українською, російською, англійською, французькою та німецькою мовами. За достовірність матеріалів відповідальність несуть автори.

УДК 378.147:800

© НФаУ, 2008

ЗМІСТ

Любиева М.В., Григорьев И.В. О роли преподавателя в организации самостоятельной работы студентов в рамках Болонского процесса	6
Пузик А.А. Мороз Т.В. Чудин А.Г. Анализ недостатков учебного и экзаменационного перевода текстов по специальности в условиях неязыкового вуза	8
Пузик А.А. Шульгина А.А. Из опыта создания учебного пособия по английскому языку для студентов фармацевтических факультетов медицинских вузов	10
Пузік А.А., Колесникова О.Ю., Агафонова О.І. Самостійна робота студентів у процесі оволодіння іноземною мовою в умовах кредитно-модульної системи навчання	12
Агафонова О.І., Колесникова О.Ю. Професійна спрямованість вивчення іноземної мови за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій в умовах кредитно-модульної системи навчання.....	14
Корсун О.В., Еромянц И.С., Жданова Е.В. Мотивация в обучении иностранным языкам.....	17
Еремкина Г.Г., Кузнецова Н.А. Функции и задачи самостоятельной работы.....	20
Бермас Л.И., Бермас А.Н. Проблема тестирования в современной методике преподавания немецкого языка	23
Ромашенко Н.В. Организация самостоятельной работы студентов по русскому языку в условиях кредитно-модульной системы обучения.....	25
Рак О.М., Синица В.Г. До питання особистісного підходу у навчанні іноземних мов студентів вищих медичних навчальних закладів освіти	28
Соловйова Н.М., Семисюк А.М., Починок Л.І. Навчально-методичне забезпечення у форматі кредитно-модульної системи організації навчання іноземних мов	30
Гуцол М.І. Болонський процес – засіб євроінтеграції вищої освіти на Україні.....	34
Бобак М., Прокоп І., Паласюк Г. Педагогічні аспекти використання новітніх інформаційних технологій в умовах КМС навчання	37

Волкова Г.К. Структурний аналіз компетенцій у мовленні	40
Глотова О.В., Зосімова О.В. Домашнє читання як важливий елемент самостійної роботи студентів мовних спеціальностей в умовах кредитно-модульної системи навчання	43
Басов В.В., Сергіна С.В. Комп'ютерні ігри у навчальному процесі	46
Буданова Л.Г., Любиева М.В. Преподавание иностранных языков в рамках Болонского процесса.....	48
Кузнецова І.В. Навчання читанню іноземною мовою в немовному вищому навчальному закладі.....	50
Карасьова О.В. Організація самостійної роботи студентів при індивідуально-орієнтованому підході.....	53
Комендант Н. В. Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України.....	55
Болюбаш Н.В. Показатели качества высшего образования в современном мире	58
Лобзова С. Л. Проблеми адаптації студентів педагогічного університету в умовах загальноєвропейського освітнього простору	61
Овчаренко В.Г. Методика обучения говорению на иностранных языках	63
Семякина З.Г., Волошан К.А. La presse différente en France.....	65
Шовкун М.П. До питання необхідності володіння іноземною мовою.....	69
Соболь А. Г. Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи	71
Щербина О. В. Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі проектної методики у вищому навчальному закладі	74
Скрипниченко Л.В., Костишева О.Б. Автономне навчання згідно загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти	76
Гурко О.Ю. Формування позитивної мотивації оволодіння іноземною мовою у ВНЗ.....	79
Корнейко І.В. Викладання ESP у групах із різним рівнем базової підготовки	81
Журкіна С.В. Методи організації тьюторської діяльності у навчанні і перспективи впровадження тьюторської системи у ВНЗ України	84

Герасименко Э.Н. К вопросу о гендерной проблематике в языкознании	87
Бабенко Н.А. Упражнения для формирования навыка чтения студентов вузов в связи с переходом на кредитно-модульную систему обучения	92
Костікова І. І. Особливості професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців	98
Скрипниченко Л.В., Хрещенюк А.М. Використання принципу модульності при навчанні іноземним мовам в умовах входження України до Болонського процесу	101
Кулікова О.В. Реалізація цілей навчання англійської мови для професійного спілкування за допомогою проектної методики.....	104
Иванченко А.Ю. К вопросу повышения эффективности труда преподавателей	107
Бестужева В.М. Створення на заняттях з інтерактивним навчанням необхідних умов для виховання позитивних якостей	110

Любиева М.В., Григорьев И.В.

Национальный фармацевтический университет

О роли преподавателя в организации самостоятельной работы студентов в рамках Болонского процесса

Изучение организации самостоятельной работы студентов в рамках Болонского процесса показывает, что пока еще эта работа остается малоуправляемой со стороны преподавателя: роль преподавателя сводится к выдаче очередного задания и проверке результатов его выполнения на аудиторном занятии. Нам представляется перспективным рассматривать самостоятельную работу студента не только как форму учебного процесса, обеспечивающую усвоение определенной суммы знаний, но и как средство формирования у них навыков самостоятельного приобретения знаний.

Преподавателю целесообразно определять навыки самостоятельной работы с учетом исходного уровня их сформированности на определенном этапе; разработать требования к содержанию заданий для самостоятельного выполнения с учетом исходного уровня знаний по предмету и выполнению этих заданий; контролировать процесс и результаты самостоятельной работы; осуществлять методические указания по самостоятельной работе во время аудиторных занятий; составлять методические пособия для студентов; обучить студентов технике умственного труда, рациональным приемам организации учебной деятельности.

На основе анализа педагогической, психологической и методической литературы, а также практике преподавателя предлагаем следующие навыки самостоятельной работы, подлежащие формированию на первых этапах обучения в вузе: определение цели каждого задания; выполнение определенных учебных действий в строгой их последовательности; осуществление самоконтроля и рационального использования времени, следовательно, содержание задания определяется двойственным характером самостоятельной работы. Во-первых, задания должны обеспечивать усвоение знаний; во-вторых, они должны быть направлены на формирование навыков самостоятельного учебного труда.

При формировании навыка целесообразно в самом задании указывать его цель, направление: «Выполнить учебные действия с целью усвое-

ния грамматического материала до уровня умения правильно перевести предложения на родной язык; ответить на вопросы с целью проверки понимания текста» и т.д. Формулируя навыки выполнения учебных действий в определенной последовательности необходимо указать в задании, какие именно действия и в какой последовательности должны выполнить студент дома. Для осуществления самоконтроля и ключи.

Кроме того, целесообразно выполнять следующие требования к содержанию заданий; последовательно их усложнять; делать их доступными для выполнения студентами с различным уровнем подготовки; к заданиям прилагать справочный материал (таблицы, словари, ключи и др.); выдавать задания в соответствии с программами и рабочим планом.

Преподавателю целесообразно включить следующие приемы и методы, направленные на овладение навыками самостоятельной работы на первых этапах: показ образцов выполнения заданий в аудитории; выполнение фрагментов заданий в присутствии преподавателя; проведение дополнительных занятий и консультаций по вопросам организации самостоятельной работы; создание условий для успешной работы (обеспечение литературой и пособиями, предоставление возможности работы с ТСО в ходе внеаудиторной работы).

Пузик А.А. Мороз Т.В. Чудин А.Г.

Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького

Анализ недостатков учебного и экзаменационного перевода текстов по специальности в условиях неязыкового вуза

Одним из главных требований при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе является умение читать и переводить текст по специальности с целью дальнейшего использования содержащейся в нем информации в практической деятельности специалиста. В условиях достаточно ограниченной сетки часов для обучения иностранному языку поставленная перед преподавателем задача становится особенно сложной и переходит в сферу оптимизации учебного процесса обучения чтению и переводу специального текста, разработки специальных тренировочных упражнений, а также отбору соответствующих учебных и экзаменационных текстов.

Опыт преподавания в медицинском вузе позволяет провести анализ недостатков учебного и экзаменационного переводов и попытаться проанализировать возможные причины.

Прежде всего, ошибки и неточности в учебном переводе могут быть вызваны неумением устанавливать истинные структурно-синтаксические связи между элементами текста, антецедентом и средствами вторичной номинации, компонентами сверхфразовых единств и их непосредственно составляющих, а не с неспособностью адекватно перевести текст на родной язык. Причиной буквализма в переводе может быть неточное понимание научного смысла переводимого текста. Недостаточное понимание экстралингвистического подтекста, недостаточные фоновые знания в области специальности приводят к боязни переводящего отклониться от формы оригинала, произвести необходимые переводческие трансформации, без которых порождаемый текст не будет восприниматься со стилистической точки зрения как написанный на языке перевода – это будет текст на метаязыке. Следующей немаловажной проблемой может считаться непонимание типологических различий в языковом мышлении языка оригинала и языка перевода. Для английского и русского языков – в сопоставительном плане – можно выделить следующие основные различия, которые, в конечном счете, и вызывают трудности перевода: система средств выражения модальности, видовременных отношений в личных и

неличных формах глаголов, выполняющих текстообразующую функцию; способы актуального членения текста; различная степень избыточности в языке; способы чередования средств первичной и вторичной номинации.

Обобщая, можно предложить следующую классификацию типичных переводческих ошибок. Ошибки:

- 1) связанные с недостаточным усвоением пройденного грамматического и лексического материала;
- 2) вызванные неумением определить неизвестное на основании известного (вероятностное прогнозирование);
- 3) связанные с неправильной семантизацией омонимичных и многофункциональных лексем, в частности местоимений;
- 4) объясняющиеся подходом к тексту как к цепочке отдельных предложений без учета текстообразующих средств, элементов когезии;
- 5) экстралингвистического характера, обусловленные пробелами в плане владения специальной терминологией и клише;
- 6) обусловленные неверной передачей модальности отдельных сверхфразовых единств и всего текста;
- 7) связанные с недостаточным владением родным языком и неумением находить стилистически адекватные эквиваленты;
- 8) вызванные широким применением переводческих трансформаций, что придает переводу черты реферата;
- 9) объясняющиеся отсутствием автоматических навыков самоконтроля и самокоррекции у переводящего научный текст.

Оптимальный путь к улучшению качества учебно-экзаменационных переводов – последовательное выявление единиц несоответствия на разных уровнях, описание их в лингвистическом плане и отражение их в программах и учебных пособиях, обучение нахождению переводческих эквивалентов единиц несоответствия и использование приемов их нахождения при переводе. Особое внимание при обучении чтению и переводу текстов по специальности следует уделить разработке системы упражнений, обучающих заданий, в которой были бы учтены все вышеперечисленные трудности. Следует отметить, что постоянно проводимый на занятиях иностранным языком анализ текста поднимает эти занятия на более высокий уровень, приближая процесс обучения иностранному языку в методологическом плане к обычному типу умственной деятельности будущего специалиста.

Пузик А.А. Шульгина А.А.

Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького

**Из опыта создания учебного пособия по английскому
языку для студентов фармацевтических факультетов
медицинских вузов**

Присоединение Украины к Болонскому процессу и приведение системы обучения иностранным языкам в соответствие с рекомендациями Совета Европы в области языкового образования потребовало от профильных кафедр не просто пересмотра программ курса, но и коренной переработки концепции и методологии учебного процесса, значительной переработки всех его слагаемых.

Одним из механизмов реализации Болонской декларации в области высшего образования стало введение кредитно-модульной технологии обучения, которая предусматривает внедрение европейских норм и стандартов в образовании, улучшения языковой компетенции, разработку новых подходов к изучению иностранных языков.

Учитывая вышеизложенное, на кафедре иностранных языков Донецкого национального медицинского университета создано учебное пособие, которое предназначено для формирования основных умений и навыков эффективного говорения на английском языке, а также для расширения и углубления профессионального словаря студентов-медиков.

Авторы стремились построить пособие таким образом, чтобы, прежде всего, помочь студентам обрести навыки и умения вести беседу на основные темы, предусмотренные программой обучения.

Разделы пособия отражают актуальные вопросы современной фармацевтической науки, систему здравоохранения в Украине и за рубежом.

Учебное пособие включает 19 разделов. Каждый раздел (Unit) состоит из словаря (Active Vocabulary), который содержит ключевые слова и фразы для запоминания текста; текста (Work with Text) с после-текстовыми заданиями (Language Work), которые направлены на проверку и закрепление активного вокабуляра и понимания самого текста. Раздел «активного говорения» (Getting to Talk) ставит целью развитие навыков устной речи и даёт возможность студентам реализовать их творческие способности.

По мнению авторов, эффективными методами работы над материалом пособия являются пересказ и диалогизация текстов, самостоятельное составление диалогов на аналогичные темы с использованием материала учебного пособия.

Учебное пособие снабжено дополнительным материалом (Supplementary Material), который содержит отрывки из оригинальной английской и американской медицинской литературы. Они интересны не только в плане содержания, но и предлагают обучающимся богатый материал для формирования навыков разговорной речи.

Материал пособия расположен не по принципу возрастающей трудности, а тематически. Учебное пособие рассчитано в основном на работу под руководством преподавателя, поскольку значительная часть предлагаемых в нём заданий носит творческий характер и может иметь варианты решений, что, в свою очередь, требует коррекции со стороны преподавателя. Однако наличие текста–источника, к которому учащиеся могут многократно возвращаться в ходе выполнения заданий и упражнений делает возможным самостоятельное выполнение определённых заданий, а также включение их в контрольные работы с последующим отсроченным контролем преподавателя.

Основополагающим принципом конкретных целей и задач обучения устной речи, реализуемых в учебнике, является принцип коммуникативности при обязательном использовании приёмов, методов и способов взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Таким образом, предлагаемая система обучения устной речи, на наш взгляд, способна обеспечить эффективное закрепление как уже сформированных, так и вновь формируемых актуальных умений и навыков устной речи.

Самостійна робота студентів у процесі оволодіння іноземною мовою в умовах кредитно-модульної системи навчання

Однією з особливостей реформування вищої школи України на сучасному етапі розвитку і вступу її у Болонський процес є переорієнтація та перерозподіл обсягу навчального часу, що обумовлений навчальними програмами, між аудиторними заняттями і самостійною підготовкою. Значно збільшується обсяг часу, який відводиться на самостійну роботу. Створюється необхідність будь-якими засобами і методами ініціювати самостійну роботу студентів, причому створювати її не епізодично від сесії до сесії, а перетворити у систематичну, яка повинна виконуватися протягом всього семестру і стати цілеспрямованою та ефективнішою [2, 94].

Самостійна робота студентів – це специфічний вид навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його вмінь, знань та навичок здійснюється безпосередньо через зміст та методи усіх видів навчальних занять [1, 208].

Роль самостійної роботи студентів у процесі пізнання взагалі та у процесі оволодіння іноземною мовою зокрема важко переоцінити.

У зв'язку з цим впливає актуальна необхідність пошуку методів, направлених на стимуляцію студентів до активної участі в навчальному процесі та підвищенні ефективності їх самостійної роботи.

Вміння користуватися порівнянням та аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей, класифікувати і групувати вивчений матеріал, доводити правильність певного судження та власної думки, користуватися прийомами осмисленого запам'ятовування, самостійно робити висновки, ставити запитання, виконувати творчі завдання – все це активізує пізнавальну самостійну роботу студентів [3, 196]. Методи та прийоми активізації самостійної роботи студентів у вивченні іноземної мови різноманітні. Але особисту увагу ми приділяємо творчим формам самостійної роботи студентів, до яких можна віднести конкурси, олімпіади, конференції, рольові ігри та проекти.

Основними факторами, що визначають значимість творчої самостійної роботи студентів, ми вважаємо наступні:

1. Самостійна робота дозволяє студентам заглиблюватися в сутність питання, яке вивчається, ґрунтовно в ньому розібратись.
2. В ході самостійної роботи студенти формують у собі такі цінні якості, як працелюбність, організованість, ініціативу, силу волі, дисциплінованість, активність, цілеспрямованість, творчий підхід до справи, самостійність мислення.
3. Систематична самостійна робота студентів підвищує культуру їх розумової праці, розвиває у них вміння самостійно здобувати та поглиблювати знання. Це дуже важливо в умовах бурхливого розвитку науки і техніки, коли спеціаліст після закінчення ВНЗ змушений займатись самоосвітою – підвищувати рівень своїх знань шляхом самостійного вивчення різних джерел.

Правильно організована самостійна робота студентів має величезне освітнє та виховне значення.

Література

1. *Козаков В.А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
2. *Марігодов В.К., Тихонов Г.О.* Модульно-інтегрований метод контролю самостійної роботи студентів: Науково-методичний збірник «Проблеми освіти». – Вип. 14. – 2005.
3. *Пащенко Т.М.* Засоби активізації пізнавальної діяльності в процесі самостійної роботи студентів // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – К.: Наук.-метод. центр вищ. освіти, 2004. – Вип. 39. – 203 с.

**Професійна спрямованість вивчення іноземної мови
за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій
в умовах кредитно-модульної системи навчання**

Професійна спрямованість вивчення іноземної мови сприяє підвищенню внутрішньої мотивації, одного з провідних елементів інтенсифікації процесу освіти. Володіння мовою спеціальності, котра забезпечує навчально-наукове та професійне спілкування, частіше за все розглядається як вторинне, засноване на загальному володінні іноземною мовою. Ціллю вивчення мови спеціальності є забезпечення необхідного рівня комунікативної компетенції. Кінцевою метою підготовки спеціаліста не філолога з іноземної мови є досягнення такого рівня практичної підготовки володіння мовою, котрий надає можливість користуватися мовою для отримання додаткової інформації зі спеціальності, а також брати участь у спілкуванні з колегами-носіями мови [3].

Зазвичай, інформаційні та комунікаційні технології сприймаються як інструменти, котрі полегшують вивчення іноземної мови за допомогою інтерактивного пошуку і обміну. Слід визначити, що рідко вдається за допомогою одного носія задовольнити всі освітні потреби. Зараз існує широкий вибір програмного і апаратного забезпечення учбового процесу.

Інформаційні та комунікаційні технології, такі як Інтернет, надають можливості для здобуття освіти завдяки вдосконаленому доступу до інформації. Це великий потенціал і допомога викладачам і тим, хто навчається.

Аналізуючи ситуацію, котра склалася у системі вивчення іноземної мови в умовах КМС, ми визначаємо певні проблеми. Незважаючи на те, що навчання у медичному ВНЗ є орієнтованим на професію лікаря, зміст інформації і тексти іноземною мовою не завжди несуть певної актуальної інформації, необхідної у контексті сьогоденного часу, і тому позбавлені мотивувального ефекту. Як уже склалося в процесі вивчення іноземної мови основними навичками мовленнєвої діяльності є читання, письмо, говоріння, сприймання на слух. Але слід зазначити, що навчання читанню і

перекладу переважає над іншими видами діяльності, і як слідство комунікативні вміння у студентів практично не розвиваються.

Програма вивчення іноземної мови у немовному медичному ВНЗ ґрунтується на знаннях, навичках та вміннях, набутих у середньому учбовому закладу. Але практика роботи засвідчує, що студенти мають різний рівень підготовки, а це потребує диференційованого підходу не тільки до студентів, але і до розвитку їх мотиваційної сфери.

Недоліком можна рахувати, що при невеликій кількості навчальних годин, відведених на аудиторні заняття, підвищується роль самостійної роботи, котра потребує ретельної організації та управління.

Завдяки сучасним засобам інформаційних технологій ми можемо інтенсифікувати навчальний процес, зробити його інформативним, насиченим, мотивуючим, який надає новий зміст та ціннісне ставлення до вивчення іноземної мови. Це є додаткові можливості як для викладачів, так і для студентів і є вагомим аспектом в використанні сучасних інформаційних засобів.

Інтернет як джерело інформації дає можливість знаходження великої кількості оригінальних автентичних матеріалів для читання іноземною мовою за будь-якою тематикою, змістом і рівнем мовної або іншої складності [1].

Викладачі можуть спрямовувати пошук у потрібному напрямку, порекомендувати найбільш цікаві та корисні ресурси. Недоліком є тільки те, що доступ до сучасних технологій, а саме: комп'ютерів, електронної пошти та Інтернету має не кожен студент та викладач. Недостатнє використання сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови приводить до застосування традиційних засобів навчання (аудіо-та відеомагнітофони, програвачі то що). Викладачі іноземної мови медичних ВНЗ готові до інновацій, бажають вивчати засоби сучасних інформаційних технологій та використовувати їх у своїй навчальній діяльності.

Використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у процесі навчання іноземної мови сприяє досягненню студентами-медиками необхідного рівня комунікативної компетенції для отримання додаткової інформації зі спеціальності.

Література

1. *Тарнопольский О.Б.* Методика навчання іншомовної діяльності у вищому мовному закладі освіти. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет економіки і права, 2005. – 246 с.
2. *Пузік А.А., Агафонова О.І., Колеснікова О.Ю., Чудін О.Г.* Комунікативні задачі при навчанні іноземній мові // Матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. «Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної». – Полтава, 2006. – С. 96-97.
3. *Щикин А.Н.* Теория и практика обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2004. – С. 260-280.

Мотивация в обучении иностранным языкам

Многие психологи сходятся во мнении, что мотивация человека, его побуждения, цели, потребности влияют на качество выполнения определенного вида деятельности и её результаты. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приёмов для достижения целей, то есть мотивация обозначает систему факторов, определяющих поведение человека.

Ведущую роль в процессе изучения любого иностранного языка играет мотивация [1, с. 105]. Именно мотивационные компоненты определяют для учащегося значимость того, что им познается и усваивается, его отношение к учебной деятельности, её содержанию, способам выполнения и результатам деятельности.

