

*Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
Кафедра інженерної педагогіки та мовної підготовки*



МЕТОДИЧНИЙ СЕМІНАР

«Актуальні методичні проблеми вищої школи»

**(щодо викладання мовного курсу та
психолого-педагогічних та історичних дисциплін)
(доповіді та тези доповідей)**

Сесія 2017 – 2018 навч.р.

Т. В. Мелкумова

ст. викл., канд. філол. н.

ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НОРМАТИВНОЇ ТА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(тези)

Базові теоретичні аспекти інженерно-педагогічної діяльності були сформульовані такими педагогами, як: Г. Батишев, В. Безрукова, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, А. Сейтешев, О. Коваленко. Сучасні аспекти інженерно-педагогічної діяльності у вітчизняній науці розглядають І. Бендера, Н. Брюханова, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Лобунець, Н. Ничкало й ін. Шляхи розвитку технічної творчості аналізують А. Верхола, В. Гасперський, В. Горський, Я. Таленс та ін. Дослідження технічної творчості майбутніх фахівців технічних спеціальностей проводять О. Джеджула, М. Козяр, І. Нищак, Г. Райковська, В. Сидоренко й ін.

Н. Гунько зазначає, що специфічною негативною рисою викладача технічних дисциплін після закінчення магістратури вишу непедагогічного профілю є відсутність базових педагогічних знань і умінь, практичного досвіду і, як наслідок, відсутність сформованості основ педагогічної майстерності. Перспективною тенденцією для подолання означеної проблеми є пошук шляхів формування основ педагогічної майстерності майбутнього викладача технічних дисциплін як складного психолого-педагогічного утворення, що ґрунтується на єдності двох видів діяльностей – інженерної та педагогічної. Основу педагогічної майстерності закладає творчість, а специфіка діяльності викладача технічних дисциплін орієнтує на пошук єдності у структурах інженерної творчості та педагогічної творчості.

У будь-якій діяльності є алгоритмічний і творчий компоненти. Людина вдається до творчого пошуку за таких умов: алгоритм рішення задачі не існує; алгоритм рішення хоч і існує, але не є відомим (або взагалі, або певній особі); алгоритм відомий, але він надто складний і є надія, що врахування особливостей задачі може суттєво скоротити шлях її вирішення.

Специфіка педагогічної діяльності загалом і інженерно-педагогічної зокрема в тому, що повна алгоритмізація її практично не можлива. Але при індивідуальності й неповторності діяльності кожного педагога, педагогічна творчість значною мірою є нормативною творчою діяльністю. Низка параметрів педагогічної праці викладача технічних дисциплін мають нормативний характер. У ній існує певна сукупність закономірностей, принципів, знань, прийомів і навичок, яким педагог навчений. Але використовуються вони в постійно змінюваних умовах, нестандартних ситуаціях, пов'язаних із неповторністю педагогічних явищ, що і вимагає від викладача їх корегування, модифікації при застосуванні, а не простого застосування на практиці чи відтворення чужого досвіду.

Вихід за межі стандарту потребує усвідомлення кожним викладачем основних нормативно-евристичних показників творчої педагогічної діяльності, з-поміж яких виділяють такі: оцінка власної професійної придатності до педагогічної діяльності; усвідомлення сутності, значення та задач власної педагогічної діяльності, її мети (якщо цього немає, то педагог може бути хорошим виконавцем, але не підніметься до рівня творчості); розуміння студента (учня) як особистості в педагогічному процесі, здійснення особистісно-орієнтованого підходу до кожного; усвідомлення педагогом власної творчої індивідуальності (пізнати себе, свою індивідуальність – це означає зробити засвоєну теорію та досвід інших надбанням власної особистості); ставлення до педагогічної праці як творчої, усвідомлення себе як творця в педагогічній діяльності. Важливими показниками готовності до творчої діяльності є здібності до творчості, психологічна, педагогічна та психофізіологічна готовність.

Отже, інженерно-педагогічна діяльність має нормативний і творчий компоненти, що потребує усвідомлення кожним викладачем основних нормативно-евристичних показників творчої педагогічної діяльності та знання педагогічних закономірностей, принципів, знань, прийомів і навичок, а також особливостей застосування їх у непедагогічному виші.