По мнению М.В. Лазаревой, в процессе формирования мотивов участвуют как внутренние побуждения человека, так и внешние условия, направленные на достижение конечного результата [2, с. 76].

Таким образом, следует различать внутреннюю и внешнюю мотивацию. Следует отметить, что первая вызвана самим процессом учения. Так как студент интересуется иностранным языком как таковым, интересуется общением на иностранном языке и связывает своё интеллектуальное развитие именно со знанием иностранного языка. Что касается внешней мотивации, то её источниками могут являться: изучение иностранного языка для общего развития, для успешной сдачи экзамена, из уважения к преподавателю, желание студентов угодить родителям, стремление знать иностранный язык не хуже своих сверстников и др.

Следует обратить внимание, что в процессе обучения иностранному языку может возникнуть ряд психологических трудностей в области мотивации: отсутствие веры в успех, наличие повышенной тревоги, напряжённости перед выполнением непосильных задач, низкая самооценка способностей, неясность целей использования иностранного языка в будущей профессиональной и личной жизни.

Вследствие того, что мотивация – ядро обучения иностранному языку, преподаватель должен уметь ее формировать, то есть создавать условия для проявления внутренних и внешних побуждений к обучению, осознания их самими студентами и дальнейшего саморазвития мотивационно-ценностной сферы. Одним из наиболее действенных средств развития и повышения мотивации является вовлечение студентов в ситуативно-ролевые коммуникативные ситуации, так как именно в основе общения лежит решение той или иной проблемы.

Большую роль в поддержании мотивов к изучению иностранного языка играет введение на занятиях элементов страноведения, благодаря которым учащиеся знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры и т.д. Следует отметить, что страноведческие тексты имеют большое значение для студентов, так как представляют определенную новизну, будь то общие сведения об образовательных учреждениях, о государственном устройстве, о детских и юношеских организациях страны изучаемого языка или об особенностях речевого поведения и этикета. Уроки страноведения вызывают у учеников потребность в дальнейшем самостоятельном ознакомлении со страноведческими материалами. И именно лингвострановедение должно служить опорой для поддержания мотивации, т.к. оно включает в себя одновременно и процесс обучения языку, и получение сведений о стране.

Повышение мотивации также достигается:

- 1) путем создания специально разработанной системы упражнений, выполняя которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности;
- 2) путем вовлечения эмоциональной сферы в процесс обучения;
- 3) характером педагогических воздействий учителя, в частности наличием стимулов и подкреплений;
- 4) использованием на занятиях аудиовизуальных средств;
- 5) использованием личностной индивидуализации;
- 6) разработкой системы внеклассных занятий, усиливающих мотивационную сторону изучения языка;
- 7) вовлечением студентов в самостоятельную работу на занятиях;
- 8) проблемностью заданий и ситуаций;
- 9) доброжелательным отношением к учащимся и др.

Таким образом, мотивация (внутренняя и внешняя) определяет отношение обучаемого к предмету и обеспечивает его продвижение в овладении иностранным языком. Если студента побуждает заниматься сама деятельность, когда ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у него есть интерес к изучаемому языку и обеспечены условия для достижения определенных успехов, то есть у него есть мотивация.

Литература

1. *Епифанова С.* Формирование учебной мотивации // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 106-107.
2. *Лазарева М.В.* Педагогические условия управления деятельностью профессиональных объединений педагогов в общеобразовательном учреждении: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 173 с.
3. *Jeremy Harmer.* Principles of Foreign Language Learning and Teaching. – London: Longman, 1998.
4. *Penny Ur.* A Course in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Еремкина Г.Г., Кузнецова Н.А.

Кафедра иностранных языков

Одесский государственный медицинский университет

Функции и задачи самостоятельной работы

Одной из структурных единиц учебного процесса является самостоятельная работа студента (аудиторная и внеаудиторная). Выполнение домашних заданий относится к видам самостоятельной работы студентов, происходящей без непосредственного руководства и помощи преподавателя, и играет очень большую роль в овладении приемами учебной деятельности, продвижении в учении и подготовке к самообразованию.

Анализ учебников по иностранному языку и наблюдения за практикой преподавания позволили выделить следующие группы домашних заданий.

1. Домашние задания, направленные на повторение и закрепление языкового материала и навыков оперирования им в пределах тренировочных упражнений.

2. Домашние задания, направленные на совершенствование умений речевой деятельности, что полностью отвечает специфике учебного предмета и вытекает из содержания образования. К сожалению, эта группа ограничивается, в большинстве случаев, либо заданием по чтению и переводу текста, подлежащего проработке в классе, либо устным заданием на уровне воспроизведения того, что имело место на уроке.

3. Домашние задания, направленные на самостоятельную переработку информации и активную познавательную деятельность учащихся, которая распространяется как на приобретение языковых знаний, так и на извлечение и обмен информацией на иностранном языке. Это группа домашних заданий вытекает из уровня знаний, умений и навыков, достигнутого в ходе уроков данной системы. Вместе с тем эти задания могут подготавливать к последующей системе уроков, а также служить подготовкой к применению знаний по иностранному языку во внеаудиторной работе. Этот тип домашних заданий служит завершающим этапом системы уроков и является относительно автономным по отношению к отдельно взятому уроку.

Таким образом, домашнему заданию как особой структурной единице педагогического процесса свойственны функции закрепления, углубления и развития приобретенных на уроке знаний, умений и навыков, а также развития познавательной самостоятельности студентов.

Домашнее задание должно быть тщательно продумано и запланировано преподавателем. Наиболее целесообразным следует считать планирование на семестр и на год. Этим достигается систематическое повторение пройденного материала, закрепление знания лексических и грамматических конструкций языка. Домашнее задание должно быть органически связано с содержанием занятия, которое предшествует этому заданию, а не носить случайный характер. При подборе и составлении домашнего задания преподаватель должен учитывать также и последующую работу учащихся над языком, переходя от более легких и простых заданий к более трудным и сложным.

В управлении самостоятельной работой студентов очень важное значение имеет установление коэффициента соотношения аудиторной и самостоятельной домашней работы. Перегрузка домашними заданиями ведет к выборочной проверке и поверхностному выполнению.

Одним из главных требований, предъявляемых к домашнему заданию, является его посильность. Нельзя допускать, чтобы домашние задания по языку требовали чрезмерного напряжения сил студента (например, пересказ трудного текста).

Домашние задания должны быть разнообразны по форме. Следует избегать перегрузки домашнего задания однообразными письменными упражнениями, заучиванием текстов. Организуя самостоятельную домашнюю работу студентов по повторению грамматической или лексической темы, преподаватель должен подобрать такой материал, который бы вносил элемент новизны в ранее усвоенное, способствовал бы максимальной активизации мыслительной деятельности студента и создал бы определенную систему знаний.

Домашнее задание должно быть целенаправленным, носить конкретный характер и содержать указания на способ его выполнения. Следует избегать заданий типа: читать и переводить текст, выучить слова к параграфу. Такие задания дезориентируют учащегося своей кажущейся легкостью. Обычно такого рода заданиям предшествует предварительная

работа в классе, и студенты часто не понимают, чем отличается домашнее чтение и перевод от имевших место на уроке. Выполнение домашнего задания должно быть обеспечено наличием у учащихся учебной и справочной литературы, необходимых наглядных пособий, в особенности звуковых.

Правильное выполнение домашней работы во многом зависит и от того, в какой форме она контролируется преподавателем на следующем уроке. При помощи индивидуального и фронтального опросов преподаватель должен на каждом уроке устанавливать факт выполнения или невыполнения домашнего задания студентами. Отсутствие постоянного контроля снижает учебную дисциплину, дает возможность уклоняться от выполнения домашних заданий, и нередко вызывает чувство неудовлетворения и разочарования, так как студенты видят в этом недооценку своей работы и недостаточно внимательное отношение к ним со стороны преподавателя.

Вопрос организации самостоятельной работы тесно связан с индивидуализацией заданий. Эта индивидуализация определяется выявленными ошибками отдельных учащихся, аспектом языка, а также самим языком (например, в немецком языке большие трудности вызывает грамматика, во французском – чтение, в английском – фонетика).

Таким образом, что при управлении самостоятельной работой учащихся необходимо определить количество времени, требуемое на подготовку домашнего задания; устранить перегрузки домашними заданиями за счет пересмотра методики аудиторных занятий; установить качественный контроль и руководство за самостоятельной работой учащихся.

Проблема тестирования в современной методике преподавания немецкого языка

Тестирование является способом измерения иноязычной компетенции тех, кто изучает или владеет иностранным языком. Большое значение оно приобрело в связи с начатой в нашей стране стандартизацией уровней подготовки по иностранным языкам.

Цель тестирования – получить необходимую информацию. В зависимости от вида информации, которую нужно знать, тесты делят на 4 основные типа:

- 1) тесты общего владения иностранным языком;
- 2) тесты распределения по уровню обучения;
- 3) диагностические тесты;
- 4) тесты учебных достижений.

На занятиях мы применяем диагностические тесты и тесты учебных достижений.

Диагностические тесты дают возможность определить трудности и ошибки, типичные для данной группы, в результате чего определяем какие пробелы в знаниях необходимо ликвидировать. Тесты учебных достижений применяются на каждом занятии. С их помощью мы определяем успешность овладения студентом учебным материалом за определенный отрезок времени или за весь курс обучения. Они могут быть поточными, тематическими или итоговыми. По направленности тестовых заданий различают дискретные (узконаправленные) и интегральные тесты. По структуре и способу оформления ответа существуют выборочные тесты и тесты со свободно сконструированным ответом.

В связи с переходом на кредитно-модульную систему обучения была переработана учебная программа по иностранным языкам. Эти изменения и преобразования требуют постоянного обновления подходов к решению проблем тестирования. При составлении тестов следует учитывать общие принципы применения тестовой техники, принципы отбора языкового материала, составление тестов для проверки понимания при чтении и ауди-

ровании, письма, выбрать необходимые приемы тестирования: вопрос-ответ, верно-неверно, множественный выбор, дополнение, переформулирование, трансформирование, перевод и т.д.

Каждый вуз составляет свои тесты. Было бы хорошо создать стандартные тесты по иностранным языкам для медицинским вузов. Подготовку, проведения и оценивание тестов необходимо рассматривать в неразрывной связи с целью обучения, типов учебного заведения и объектами тестирования.

Литература

1. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / Пер. з англ. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. *Королева Т. А.* О тестировании в интенсивном курсе иностранного языка (Франция) // *Обучение иностранным языкам в высшей школе: Методический сборник.* – М., 1969. – № 4/9. – С. 128-139.
3. *Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М.* Сучасні підходи до викладання іноземних мов // *Іноземні мови.* – 2001. – № 1. – С. 50-57.
4. *Bazin A.* CELS Tests: What are they about? // *Modern English Teaching.* – 2003. – Vol. 12. – No № 4. – С. 63-66.

Организация самостоятельной работы студентов по русскому языку в условиях кредитно-модульной системы обучения

Внедрение кредитно-модульной системы организации учебного процесса сопровождается значительным увеличением самостоятельной работы студентов, эффективность которой во многом зависит от методически правильной организации данной работы.

Практика показывает, что далеко не все изучающие русский язык обладают нужной мерой самостоятельности, которая позволяет осознанно и рационально организовать свою работу. Как известно, готовность учащихся к самостоятельной иноязычной речевой деятельности включает мотивационную, интеллектуальную, лингвистическую, коммуникативную готовность, а также готовность к самоорганизации своей деятельности. Успешность такого вида учебной деятельности, как самостоятельная работа, требует изучения и использования психофизиологических особенностей внимания и памяти студентов. Для этого материал, предлагаемый для СРС, должен соответствовать уровню сформированности основных психических процессов, т.е. быть доступным для восприятия обучаемых – это в значительной степени способствует развитию интереса к изучаемому языку. Учебные действия должны быть мотивированы, то есть студенту нужна заинтересованность в конечном результате, которая вытекает из личного интереса обучаемого, требовательности преподавателя, четкости поставленных перед студентом задач. Лингвистическая готовность заключается в соответствии уровня языковых возможностей учащихся уровню сложности предлагаемого для самостоятельной работы материала. Коммуникативная готовность предполагает соответствие степени сформированности умений учащихся в том или ином виде речевой деятельности предлагаемой им работе. Учет вышеперечисленных составляющих готовности учащихся к самостоятельной речевой деятельности при подготовке учебных информационно-методических материалов для СРС способствует формированию навыков самостоятельной работы над языком.

Такие материалы созданы на кафедре иностранных языков ОГМУ.

Рекомендуемая нами структура развития навыков самостоятельной работы над языком такова. На первом этапе для СРС предлагается материал, тесно связанный с содержанием аудиторного занятия. Все задания, связанные как с развитием речи, так и с отработкой лексико-грамматического материала, обязательно содержат образцы для выполнения и ключи для самоконтроля. На этом этапе предполагается использование небольших по объему учебных текстов, структура которых аналогична структуре текстов, работа над которыми проводилась в аудитории. На этом этапе идет накопление активного и потенциального лексического запаса, изучение смысловой организации текста. Студент обучается умению проследить общую линию текста, выделять его основную мысль, находить в тексте ответы на поставленные вопросы. Для развития навыков самоконтроля чтения используются тестовые упражнения с ключами. Важную роль на этом этапе играет преподаватель, осуществляющий непосредственное управление СРС. На аудиторном занятии преподаватель обучает рациональным способам усвоения лексики и грамматики, эффективным приемам овладения речевыми умениями, самоконтролю.

На втором этапе, по мере формирования готовности учащихся к выполнению самостоятельной работы, постепенно меняется характер заданий для СРС, а также характер управления со стороны преподавателя. Задания репродуктивного характера сменяются заданиями продуктивного, творческого характера, требующими от студентов использования приёмов языковой и смысловой трансформации. Увеличивается объём текстов для самостоятельной работы. На данном этапе важное место в СРС занимают такие виды речевой деятельности, как конспектирование и реферирование. Самостоятельная работа с источниками – метод творческого овладения профессиональным языком. Впоследствии это открывает будущему специалисту возможность пользоваться дополнительной литературой по специальности, обогащая свои знания. Студент обучается умению анализировать, синтезировать, сопоставлять предлагаемый материал, а также умению выделять наиболее существенные, смысловые вехи, осуществлять компрессию текста. Наряду с текстами, относящимися к учебно-профессиональной сфере, студентам предлагаются для домашнего ознакомительного чтения адаптированные тексты художественных произведений. Это обеспечивает развитие аудитивных навыков, навыков воспроизведения

монологических высказываний, построения собственных высказываний, осознание поступков героев, выражение своего отношения к полученной информации. На данном этапе управление СРС со стороны преподавателя приобретает опосредованный характер и осуществляется в виде методической организации материала, индивидуальных консультаций, собеседований по прочитанным произведениям.

Таким образом, самостоятельная работа является важной составной частью учебного процесса, требующей методически правильной организации, а также формирования готовности учащихся к самостоятельной иноязычной речевой деятельности.

Литература

1. *Методика преподавания русского языка как иностранного* / Под ред. Щукина А.Н. – М.: Рус. яз., 1990. – С. 163-172.

До питання особистісного підходу у навчанні іноземних мов студентів вищих медичних навчальних закладів освіти

На перехідному етапі входження України до європейської спільноти сучасна вища школа все рішучіше відмовляється від традиційного підходу до навчання іноземних мов (коли студент є тільки об'єктом мовної підготовки), переорієнтовуючись на особистісно орієнтоване навчання, суть якого полягає у цілеспрямованому, гармонійному розвитку студента як майбутнього творчого, професійно діючого фахівця (тобто, студент стає суб'єктом навчальної діяльності та творчого розвитку).

Предметом вивчення стає не власне іноземна мова, але й мовленнєва діяльність, а основним призначенням курсу іноземної мови як освітньої галузі є формування комунікативних умінь.

За 210 академічних годин (I-II курс) викладачі мають на меті прищепити студентам навички іншомовного спілкування на так званому пороговому рівні (Threshold Level), рекомендованому Радою Європи, в процесі якого здійснюється виховання, розвиток і освіта студента як особистості. Такий підхід вимагає від кожного викладача створення відповідних психолого-педагогічних умов, які б сприяли реалізації особистісного розвитку студента. Думається, що загальноновизнаними на сьогоднішній день є необхідність переходу від традиційного граматико-перекладного методу на навчання спілкуванню іноземною мовою, осучаснення існуючих підручників та їх варіативність, запровадження різних видів тестувань.

Наші спостереження за останні три роки показують, що використання педагогічно доцільних шляхів впровадження психолого-педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови дозволяють залучати студентів до активного спілкування, забезпечують достатній рівень їх комунікативної компетенції, розвивають творчі особистісні якості.

Студенти змінюють своє ставлення до вивчення іноземної мови як дисципліни, краще розуміють викладача і поступово набувають впевнено-

сті, що можуть з ним спілкуватись, відроджується віра в свої сили, зникає страх перед спілкуванням з носіями мови.

Результати пошукового експерименту дають нам можливість твердити, що до ефективних шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови можна віднести:

- чіткий відбір навчального матеріалу особистісного характеру та організація змісту навчання з використанням аутентичних підручників і посібників;
- максимальне наближення процесу навчання до реальних умов спілкування іноземною мовою;
- підвищення ролі діалогу в навчанні спілкуванню іноземними мовами, оскільки у продуктивному діалозі студенти мають змогу розкрити та використати свої креативні здібності;
- стимулювання продуктивних зрушень в оволодінні мовленнєвими навичками.

Безумовно, перелік шляхів не обмежується вищеперерахованим; колектив кафедри іноземних мов Буковинського державного медичного університету і далі працює над відшукуванням ефективних психолого-педагогічних умов впровадження особистісно орієнтованого навчання іноземної мови у вищому медичному навчальному закладі.

Соловйова Н.М., Семисюк А.М., Починок Л.І.

Буковинський державний медичний університет

Навчально-методичне забезпечення у форматі кредитно-модульної системи організації навчання іноземних мов

Нові принципи державної освітньої політики в контексті Болонського процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації зумовили необхідність реформ системи навчання іноземних мов: переосмислюється структура та зміст освіти; оновлюється значення виховання, активізуються резервні можливості особистості; розробляються авторські програми та альтернативні підручники; інтенсифікується міжпредметна інтеграція, забезпечується безперервність та наступність навчання; створюються умови для варіативності його форм.

В вузівській моделі викладання іноземної мови як другої (ESL) навчально-методичне забезпечення посідає вагоме місце, а фахово-орієнтований підручник, як один із його традиційних видів, є необхідною процесуальною компонентою.

Зарубіжні дослідники *second language teaching methodology* пропонують укладання навчально-методичного комплексу у сучасній моделі дієвого навчання за такими параметрами: *підручник* переважно або повністю охоплює зміст курсу вивчення; *підручник* дає змогу студенту перечитувати і вивчати позааудиторно матеріал, поданий на занятті; *підручник* можна використовувати у різний спосіб – дотримуватись послідовності викладеного у ньому матеріалу, опрацьовувати лише ключові теми кожного розділу, втілювати навчальний матеріал за власною технологією навчання (R.Prégent, E.Stevick, 1994). Відомий теоретик та методист з питань викладання іноземних мов у неспеціальному вузі М.В. Ляховицький вважав “підручники повинні виходити на рівень мислення, на рівень розуміння, мати проблемний характер” (1965).

Підготовлений авторським колективом (Н.М. Соловйова, Л.І. Починок, Г.М. Лапа, О.Б. Томілова) підручник “English for Nursing” презентує модель навчання англійської мови медичних сестер-бакалаврів як таку, що реалізує програму комунікативно-орієнтованого вивчення іноземної мови

через інноваційні форми за методом наближення студентів до реальних ситуацій лікувальної медсестринської практики.

Прогнозуючи курс навчання, ми обрали кваліфікаційні рівні, які, на нашу думку, найбільш припустимі для даного контингенту студентів і відповідають таксономічним рівням пізнання за П.Блумом в динаміці – від конкретного до абстрактного, тобто до вміння мислити, застосовуючи на практиці знання, яких вони набули. Професійний параметр організації текстуальної інформації підручника домінує, базується на джерелах оригінальної спеціальної літератури з фаху *сестринська справа* і є мотивацією для читання англійською мовою.

Базовий курс націлений на взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності і вводить студента у сферу його майбутнього фаху: медсестра та її професія (The Profession of Being a Nurse; The Nursing Process), медсестра і пацієнти (The Therapeutic Value of Nurses' Talking to Patients; History Taking; Discharging the Patient from Hospital), медсестра і лікувальна практика (Basic Nursing Intervention; Nursing Assessment), медсестра і сімейна медицина (Nursing in Family-Centered Care). Кожен урок є завершеним комплексом у структурно-методичному та навчально-пізнавальному аспекті, отже викладач може самостійно обирати послідовність вивчення тем.

Pretest, який передує цьому розділу, передбачає контроль підготовки студента до наступного, більш складного етапу отримання знань.

Головним відправним орієнтиром навчальної діяльності студента слугує ключова дефініція What it Means до кожного уроку курсу, яка є мотивацією теми і скеровує на тріаду: read on, speak on, write on. Розв'язання низки креативних завдань розділу Reading for a Purpose логічно готує студента до професійного іншомовного спілкування. Такий вид завдань ставить за мету *ознайомити* (Develop an understanding of nursing specialities), *розпізнати* (Recognize a disease on the grouped symptoms and signs), *зрозуміти* (Example: The Infrastructure of the Nursing Service Organization in the British National Health Service); *вивчити* (Study the following guide tool for nurses to create a data base on functional health patterns). Дотримуючись одного з провідних принципів дидактики – принципа унаочнення, автори представили багатий ілюстративний матеріал: інструкції, схеми, діаграми, стандарти медичної документації (Patient Profile Form, Patient Admission

Form, Discharge Form, Patient Assessment Record, Disease Report, Patient Care Plan, Nutrition Questionnaire, Genogramma etc.), який сприятиме осмисленому та довготривалому запам'ятовуванню. Завершують формування іншомовної комунікативної компетенції студента різноманітні вмотивовані ситуації та рольові ігри A Nurse and a Patient розділу Action. Процес навчання вербальної комунікації у режимі *медична сестра-пацієнт* (The Question Oriented Response Model) на кожному з 15 занять основного курсу підручника: Patient's Health Perception; Hospitalization; General Treatment Statements; Cognitive Perception (ability to understand, communicate, remember, make decisions); Activities of Daily Living, Leisure Activities, Occupational Activities; Perception of Stress and Problems in Life; Values, Goals and Philosophical Beliefs, etc. зумовлює опанування студентом методикою ефективною вербальною і невербальною інтеракції з пацієнтами та їх родинами у ролі медсестра-комунікатор.

Розділ Guided Writing розвиває практичні навички писемного мовлення, оптимізує іншомовне фахове мислення: моделювання іміджу медичної сестри, опис параметрів професійної діяльності медсестри; висловлювання власної точки зору щодо важливості Nursing Process; виклад змісту History Taking; ідентифікацію критеріїв встановлення Nursing Diagnosis тощо.

Розрахований на самостійне опрацювання і засвоєння студентом навчального матеріалу, розділ Focus on self-learning знайомить з концептуальними моделями і теоріями медсестринства різних країн; моральними принципами і традиціями медсестринської деонтології в історичному і хронологічному ракурсі, починаючи з молитви на випускній церемонії медичних шкіл Єгипту у XII ст., Женевської Декларації 1948 р., клятви Флоренс Найтінгейл до Кодекса медичної сестри незалежної України. Цей розділ є подальшим етапом у творчому застосуванні набутих знань та навичок мовлення через механізм творчих вправ циклу Post-Class Assignments: розуміння наведеної інформації (Reading Comprehension Questions), ведення дискусій, що потребує інтенсивних інтелектуальних зусиль (Group Discussion), написання есе з використанням адекватного лексико-структурного фактичного матеріалу типових ситуацій уроку (Write a short essay based on the following notes...). Тексти для позааудиторного читання (Readings 1-10), більші за обсягом і складніші за змістом, розширюють ді-

апазон пізнання через сторінки минулого (Past Pages) та сучасності (Modern Pages) і розкривають особистість медичної сестри у різних її іпостасях: homo faber (людина-творець), homo loquens (людина-мовець), homo psychologicus (людина, яка має душу), homo agens (людина діюча).

Теоретичним та практичним підґрунтям відбору базової лексики та тлумачення провідних термінологічних одиниць предметно-понятійної сфери англійської субмови „Сестринська справа ” для розділу підручника English-Ukrainian Nursing Word Bank слугували три прагматично-релевантні чинники функціональної лексикології: змістовий, соціологічний, психолінгвістичний. Опис окремих словникових статей базується на запозиченнях з Енциклопедичного словника медичних термінів Табера (1993) та Ілюстрованого медичного словника Дорланда (2002).

Таким чином, актуальні дидактичні етапи: аналіз – планування – певна лінія дій – оцінювання дозволять здійснити неординарний підхід щодо моделювання методичної системи викладання іноземних мов згідно стандартів реформування медичної освіти в Україні.

Гуцол М.І.

Івано-Франківський державний медичний університет

Болонський процес – засіб євроінтеграції вищої освіти на Україні

Однією з найважливіших сфер розвитку євроінтеграції є сфера вищої освіти, де вона набула форм Болонського процесу. На сьогодні 45 європейських країн, включно з Україною, є його учасниками. Крім того, значна кількість міжнародних організацій підтримують ідеї процесу та сприяють його реалізації. Болонський процес (БП) - це процес європейських реформ, що спрямований на створення спільної Зони європейської вищої освіти до 2010 року. Болонський процес офіційно розпочався у 1999 році з підписання Болонської декларації. Передумовою її створення стало підписання Великої Хартії європейських університетів (Magna Charta Universitatum).

Згідно з цілями БП до 2010 року освітні системи країн-учасниць Болонського процесу повинні бути змінені, щоб сприяти:

- полегшеному переїзду громадян з метою подальшого навчання чи працевлаштування у Зоні європейської вищої освіти;
- зростанню привабливості європейської вищої освіти;
- розширенню Європи та забезпеченню її подальшого розвитку як стабільного, мирного, толерантного суспільства.

Слід зазначити, що БП не передбачає створення повністю ідентичних систем освіти у різних країнах, він призначений лише для зміцнення взаємозв'язків та покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами.

19 травня 2005 року у норвезькому місті Берген на Конференції міністрів країн Європи Україна приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись внести відповідні зміни у національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року.

Отже, більшість європейських країн приєдналися до Болонського процесу ще в 1999 році. Вони домовилися про те, що не створюватимуть єдиної схеми освіти для всіх країн, але зроблять можливим перехід студентів

нта (і викладача) з вищого навчального закладу однієї країни до вищого навчального закладу іншої, а дипломи будь-якої країни, яка входить до Болонського процесу, будуть загально визнаними на територіях цих держав. До 2010 року освітній простір Європи передбачається перетворити на єдиний, і таким чином наблизити створення єдиного європейського ринку праці.

Уже з 1 вересня 2005 року у вищих навчальних закладах країни введена кредитно-модульна система. Згідно з нею увесь масив знань із предметів поділений на окремі частини — модулі. Спеціальні комісії стежать за тим, щоб один і той самий матеріал не вивчали на різних курсах і щоб студент мав можливість моделювати траєкторію власного навчання, враховуючи сполучення того, що вже вивчив, із тим, що хочеться опанувати в майбутньому. Для цього в кожному вузі для кожної спеціальності розроблені такі собі пакети-навігатори, що допомагають орієнтуватися в нових правилах навчання. Уже з 2005 року змінилося співвідношення між самостійною роботою студентів і роботою з викладачем на користь першої. Усі зміни, пов'язані з приєднанням до Болонського процесу, були націлені на створення прямого зв'язку ринку праці з ринком освітніх послуг.

Вимоги до знань і вмінь випускників вузів у нас доволі високі. Проте за рахунок того, що ми дуже великий натиск робимо на вузькопрофесійні знання, страждає загальна компонента. І ще одна проблема — рівень володіння іноземними мовами нашою молоддю в нас далекий від бажаного. Звідси впливає наступна проблема. Наша молодь погано знайома з загальносвітовими джерелами. Хіба в більшості своїй молодь у нас читає зарубіжні професійні журнали? Так ось, якщо говорити про те, що таке Болонський процес — це, за своєю суттю, є перехід на сучасні методи навчання. Мета якого — якість.

Нині прийнятий новий навчальний план. Це спільний продукт діяльності всіх вищих медичних навчальних закладів України. Але тут треба не забувати ось чого. Влучно сказав академік Патон, що Болонський процес — це мінімум знань, яким повинен володіти майбутній лікар, вчитель, інженер, а решта — це національна специфіка. Тому ми даємо студентам справді той мінімум знань, що дозволить їм інтегруватися в європейську систему освіти. Але в нас є свої гарні школи, знамениті професори, академіки в Україні, які стільки зробили, що їхньої праці не можна забувати.

Якщо говорити про Болонську декларацію, то в ній виписані шляхи, якими освітня система наближається до ринку праці. Я вважаю, що треба не в корені міняти національні стандарти, але необхідно їх гармонізувати, наблизити до положень Болонської декларації. І я думаю, що та методологія, яка є в європейських університетах, тільки пожвавить багато наших напрямків вищої школи. Болонські вимоги — це загальноєвропейські правила гри на освітянській ниві. Україна наблизилась до них, і, у принципі, її входження до Болонського процесу є явищем закономірним.

Зокрема, у них існує помітний розрив між наукою та навчальним предметом, у той час як європейські стандарти передусім зорієнтовані на сучасні досягнення науки. Очевидно, в українській вищій школі варто більше уваги приділяти науковій діяльності, інтеграції навчання та науки.

Найголовніше, слід зрозуміти, що підписання Болонської угоди не вводить Україну автоматично в науково-дидактичний європейський простір, адже основна складність трансформації в цей простір цілком залежить від тривалості перебування нашої вищої школи в значно іншій освітянській системі.

Входження до Болонського процесу стимулюватиме вітчизняні наукові та дидактичні школи до створення якісних навчальних підручників, відбудеться інтенсивне скорочення розриву між наукою та навчальним предметом, що дасть можливість швидше інтегруватися в науково-освітній простір.

Бобак М., Прокоп І., Паласюк Г.

Тернопільський медуніверситет ім. І.Я. Горбачевського

Педагогічні аспекти використання новітніх інформаційних технологій в умовах КМС навчання

Сучасні реальні умови здійснення навчального процесу у ВНЗ є такими, що без використання інформаційних технологій, неодмінно відбуватиметься запізнення в процесах формування і розвитку особистості та високопрофесійного фахівця. Застосування інформаційних технологій дозволяє створити сприятливі, позитивні умови для навчання іноземних мов. Спричинити поштовх до самостійного навчального та наукового пошуку засобами іноземної мови є важливим чинником формування фахової компетенції. Процес оволодіння іноземною мовою є ефективним, коли той, хто навчається, розуміє чому, навіщо та як він вчиться. Пасивна поведінка на занятті, відсутність зацікавленості у тому, що відбувається на ньому, низький рівень засвоєння знань – це неусвідомленість змісту навчання. Пізнавальна діяльність – це усвідомлення теми, цілей та засобів діяльності. Базовим словом для вивчення іноземної мови є мотивація. Студенти, що вивчають іноземну мову, повинні мати могутню мотивацію – стати не тільки освіченою, а й культурною людиною, яку на занятті з іноземної мови навчають “не думкам, а думати, не готовим знанням та їх використанню, а креативності” [1]. Окрім суто методичних змін сучасна наука надає багато можливостей для змін у технології навчання. Бурхливий розвиток засобів комунікації вимагає введення в навчальний процес більш прогресивних засобів спілкування між викладачем та студентом. Одним із таких засобів можуть бути спеціальні сайти навчального призначення.

Зокрема, із запровадженням кредитно-модульної форми навчання у Тернопільському державному медичному університеті ім. І.Я. Горбачевського, в мережі Інтернет введено сторінки викладачів з метою розміщення на них інформації для студентів. Кожен викладач, який читатиме лекцію, проводитиме практичне чи семінарське заняття, розміщує на своїй сторінці інформацію для студентів: лектори – тексти лекцій з відеоінформацією (слайди, графіки, таблиці, відеофільми та ін.), викладачі, що проводять практичне заняття – особисті матеріали, поради та рекомендації

студентам, як краще підготуватися до таких занять. Сторінки студентів введені для діалогу між студентами і викладачами. Студент може звернутись на сторінку викладача з запитанням і віртуально отримати необхідну відповідь на власну сторінку.

Педагогічною метою використання інформаційних технологій навчання є, насамперед, розвиток особистості студента, підготовка до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства, що передбачає: інтелектуальний розвиток, креативний розвиток, розвиток комунікативних здібностей, професійний розвиток, розвиток навичок дослідницької діяльності, формування інформаційної культури.

Апробація новітніх інформаційних технологій проводиться на основі використання персональних комп'ютерів, аудіо, відео та Інтернету. Сучасні технології суттєво впливають і на підходи до проведення занять. Одним із найбільш ефективних методів навчання є інтерактивна методика (навчальні ділові ігри, аспектні ігри, рольові ігри). Новою технологією організації навчального процесу є кредитно – модульна система. Вона ґрунтується на рейтингових технологіях навчання, які роблять систему оцінювання більш гнучкою, об'єктивною і сприяють систематичній та активній самостійній роботі студентів впродовж усього періоду навчання. Широко використовується тестове оцінювання, а саме: тести поточного та підсумкового контролю [2].

Важливим чинником є використання у навчальному процесі такого глобального джерела інформації як Інтернет. Застосування Інтернету дає змогу використовувати навчальні, наукові матеріали, що знаходяться у різних країнах світу, працювати над спільними проектами, обмінюватись ідеями. Інтернет є не тільки джерелом інформації та засобом спілкування це – ще й середовище дистанційного навчання. Так на фармацевтичному факультеті ТДМУ для студентів заочної форми навчання створені електронні скриньки, на які їм надсилають контрольні роботи, методичні вказівки щодо їх виконання, рекомендації з підготовки до практичних занять та іншу навчально-методичну інформацію.

Узагальнюючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що використання новітніх технологій при вивченні іноземних мов дає можливість:

а) формування вмінь та навичок інформаційної та комунікативної взаємодії;

- б) оптимального використання навчального часу викладачем та винаходу оригінальних методів викладання;
- в) збільшення обсягу навчального матеріалу для творчого засвоєння і використання його студентами;
- г) формування дослідницьких, пошукових умінь;
- д) розвитку особистості.

Література

1. *Гурч Л.М.* Педагогічний вплив викладача та мотивоване навчання студентів. Актуальні проблеми та перспективи вдосконалення підготовки конкурентноздатних фахівців. – К.: КНТЕУ, 2001. – С. 24.
2. *Паласюк Г.Б., Прокоп І.А., Бобак М.І.* Оптимізація викладання іноземних мов у вищих медичних навчальних закладах України як передумова до вступу в Болонський процес // Наук.-метод. конф. «Досвід впровадження основних засад Болонського процесу в систему вищої медичної (фармацевтичної) освіти». – Тернопіль: «Укрмедкнига», 2005. – С. 397.

Структурний аналіз компетенцій у мовленні

Використання мови, в тому числі і її вивчення, включає в себе дії, що використовуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд компетенцій, як загальних, так і – особливо – комунікативних мовленнєвих компетенцій.

Загальні компетенції користувачів та тих, що вивчають мову, складаються з їх знань, умінь, життєвого досвіду а також з уміння вчитися.

Знання – являють собою результат нормального навчання. Будь-яка сфера людського спілкування залежить від загального знання світу. Знання, необхідні у вивченні та використанні мови, не є безпосередньо пов'язаними з мовою та культурою. Академічні знання з освітньої, наукової або технічної галузі та академічні і емпіричні знання з професійної сфери відіграють, безперечно, важливу роль під час сприйняття та розуміння текстів, пов'язаних з цими сферами. Разом з тим емпіричні знання у сфері повсякденного життя, в публічній або приватній сферах – є найсуттєвішими для організації іномовної мовленнєвої діяльності.

Вміння це узагальнений спосіб використання певних знань та навичок в реальних умовах життєдіяльності. Вміння залежить від здатності виконувати певні послідовні дії.

Життєвий досвід (компетенція існування) може розглядатись як сума індивідуальних характеристик, рис та звичок особистості, які стосуються самоусвідомлення або уявлення про інших людей, і готовності вступити до спільної взаємодії з іншими людьми. Компетенція існування тісно пов'язана з суб'єктивними чинниками: індивідуальними особливостями поведінки, мотивацій, цінностей, ідеалів, мнемічним розвитком, типом особистості. Ці особистісні риси, звички та особливості темпераменту є параметрами, що мають бути врахованими під час вивчення та викладання мови.

Уміння вчитися (здатність до навчання) може розглядатись як "готовність до того, щоб відкрити "іншість" – іншу мову, іншу культуру, нових

людей, нових галузей знань. Цей чинник мобілізує життєвий досвід, знання та вміння і сприяє розвитку різних компетенцій.

Комунікативна мовленнєва компетенція, як об'єкт навчання мови, являє собою спроможність індивіда здійснювати акти мовленнєвої діяльності відповідно до поставленої мети спілкування. Комунікативна мовленнєва компетенція має у своєму складі лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний компоненти.).

Лінгвістична(мовна) компетенція являє собою суму знань мовних одиниць та відповідних правил їхнього функціонування у сучасному мовленнєвому середовищі. Із цього визначення значить, що до складу лінгвістичної компетенції входять лексичні, граматичні, фонетичні та прагматичні компоненти. Лінгвістична комунікативна компетенція разом із когнітивним аспектом включає мовні навички та мовленнєві вміння (функціональний аспект).

Мовні навички являють собою сформований стереотип дій в межах певного виду мовленнєвої діяльності. В методиці викладання розрізняють лексичні, граматичні та фонетичні навички говоріння, читання, аудіювання, письма та перекладу. Мовні навички є цілісним базовим мовленнєвим механізмом, без якого не можливе досягнення мети здійснення того чи іншого виду мовленнєвої діяльності.

Мовленнєві вміння – це здатність індивіда здійснювати акти мовленнєвої діяльності у відповідності до мети та умов та досягати позитивного результату. Говорять про рівень розвитку вмінь говоріння, читання, аудіювання, письма та перекладу.

Соціолінгвістична компетенція пов'язана із вміннями здійснення соціального аспекту мовлення. Функціональний аспект цього виду компетенції передбачає певний розвиток вмінь визначати характер соціальних стосунків, користуватись правилами ввічливості, виразами народної мудрості та набутками національного розвитку, традицій і культури відповідно до даної ситуації, виступати співрозмовником у різних реєстрах мовлення, володіти діалектами та акцентами.

Прагматична компетенція пов'язана із спроможністю користувача формувати та сприймати та трансформувати повідомлення / текст, іншими словами, володіти вміннями формувати монологічне висловлювання, вступати та підтримувати мовленнєвий контакт у діалозі, вступати в дис-

кусію, розуміти глибинний зміст тексту під час читання та на слух, вміти висловити себе у письмі, адекватно перекласти слово, словосполучення, текст з однієї мови на іншу, мати розвинені механізми різних видів прагматичної компетенції: дискурсивної та функціональної, "компетенцій програмування та трансформації мовлення").

Знання мови і вміння спілкуватись у мовному суспільстві компетенції взаємопов'язані але не тотожні. Цілком зрозуміло, що лише комунікативна компетенція не є достатньою для суспільної життєдіяльності. Сучасна людина сьогодні повинна усвідомлювати себе частиною європейської спільноти, світової загалом, бути суспільно компетентною людиною: мати високий рівень розвитку загальних та комунікативних компетенцій. Рада Європи ставить перед вітчизняною наукою і практикою викладання мови цілий ряд завдань що до підходів до навчання мови на різних етапах, розробка нових навчальних матеріалів, пошук адекватних методів навчання.

Домашнє читання як важливий елемент самостійної роботи студентів мовних спеціальностей в умовах кредитно-модульної системи навчання

Прикметною рисою навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи є його переорієнтація з “лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму” [2, с. 17] та, відповідно, належна організація самоосвіти студента.

Самостійна робота має забезпечуватися всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, навчально-лабораторним обладнанням, інтерактивними навчально-методичними комплексами дисциплін тощо. Отже, з метою методичного забезпечення самостійної роботи студентів мовних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів нами розроблені, зокрема, методичні рекомендації з домашнього читання, що є важливим елементом самостійної навчальної діяльності студентів щодо оволодіння іноземною мовою.

Методичні вказівки до книги Гарольда Роббінса «The Dream Merchants» призначені для студентів третього курсу факультетів іноземної філології. Посібник складається з передтекстових та післятекстових завдань, комплексу вправ за сімома главами роману та словника активної лексики.

Передтекстові завдання спрямовані на розвиток умінь прогнозувати текст з опорою на інформацію про автора, назву книги та розділів, а також фонові знання студентів. Основний комплекс вправ розподілено на три групи: А, В, С. Вправи групи А спрямовані на семантизацію та опрацювання вокабуляру розділу і передбачають роботу з різними словниками та довідниками. Особливу увагу приділено лексиці за темою «Кіно», яка підлягає активізації. Лексичні одиниці опрацьовуються з урахуванням системних зв'язків між ними. Передбачено вправи на контекстуалізацію, надання дефініцій, добір синонімів та антонімів, транскрибування важких для вимови слів. Пропонуються вправи на фразові дієслова, основні спо-

соби словотвору, деякі аспекти англійської граматики. Залучено елементи стилістичного аналізу. Вправи групи В мають комунікативний характер і спрямовані на розширення діапазону мовленнєвих умінь студентів у ході вільних бесід із опорою на прочитаний текст. Виконуючи вправи цієї групи, студент набуває навичок резюмування тексту, складання характеристик персонажів. Передбачені різноманітні творчі завдання, завдання для рольових ігор, дискусій тощо. Відповідно до вимог програми з англійської мови для вищих навчальних закладів, що передбачає підвищення рівня володіння студентами третього курсу навичками писемного мовлення [див.: 3, с. 76, 83], пропонуємо низку письмових вправ, зокрема на написання листів, сценаріїв, рекламних оголошень тощо. Вправи групи С виходять за межі тексту і спрямовані на обговорення широкого кола актуальних загальнолюдських проблем та на поглиблення знань студентів про країну, мова якої вивчається. Післятекстові вправи мають повторювальний та узагальнюючий характер і дозволяють здійснити підсумковий контроль роботи студентів над книгою.