Л. В. Козак

доц., канд. філол. н.

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ НА ЗАНЯТТЯХ З «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

(тези)

На сучасному етапі життя висуває принципово нові вимоги до підготовки фахівців вищої школи. Мовна освіта ХХІ століття декларує серед багатьох інших такі пріоритети навчання: заохочення пізнавальної самостійності в навчанні; розвиток інтелектуальних здібностей студентів як базису для підвищення рівня їхньої комунікативної та когнітивної компетенцій; комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності на основі поєднання комунікативно-стратегічного підходу до явищ сфери мовлення та функційно-стилістичного – до лінгвістичних явищ; посилення практичної спрямованості навчання фахової української мови.

Втілюючи в життя систему зазначених пріоритетів навчання, необхідно орієнтуватися на питання мовленнєвої, мисленнєвої і текстотворчої діяльності та механізмів розуміння наукових текстів.

Основними вміннями, які формують комунікативні потреби сучасного студента, є вміння сприймати, опрацьовувати і фіксувати в писемній формі навчальний матеріал. Ці вміння формуються на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)». Насамперед необхідно по-перше, розвивати навички активного вживання в мові термінів і конструкцій, що позначають поняття з певної галузі; по-друге, сприяти підвищенню зацікавленості до вивчення технічних дисциплін.

Необхідно з'ясувати природу взаємодії процесів мислення і мовлення студентів у процесі опрацювання текстового матеріалу. Суть її полягає в тому, що комунікативні стратегії є включеними в когнітивний контекст, а, отже, формуються крізь призму специфіки мисленнєвої діяльності людини. Це означає, що існує взаємозалежність між комунікативними стратегіями текстотворення і стратегічними послідовностями дій та операцій, спрямованих на розуміння наукових текстів. Оскільки розвиток інтелектуального рівня людини здійснюється засобами мови, то володіння комунікативними стратегіями та стратегіями співпраці в процесі комунікації значно підвищить ефективність опрацювання текстової інформації, підносячи таким чином інтелект студента до рівня стратегічного ресурсу XXI століття.

Знання, які здобуває студент у процесі вивчення фахової української мови на заняттях у вищому технічному навчальному закладі, повинні мати операційний характер: уміти чимось користуватися, щось застосовувати. Це дає змогу сформулювати принципи роботи з науковими текстами:

- принцип діяльнісного підходу, який полягає в реалізації всіх компонентів діяльності (мети, мотивів, дій, операцій);
- принцип пізнавальної активності реципієнта, що передбачає тлумачення роботи з науковим текстом як процесу пізнання;
- принцип поетапного формування навичок конспектування, що передбачає послідовний рух студента від осмисленого виконання готових алгоритмів дій до інтерпретації тексту.

На основі зазначених принципів вивчення наукових текстів, спираючись на комунікативну стратегію, передбачає моделювання інваріантної стратегії цього виду роботи, яка має таку структуру:

- орієнтування реалізує мотивацію написання конспекту і різновиди текстової реалізації (тексти-огляди, тексти-дефініції тощо);
- планування, на якому вибудовується стратегія роботи з науковим текстом: читання тексту, виділення комунікативних блоків, наявні у тексті види інформації та способи її опрацювання);
- зафіксувати здобутий результат.

Отже, щоб робота сприяла засвоєнню комунікативних стратегій тексту, її треба починати з етапу орієнтування. У цьому студентові допоможуть дотекстові завдання (підготовчі), які можна поділити на власне дотекстові та завдання, що ґрунтуються на ознайомленні з окремими компонентами тексту.

Дотекстові завдання допомагають виробити комплексну настанову на роботу з науковим текстом: ця інформація для мене цікава і важлива, бо допоможе збагатитися новими знаннями та виробити власну точку зору на цю проблему; опрацювання цього наукового тексту наблизить мене до нового у цій галузі знань. Готовність до роботи з текстом означає і той факт, що студент починає розуміти як використати всі попередні знання з цього питання, що дадуть змогу перетворити чуже знання у його власне.