З урахуванням підготовки групи та обсягу розділу аудиторна робота з кожною главою книги може тривати 2-4 години, тоді як самостійному опрацюванню розділу має бути приділено 2-6 годин.

Рекомендується опрацювати книгу Гарольда Роббінса «The Dream Merchants» під час вивчення теми «Кіно», оскільки за своєю тематикою й мовним матеріалом вона допоможе органічному засвоєнню студентам відповідної лексики, сприятиме оптимальній реалізації визначених програмою комунікативних завдань, дозволить розширити знання студентів з історії кінематографу та становлення кіноіндустрії.

Таким чином, запропоноване нами видання має на меті підвищити ефективність роботи викладачів та студентів мовних спеціальностей в умовах кредитно-модульної системи навчання, сприяти якнайширшому використанню можливостей самостійного опрацювання матеріалу, допомогти викладачеві здійснити діагностику якості самостійної роботи, проаналізувати результати навчальної діяльності кожного студента.

Література

1. Зосімова О.В., Глотова О.В. Методичні вказівки з домашнього читання (до книги Гарольда Роббінса “The Dream Merchants”): Наук.-метод. ре-

ком. для викл. та студ. мовних спец. вищих пед. навч. закл. – Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2008. – 39 с.

2. *Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою* / Розроб. І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов, А.В. Губа та ін. – Х.: ХНУРЕ, 2004. – 28 с.
3. *Програма з англійської мови для університетів / інститутів: Проект* / Кол. авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. – К., 2001. – 245 с.

Комп'ютерні ігри у навчальному процесі

Болонська система потребує більш самостійної роботи від студентів ніж раніше, розвиває їх творчі здібності. Але звісно, що процес самонавчання потребує зусиль. Нажаль молоді люди не дуже бажають це робити, тому що це нудна та клопітна робота. Що ж робити? Гра допоможе. Молодь полюбила комп'ютер та комп'ютерні ігри. Ми це влаштуємо для них.

Психологічні механізми ігрової діяльності, її вплив на розвиток людини відомі з давніх здавен. Ігрові форми навчання завжди були з властивим їм елементом змагання, безпосередності, непідробного інтересу.

Іграм властиві характеристики, що дають підставу розглядати їх як засіб навчання. Основними компонентами ігрового виду діяльності є: наявність правил; відсутність практичної мети; специфічна мотивація, суть якого складається в так названому функціональному задоволенні, що доставляється як самим процесом гри, так і її результатами; нематеріальні результати діяльності. Порівняння компонентів навчальної й ігрової діяльності переконує в наявності подібності між ними, тому що засоби здійснення навчальної й ігрової діяльності, по суті, ідентичні, оскільки навчальна задача — це не що інше, як модель проблемної ситуації, а імітаційне моделювання в грі — це спосіб формулювання завдання. Якщо в гру привнести мету, властиву навчальній діяльності, а специфічну ігрову мотивацію доповнити пізнавальним інтересом (ігрова мотивація стає при цьому двоплановою: пізнавальний інтерес плюс функціональне задоволення від процесу і результату діяльності), то в цьому випадку ігрова діяльність стає діяльністю навчальною.

Серед використовуваних у навчанні ігор визначене місце займають так названі комп'ютерні навчальні ігри. Під мовними комп'ютерними іграми маються на увазі ігри, призначені для роботи з мовним матеріалом, тобто засобами здійснення видів мовної діяльності. Власне кажучи, мова йде про те, щоб за допомогою комп'ютерних ігор зробити більш привабливим і ефективним виконання вправ, необхідних для оволодіння мовним матеріалом, і тим самим підвищити мотивацію тих, хто навчається.

Сучасні комп'ютерні програми для навчання англійській мові задовольняють вимогам комунікативного підходу до навчання іноземним мовам. Використання мультимедійних технологій дозволяє моделювати будь-яку мовну ситуацію. Реакція студента полягає в конкретній дії, викликаній за допомогою інтерфейсу комп'ютера. Подальші події будуть розвиватися в залежності від відповіді студента.

За допомогою сучасних засобів мультимедіа студенти випробують занурення в живу англійську мову, їм надається маса можливостей для закріплення, відпрацьовування, вивчення і запам'ятовування нових слів і мовних оборотів, а також для розвитку розмовних навичок – і все це в процесі гри.

Мультимедіа дозволяє інтегрувати країнознавчі аспекти в процес навчання і надає можливість більш повно знайомитися з країнами досліджуваної мови.

За допомогою комп'ютерних програм можна вивчати мову в індивідуальному темпі і послідовності, що дозволяє враховувати психологічні особливості кожного студента. Крім того, ефективність навчання збільшується за рахунок того, що студенти одержують інформацію в той момент, коли вона їм потрібна, вони у будь-який час можуть повернутися і продивитись раніше пройдене та запросити підказку у комп'ютера.

За допомогою комп'ютерних ігор можливо розраховувати на підвищення ефективності вивчення іноземної мови тому що:

- комп'ютерні ігри забезпечують високий рівень мотивації у студентів, тому що вони надають їм нове середовище навчання;
- комп'ютерні ігри є засобом навчання, що забезпечує об'єктивний, оперативний, гнучкий, варіативний і зворотний зв'язок;
- комп'ютерні ігри здатні забезпечити підвищення суб'єктивної частоти зустрічальності словникової одиниці в досвіді студента завдяки відповідній організації гри і можливості її багаторазового програвання в різних режимах, що приводить до підвищення міцності відображення слів у пам'яті.

Звичайно, на заняттях іноземної мови не можна використовувати комп'ютер постійно, тому що є безліч інших задач, вирішити які можна лише при безпосередньому спілкуванні. Але і недооцінювати роль таких уроків не можна. Саме комп'ютерне навчання у позааудиторному середовищі несе в собі величезний мотиваційний потенціал і відповідає принципам індивідуалізації навчання.

Буданова Л.Г., Любиева М.В.

Национальный фармацевтический университет

Преподавание иностранных языков в рамках Болонского процесса

Последние годы Европейское образовательное сообщество живет под знаком Болонского процесса, суть которого заключается в формировании общеевропейской системы высшего образования, названной Зоной европейского высшего образования и основанной на общности фундаментальных принципов функционирования высших учебных заведений. Зона европейского высшего образования строится на европейских традициях ответственности образования перед обществом; на широком и открытом доступе ко всем ступеням образования; на образовании для развития личности и обучении в течение всей жизни.

Присоединение Украины к Болонскому процессу дает новый импульс модернизации высшего образования, открывает дополнительные возможности для участия украинских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией, а студентам и преподавателям высших учебных заведений в академических обменах с университетами европейских стран, а отсюда следует, что знание иностранных языков необходимо для осуществления всего вышесказанного.

В обществе уже осознана ключевая роль знания иностранных языков в формировании человеческого капитала, сохранении и укреплении конкурентоспособности страны. Изучение иностранных языков должно быть ориентировано на мировые стандарты образования.

Основным заданием кафедры иностранных языков всегда было поставить обучение иностранным языкам на достаточно высокий уровень и реализовать в процессе обучения бифункциональность в использовании языков. Также кафедра уделяет внимание обеспечению возможности эффективной коммуникации в сфере профессиональной деятельности (организация встреч, конференций и семинаров с носителями языка).

Главным принципом обучения иностранным языкам на кафедре является комплексное профессионально-ориентированное изучение иностранного языка на основе кредитно-модульной системы как технологии

обучения, на базе которой осуществляется обучение коммуникации в различных сферах и ситуациях общения с целью решения профессиональных задач.

Большое значение при организации преподавания иностранных языков в группах всех специальностей отводится четкой организации учебного процесса и обеспечению студентов учебной литературой соответственно аспектам.

Также важнейшими кафедральными задачами являются: содействие повышению квалификации преподавателей кафедры в соответствии с требованиями Болонского процесса, стимулирование разработки инновационных учебно-методических материалов и технологий внедрение основ дистанционного обучения при самостоятельной работе студентов, дифференциация форм обучения в группах.

Особое внимание кафедра иностранных языков продолжать уделять ярким студентам с перспективой их участия в конференциях и олимпиадах по иностранным языкам, способствовать повышению уровня владения иностранным языком профессорско-преподавательского состава профессионально-ориентированных кафедр (языковые курсы, консультации).

І.В. Кузнєцова

Харківський національний медичний університет

Навчання читанню іноземною мовою в немовному вищому навчальному закладі

Читання як «процес сприйняття й активної переробки інформації, графічно закодованої по системі тієї або іншої мови» (на думку Гальскової Н.Д.), являє собою складну аналітико-синтетичну діяльність, що складається зі сприйняття й розуміння тексту, причому саме зріле читання характеризується злиттям цих двох процесів і концентрацією уваги на значеннєвій стороні змісту. Зріле читання відрізняється також сформованістю вмінь «читати незнайомий автентичний текст без сторонньої допомоги, у потрібному темпі, із правильним розумінням і для багатьох цілей» [1].

Гез Н.М. вважає, що для розуміння іншомовного тексту передбачається, крім того, наявність певної перцептивно-змістової бази, тобто володіння набором фонетичних, лексичних і граматичних інформативних ознак, які роблять процес упізнавання миттєвим. Якщо така база не створена або виявилася недостатньо міцною, то перцептивні дії читаючого приймають розгорнуті форми й виконуються з більшим або меншим інтервалом що утрудняє або зовсім порушує витяг інформації [1].

При навчанні іноземній мові, читання розглядається, як самостійний вид мовленнєвої діяльності, займає провідне місце по своїй важливості й доступності. Воно виконує наступні функції:

- 1) прищеплює навички самостійної роботи;
- 2) текст часто виступає основою для письма, говоріння й аудіювання;
- 3) має виховні цілі (моральність, світогляд, цінності);
- 4) розширює кругозір;
- 5) прищеплює любов до книги.

Для досягнення поставлених цілей необхідно прилучати до читання художньої, публіцистичної, наукової й спеціальної літератури на іноземній мові.

Предметом читання є чужа думка, закодована в тексті й підлягаюча розпізнаванню при зоровому сприйнятті тексту. Продуктом – умовивід,

розуміння значеннєвого змісту. Результат – вплив на читаючого і його власну мовну або немовну поведінку.

В основу навчання читанню покладені наступні принципи, виділені С.К. Фоломкіною:

- 1) навчання читанню – це навчання мовленнєвій діяльності, тобто комунікації, а не тільки спосіб озвучування тексту;
- 2) навчання читанню повинне будуватися як пізнавальний процес;
- 3) навчання читанню повинне включати, поряд з рецептивної, і репродуктивну діяльність;
- 4) навчання читанню припускає опору на оволодіння структурою мови.

Як і всяка людська діяльність, читання має трьохфазову структуру:

1. Мотиваційно-спонукальна фаза цієї діяльності, тобто зародження потреби, бажання, зацікавленості в її здійсненні. Вона приводиться в дію спеціальним комунікативним завданням, що створює установку на читання. Орієнтує на витяг всієї або основної, певної інформації. Це визначає задум і стратегію читання.

2. Аналітико-синтетична частина читання протікає або тільки у внутрішньому плані (розуміння при читанні про себе), або у внутрішньому й зовнішньому плані (розуміння при читанні вголос) і включає психічні процеси: від зорового сприйняття графічних знаків, відомого й частково невідомого мовного матеріалу і його дізнавання до його усвідомлення й ухвалення значеннєвого рішення, тобто до розуміння змісту.

3. Контроль і самоконтроль становлять третю фазу читання як виду мовленнєвої діяльності, що забезпечує винесення розуміння в зовнішній план. Це може здійснюватися за допомогою інших видів мовленнєвої діяльності: говоріння й письма, або за допомогою сигналізації або поведінкової реакції. [3]

У методиці навчання читанню виділяють різні види читання. В теперішній час найбільше поширення одержала класифікація видів читання по ступені проникнення в текст, запропонована С. К. Фоломкіною, яка ділить навчальне читання на вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове й пошукове.

Вивчаюче читання являє собою уважне вчитування в текст для повного точного розуміння змісту й запам'ятовування інформації, що утримується, для її подальшого використання. При читанні з повним розумінням

змісту автентичного тексту необхідно розуміти як головну, так і другорядну інформацію, використовуючи всі можливі засоби розкриття значення незнайомих мовних явищ.

Ознайомлювальне читання припускає витяг основної інформації, при цьому робиться ставка на уяву читача, завдяки якій частково заповнюється зміст тексту. При читанні з розумінням основного змісту студент повинен уміти визначати тему й виділяти основну думку письмового повідомлення, відокремлювати головні факти від другорядних, опускаючи деталі.

Переглядове читання розглядається як вид читання, метою якого є одержання загальної уяви тієї інформації, що утримується в тексті.

Пошукове читання припускає оволодіння вмінням знаходити в тексті ті елементи інформації, які є значимими для виконання тієї або іншої навчальної задачі [2].

Все сказане вище дозволяє уточнити характеристику читання як мотивованого, рецептивного, опосередкованого виду мовленнєвої діяльності, що протікає у внутрішньому плані, націленому на витяг інформації з письмово фіксованого тексту, зорового сприйняття довільної короткочасної пам'яті й перекодування інформації.

Література

1. *Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика* / Под ред. Н.Д. Гальсковой, Н.М. Гез. – М., 2004. – С. 6; С. 21.
2. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 2005. – С. 13.
3. *Сучасні інноваційні технології у викладанні іноземних мов* // Матер. наук.-метод. семінару. – Урпінь, 2005. – С. 37.

Карасьова О.В.

Национальный фармацевтический университет

Організація самостійної роботи студентів при індивідуально-орієнтованому підході

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що найсуттєвішою перевагою сучасних технологій навчання, зокрема модульно-рейтингової технології навчання, є її суб'єкт-суб'єктна парадигма, згідно з якою викладач сприймає слухача як суб'єкта навчання, активного його учасника, який не чекає від викладача повної інформації і готових рішень, а працює самостійно над навчальним матеріалом під компетентним керівництвом викладача і в межах визначеного часу має право на вибір тактики навчання: темпу, послідовності вивчення матеріалу, рівня засвоєння, самоконтролю засвоєння, самооцінки підготовки, тощо. За такої організації навчального процесу виникає реальна можливість не тільки опанувати певну суму знань, але й навчитися самостійно їх здобувати й використовувати для розв'язання практичних задач і виконання завдань, що добре узгоджується з основними вимогами сучасної освіти.

Аналіз матеріалів за темою дослідження показав, що, досліджуючи сутність самостійної роботи студентів (СРС), неважко помітити, що науковці, прагнучи до комплексного розв'язання проблеми її організації і виділяючи різні аспекти, важливе місце відводять індивідуально-орієнтованому підходу до студентів. Але, при цьому, різні автори неоднаково тлумачать способи його здійснення. Найчастіше він розуміється як вичленення психологічних ознак індивідуальних особливостей особистості:

- а) мотивації та установки, процесуальних характеристик мислення, обсягу оперативної пам'яті (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська) [2];
- б) рівня сформованості індивідуального стилю діяльності (Г.І. Щукіна) [17];
- в) особливостей нервової системи (К.М.Гуревич) [1].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, багато уваги приділяється індивідуалізації навчання, „індивідуальному підходу”, який сприяє СРС. Так, В.М. Володько, М.М. Солдатенков визначають, що індивідуалізація навчання – це така система взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особ-

ливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного удосконалення особистісної структури, ведуться пошуки засобів, які б компенсували наявні недоліки і сприяли формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста [3; 92-93].

Автори вважають, що для розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів найважливішою умовою є індивідуалізація навчання, яка повинна бути покладена в основу функціонування системи професійної підготовки [5; 64]. Слід зазначити, що учені єдині в погляді на те, що самостійна робота базується на педагогічних і психологічних закономірностях, детермінує змістом, методами організації навчання, індивідуально-типологічними відмінностями студентів.

Так, Г.І. Щукіна впевнена, що продуктивність СРС визначається позитивним емоційним ставленням до навчальної діяльності [4], саме тому організація СР в різних типологічних студентських групах передбачає індивідуально-орієнтований підхід.

Література

1. *Гуревич К.М.* Индивидуально-психологические особенности школьников. – М.: Знание, 1988.
2. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Т.О.* Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М.: Педагогика, 1971.
3. *Солдатенков М.М.* Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення. // Безперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2001. – Вип. 2.
4. *Щукина Г.И.* Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986.
5. *Юцявічене П.А.* Теорія і практика модульного навчання. – Каунас, 1989.

Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України

В епоху глобалізації спостерігається природне прагнення до максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дає можливість усім учасникам процесу повною мірою скористатися перевагами культурного різноманіття, невпинно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів і забезпечити молодь повсюдно визнаними кваліфікаціями. В основі Болонського процесу лежать ті ж цінності, що й в основі більш широких процесів європейської інтеграції.

Те, що в структурі вищої освіти України вже протягом багатьох років опрацьовано освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра, спеціаліста та магістра, дає нам можливість говорити про певне наближення до системи, проголошеної Болонською декларацією. Створена і функціонує державна система контролю якості освіти.

ECTS запропоновано в 1997 р. Європейською Комісією. Система використовується в рамках одного ВНЗ або між ВНЗ однієї країни. Система ECTS забезпечує спосіб вимірювання і порівняння результатів навчання при переході з одного ВНЗ у інший.

ECTS у вищій освіті покликана вирішити три проблеми:

- структурувати навчальні плани вищих навчальних закладів різних держав з метою забезпечення їх сумісності;
- поліпшити академічну мобільність студентів;
- забезпечити академічне визнання.

Система ECTS — це формальна процедура кількісної оцінки виконаного студентом обсягу роботи (трудомісткість) у процесі вивчення певного курсу. Вважається, що мінімальне число ECTS-кредитів, яке відповідає успішно завершеному навчальному року, дорівнює 60. Таким чином, у ECTS академічний рік як одиниця виміру в системі визнання документів про освіту і кваліфікацію асоціюється з визначеним обсягом роботи, що у свою чергу поділяється на визначені порції — ECTS-кредити. У такий спосіб досягають гармонізації між періодом навчання й обсягом роботи,

яку має виконати студент, з одного боку, й обсягом матеріалу, що він повинний засвоїти, з іншого.

Шкала оцінок ECTS враховується для перезарахування оцінок локального університету при атестаціях ECTS-студента. Вона не порушує звичної системи оцінок локального університету, але дає змогу швидко перерахувати оцінки при переходах студента з одного університету в іншій. ECTS-оцінки наведено в таблиці. Як впливає з таблиці, можливі такі варіанти оцінки знань з використанням Шкали оцінок ECTS: А — відмінно, В — дуже добре, D — добре і т. ін.

Механізм дії системи ECTS включає три основних елементи:

- інформаційний пакет;
- договір на навчання (між ВНЗ і студентом);
- реєстрацію оцінки знань.

Система ECTS:

- гарантує академічне визнання навчання за кордоном і розширює вибір місць навчання за кордоном;
- забезпечує доступ до повноцінних навчальних курсів і академічного життя в іншому ВНЗ і дає можливість самостійно формувати програму навчання;
- дає можливість подальшого навчання за кордоном (студент може не повертатися до рідного ВНЗ після навчання за кордоном, а залишитися у ВНЗ, що приймає, чи перейти до третього ВНЗ). Університети самі приймають рішення про прийнятність такого акта, а також визначають умови, які необхідно виконати студенту для одержання диплома;
- забезпечує сертифікацію процесу навчання в іноземному ВНЗ. Щодо ВНЗ система ECTS:
 - забезпечує прозорість навчальних планів, у яких міститься детальна інформація про зміст навчального процесу на шляху до здобуття ступеня;
 - допомагає вирішенню питань академічного визнання кваліфікацій завдяки попередньому узгодженню змісту програми навчання між студентом, його рідним університетом і університетом, що приймає;
 - більш чітко відображає структуру курсів навчального плану, навчальне навантаження студента і результати навчання;

- зберігає за ВНЗ їхню автономію і відповідальність за всі рішення, що стосуються результатів навчання студентів;
- відкриває нові можливості для співробітництва;
- сприяє розвитку зв'язків між ВНЗ;
- поліпшує якість навчального процесу й організаційно-адміністративної роботи.

Під час організації навчального процесу в закладі освіти кредитна технологія набуває певних ознак (визначеність цілей, завдань, змісту, принципів, функцій, використовуваних форм, методів та засобів), що дозволяє розглядати її як систему навчання. Проте розробка будь-якої такої системи орієнтована на те, щоб вона, як дидактичний засіб, органічно увійшла у процес навчання. Це вимагає дотримання вимог, які враховують специфічну мету такої системи й одночасно загальні цілі навчально-виховного процесу: освітні, розвиваючі, виховні.

Болюбаш Н.В.

Национальный фармацевтический университет

Показатели качества высшего образования в современном мире

При разработке стратегии реформирования высшего образования необходимо дать ответ на такой вопрос: что мы понимаем под качеством образования? За отправной пункт возьмем современную концепцию качества продукции. Качество — это совокупность свойств и характеристик товаров или услуг, которые способны удовлетворять современные или будущие потребности людей. Образовательная деятельность или услуги образования имеют более сложную, чем обычные товары, структуру их потребителей. С одной стороны, это студенты, их родители, предприятия, на которые будут работать специалисты, а с другой, – общество и государство в целом, которые используют (эффективно или неэффективно) этот потенциал. В связи с этим, *качество образования можно определить как совокупность свойств и характеристик, которые соответствуют уровню профессиональной компетентности, удовлетворяющему современные или будущие потребности граждан, предприятий и организаций, общества и государства.* Определяющими факторами качества образовательного процесса являются личность преподавателя и студента, качество учебных материалов, методы обучения и формы контроля, управление учебным процессом, средства обучения и социальная, технологическая, экономическая, политическая среда.

Высшее образование имеет свои особенности. В соответствии с Законом Украины "О высшем образовании" "высшее образование — уровень образования, которое приобретается лицом в высшем учебном заведении в результате последовательного, системного и целенаправленного процесса усвоения материала, которое основывается на полном среднем образовании и завершается получением определенной квалификации по итогам государственной аттестации». Содержание высшего образования — это система знаний, умений и привычек, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, обусловленных целями и потребностями общества, которые могут быть сформированы в процессе обучения

с учетом перспектив развития общества, науки, техники, технологий, культуры.

Одним из критериев качества высшего образования является государственная аттестация лиц, которые заканчивают высшие учебные заведения. Это есть установление соответствия уровня качества полученного ими высшего образования требованиям стандартов высшего образования по окончании обучения по специальности. Качество подготовки специалиста разрешает ему иметь определенную социальную ценность и отвечать потребностям и возможностям рынка труда.

Следовательно, государственная аттестация лиц предусматривает оценку качества в соответствии с требованиями стандартов. При этом интеграция и миграционные процессы изменяют эти стандарты. Начиная с 1990-х гг., европейские учреждения высшего образования стали ориентироваться на более тесное сотрудничество, и даже функционирование в границах одной структуры, которая разрешает гражданам жить и работать, минуя национальные барьеры. Сейчас многие учреждения высшего образования расширяют активные международные контакты. Это касается совместных исследований, студенческих обменов, объединения учебных программ и т.н. Такие тенденции, характерные не только для Европейского континента, поставили вопрос о возможной общей европейской системе высшего образования или даже интегрированной мировой системе.

Правительства, предприниматели, студенты, преподаватели учебных заведений могут и должны строить заключения относительно качества образовательного продукта. Проблема состоит в том, как они эти выводы делают и какими из них пользуются. Это касается и международных сравнений, необходимость в которых все больше возрастает.

Оценка качества образования может осуществляться путем как внутренней, так и внешней экспертизы. Существуют разные подходы к внешней оценке качества (ЕОА). Качество можно определить, например, при аккредитации учебного заведения. В других случаях нужно проводить сравнения качества, например, если правительство хочет перераспределить средства. ЕОА может также использоваться для выявления слабых и сильных сторон деятельности учреждения с целью улучшения образовательных услуг, которые предоставляются.

ЕОА обеспечивает сбор такого количества объективной информации, которое вообще возможно относительно точности измерений, которых позволяет достичь качества. Именно поэтому правительства стараются определить набор показателей качества деятельности высших учебных заведений.

Общие принципы оценки качества можно сформулировать таким образом:

- определить, что такое качество;
- установить стандарты качества;
- установить показатели качества;
- измерять, в какой мере стандарты качества достигнуты.

В основе такого определения качества лежат три предположения:

- качество может быть определено;
- показатели качества адекватно репрезентуют его свойство;
- качество может быть измерено количественно и объективно. Беспокойство университетов, вызванное тем, что, во-первых, они не знают, смогут ли обеспечить высокое качество в условиях, установленных правительством, и смогут ли убедить общество в том, что их учреждение обеспечивает высочайшее качество при данных обстоятельствах.

Лобзова С.Л.

*Викладач Харківського національного педагогічного
університету ім. Г.С. Сковороди*

Проблеми адаптації студентів педагогічного університету в умовах загальноєвропейського освітнього простору

Розвиток України сьогодні визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури. Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження Європейських норм і стандартів у освіті, науці, техніці.

Зі вступом до освітнього закладу студент проходить соціальну адаптацію, яка передбачає засвоєння молодою людиною норм студентського життя, включення в систему міжособистісних стосунків групи. Професійна адаптація студентів залежить від того, наскільки значущі для них професія, робота, успіх у роботі, які вимоги вони ставлять до себе, до своєї професійної підготовки, до майбутнього місця роботи, як вони реагують на невдачі та труднощі у навчально-професійній діяльності.

Сьогодні недостатня ефективність професійної педагогічної освіти обумовлена тим, що сучасна технологія навчання не адаптована до запитів молоді; відсутня гнучкість і варіативність навчання за терміном і змістом; не формуються стійкі професійні цінності у педагогів; не реалізується у повному обсязі адаптаційна функція професійної освіти.

Виділяють більше десяти видів адаптаційних процесів людини: 1) за видами адаптаційного середовища: біологічна, соціально-психологічна, соціальна, професійна, дидактична, соціально-професійна, виробнича адаптації тощо; 2) за структурними компонентами адаптивного середовища: предметно-діяльнісна, технологічна, особистісна адаптації та ін.

Специфіка адаптації студентів педагогічного університету визначається умовами навчання, їх індивідуальними особливостями, а також, що не менш важливо, особливостями юнацького віку. Перед молодими людьми постають завдання адаптації, обумовлені необхідністю досягнення більшої зрілості. Якщо особистість не встигає пристосуватися до нових ситуацій, виникає небезпека дезадаптації.

Особливо гостро проблема адаптації студентів постає в умовах входження вищої освіти України в єдиний загальноєвропейський освітній простір. Сьогодні підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності і привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагають подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку й саморозвитку студентів та передбачають: впровадження кредитно-модульної системи навчання; використання інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів; індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів; впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм; технічну й технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання; використання сучасних систем контролю якості знань студентів. Тому сучасна практика освіти потребує адаптації студентів до нових ціннісних освітніх установок і прийняття ними нової освітньої парадигми.

Основні завдання та принципи створення зони Європейської вищої освіти (шість цілей Болонського процесу): 1) введення двоциклового навчання; 2) впровадження кредитної системи; 3) формування системи контролю якості освіти; 4) розширення мобільності студентів і викладачів; 5) забезпечення працевлаштування випускників; 6) привабливість європейської системи освіти.

Отже, існують певні особливості адаптації студентів у педагогічного університету, які треба враховувати викладачам, кураторам груп та адміністрації. Сприяння розв'язанню цих проблем може стати запорукою успішного входження майбутнього вчителя у педагогічну професію і, як результат, сформує фахівця, здатного виявити свою індивідуальність і весь свій творчий потенціал у професійній діяльності.

Методика обучения говорению на иностранных языках

Построение в Украине демократического государства с рыночной экономикой и широкими международными связями требует качественно новой подготовки специалистов с высшим образованием.

В связи с этим, знание специалистами разного профиля иностранного языка приобретает особый вес и становится важным инструментом в достижении успехов в профессиональной деятельности, признаком высокого профессионального уровня.

Обучение говорению, наравне с обучением чтению и аудированию, работой над грамматическим материалом, контролем речевых умений и т.д., является одним из главных аспектов обучению иностранному языку. В соответствии с программными требованиями студенты должны уметь вести беседу в связи с учебной ситуацией по теме, а также в связи с содержанием услышанного, увиденного или прочитанного, осуществляя при этом совершенствование умения говорить как в диалогической, так и в монологической формах.

Поэтому, преподаватель должен четко представлять себе объекты совершенствования умения говорить. Таковыми для диалогической формы обучения являются: 1) утверждение, переспрос, возражение, запрос информации и побуждение; 2) односторонний диалог-расспрос (типа «интервью»); 3) двусторонний диалог-расспрос; 4) диалог-обмен мнениями; 5) диалог-волеизъявление (адекватная реакция на просьбу, приказ, совет); 6) свободная беседа с несколькими студентами.

Для монологической речи объектами совершенствования являются: коммуникативные типы речи: описание, сообщение, рассказ, пересказ и т.д.

Уметь говорить – значит, прежде всего, уметь говорить целенаправленно. Это значит, что человек, намечает какую-либо речевую цель и придерживается своей стратегии, пока цель не окажется достигнутой.

Студенты должны уметь без предварительной подготовки логично и последовательно высказываться в соответствии с учебной ситуацией, делать устные сообщения по теме, передавать своими словами основное со-

держание прослушанного или прочитанного текста. При этом от студентов требуется умение не только сообщать о фактах, но и выражать своё отношение к изложенному. Уметь говорить – это значит говорить не заученными, готовыми фразами, которых никогда не хватит, сколько бы их человек не заучил, а уметь комбинировать известный материал, конструировать из него новый продукт – новые речевые единицы, адекватные каждой данной ситуации. Уметь говорить – это означает уметь выражать свои мысли без всяких (или почти без всяких) опор (иллюстративных и тем более вербальных), а также не заимствовать непосредственно те или иные мысли из каких-либо источников. Поэтому всякое настоящее говорение и отличается самостоятельностью.

Уметь говорить – значит также уметь: 1) высказываться логично; 2) говорить выразительно, т.е. правильно членить речь на синтагмы и делать правильное логическое ударение, использовать модальные слова, клише, мимику, жесты; 3) соблюдать минимально допустимый темп (для монологической речи) и определенную скорость реакции на реплику собеседника (для речи диалогической); 4) владеть техникой общения в беседах с одним речевым партнером и, особенно в группе и коллективе.

На сегодняшний день обучение говорению остаётся важнейшей составной частью дальнейшего практического овладения студентами иностранным языком.

Одним из постоянных приёмов организации речевой деятельности продолжает оставаться речевая зарядка, преобладающей формой проведения которой является беседа в режиме преподаватель – аудитория.

Семякина З.Г., Волошан К.А.

*Харьковский национальный педагогический
университет им. Г.С. Сковороды*

La presse différente en France

LA PRESSE MAGAZINE ET SPECIALISEE GRAND PUBLIC SE PORTE ASSEZ BIEN

Il n'est pas toujours facile de classer certains magazines: la même publication peut être considérée comme «presse de loisirs», «presse sportive», «presse familiale», etc. On peut dire que le secteur de la presse des styles de vie, allant des jeux à la pêche, du ski au jardinage, du bricolage à la vie des animaux, marche très bien.

Si la télévision est considérée habituellement comme une rivale de la presse, elle a permis, en revanche, l'apparition d'une nouvelle catégorie: la presse TV, qui trouve un très grand succès auprès du public.

«Télé magazine»: un magazine tout en couleurs. Le plus fort dynamisme de la presse télé dans le commerce moderne. Un grand format pour un petit prix.

Des programmes clairs et pratiques. Une équipe de journalistes spécialistes de la TV et des spectacles. Des enquêtes, des reportages, des jeux pour tous.

«L'Ami des Jardins et de la Maison»: la découverte des plus beaux jardins du monde. Les conseils pratiques, région par région, pour réussir vos plantations. Les essais comparatifs de tous tes matériels. Des idées pour décorer votre maison ou votre appartement. Quinze pages de fleurs, d'arbres et de bonheur.

«La bonne cuisine»: dans chaque numéro — la leçon de cuisine de Joël Robuchon. Les dossiers cuisine. Le secret du chef. Vos achats du mois. Etc.

LA PRESSE FÉMININE

La presse féminine consacre ses articles à la beauté et à la mode ou aux travaux et activités qui peuvent intéresser les femmes (recettes de cuisine, information sur la santé, ou l'éducation des enfants, problèmes féminins, «trucs» pratiques et bricolage, vie professionnelle, etc.)

D'autres sont spécialisés dans les romans-photos sur des thèmes sentimentaux.

Certains de ces journaux sont très connus à l'étranger et véhiculent l'image stéréotypée de l'élégance féminine «à la française» (Elle, Marie Claire). Ils ont même parfois une édition étrangère. En outre, ces magazines sont d'excellents supports publicitaires et ils tirent de la publicité une bonne partie de leurs recettes. Outre Elle et Marie Claire, les plus connus sont: Femme actuelle, Modes et Travaux, Femme d'aujourd'hui, Madame Figaro, Intimité.

LA PRESSE ENFANTINE

La presse des jeunes regroupe les titres qui s'adressent aux jeunes comme à des esprits à former ou bien en tant que consommateurs. Trois sortes de publications sont destinées aux jeunes: les publications récréatives, pédagogiques et spécialisées. Les premières publient à côté des pages consacrées à l'information, des bandes dessinées. Les secondes contiennent des propos didactiques, mais n'excluent pas le divertissement. Les publications «spécialisées» pour les adolescents parlent de tel ou tel aspect de la vie sociale, culturelle ou sportive. C'est ici que la presse des jeunes perd sa spécificité et se rapproche de la presse adulte.

Et voilà quelques éditions enfantines de 18 mois à 18 ans.

«POPI»: de 18 mois à 3 ans. Mensuel. Un petit journal idéal pour guider les tout-petits de leurs premiers mots à leurs premiers discours, avec des héros câlins: Léo, son singe Popi, et Petit Ours Brun.

«POMME D'API»: de 3 à 7 ans. Mensuel. Un petit journal des histoires à raconter, des héros à retrouver: Mimi Cracra et Petit Ours Brun, stars de la Télé. Lucas Ramel, Ti-Michou ou Gros Cachou, mais aussi des images à regarder, des jeux, des découpages et un supplément pour les parents.

«LES BELLES HISTOIRES»: de 3 à 7 ans. Mensuel. Chaque année, une vraie collection de 12 albums, dont les histoires sont écrites et illustrées par des meilleurs auteurs et dessinateurs de livres pour enfants. A l'histoire s'ajoutent une BD (bande dessinée) et des jeux de mots et de lettres.

«ASTRAPI»: de 7 à 10 ans. Bimensuel. Astrapi aborde de façon vivante et amusante tout ce qui intéresse les enfants de 7 à 10 ans et fourmille de récits, de BD, de jeux, de documentaires drôles et surprenants sur les animaux, l'histoire, la nature, la géographie, le monde moderne...

«J'AIME LIRE»: de 7 à 10 ans. Mensuel. Dans chaque numéro, un grand récit illustré qui donne aux enfants le goût de lire, une BD complète sur Tom-Tom Dubou-chon et un univers à explorer.

«JE BOUQUINE»: de 10 à 14 ans. Mensuel. Chaque année, une collection de 12 romans inédits signés par de grands écrivains d'aujourd'hui: un dossier sur un grand auteur et son œuvre avec une BD, des jeux, des informations pratiques, des concours...

«PHOSPHORE»: de 14 à 18 ans. Mensuel. Dans chaque numéro un grand dossier de documentation, des fiches pratiques pour réussir et préparer ses examens, des conseils et des méthodes de travail pour bien vivre au lycée, une rubrique «avenir», des reportages et un guide complet de l'actualité.

«Hibou», magazine nature des enfants (mensuel); «Sciences et Vie Junior» (mensuel).

Presse distractive: «Journal de Mickey» (hebdomadaire), Edi Inter; «Picsou magazine» (mensuel), Edi Monde; «Pif» (hebdomadaire), Ed. Vaillant; «Spirou» (hebdomadaire), Ed. Dupuis.

La presse remplit la fonction de renseignement, d'information et de distraction. Ses lecteurs appartiennent à la communauté d'idées, d'intérêts, d'opinion. Elle a aussi une fonction éducative. C'est pour ces raisons-là et beaucoup d'autres qu'elle reste bien vivante.

Et pour ceux qui dans le monde entier s'intéressent à la langue, à la culture, à la civilisation françaises, la presse représente une source inépuisable d'information sur le mode de vie, la manière de penser et de sentir des Français, leurs préoccupations, leurs espoirs et leurs joies. Un cours de civilisation française pourrait se fonder presque entièrement sur l'utilisation de la presse. C'est la raison pour laquelle il faut — le plus souvent possible — travailler avec la presse en classe de français, en choisissant les titres différents, les comparant entre eux et avec la presse de notre pays.

En conclusion nous proposons quelques méthodes de travail avec la presse:

1. Quelle sorte de document est-ce?
2. Où peut-on acheter ce journal?
3. Est-ce que ce journal est enfantin ou féminin? Pourquoi le dites-vous?
4. Quel article vous a plu le plus et pourquoi?
5. De qui ou de quoi s'agit-il dans cet article?
6. D'après cet article faites une annonce pour le rubrique «Chiens écrasés».
7. Quels thèmes choisit la presse féminine?
8. De quoi vivent ces magazines?
9. Quels sont les titres les plus connus de la presse féminine?
10. Quel est l'objectif des journaux enfantins?
11. Quel sont les titres principaux de la presse pour les enfants et les adolescents?
12. Organisez une

conférence de presse consacré aux problèmes des éditions de la presse enfantine.

Литература

1. *Милько Т.В.*, Бреан Робер, Ульянич Г.Л. La France et les Français. Франция и французы. – Х.: Константа, 2003. – 118 с.
2. *Семякина З.Г.* Актуальні проблеми викладання іноземних мов у ВНЗ: Матер. Міжнар. конф. 18-19 квітня 2007 р. – Х., 2007. – С. 69.
3. *Шашуріна Ю.* Иностранные языки в школе. – М., 1994. – № 4. – С. 60-63.

До питання необхідності володіння іноземною мовою

В умовах переходу України до кредитно-модульної системи згідно Болонського процесу все більше уваги приділяється вихованню всебічно розвиненої особистості.

Висококваліфікований фахівець повинен не тільки володіти однопрофільною спеціалізацією, але й отримати певні навички щодо діло виробництва, маркетингу, менеджменту. Також однією з найважливіших вимог до сучасного фахівця є володіння іноземною мовою (а саме – обов'язкове володіння англійською, та додаткове володіння другою іноземною мовою: німецькою, французькою, китайською).

У Національному фармацевтичному університеті вже більше 18 років за ініціативою ректора, доктора фармацевтичних та хімічних наук, чл.-кор. НАН України В.П. Черних та завідуючої кафедри ін. мов професора, чл.-кор. Академії наук технологічної кібернетики Любієвої М.В. студенти мають можливість вивчати дві іноземні мови.

Оволодіння другою іноземною мовою (німецькою) на базі англійської мови має свої позитивні сторони, цьому сприяють наступні лінгвістичні особливості:

- 1) генетична близькість німецької та англійської мов;
- 2) латинська письменність;
- 3) деякі загальні моменти у вимові;
- 4) аналогічні граматичні явища, близькі за структурою та семантикою;
- 5) наявність загального пласту лексики германського походження;
- 6) подібні мовні моделі, які вивчаються на початковому етапі.¹

У процесі навчання німецької мови після вивчення англійської мови відбувається позитивне перенесення навичок на дії, які мають багато спільного із раніше вивченими. Тому при організації навчання спорідненій другій іноземній мові слід передбачати раціональні прийоми, опори на першу іноземну мову із метою швидкого досягнення мінімального комунікативного рівня володіння другою іноземною мовою.

Порівняльний аналіз засобів німецької та англійської мов підвищує ефективність навчання. Опираючись на знання англійської мови при вивченні німецької мови, студенти знаходять нові логічні зв'язки у навчальному матеріалі. Це розвиває у них інтерес до навчання, активізує мислення.

Для формування та закріплення навичок та умінь слід використовувати різноманітні вправи, які дозволяють довести до рівня автоматизму вживання мовного матеріалу, відпрацьовування навичок синтаксичного керування, узгодженого та вільного приєднання.

Таким чином, оволодіння декількома іноземними мовами сприяє всебічному розвитку молодих спеціалістів, які поєднують у собі високу культуру та професіоналізм.

Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи

Ніякі знання, не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати дійсним надбанням людини. Це одне з основних правил, на яких побудована вся навчальна діяльність. Особливо значна роль самостійної роботи у вищій школі, де вона є найважливішим елементом навчального процесу. До недавнього часу проблеми самостійної роботи студентів досліджувалися переважно представниками педагогічної науки. І лише в останні роки ці проблеми почали притягувати увагу українських соціологів. Почали розглядатися особливості самостійної роботи студентів в умовах реформування вітчизняної вищої освіти, а також почало аналізуватися відношення студентів до умов і форм самостійної роботи.

Традиційно самостійна робота трактувалася як увесь спектр діяльності студента (аудиторної і позааудиторної), що виконується за вказівкою викладача, але без викладача. Однак нові умови сприяли перегляду самої суті поняття „самостійна робота” і зміні відношення до неї. По-перше, ми стаємо свідками появи нового бачення ролі освіти у житті людини, появи нової парадигми освіти і, у зв'язку з цим, широкого розповсюдження в теперішньому суспільстві таких форм, як самоосвіта і безперервне навчання. На зміну моделі „підтримуючої” освіти, моделі „освіта на все життя” приходить інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої стала ідея навчання впродовж усього життя. Реалізація ідеї безперервного навчання направлена на подолання основного протиріччя сучасної системи освіти – протиріччя між стрімкими темпами росту знань у сучасному світі та обмеженими можливостями для їх засвоєння в період навчання. Це протиріччя спонукає освітні установи формувати у студентів вміння вчитися, потребу в самоосвіті, самовдосконаленні. Якщо в основі традиційної „парадигми навчання” стоїть задача передачі знань від викладача до студентів, то в новій „парадигмі навчання” – створення середовища і формування досвіду, що сприяє не тільки здобуванню знань студентами для самих себе, але й здійсненню відкриття, рішенню виникаючих

проблем. Мета „парадигми навчання”, як відмічають американські дослідники Роберт Б.Бар і Джон Таг, не в покращенні якості викладання (хоча і це важливо), а в постійному підвищенні якості навчання, продуктивності освіти.