Призначення завдань, що ґрунтуються на ознайомленні з окремими компонентами тексту, полягає в тому, що студент формулює систему попередніх запитань до тексту, які забезпечать організоване сприймання конспектованого

тексту задля його розуміння. Наприклад: Навіщо я маю прочитати цей текст? Що нового я можу дізнатися? Як я зможу використати цю інформацію в подальшому?

У процесі читання тексту застосовується такі прийоми як передбачення та прогнозування змісту. Необхідно також визначити комунікативно-стратегічні блоки, тобто ті частини тексту, що виконують конкретну функцію. Для вичленовування в тексті комунікативних блоків використовується система завдань. Наприклад:

1. Визначити комунікативні блоки тексту на основі таких диференційних ознак: тип мовлення (опис, розповідь, роздум), тип змісту (пояснення поняття, оцінка явища в різних контекстах, доведення чи спростування гіпотези), оперування певним типом інформації (концептуальна, підтекстова, інструктивна).

2. На основі виконаного попереднього завдання з'ясувати змістовно-комунікативну функцію цього комунікативного блоку (визначення поняття, опис явища, характеристик предмета, зіставлення двох поглядів на проблему).

3. Записати здобуті результати (виділення ключових слів, окреслення інформаційних центрів окремими абзацами, побудова плану).

Інша група вправ – це текстові завдання, що починаються на етапі читання. Виокремлюють поабзацне, ознайомлювальне, оглядове, вибіркове та інші види читання наукового тексту.

Савченко А. Л.

канд. філол. наук, доцент

ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

(тези)

Важливим складником зовнішньої політики Української держави стало входження до європейського простору вищої освіти. Знаменною подією для вітчизняної вищої школи стало підписання Україною Болонської декларації. Україні необхідно виконати всі вимоги Болонського процесу, серед них – навчити студента думати, бажати і вміти самостійно здобувати знання.

Особистісно-орієнтований підхід в освіті є провідною тенденцією сучасної європейської теорії і практики. Нові методики сприяють формуванню таких особистісних якостей у студента, котрі б у кінцевому результаті були провідними у підготовці не виконавця, а сучасного менеджера, який прагне до прийняття власних рішень, автономних і креативних.

За Н. Є. Мойсеюк, особистісно орієнтоване навчання спрямоване на розв'язання ключових проблем гуманізації загальної освіти: підвищення престижу освіти; розвитку в учнів стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; подолання труднощів; формування основ базової культури особистості. Метою особистісно орієнтованого навчання є виявлення суб'єктного досвіду кожного учня та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності [2].

У сучасній теорії та практиці навчання і виховання можна вирізнити кілька підходів, що визначають основи особистісної орієнтації освіти: філософський, представниками якого є Д. Н. Белухін, В. С. Біблер, Б. С. Гершунський, С. В. Клепко, В. В. Лутай, М. Полані, Н. Г. Ничкало та ін.; психологічний (І. Бех, Л. С. Виготський, С. Рубінштейн, К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Фромм та ін.); педагогічний (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Ж. А. Меншикова, О. М. Пехота, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, Г. С. Сазоненко, В. В. Серіков, В. О. Сухомлинський, В. М. Хайруліна, І. С. Якиманська та ін.); соціально-педагогічний (Я. А. Коломинський, С. І. Подмазін, А. А. Реан та ін.); соціологічний (А. Й. Капська, С. Г. Карпенчук, О. А. Кузьменко, Д. Майєрс, Д. І. Пашенко та ін.). Особистісна орієнтація розглядається також у процесі навчання і виховання (І. Д. Бех, М. Ю. Красовецький та ін.). З-поміж значної кількості теоретичних концепцій особистісно-орієнтованого навчання передусім виокремлюються психолого-дидактична концепція І. С. Якиманської. Дослідник розглядає процес учіння як індивідуально значущу діяльність окремого учня, в якій реалізується його суб'єктний досвід. Роль навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні смисли, цінності, відношення), збагатити його науковим змістом, за необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності учня [3].

Формування навичок самостійної роботи студентів – одна з базових установок під час використання методики особистісно-орієнтованого навчання іноземних мов. Як і більшість викладачів-лінгвістів, вважаємо, що визначними для організації самостійної роботи студентів у межах особистісно-орієнтованого підходу є наступні фактори: переосмислення ролі викладача, зміна структури заняття, розширення репертуару завдань, активізація творчого потенціалу студента і заміна форм контролю.

Зміна ролі викладача, який працює в руслі особистісно-орієнтованого підходу, пов'язана з чітким розмежуванням таких понять, як навчання (діяльність викладача) і учіння (діяльність того, хто навчається). Викладач і студент беруть активну участь у навчанні як у сумісно організованій діяльності. На думку європейських учених, задачею викладача стає не тільки і не обов'язкове пристосування технології навчання до індивідуального стилю і стратегічному репертуару студента, але й дослідження стратегічного набору, що вже існує, пропозиція нових стратегій навчання і комунікації, які сприяють розвитку вихідної стратегічної компетенції студентів, які вивчають іноземну мову.

Оскільки студенти отримують можливість самостійного вибору завдань і видів роботи, викладач тільки намічає можливий хід заняття. Заняття стає нелінійним. Наприклад, під час вивчення нової граматичної теми студенти самі вирішують, чи будуть вони виконувати підстановлювальні вправи або закріплювати матеріал усно, або робити ще що-небудь. Безумовно, такий варіант проведення заняття значно ускладнює роботу викладача, тому що студенти однієї групи синхронно виконують різні завдання. Особливого значення тут набуває етап підведення підсумків. У фіналі обговорюється ефективність обраних студентами видів роботи, а також стратегій виконання завдань, і це дозволить зберегти цілісність в послідовність навчального процесу.

Розширення стратегічного асортименту завдань відбувається шляхом упровадження незвичних для студентів форм роботи. Наприклад, пропонуються завдання, які викликають труднощі в інтерпретації, оскільки саме розвиток навичок позитивної неконфліктної взаємодії є метою навчання іноземних мов і основою міжкультурної компетенції. Завдяки тому, що методика особистісно-орієнтованого навчання в першу чергу спрямована на розвиток особистості студента, доцільними на заняттях стають завдання, котрі пропонуються психологами, культурологами, нейролінгвістами, які також досліджують особливості людської особистості. Наприклад, нейролінгвісти радять, що під час підготовки до занять викладачу слід урахувувати те, що в кожній людині є переважаючий тип сприйняття і збереження даних, пов'язаних з особливостями роботи мозку. Для того, щоб визначити тип, уже розроблені спеціальні тести, які з успіхом застосовуються в європейських навчальних закладах.

Важливе місце в особистісно-орієнтованому навчанні посідають інтерактивні технології. У світовій методичній скарбниці вчителів іноземних мов є великий арсенал прийомів інтерактивного навчання («Робота в парах», «Мозковий штурм», «Інтерв'ю», «Круглий стіл», «Аналіз ситуації», а також імітаційні ігри, дискусії, дебати тощо). Використання інтерактивних технологій дає змогу реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні. Систематичне впровадження інноваційних форм і методів роботи дасть змогу викладачеві успішно розв'язати порушені проблеми [1, с. 16].

Метою застосування інтерактивних методів у процесі вивчення іноземної мови є створення таких умов навчання, в яких усі студенти взаємодіють між собою. На заняттях створюється можливість обговорення різноманітних проблем, аргументування власного погляду, тобто відбувається така взаємодія, яка орієнтує особистість на розвиток її творчих і розумових здібностей та комунікативних навичок [2, с. 432].

Упровадження європейської методики особистісно-орієнтованого навчання є запорукою формування навичок самостійної роботи шляхом засвоєння студентами засобів і методів побудови власної діяльності.

Література

1. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно - зорієнтованої освіти / Варзацька Л., Кратасюк Л. // Дивослово. – 2006. – № 4. – С. 15-25.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк . – 5-те вид., доп. і перероб . – Київ : Б.в., 2007 . – 655 с.
3. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31-34.