По-друге, приєднання українських вузів до Болонської системи освіти передбачає зменшення обсягу лекційних часів, що читаються, за рахунок збільшення обсягу самостійної роботи студентів, консультацій. Однак в умовах, яких зараз знаходиться Україна, це не завжди веде до підвищення якості освіти. Існує необхідність у використанні конкретного підходу до вивчення даної проблеми і виробленні рекомендацій щодо її вирішення. Під самостійною роботою розуміється робота студентів, що планується і виконується як по завданню, так і за власною ініціативою, при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі.

Слід визнати необхідність подальшого зростання кількості часу на самостійну підготовку і прямо пов'язати цю необхідність з упровадженням кредитно-модульної системи у вузі. При цьому важливо забезпечити умови для самостійної роботи студентів, а саме: наявність в бібліотеці потрібної літератури, можливість доступу до комп'ютера, Інтернету і т.п.

При самостійній роботі значну увагу слід приділяти систематичності при підготовці до семінарів, практичних занять вдома або в бібліотеці. Використання інтернет-ресурсів є важливою умовою отримання якісної освіти, але не єдиною. Щодо цього, суттєвим є зауваження Білла Гейтса: „Всі комп'ютери у світі нічого не змінять без наявності захоплених учнів, знаючих і відданих своїй справі викладачів, небайдужих і обізнаних батьків, а також суспільства, в якому підкреслюється цінність навчання протягом усього життя”.

Успіх самостійної роботи студентів залежить від мотивації обох суб'єктів освітньої діяльності – і викладача, і студента. Саме викладачу відводиться ключова роль у забезпеченні ефективності самостійної роботи студентів. Він повинен, по-перше, допомогти їм у формуванні високого рівня мотивації навчальної і науково-дослідницької діяльності; по-друге, професійно розробити необхідні методичні матеріали; по-третє, забезпечити поточне консультування і зворотній зв'язок, а також проконтролювати результат цих сумісних зусиль.

Добре організована самостійна робота студентів дозволяє не тільки ефективно проводити аудиторні заняття, залучати до обговорення питань якомога більше студентів, але й формувати у них стійкий інтерес до вивчаемого предмету, осмислювати цінність набутих знань, виробляти бажання і вміння самостійно їх здобувати. Самостійна робота формує самостійність як рису характеру, що відіграє важливу роль у структурі особистості сучасного спеціаліста, який повинен володіти навичками самостійності, як у навчальній, так і у науковій і професійній діяльності, мати здібності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення в кризових ситуаціях.

**Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі
проектної методики у вищому навчальному закладі**

Сьогодні стає цілком очевидним той факт, що система традиційної організації процесу навчання у вищих спеціальних закладах має ряд суттєвих недоліків. Основними з них вважаються: відсутність стимулів до регулярної та якісної роботи студентів, недостатня індивідуалізація процесу навчання та учіння, низький рівень самостійності студентів та розвитку їх творчих здібностей.

Навчання іноземної мови у фармацевтичному вузі має свої особливості, пов'язані з необхідністю реалізації принципів професійно-орієнтованого підходу до навчання.

У пошуках найбільш результативних та дійових прийомів, методів та технологій навчання іноземної мови у фармацевтичному університеті, ми базувалися на визначенні мети основного (обов'язкового) курсу англійської мови у фармацевтичному вузі як «формування спеціалізованої комунікативної компетенції мінімального рівня розвитку, яка забезпечує спілкування у професійній сфері».

Необхідно зазначити, що комунікативна компетенція розрізняється за видами мовленнєвої діяльності, тобто може бути комунікативна компетенція у галузі читання, говоріння, аудіювання та письма. Проведений аналіз умов та потреб майбутньої професійної діяльності випускників НФаУ привів до таких висновків:

- потреба вдосконалення знань з іноземної мови постійно зростає тому, що саме у сфері фармацевтичної промисловості створюються численні спільні підприємства, виникає потреба у безпосередніх контактах із зарубіжними партнерами, існує реальна можливість перспективної професійної кар'єри;
- оволодіння читанням вважає пріоритетним для себе більшість студентів, але водночас вони вказують на необхідність розвитку вмінь та навичок професійно-орієнтованого говоріння та аудіювання;

– потреба у безпосередніх письмових контактах із зарубіжними колегами та партнерами зумовлює необхідність розвитку умінь та навичок письма як виду мовленнєвої діяльності.

Таким чином цілком обґрунтовано стверджувати, що загальну мету навчання англійської мові вже на першому курсі можна визначити як комплексне формування у студентів англійськомовних комунікативних компетенцій мінімального рівня розвитку у галузі читання, говоріння, аудіювання та письма для забезпечення спілкування у професійній сфері.

Наступним кроком після визначенні мети навчання англійської мови є вибір таких методів, прийомів та засобів навчання, які сприяють створенню ефективної навчальної основи для подальшої творчої та пізнавальної діяльності студентів.

Ознайомившись з дослідженнями проблем використання різноманітних методів та прийомів викладання іноземної мови та проаналізувавши досвід упровадження сучасних комунікативних методів навчання, які базуються на принципах активізації можливостей особистості, змістовно-орієнтованого навчання (content-based approach); навчання, центром якого стає особа, яка навчається (student-based approach), і навчання коли студент працює індивідуально та самостійно (learner autonomy approach), ми вирішили упровадити в навчальний процесу одну з найсучасніших методичних систем навчання професійно-спрямованої іншомовленнєвої діяльності – проектну методику (project work method).

Скрипниченко Л.В., Костишева О.Б.

*Кафедра іноземних мов Національного технічного
університету «Харківський політехнічний інститут»*

Автономне навчання згідно загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти

Знання іноземних мов як засобу соціального спілкування є невід'ємною частиною суспільного розвитку нашого часу. Геополітичне положення та сучасний економічний стан України, сусідство з Європейським Союзом, все тісніші політичні, економічні, культурні та інші суспільні контакти з усіма німецькомовними країнами, а також процес інтеграції в Європу вимагають знання іноземних мов, зокрема німецької мови як обов'язкового компонента у галузі вищої освіти.

В Україні якість освіти сучасного студента як майбутнього фахівця пов'язана з необхідністю оволодіння іноземними мовами. Це має відповідати міжнародним уявленням щодо основних компетенцій справжнього фахівця та сприяти мобільності українських студентів у Європі.

В останні роки відбувається перехід від навчання у форматі «Lehren» до формату «Lernen», коли не людину вчать, а людина вчиться. У рамках цієї парадигми людина вчиться все життя, а викладачі їй тільки допомагають.

Згідно «Рамкової програми з німецької мови для професійного спілкування», автономне навчання означає, що «студенти вчаться засвоювати технології та стратегії навчання, самостійно підходити до вирішення проблем, а також переносити набуті знання і стратегії на інші сфери діяльності. Автономне навчання є основою усвідомленого самостійного неперервного навчання (Weiter- und Selbststudium) і формує гнучку реакцію на можливі професійні зміни».

В умовах реформування вищої школи процес автономного навчання має зробити процес навчання іноземним мовам особливо продуктивним. У сучасному навчальному процесі слід прагнути до використання у навчальному процесі різноманітних засобів і носіїв інформації:

– візуальних (газети, журнали, фотокартки, плакати, таблиці, фліп-чарти, коркові та магнітні дошки, проектори);

- аудитивних (аудіокасети, радіо, компакт-диски);
- аудіо-візуальних (фільми, телебачення, відеозаписи, цифрові відеодиски);
- електронних (комп'ютерні програми, Інтернет).

Це дає змогу враховувати різні здібності та схильності студентів, щоб підготувати їх до комбінованого використання засобів та носіїв інформації у майбутній професійній діяльності. Доцільно використані засоби, носії інформації та матеріали серед іншого сприяють розвитку навичок автономного навчання.

Створення традиційних (навчальні посібники з урахуванням інновацій в структурі та змісту) і альтернативних (мультимедійних) засобів є важливим напрямком в діяльності викладачів кафедри іноземних мов НТУ «ХП».

Діяльність викладачів кафедри по створенню інтерактивних методик при навчанні іноземній мові здійснюється планомірно та цілеспрямовано в межах договорів про міжнародне співробітництво з мовним центром Магдебурзького університету ім. Отто фон Геріке (Німеччина). Під його керівництвом викладачі кафедри приймають участь в міжнародних проектах по створенню навчальних та контролюючих комп'ютерних програм.

Результатом участі в міжнародних проектах «Мультимедія у навчанні іноземним мовам» та «Німецька мова – автономно» стали чотири навчальних комплекси, до яких належать *чотири навчальних посібника, а також п'ятнадцять навчальних та контролюючих комп'ютерних програм* до них.

Кожна навчальна та контролююча комп'ютерна програма є, в свою чергу, короткочасним спеціалізованим курсом, який направлений на формування конкретних професійно-комунікативних вмінь, забезпечений аудіо- та відеоматеріалами, а також ключем.

Технологія навчання іноземній мові з використанням CD-ROM дозволяє також при необхідності самостійно оволодіти предметом або його розділами (модулями), при цьому достатньо мати лише комп'ютер та доступ до Internet, через який центр дистанційного навчання організує загальне управління навчальним процесом.

Література

1. *Рамкова* програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Німецький культурний центр. – К., 2006.
2. *Чистохвалов В.* Кредитные единицы входят в российскую высшую школу // Высшее образование в России. – 2004. – № 4.
3. *Активизация* учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Высш. шк., 1982.
4. *Сімонок В.П.* Місце та роль самостійної роботи студента під час вивчення іноземної мови // Підвищення ефективності викладання іноземної мови в системі підготовки управлінських кадрів: Матер. наук.-практ. конф. – Х.: Вид-во ХарРІНАДУ "Магістр", 2006.
5. *Скрипниченко Л.В., Ковтун О.О.* Особливості організації самостійної роботи студентів у дистанційних курсах та навчальних комплексах з вивчення іноземних мов. // Специфіка мовної підготовки державних службовців в умовах європейської інтеграції України: Матер. наук.-практ. конф. – Х.: Вид-во ХарРІНАДУ "Магістр", 2007.

Гурко О.Ю.

Національний фармацевтичний університет

Формування позитивної мотивації оволодіння іноземною мовою у ВНЗ

Особливістю навчання іноземної мови як навчального предмета у ВНЗ є те, що студенти не завжди усвідомлюють доцільність її вивчення; немає чіткої обґрунтованості цілей і набору умінь, якими повинен володіти фахівець. Постає питання про формування позитивної мотивації оволодіння іноземною мовою. Багато авторів особливу роль відводять комунікативному підходу до навчання іноземної мови.

Ми розглядаємо комунікативне навчання іноземної мови як навчання спілкування, бажана мета при цьому – комунікативна компетенція. Організація спілкування сприятиме трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню, а надалі внутрішня мотивація оволодіння іноземною мовою може перейти в мотивацію спілкування іноземною мовою.

Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень дозволяє констатувати, що, незважаючи на досить велику кількість робіт із проблеми мотивації оволодіння іноземною мовою, багато питань ще чекають на своє вирішення. Відсутній комплексний підхід до аналізу факторів, що сприяють оптимізації мотивації навчання іноземних мов. Широкий спектр досліджень такого плану не вилився в створення відповідної структури мотивації, де фактори, які оптимізують мотивацію навчання іноземних мов, знайшли б своє системне відображення. Існуючі моделі мотивації навчання іноземних мов досить цікаві, але є лише описовими, тобто орієнтовані на дослідження існуючої структури мотивації навчання іноземних мов, а також на аналіз і опис зв'язків між мотиваційними орієнтаціями. Усе це потребує створення моделі мотивації навчання іноземних мов студентів ВНЗ з урахуванням його специфіки. Виходячи із соціальної природи мови як засобу спілкування і мети оволодіння іноземною мовою у ВНЗ, ядром такого роду мотивації навчання іноземних мов повинне бути спілкування іноземною мовою, що орієнтує студентів на досягнення ними комунікати-

вної компетенції. Тим самим здійснюється перехід від вивчення іноземної мови як навчального предмету до його практичного використання з професійною метою. Базуючись на новітні педагогічні методики та технології, вивчення мови орієнтується на професійне навчання майбутніх спеціалістів, на володіння ними різноманітними видами мовної діяльності, що є особливо актуальним в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Викладання ESP у групах із різним рівнем базової підготовки

Програма з іноземних мов для немовних вищих навчальних закладів, рекомендована Міністерством освіти й науки, націлює на формування у студентів навичок володіння іноземною мовою на рівні B2 [1], який передбачає спілкування у професійній сфері. У вищих навчальних закладах він формується на основі знань, отриманих у середній школі на рівні B1+ [2]. Нажаль, названі критерії залишаються бажаними, оскільки реально ми спостерігаємо, що приблизно 70% першокурсників медичних ВНЗ не досягають рекомендованого рівня. Викладання іноземної мови у групах із різним рівнем базової підготовки стало викликом для української вищої медичної освіти, оскільки розподіл за рівнями підготовки (streaming) залишається нездійсненою мрією кафедр іноземних мов, отже пошук шляхів оптимізації роботи викладача в такій ситуації є нагальною потребою.

Безліч публікацій і виступів із питань викладання іноземної мови у групах студентів із різним рівнем підготовки (mixed ability чи mixed level) на сайтах і форумах BBC, British Council, провідних видавництв навчальної літератури свідчить про її актуальність і невирішеність у різних країнах, незалежно від економічної ситуації, стану й структури системи освіти.

Аналіз публікацій і виступів із цієї тематики дозволяє нам окреслити три напрямки в роботі викладача у названих групах студентів: 1) психологічний тренінг і підтримка; 2) організація аудиторної та позааудиторної роботи; 3) методичне забезпечення та адаптація вправ.

Що стосується першого напрямку, Gareth Rees [3] рекомендує обговорення та аналіз потреб, формування у студентів розуміння реальної ситуації. Аналіз потреб, на думку автора, сприяє створенню почуття спільної мети. Автор рекомендує обговорювати ці питання рідною мовою студентів та укласти своєрідну “угоду” зі студентами про необхідність всілякої взаємної підтримки. Підкреслюється необхідність створення позитивної атмосфери співробітництва [4]. Рекомендуються при роботі в групах різного рівня опитувати конкретних студентів, а не звертатися до аудиторії у цілому, оскільки у останньому випадку сильні студенти не дають можли-

вості слабким проявити себе. Важливим є спосіб виправлення помилок у групах студентів з різним рівнем знань, раціонально бути більш прискіпливим до сильніших студентів. Для студентів низького рівня важливо чітко давати інструкції з виконання завдань. Для досягнення розуміння інструкцій можна вживати жести, пояснення. Сильніші студенти можуть показати приклад, виконавши вказівку викладача. Допускається, що ці студенти можуть пояснити її слабкішим студентам, використавши рідну мову [5]. У групі з різним рівнем рекомендується встановити спільне між студентами. Якщо існує вікова різниця, слід мати на увазі, що молодші роблять прогрес швидше. Першими краще опитувати старших за віком, а також давати їм завдання допомогти викладачеві: зібрати роботи, перевірити відсутніх. У групах має рацію зосередитися на тематиці, а не специфічних мовленнєвих навичках.

Робота в аудиторії традиційно організується в декілька способів: у парах, групах, індивідуально. Групи та пари створюються по-різному: до них можуть увійти студенти з однаковим рівнем, з різним рівнем, у останньому випадку сильніші студенти допомагають слабкішим. Групи для роботи також формуються зі студентів одного чи різних рівнів. У парах з однаковим рівнем студенти виконують завдання однакової складності, міняючи ролі (заповнення інформаційних пробілів, діалоги, рольові ігри, двобічні інтерв'ю). Для пар різного рівня готують різні завдання, наприклад, інтерв'ю, у якому один розпитує, інший відповідає, рольова гра, у якій одна з ролей більш вагома. Групи студентів однакового рівня працюють над завданнями, де внесок кожного однаковий (вирішення проблеми, продовження думки, переказ один за одним). Групи різного рівня потребують таких завдань, які не вимагають однакового рівня володіння мовою, наприклад, настільна гра, укладання списку. При індивідуальній роботі студентам готуються окремі завдання залежно від базового рівня. При плануванні заняття необхідно пам'ятати про те, що воно має бути корисним для усіх, незалежно від рівня. Для кожного рівня укладається достатня кількість завдань.

Важним моментом є пристосування системи вправ до роботи у групі з різним рівнем, наприклад, готують два набори питань для перевірки розуміння тексту, можна по-різному адаптувати один текст залежно від рівня підготовки студентів. Для тих, хто закінчив читання раніше, можна да-

ти завдання написати питання, виписати значення нових слів, переписати частину тексту від іншої особи, в іншому часі. При виконанні завдання true/false сильнішим студентам можна запропонувати питання з уточненням why/why not? При навчанні аудіювання студентам низького рівня можна запропонувати письмовий варіант тексту при повторному прослуховуванні. При опрацюванні навичок говоріння можна попросити сильних студентів обґрунтувати власну думку, відстояти її. Для студентів високого рівня рекомендують заборонити прості слова, такі як 'good', "bad", що буде стимулювати розвиток словникового запасу. При цьому слід мати на увазі різну складність вправ: True/False вважається простішою, ніж Multiple Choice, а Multiple Choice простіше відповідей на спеціальні запитання ('wh' questions).

На наш погляд, залишається нерозв'язаною проблема оцінювання. Система, що існує в нас, оцінює мовленнєві компетенції, але не дозволяє оцінити прогрес студента (проте саме він відбиває інтенсивність роботи, сумлінність), отже не заохочує інтенсивної роботи над подоланням недоліків у мовній підготовці.

Література

1. *English for Specific Purposes / National Curriculum for Universities*. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К.: Ленвіт, 2005.
2. *Державний стандарт базової і повної середньої освіти*
[http:// www.mon.gov.ua/education/average/drzh_stand.doc](http://www.mon.gov.ua/education/average/drzh_stand.doc). – 5 січня 2008.
3. *Rees G. Teaching mixed-ability classes* http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/mixed_ability.shtml. – 5 січня 2008.
4. *Swift S. Teaching Mixed Ability Language Courses – A Solution*. – [http:// EzineArticles.com/?expert=Sue_Swift](http://EzineArticles.com/?expert=Sue_Swift). – 5 січня 2008.
5. *Jo Budden Adapting materials for mixed ability classes*. – [http:// www.britishcouncil.org/languageassistant-tips-adapting-materials.htm](http://www.britishcouncil.org/languageassistant-tips-adapting-materials.htm). – 5 січня 2008.

Журкіна С.В.

Національний фармацевтичний університет

**Методи організації тьюторської діяльності
у навчанні і перспективи впровадження тьюторської
системи у ВНЗ України**

Вивчення літературних джерел свідчить про посилення інтересу вітчизняних дослідників до проблем методів організації навчального процесу у ВНЗ Великої Британії та США.

Як відомо, основним принципом організації навчального процесу у вищих навчальних закладах західних країн є самостійна робота студентів у бібліотеках, лабораторіях і робота викладача зі студентами поза навчальних аудиторій (тьюторіальна система), що доповнюється у відповідності з індивідуальними планами студентів, прослуховуванням лекційних курсів і участю у семінарських заняттях.

Як показало вивчення наукової літератури, в Україні ще не здійснено всебічного аналізу методів організації тьюторської діяльності в університетах Великої Британії та США.

Західні педагоги вважають тьюторські заняття одним із найцінніших елементів англійської освітньої системи.

Вивчення педагогічної літератури дозволяє виділити певні методи організації тьюторських занять в університетах Великої Британії та США.

В англійських університетах найчастіше тьюторське заняття починається з читання і обговорення рефератів, написання яких у процесі підготовки студентів переслідує дві мети: спонукання до самостійної роботи і контроль за її виконанням.

Написання реферата (есе) дає ефективні результати, якщо студент, взявши тему, отримує у тьютора консультацію, обговорює з ним літературу і проблеми, які виникають у процесі роботи.

В Оксфорді і Кембриджі, де тьюторські групи невеликі, студент читає реферат на занятті, викладач його тут же коментує, після чого може виникнути дискусія з проблеми, що обговорюється, а після цього розглядаються завдання на наступне заняття. В університетах з більш чисельними групами реферат здається викладачеві заздалегідь, а на тьюторському

занятті вже перевірений реферат повертається студенту з письмовим коментарем.

Інколи на тьюторському занятті має місце дискусія на запропоновану тьютором тему, яка може бути пов'язана з предметом, що вивчають студенти, і з певним курсом лекцій або не мати до них ніякого відношення.

Дискусія як метод навчання і як форма організації навчального процесу, на думку англійських спеціалістів, має ряд найважливіших переваг: сприяє відпрацюванню у студентів умінь висловлювати свою думку, слухати один одного, виступати у ролі критиків. Ведення дискусії, яке вимагає не лише логічного побудування висловлювання, але й правильного літературного оформлення положень, сприяє відпрацюванню спонтанного мовлення. Дискусійні форми роботи формують у студентів наукове мислення, стимулюють їх самостійність і активність, відпрацьовують уміння обговорювати проблеми, готують до майбутньої професії.

Результативність таких занять залежить від майстерності викладачів-тьюторів, які спрямовують дискусію у потрібному напрямку, стимулюють активність студентів.

Дослідники виділяють такі методи організації тьюторських занять в американських університетах: метод "ігор", метод кооперованого навчання, метод проектування і відзначають, що ці активні методи навчання мають позитивну оцінку як студентів, так і викладачів-тьюторів.

Метод кооперованого навчання забезпечує розширення зв'язків вищої школи з життям за рахунок чергування тьюторіалів з працею на виробництві. Останнє розглядається як частина навчального процесу і є органічною частиною загального розкладу занять студентів не лише технічних, але й гуманітарних ВНЗ. Наприклад, студенти-психологи тепер працюють помічниками вчителів початкових шкіл, студенти-соціологи працюють над розв'язанням "проблем міста", над розробкою економічних програм тощо. У США метод кооперованого навчання використовується в Університеті Цинцинаті, а також у Північно-Східному університеті, який вважається провідним у цій галузі.

Метод проектування передбачає, що починаючи з перших років навчання у ВНЗ, студенти працюють над виконанням двох проектів: у галузі промислової технології і у галузі соціальних наук. Тьютори вищих навчальних закладів і представники відповідних промислових організацій ви-

ступають у ролі консультантів і надають необхідну допомогу студентам у виконанні проектів.

Метод "ігор" найчастіше використовується при вивченні права, медицини, науки про управління, інженерної психології тощо. Він передбачає велику самостійну роботу студентів. Спеціальні програми "ігор" – програвання виробничих ситуацій на тьюторському занятті, розв'язання і складання завдань з управління – користуються великим успіхом у студентів і сприяють кращому і більш швидкому засвоєнню матеріалу.

Таким чином, аналіз педагогічної літератури дозволяє виділити такі методи організації тьюторських занять: реферати (есе), дискусія з проблеми, що обговорюється, і дискусія на запропоновану викладачем тему - у ВНЗ Великої Британії; метод кооперованого навчання, метод проектування, метод "ігор" - у ВНЗ Сполучених Штатів Америки.

На нашу думку, аналіз питань методів організації тьюторської діяльності у ВНЗ Великої Британії та США дає можливість адаптувати позитивний досвід західної вищої школи у закладах освіти України.

Герасименко Э.Н.

*Харьковский национальный педагогический
университет им. Г.С. Сковороды*

К вопросу о гендерной проблематике в языкознании

Гендерная проблематика, как и термин "гендер", "гендерный подход", "гендерные исследования", "гендерные роли", "гендерная парадигма" и т.д. стали известны в Украине в конце 80-х - начале 90-х годов, хотя, безусловно, эта проблема является более длительным и достаточно перспективным направлением философских, социологических и лингвистических исследований.

Английский термин "gender", обозначающий грамматическую категорию рода, был изъят из лингвистического контекста и перенесен в исследовательское поле других наук – социальной философии, социологии, истории, а также в политический дискурс. Перенос был сделан для того, чтобы „отойти” от термина "sexus" (биологический пол), поскольку это понятие связывает с природной детерминированностью не только телесные отличия мужчин и женщин, но и полоролевое разделение труда, неодинаковые требования и отношения общества к мужчинам и женщинам, различную общественную значимость лиц в зависимости от их пола. Термин „гендер” должен был подчеркнуть не природную, а социокультурную причину межполовых различий.

В современную лингвистическую парадигму понятие "гендер" вошло позднее, чем в другие гуманитарные науки. Сначала работы в этой области возникли на Западе (нач. 60-х годов), первые описания мужских и женских особенностей речи и языка были сделаны на базе английского языка. Что касается отечественной лингвистики (имеются в виду работы лингвистов бывшего СССР), то первые регулярные исследования по этой тематике начали появляться только в кон. 80-х – нач. 90-х годов, а уже в середине 90-х стали развиваться быстрыми темпами. Сейчас же этот процесс происходит настолько стремительно, что с уверенностью можно говорить о появлении еще одной области отечественного языкознания – лингвистической гендерологии или гендерной лингвистики.

Язык и языковое общение индивидов могут быть проанализированы с точки зрения отражения в них гендерных отношений. Поскольку гендер является как компонентом коллективного, так и индивидуального сознания, то в гуманитарной науке ставится вопрос о необходимости изучения его как когнитивного феномена, который проявляется как в стереотипах, фиксируемых языком, так и в речевом (шире – коммуникативном) поведении индивидов. Последние сознают себя, с одной стороны, лицами определенного пола, а с другой стороны – подвергаются испытанию и определенному давлению аксиологично не нейтральных структур языка, которые отражают коллективное видение мира [5; 8]. Этими проблемами и занимается гендерная лингвистика, становление и интенсивное развитие которой приходится на последние десятилетия XX столетия.

Характерной чертой современных лингвистических исследований является смещение научного интереса в сферу особенностей взаимодействия языка и социума. На основании многих социолингвистических работ доказано, что в изучении влияния социальных характеристик на речь говорящего необходим учет не только факторов, обуславливающих развитие и функционирование языка в целом и понимаемых как нечто относительно внешнее по отношению к языку, но и таких социально-демографических параметров, как статус, пол, возраст, образование, принадлежность к определенному социальному классу.

Согласно концепциям, возникшим под влиянием трудов Дж. Лакоффа, Э. Сепира, основная функция языка состоит не столько в передаче информации и осуществлении референции к независимой от нее реальности, сколько в ориентации личности в ее собственной когнитивной области, то есть язык рассматривается как система ориентирующего поведения, где коннотация играет ведущую роль. Значимость индивидуальных параметров говорящего в связи с этим существенно возрастает. Пол человека – одна из важнейших характеристик личности, во многом определяющая ее социальную, культурную и когнитивную ориентацию в мире, в том числе реализуемую посредством языка.

Впервые социально-демографические признаки как факторы, обуславливающие речевое варьирование, стали появляться в работах П. Траджилла, О. Есперсена, Ф. Маутнера в начале XX ст. Этой теме посвящены более поздние (вторая половина XX ст.) и более предметные исследования

Дж. Лакоффа, У. Лабова, Р. Лакофф и, наконец, современные труды по гендерной проблематике (конец XX – начало XXI ст.) Дж. Коатс, Д. Таннен, Б. Барон, У. Барра, Д. Камерон, Х. Коттхофф и др. Среди отечественных исследований считаем необходимым отметить труды Ю. Караулова, А. Кирилиной, Е. Горошко, Е. Земской, И. Халеевой, Т. Гомон, В. Нерознак и др.

По свидетельству исследователей, сегодняшнее возрождение интереса к проблеме взаимодействия языка, культуры и пола в нашей стране связано с тем, что впервые за долгие годы совпали возможность и необходимость изучения других культур, что явилось следствием расширения межкультурных контактов и результатом нового подхода к овладению языком (в том числе и иностранным) как средством общения. Высказывание Э. Сепира о том, что язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности навыков и идей, характеризующих образ жизни, приобретает новое звучание. Речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их образа жизни, национального характера, потому что межкультурная коммуникация в значительной степени определяется компетентностью в области социальной жизни, половых и психологических особенностей говорящего. Гендерология обращается к структурам языка, признавая их значимую роль в механизмах культурной репрезентации пола, что делает лингвистику одной из важнейших научных дисциплин, с помощью которых может быть осуществлен процесс познания гендера.

Исследования в области изучения особенностей «мужского» и «женского» стилей языкового поведения индивидов (как устного, так и письменного), их речевого взаимодействия и воздействия на партнера в процессе общения, ведутся в западной лингвистике с двух позиций, составляющих *два исследовательских подхода*. Первый подход сосредоточивает внимание на понятии «доминирующей мужественности» (англ.: dominance approach), второй же – призван акцентировать различия в стилях гетерогенного общения индивидов как представителей разных субкультур – мужской и женской (англ.: difference model) [1; 11-12].

В рамках *первого подхода* ученые ставят во главу угла вопрос о неравенстве полов в обществе и прослеживают на конкретном языковом материале отражение факта социального неравенства женщин - по сравне-

нию с мужчинами – в системе английского языка (словаре, грамматике и т.п.) и общественной языковой практике [1, 3]. В качестве альтернативы существующему в западном социуме языковому узусу предлагается феминистская языковая реформа (англ.: gender-based language planning), инициированная активистками феминистского движения и ориентированная на лингвистическое решение проблемы путем «снятия» в языке пренебрежительного, уничижительного отношения к женщине (в частности, предлагалось введение двойной формы личного местоимения 3-го лица s(he), уравнивающей оба пола в узусе, а также использование нейтральных в гендерном плане лексических единиц типа chairperson, и т.п.). Успех феминистских лингвистических реформ, как оказалось, был незначительным. Основным положительным резонансом данных реформ считается привлечение к проблеме неравенства в языке женщин широкой общественности. В итоге дальнейшее игнорирование данного факта становится в обществе уже невозможным (причем, уже как в англоязычных социумах, так и за их пределами).

Второй, сравнительно новый, **подход** к изучению коммуникативного поведения индивидов, называемый в западной лингвистике «моделью выявления различий в общении» (англ.: difference model), делает акценты на идее о том, что мужчины и женщины изначально принадлежат к разным субкультурам [4]. Различия в женской и мужской речи соответственно объясняются отражением и поддержанием в их речи специфичных в гендерном смысле субкультур (англ.: gender-specific subcultures). В контексте такого подхода любое общение между мужчинами и женщинами предлагается рассматривать как некую форму межкультурной коммуникации. Положительным моментом этого подхода принято считать расстановку акцентов в дискурсивном анализе: определение полноправного статуса женскому дискурсу в иерархии гендерных исследований [2; 13].

Обе позиции нашли широкий резонанс у западной англоязычной общественности и вызвали немало дискуссий, особенно последняя из них. В настоящее же время большинство западных исследователей, занимающихся проблемами изучения языка в гендерном аспекте, считают целесообразным совмещать оба подхода.

Подводя итоги, считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что гендерология – сравнительно молодая наука, в центре внимания которой

находится пол. При этом целью анализа языка становится выявление в нём проявления гендера, его культурной специфики и динамики. Термин «гендер» (gender) в отличие от терминов sexus (биологический пол) и genus (грамматический род) призван подчеркнуть социальную и культурную обусловленность феномена пола.

При равенстве прочих социальных условий (социальный и профессиональный статус, возраст, коммуникативная роль) мужчины и женщины избирают разные стратегии речевого поведения, что даёт основания говорить о гендерных особенностях мужской и женской речи. Хотя стабильных гендерлектов не существует (т.е. нельзя говорить о наличии каких-либо персональных признаков, которые имеются исключительно у мужчин или у женщин), тем не менее правомерно говорить о гендерно-детерминированных особенностях мужской и женской речи и стилях их коммуникативного поведения.

Литература

1. *Cameron. D.* Theoretical Debates in Feminist Linguistics: Questions of Sex and Gender // *Gender and Discourse* / Ed. by Ruth Wodak. – New York: Oxford, 1997. – P. 21-36.
2. *Coates J.*, *Women, Men and Language*. – London: Longman, 1986. – 187 с.
3. *Lakoff R.* *Language and Woman's Place*. // *Language in Society*. – New York, 1973. – № 2. – P. 45-79.
4. *Tannen D.* *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. – N. Y.: Ballantine Books, 1991. – 273 с.
5. *Кирилина А.В.* Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах // *Гендер и язык* / Московский гос. лингвистический ун-т. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 7-30.

Бабенко Н.А.

*Харьковский национальный педагогический
университет им. Г.С. Сковороды*

**Упражнения для формирования навыка
чтения студентов вузов в связи с переходом
на кредитно-модульную систему обучения**

Одна из важнейших задач высшей школы – формирование у детей навыка чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования. Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента: а) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными – с другой), б) понимание текста (извлечение его смысла, содержания). Хорошо известно, что оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга: так, усовершенствование техники чтения облегчает понимание читаемого, а легкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. При этом на первых этапах формирования навыка чтения большее значение придается его технике, на последующих – пониманию текста.

Обычно формирование этого навыка затягивается на долгие годы. Программа высшей школы предусматривает его постепенное усовершенствование на каждом этапе, его сформированность оценивается по таким показателям, как объем прочитанного, скорость (беглость) чтения, его правильность, осмысленность и др.

Однако почти в каждой группе находится несколько учеников, которые хронически не укладываются в предусмотренные нормативы. В общем-то, умея читать (артикулировать написанное), они проделывают это чрезвычайно медленно, с многочисленными ошибками и часто без понимания прочитанного. Упорные многомесячные тренировки в чтении и систематические дополнительные занятия, которые проводят с ними преподаватели и родители, как правило, дают более чем скромный результат. Заметим, что при этом взрослые невольно постоянно фиксируют внимание студента и его неудачах, что приводит к росту его тревожности, фор-

мированию эмоционально отрицательного отношения к процессу чтения и ко всей учебе в целом, к неверию в успех и скованности, вызванной страхом допустить при чтении ошибку.

По мнению ученых, это тот случай, когда студенту срочно требуется психологическая помощь. Эта помощь должна быть направлена как на снятие этих психологических барьеров, вызванных неудачами в чтении, так и непосредственно на формирование навыка чтения, – но только иным путем, отличающимся от выполнения учебных заданий или от изнурительных тренировок.

Предлагаемый нами путь – это различные, необычные, упражнения со словами и текстами, выполнение которых в непринужденной обстановке, создающей положительный эмоциональный фон, обеспечивает формирование целого ряда перцептивных и мыслительных операций и способностей, которые в качестве составных компонентов входят в процесс чтения. Другими словами студенту, испытывающему трудности в чтении, предлагается на время отвлечься от этого «нудного» занятия и вместо этого заняться упражнениями со словесным материалом; выполнение этих упражнений приводит к формированию у него целого ряда важных операций, лежащих в основе чтения; овладев ими, студент впоследствии читает гораздо лучше.

Предлагаемый ниже комплекс упражнений, направлен на формирование у студента интереса к процессу чтения, на снятие связанных с ним эмоционального напряжения и тревожности, на формирование, автоматизацию и «шлифовку» следующих компонентов чтения: строгий побуквенный анализ (без прогнозирования); прогнозирование, опирающееся на зрительный образ слова; прогнозирование, опирающееся на смысл; быстрое различение похожих по написанию слов и букв, четкие глазодвигательные и речедвигательные операции, устойчивость внимания, зрительная и слуховая память на слова и др., а также на тренировку вторичной зоны затылочного отдела коры мозга левого полушария, ответственной за осуществления функции чтения.

Упражнения предлагаются студентам в игровой форме, не имеющей никакой связи с уроками чтения. Если студент допустит ошибку, его ни в коем случае нельзя порицать; наоборот, это будет поводом весело рассме-

яться вместе с ним: до чего же забавно получилось! Лучше всего занятия проводить с группой из 3-4 студентов испытывающих трудности в чтении, в форме веселых соревнований: кто правильнее и успешнее выполнит задание? Желательно проводить их ежедневно, допустимы также варианты через день и два раза в день. Максимальная продолжительность занятия – 30 мин, Минимальная – 5-10 мин. Упражнения настолько просты в проведении, что их легко могут усвоить и проводить преподаватели. Сложность (громоздкость) предлагаемого материала варьируют таким образом, чтобы учащийся с одной стороны, смог успешно с ним справиться и порадоваться результату и, с другой – достигал этого с некоторым усилием, сосредоточением внимания. Срок проведения занятий, обеспечивающий заметный положительный результат, – от трех до семи недель.

Подчеркивая основой, ориентированность этих упражнений на студентов испытывающих большие трудности с формированием навыка чтения, заметим, что они также оказываются полезными и для таких студентов которые читают неплохо; они помогают им научиться читать более быстро, правильно и осмысленно.

Часть этих упражнений разработана на основе детских развлечений методик нейропсихологической диагностики, часть придумана автором.

Чтение строчек, наоборот, по словам. Написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым и т.д. Это упражнение уводит обучаемого привычного стереотипа чтения слева направо, развивает тонкость движений глаз и является подготовительным для последующих упражнений.

Чтение строчек наоборот, но буквам. Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа каждого слова (прогнозирование при этом полностью исключается), создает в речедвигательной системе установку на непривычных сочетания звуков и тормозит «всплывание» привычных штампов, формирует произвольность регуляции движений глаз, а также создает предпосылки для устранения достаточно распространенных ошибок «зеркального» чтения.

Поочередное чтение слов нормально и наоборот. Первое слово (в названии этого упражнения) читается как обычно: *поочередное*; второе – справа налево: *иенетч*; третье – как обычно: *слов*; четвертое – справа налево: *онъламрон* и т.д. Это упражнение развивает способность перцептивной и речедвигательной систем работать при одновременном функционировании двух противоположных установок: на хорошо знакомые, привычные образы и штампы и на новые, неожиданные комплексы – и гибко переходить от одной из них к другой. В пределах одной строчки многократно меняя две принципиально разные тактики чтения: целостную в отношении нормально читаемых слов и неизбежно фрагментарную, побуквенную в отношении слов, читаемых наоборот, – ребенок четко осознает их специфику и различия; кроме того, после столкновения с более трудным обратным чтением у ребенка формируется установка на то, что обычное чтение – это сравнительно несложное, вполне посильное для него дело.

Чтение только второй половины слов. При чтении игнорируется перерывается только последняя; для данного названия: мысленная линия раздела проходит примерно посередине слова, абсолютная точность не обязательна. Это упражнение акцентирует для студента конец слова как существенную его часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало, и формирует навык побуквенного его анализа. Она приводит к резкому уменьшению исключительно распространенных ошибок, когда правильно прочитывается лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями.

Чтение «зашумленных» слов. Студенту предлагаются карточки со словами, прочтение которых затруднено из-за различных линий, штрихов и простых рисунков, пересекающих буквы. Степень затруднения, определяемая количеством линий и сложностью рисунков, подбирается индивидуально для каждого студента.

Классификация слов на группы. Дается 8-16 карточек, на каждой из которых напечатано одно слово. Указывается, что слова обозначают потерявшиеся предметы и теперь их надо быстро расставить по местам.

Поиск в тексте заданных слов. Задаются одно – три слова, которые студент должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова

предъявляются зрительно, в дальнейшем – на слух. Желательно, чтобы эти слова встречались в тексте по нескольку раз. Отыскав их, студент может подчеркнуть или обвести кружком.

Это упражнение формирует способность схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче, поиска, а также развивает словесную память и улучшает ее устойчивость к интерференции.

Особую пользу это упражнение приобретает в том случае, если студент последовательно предлагать различные слова в одном и том же тексте и при этом просить его проделывать это в максимально быстром темпе, фиксируя затраченное им время с помощью секундомера. Сталкиваясь с такими задачами, студент постепенно переходит от простого просмотра текста к некоторому сочетанию просмотра с элементами осмысленного прочтения текста и запоминанию некоторых его слов, так как это может пригодиться для их после дующего поиска.

Чтение перевернутого текста. Страница обычного текста переворачивается «вверх ногами» (на 180°). Задача ребенка – двигая глазами справа налево, прочесть текст. Говорится, что ребенок совершает путешествие по перевернутому миру и ему крайне важно быстро научиться в нем ориентироваться. Это упражнение, во-первых, способствует формированию в памяти студента целостных эталонов букв, чему способствует их восприятие в необычном (перевернутом) виде, и, во-вторых, благодаря вынужденному замедлению процесса чтения развивает способность одновременно сочетать побуквенный анализ слов со смысловым прогнозированием окончаний слов, а также последующих слов. Если это упражнение варьировать таким образом, чтобы текст поворачивать и на 90° , и на 270° (т.е. строчки ставятся столбиком), то это упражнение окажется чрезвычайно полезным для совершенствования тонкости координации движений глаз и точности переработки воспринятой информации в затылочном отделе коры мозга.

Это упражнение развивает и тренирует речедвигательные операции чтения, формирует возможность их гладкого, безупречного протекания в быстром темпе, что резко снижает количество ошибок чтения, вызванных запинками и сбоями артикулирования.

Приведенные упражнения формируют различные операции и способности, являющиеся составными частями навыка чтения, а также обес-

печивают увязывание их друг с другом в более сложные комплексы. Выполнение их превращает процесс чтения необычное, веселое, интересное занятие, благодаря чему у ребенка формируется положительное эмоциональное отношение к нему. Большинство детей, прошедших такой тренинг, смогли достаточно эффективно преодолеть имевшиеся у них трудности с чтением. Все эти упражнения выполняются студентами под четким контролем преподавателя на индивидуальных занятиях по иностранному языку, так как в соответствии с переходом на Болонскую систему обучения очень много учебного времени спланировано именно на индивидуальную работу студентов и дополнительные консультации.

Особливості професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців визначають проблему фахової іншомовної підготовки. Підготовка майбутнього фахівця традиційно визначається потребою держави й суспільства. Тому при підготовці фахівця враховуються вимоги державного освітнього стандарту й державне замовлення. Вони мають реалізуватися через навчальні програми з фахових дисциплін. Мета наших тез – проаналізувати основні іншомовні компетенції, які мають втілюватися у розробку навчальних програм з іноземної мови.

Згідно „Програми з англійської мови для університетів” „протягом двох перших років навчання у мовному вищому закладі освіти професійно-педагогічна компетенція студентів формується за рахунок вправ, які вони виконують на заняттях та аналізують, спираючись на власний навчальний досвід, і як студенти, і як майбутні вчителі. На третьому курсі професійно-педагогічні вміння розвиваються шляхом виконання вправ, самоаналізу та вивчення теоретичного курсу методики викладання іноземних мов у школі. На четвертому курсі до вищевказаних шляхів формування професійно-педагогічної компетенції додається педагогічна практика у школі (відвідування уроків, спостереження, викладання). На п'ятому курсі вдосконалення професійно-педагогічної компетенції здійснюється за такими ж напрямками. Цьому процесу також сприяє робота над проектами з професійних питань у галузі навчання іноземних мов” [1, С. 9–10].

Нагадаємо, що „компетенції є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Загальні компетенції – це ті, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої. Комунікативні компетенції – це ті, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. ... Загальні компетенції складаються зі знань, умінь, життєвого досвіду, вміння вчитися. Знання розуміються як результат навчання (академічні знання), вміння та навички (know-how) залежать від здатності виконувати певні послідовні дії” [2, С. 9–11].

Комунікативна компетенція інтерпретується як сума базових компетенцій: лінгвістична (мовна); соціолінгвістична (мовленнєва); прагматична (соціальна).

Лінгвістична компетенція – знання про систему мови, про правила функціонування одиниць мови для розуміння і висловлення суджень. Соціолінгвістична (мовленнєва) компетенція – знання про засоби формулювання думок засобами мови для реалізації мовленнєвого дійства в певних умовах. Прагматична компетенція – вміння здійснювати комунікацію найефективнішим способом залежно від поведінки й умов спілкування.

Лінгвістична компетенція включає лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та параметри мови як системи. Соціолінгвістична компетенція стосується соціокультурних умов користування мовою: правила ввічливості, норм, ритуалів. Прагматична компетенція пов'язана з продукуванням актів мовлення щодо злитності та зв'язності, культурного бачення у поведінці та спілкуванні. Проаналізуємо ці три важливі компетенції окремо.

Перша, лінгвістична компетенція, включає окремі параметри й категорії, корисні для опису лінгвістичного змісту, а саме: лексичну компетенцію (знання і здатність використовувати мовний словниковий запас); граматичну компетенцію (знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови, розуміти і продукувати правильно оформлені речення згідно морфології і синтаксису); семантичну компетенцію (усвідомлення й контроль організації змісту за формою і значенням); фонологічну компетенцію (знання й навички перцепції і продукції з фонетики і фонології); орфографічну компетенцію (знання й навички перцепції і продукції символів письмових текстів); орфоепічну компетенцію (вміння правильно озвучувати написане).

Друга, соціолінгвістична компетенція, пов'язана зі знаннями і вміннями здійснювати акти використання мови щодо ввічливості, виразів народної мудрості, відмінностей у мовленні, діалектів, акцентів тощо. Соціолінгвістична компетенція визначає: лінгвістичні маркери соціальних стосунків (привітання, звернення, вступ до розмови); правила ввічливості (ввічливість, неввічливість); вирази народної мудрості (прислів'я, ідіоматичні звороти, цитати); реєстрові відмінності (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний контексти); діалект і

акцент (національне й регіональне походження, етнічна належність, соціальні класи, професійні групи).

Третя, прагматична компетенція, пов'язана зі знаннями принципів висловлювання чи повідомлення. Вона враховує: дискурсивну компетенцію (організація, структура, укладання висловлювання чи повідомлення щодо логіки, зв'язності, злитності, доречності, стилю, аргументації, гнучкості); функціональну компетенцію (здійснення комунікативних функцій висловлювання чи повідомлення щодо швидкості й правильності).

Підсумовуючи тези, необхідно визначити, що проаналізовані нами основні іншомовні компетенції необхідно враховувати при складанні й розробці навчальних програм з іноземних мов для забезпечення сучасних фахівців такими знаннями, вміннями й навичками, які вимагає Болонська декларація й міжнародне освітнє товариство.

Література

1. *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Кол. авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.* – К.: КДЛУ, Вінниця „Нова книга”, 2001. – 245 с.
2. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання докт. пед. наук., проф. С.Ю. Ніколаєва.* – К.: „Ленвіт”, 2003. – 273 с.

Скрипниченко Л.В., Хрещенюк А.М.

*Кафедра іноземних мов Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»*

Використання принципу модульності при навчанні іноземним мовам в умовах входження України до Болонського процесу

Модульна система організації навчального процесу є технологія вузівського навчання, яка охоплює складання навчальних робочих програм по модульному типу, впровадження активних форм і методів навчання та відповідні форми контролю, такі як поточний рейтинговий контроль та підсумковий рейтингово-екзаменаційний контроль. При конструюванні модулів та тем навчальної дисципліни необхідно виходити з того, що модуль навчальної дисципліни є самостійна структурна частина робочої навчальної програми. Він повинен представляти собою логічно завершений цикл взаємопов'язаних тем, які відображають один з напрямів у змісті навчальної дисципліни.

Кожний модуль складається з основних навчальних елементів, у яких задається основний теоретичний і практичний матеріал модуля.

Основні навчальні елементи включають блоки актуалізації, теоретичний, задачний, контрольний і методичний блоки. Останній відображає способи керування учбово-пізнавальною діяльністю студента.

Традиційно блочно-модульна організація навчального процесу здійснюється в кілька етапів:

- визначення рівня підготовки студентів, виявлення накопичених прогалин у знаннях;
- інструкція з подальшої роботи з модулем, свого роду алгоритм вивчення матеріалу в рамках модуля;
- самостійна робота студентів з матеріалами модуля;
- оцінювання результатів цієї роботи відповідно до рейтингу кожного навчального елемента, вираженого у балах (може проводитися й самим студентом);
- узагальнений поточний контроль;
- підсумковий контроль.

Виконання завдань модуля здійснюється шляхом організації індивідуальної самостійної роботи студента з супутнім консультуванням викладача, а також роботою в малих групах і парах. У ході всіх етапів роботи над модулем підтримується тісний зворотний зв'язок, і даються всі матеріали для самоконтролю. Основна функція викладача в модульному навчанні консультаційно – координуюча на основі індивідуального підходу до кожного, хто навчається. Як відомо, ефективність навчання в значній мірі визначається:

- рівнем взаємодії викладача й студента;
- якістю учбово-методичних матеріалів;
- способом їх доведення до того, кого навчають;
- наявністю постійного зворотного зв'язку;
- використанням відповідних педагогічних технологій.

Модульна програма створює умови для вибору оптимального шляху й забезпечує можливість самостійного навчання. Зробити процес навчання іноземній мові особливо продуктивним повинні навчальні комплекси, які поєднують інтегроване використання різноманітних засобів навчання: традиційних — навчальний посібник, який створено враховуючи інноваційний підхід до структури та змісту, і альтернативних — мультимедійні засоби.

Діяльність викладачів кафедри по створенню інтерактивних методик при навчанні іноземній мові здійснюється планомірно та цілеспрямовано в межах договорів про міжнародне співробітництво з мовним центром Магдебурзького університету ім. Отто фон Геріке (Німеччина). Під його керівництвом викладачі кафедри приймають участь в міжнародних проектах по створенню навчальних та контролюючих комп'ютерних програм. Кожна навчальна та контролююча комп'ютерна програма є, в свою чергу, короткочасним спеціалізованим курсом, який направлений на формування конкретних професійно-комунікативних вмінь і забезпечений аудіо- та відеоматеріалами, а також ключем.

Результатом участі в міжнародних проектах «Мультимедія у навчанні іноземним мовам» та «Німецька мова – автономно» стали два навчальні комплекси, до яких належать два навчальні посібники з грифом Міністерства освіти та науки, а також навчальні та контролюючі комп'ютерні програми до них, які мають назву «Studium und Lehre», «Stätten der Wis-

senschaft». Матеріали навчального комплексу такого типу залишають великі можливості для проявлення творчого потенціалу викладача і дозволяють вести індивідуальну роботу з різним контингентом студентів.

В межах чергового міжнародного проекту «Європейські рівні володіння іноземною мовою» під керівництвом мовного центру Магдебурзького університету ім. Отто фон Геріке викладачами кафедри видано ще два навчальних комплекси «Magdeburg – die Universitätsstadt am Ufer der Elbe», «Der Mensch in der modernen Welt», підготовлені матеріали та створено завдання до п'ятого навчального посібника та навчальних і контролюючих комп'ютерних програм до нього (рівень B2) згідно Європейським рівням володіння іноземною мовою.

Література

1. Бігич О.Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 18-19.
2. *Загальноєвропейські* рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт. – 273 с.

Кулікова О.В.

Національний фармацевтичний університет

Реалізація цілей навчання англійської мови для професійного спілкування за допомогою проектної методики

Входження України до європейського простору вищої освіти потребує забезпечення підготовки спеціалістів на рівні європейських стандартів. Випускники немовного вищого навчального закладу (ВНЗ) мають володіти англійською мовою на рівні B2, як це передбачено Програмою з англійської мови для професійного спілкування (2005). Програма визначає низку цілей, досягнення яких уможливить ефективне функціонування майбутніх фахівців у академічному і професійному середовищі: практичну, освітню, пізнавальну, розвиваючу, соціальну, соціокультурну. Актуальним стає питання вибору релевантних цим завданням методів навчання. Сьогодні, коли спостерігається тенденція до синтезу досвіду і сучасності, викладачі-практики і вчені-методисти (Є.С.Полат, С.В.Тітова) все частіше звертаються до проектної методики, підкріпленої телекомунікаційними технологіями. Розглянемо, як реалізуються накреслені Програмою цілі навчання англійської мови для професійного спілкування за допомогою даної методики.

Практична ціль, яка має відповідати конкретним академічним і професійним потребам студентів, передбачає формування мовної, мовленнєвої, стратегічної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій. Уміння в читанні, аудіюванні, говорінні й письмі, що складають мовленнєву компетенцію, у контексті навчання за проектною методикою формуються інтегровано, оскільки комунікація, що виникає під час проектної роботи в телекомунікаційному просторі, відбувається в автентичних умовах, і один вид мовленнєвої діяльності постійно й органічно переходить в інший. Ці вміння розвиваються завдяки побудові навчального процесу на основі принципу варіативності: застосуванні різноманітних видів, форм, режимів роботи.

Трансформації, що відбуваються сьогодні в системі вищої освіти, характеризуються перенесенням акценту на самоосвіту як під час навчання у ВНЗ, так і впродовж усього життя. Принцип автономії – один з клю-

чових для проектної методики. Згідно з О.Б. Тарнопольським і С.П. Кожушко (2004) робота над проектом вимагає наявності третього рівня розвитку автономії, коли студентам надається більше право голосу у виборі цілей, змісту і методів навчання. Ті можливості, які в цьому плані пропонують інформаційні технології, можна порівняти з популярними в західній методиці навчальними ресурсними центрами (self-access centers), де можна скористатися друкованими, аудіо- і відеоматеріалами, навчальними комп'ютерними програмами, працювати в парах і мікрогрупах, отримувати консультації і все необхідне для самостійної роботи. Це створює умови для розвитку навчальних умінь (пов'язаних з інтелектуальними процесами та з організацією навчальної діяльності і її кореляцією), а також здатності до само- та взаємоконтролю. Таким чином, реалізується освітня ціль навчання.

Вивчення англійської мови за допомогою професійно орієнтованих телекомунікаційних проектів розвиває пізнавальний мотив – прагнення проникнути в сутність понять. Діалог культур, що виникає під час виконання міжнародних телекомунікаційних проектів, створює додаткові можливості пізнання.

Н.Г. Чанілова (1997) характеризує проектну методику як тип розвиваючого навчання, що базується на принципі “випереджаючого навчання”, сформульованому Л.С. Виготським (1982). В умовах навчання за проектною методикою цей принцип реалізується так: студентам пропонуються комунікативні проблемні завдання, які дещо перевищують їхні можливості. Працюючи над проектом, вони самі вибирають способи діяльності, визначають своє незнання, виправляють свої помилки, тобто будують власний шлях вирішення проблеми, здобуваючи в такий спосіб нові знання, удосконалюючи навички і вміння і в результаті – досягаючи якісно нового рівня розвитку. При цьому спостерігаються прогресивні зміни в усіх трьох аспектах: інтелектуальному, особистісному та діяльнісному. Основним критерієм розвитку інтелекту є вміння самостійно, творчо вирішувати завдання різних типів. Проектна робота сприяє вдосконаленню особливостей мислення, що забезпечують креативність особистості: широкий діапазон, високий ступінь гнучкості і адаптивності, широка уява, асоціативність, високий ступінь категоризації, неординарність. Розвиток студента як особистості співвідноситься передусім з ускладненням мотиваційної

сфери, рефлексивності, самооцінки. Психологічна структура діяльності студента поліпшується в плані цілеспрямованості, встановлення відношення між мотивами і цілями, ускладнення операціональної сторони діяльності.

Використання проектною методикою принципів навчання у співробітництві (cooperative learning) сприяє соціалізації студентів: формуванню комунікативних умінь, умінь спілкуватися з різними соціальними групами (студентами, представниками різних професій), а також умінь спілкуватися за допомогою електронних засобів зв'язку (електронної пошти форуму, чату). Кінцевий продукт проектної діяльності можна зробити доступним для певного кола осіб чи широкого загалу, розмістивши його на Інтернет-сайті.

Робота з автентичними матеріалами в автентичних ситуаціях спілкування, тобто занурення в природне культурно-мовленнєве середовище створює всі умови для реалізації соціокультурної цілі – досягнення широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того, щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій.

Таким чином, застосування телекомунікаційних проектів є ефективним засобом реалізації цілей навчання англійської мови для професійного спілкування.

К вопросу повышения эффективности труда преподавателей

В настоящее время ценность вузовского преподавателя определяется многими показателями, такими как уровень педагогического мастерства, уровень его научной деятельности, степень участия в методической работе кафедры, личностные качества, связанные с воспитательным воздействием на студентов, взаимодействие с коллегами, уровень общей культуры и т.д. Остановимся лишь на одной функции преподавателя, являющейся, по-видимому, главной в высшем учебном заведении – функции обучения студентов, поскольку все остальные составляющие должны, так или иначе работать на неё. Оценить именно эту сторону педагогической деятельности преподавателя вызывает наибольшие затруднения, поскольку качество выполнения учебной работы не имеет количественного измерения. Поэтому до сих пор основным критерием затраченных преподавателем усилий являются баллы, которыми он оценивает знания студентов. Иными словами, преподаватель сам определяет эффективность собственного обучения, хотя от этого зависит общая оценка его профессиональных качеств со стороны руководства вузом. Следовательно, у части преподавателей неизбежно возникает сознательное или неосознанное смещение критериев в сторону занижения требований к знаниям студентов, тем более что пока нет единых норм оценки академических знаний студентов для разных по сущности, сложности и значимости учебных дисциплин. В результате этого в проигрыше оказываются добросовестные и квалифицированные преподаватели, предъявляющие к обучаемым достаточно высокие требования, а профессионально слабые преподаватели могут иметь высокий служебный статус. Поэтому в вузах с учётом их специфики и традиций следует разработать специальную тестовую систему оценки эффективности трудового вклада преподавателей во все виды их многоплановой деятельности, т.е. создать должностные квалификационные характеристики преподавателей.

Эффективная работа преподавателей, рациональное использование их рабочего времени во многом зависит от правильного нормирования

труда преподавателей. По поводу нормирования нагрузки преподавателей в вузах бытуют самые разные, в основном отрицательные, мнения. Сейчас учебная нагрузка преподавателей зависит от коэффициента – числа студентов, приходящееся на одного преподавателя. Этот коэффициент определён ещё пятьдесят лет назад и с тех пор практически не изменился, хотя учебный процесс в высшей школе, особенно в технической, за это время усложнился существенно. Это и компьютеризация учебного процесса, и введение активных методов обучения, и усложнение содержания учебных программ, и рост объёма и сложности научно и научно-методической работы, и необходимость индивидуализации работы со студентами, и приближение курсового и дипломного проектирования к реальному, и усложнение воспитательной работы, и возрастание всякого рода отчётности и многое, многое другое. В результате по данным разных авторов реальная нагрузка преподавателей за последние годы возросла на 30...40%. Поскольку нарастание реальной нагрузки затрагивало в основном вторую половину рабочего дня, то в разных вузах по-разному возникла неравномерность в загрузке преподавателей. Каждый вуз стал разрабатывать свои (чаще всего очень жёсткие) нормативы затрат времени на выполнение всех видов работ преподавателей и поэтому сейчас сопоставить трудоёмкость выполнения второй половины индивидуального плана преподавателей в разных вузах практически невозможно. Однако общим для всех вузов является ощутимая перегрузка преподавателей, закладываемая ещё на стадии планирования их работы.

Правила составления индивидуального плана преподавателя устарели и во многом не отражают сути их работы. Например, один из самых важных её видов – подготовка к занятиям – в индивидуальном плане вообще не учитывается, нет даже соответствующей графы. А между тем по данным многих авторов в разных вузах на подготовку к одному занятию по установившимся курсам преподаватели тратят не менее двух часов (по новым курсам в два-три раза больше). Поэтому затруднительно выполнить требование – качественно вести занятия «на современном научном и методическом уровнях», если времени на ознакомление с современной литературой не планируется. Назрела необходимость в регламентации времени на подготовку не только к лекциям, но и к семинарским, практи-

ческим и лабораторным занятиям, причём данный вид работы следует отнести к первой половине рабочего дня.

Неоправданным является также требование всем преподавателям (без исключения) заниматься научно-исследовательской работой, хотя в вузах трудятся много хороших преподавателей, прекрасных методистов, накопивших ценный педагогический опыт, но не имеющих склонности к научной работе. Однако такие преподаватели практически лишены материальных стимулов, поскольку в настоящее время единственным эффективным методом повышения зарплаты является защита диссертации. Поскольку учёная степень присваивается пожизненно, то достаточно один раз выполнить даже посредственную научную работу, чтобы обеспечить себе материальное благополучие. В то же время рост педагогического мастерства, значительный объём методических разработок, создание и модернизация учебно-лабораторной базы практически материально не стимулируется. Более того, во многих вузах стали считать методическую работу чем-то второсортным по сравнению с научной. Поэтому сейчас в вузах лишь единицы преподавателей на профессиональном уровне занимаются госбюджетной тематикой по исследованию учебного процесса, поиску новых технологий обучения и др. А проблем в этой области непочатый край, многие из которых даже ещё не сформировались как таковые.

Бестужева В. М.

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Створення на заняттях з інтерактивним навчанням необхідних умов для виховання позитивних якостей

Для багатьох сьогодні є безперечним те, що людина, яка має вищу освіту не завжди є істинним інтелегентом і носієм моралі. При такій системі, коли знання того, хто навчається оцінює один викладач, то можуть проявлятися такі фактори, які впливають негативно на об'єктивність оцінки з боку оцінювача. З другого боку, на адекватність оцінки можуть впливати нечесні дії студента. Наприклад, іноді у транспорті можна почути, як хтось вихваляється перед друзями тим, як він обдурив викладача.

А якщо викладач пильнує за діями того, кого перевіряють і дуже прискіпливо екзаменує та ще й нервується, то він і сам виглядає не дуже красиво, проявляє свої негативні риси і не може бути прикладом для наслідування. Його дії спонукають того, кого екзаменують до незадоволення і до прояву ще більшої хитрості і винахідливості у нечесних діях. В такому разі годі говорити про формування у громадян нашого суспільства системи позитивних цінностей. Втрачається повага до викладача. Той хто повинен навчатись і поважати свого наставника, виявляється спритнішим і "розумнішим" за того, хто повинен його навчати. Система перевертається з ніг на голову.

Де ж шукати виходу з цієї системи? А шукати конче необхідно, бо те, що якое терпілось у минулому, вже не пасує до створення майбутнього більш розвинутого суспільства.

Болонський процес, який введений у нашу систему навчання передбачає розгорнуту систему оцінки успішності у школах і у вузах. Але це тільки частково вирішує проблему, бо знання знову оцінює сам викладач. У того, кого оцінюють існують свої уявлення і бажання, які розходяться іноді з уявленнями викладача.

Часткове розв'язання проблеми нам бачиться у тому, що підчас поточного заняття в оцінці знань, крім викладача, повинен приймати участь і сам той, кого оцінюють і члени учбового колективу. Оцінювати треба окремо кожен вид роботи, який градується за балами. Бали сумуються за

100 бальною системою і виводиться оцінка згідно з критеріями оцінок. Студент повинен бути добре ознайомленим з навчальним планом, тобто мати його перед собою.

Останнім часом багато говорять і пишуть про інтерактивне навчання. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і той, хто навчається і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Учитель чи викладач в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасілітатор, який ніколи не "замикає" навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, ті що навчаються беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання. Працюють або парами, або у групах. Ефективність і результативність досягнень (набуття знань і навичок) оцінює сам учасник, а після цього це дублюють його співучасники по роботі і ці оцінки фіксуються. Після цього оцінку затверджує викладач і теж фіксує. Корисно, коли співучасники роботи називають позитивні якості, які той, кого оцінюють, проявив під час співпраці у парах чи у групі. Для цього перед тими, хто оцінює мають бути списки позитивних і негативних якостей людини. Ці списки складають самі учасники учбового процесу і поступово їх поповнюють, якщо виявляється нагода і росте пізнання.

Наукове видання

Серія «Наука»

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНШОМОВНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ
КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

**МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

10-11 квітня 2008 року
м. Харків

Відповідальний за випуск *Котенко О.М.*

Підписано до друку 25.03.2008. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times. Друк ризо. Ум. друк. арк. 7. Обл.-вид. арк. 8,25.
Тираж 50 прим.

Видавництво Національного фармацевтичного університету.
Україна, 61002, м. Харків, вул. Пушкінська, 53. Тел. (057) 706-30-71.
Свідоцтво серії ДК № 33 від 04.04.2000.

Віддруковано з оригінал-макету в друкарні ФОП Азамаєв В.Р.
Україна, 61111, м. Харків, вул. Познанська, 6, к. 84. Тел. (057) 362-01-52.
Свідоцтво про державну реєстрацію серії BO2 № 229278 від 25.11.1998.