Я. С. Гладир

ст. викл., к.філол.н.

**МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

(доповідь)

Робота з іноземними студентами сьогодні є одним із пріоритетних напрямів освітньої і науково-методичної діяльності багатьох вищих освітніх закладів (ВОЗ) України. Її допрофесійний етап – це підготовка іноземних громадян, слухачів підготовчих відділень (факультетів), до вступу. Головним завданням допрофесійного етапу є формування базової комунікативної компетенції студентів-іноземців, достатньої для переходу до процесу безпосередньої професійної підготовки. Саме кінцевий результат вивчення української (російської) мови як іноземної на підготовчому відділенні забезпечує можливість подальшого навчання для іноземця українською (російською) мовою. Тому вибір найбільш ефективних організаційних форм роботи з іноземними слухачами і методів навчання мови як іноземної, поза сумнівом, є не лише актуальною науково-методичною проблемою, а й визначальним вектором допрофесійної підготовки іноземців.

Різноаспектним проблемам роботи з іноземним студентами на її допрофесійному етапі присвячено чимало ґрунтовних досліджень (Я. Кміт, Л. Хаткова, Є. Степанов, Т. Дементьєва, Н. Ушакова, Н. Булгакова, О. Суригін, Є. Хачатурова, О. Коротун, В. Груцяк, С. Варава, І. Жовтоніжко, Т. Шмоніна, І. Сладких, Я. Проскуркіна, ін.). Методи навчання з різних підходів класифікували І. Лернер, М. Скаткін, Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсипов, В. Паламарчук, М. Махмутов, А. Алексюк, Г. Ващенко, І. Харламов, А. Хуторський, Є. Голант, М. Верзилін, Є. Перовський, ін.

І, хоча формуванню комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів присвятили ґрунтовні дисертаційні праці Т. Дементьєва [1] та О. Коротун [4], питання відбору найефективніших методів навчання, спрямованих на формування означеної компетенції (яка слушно вважається авторитетними педагогами-теоретиками однією з ключових [5, 313]) у процесі допрофесійної підготовки іноземних студентів, лишається відкритим.

Під час вивчення мови як іноземної у процесі допрофесійної підготовки іноземних студентів ефективною видається нам класно-урочна система. Колективно-групові заняття з вивчення мови як іноземної (які відбуваються в межах класно-урочної системи навчання) дають можливість викладачеві підтримувати рівномірний темп засвоєння мови іноземцями, досить результативно контролювати виконання домашніх завдань, тренувальних вправ та контрольних завдань усіма членами групи, зважаючи на той факт, що зазвичай група іноземних студентів нараховує 8-12 осіб. Кожен студент групи має змогу порівнювати свої результати з результатами навчання його товаришів, унаслідок чого підвищується мотивація до обов'язкового щоденного відвідування занять (адже студент усвідомлює, що пропуски колективних занять з мови на етапі допрофесійної підготовки спричиняють прогалини в його знаннях і суттєво гальмують опанування мовою як іноземною в межах комунікативного мінімуму, необхідного для здійснення елементарної комунікації в іншомовному середовищі. Між студентами групи іноземців, як правило, наявні досить відчутні міжособистісні зв'язки (особливо, якщо група мононаціональна, якщо студенти з однієї країни, одного міста, усі студенти в групі однієї статі тощо), а цей факт може помітно впливати на результат навчання. До того ж, така система навчання

сприяє адаптації іноземного студента до реалій українського ВОЗ (ВНЗ), студент отримує необхідні первинні навички організації навчання та знання про специфіку навчального процесу, засвоює методику вітчизняних форм контролю знань (позаяк усе це, як правило, суттєво відрізняється від освітньої системи його батьківщини).

Індивідуальні заняття педагога-мовника та іноземного слухача – теж достатньо ефективна форма навчання мови як іноземної. Так, під час роботи з іноземними студентами на допрофесійному етапі одна з найпоширеніших проблем організації навчання – нерівномірне формування складу груп іноземних студентів, коли повний склад групи набирається поступово або добирається згодом через певний час початку роботи основної групи. Це пов'язано із різними датами прибуття іноземців, із низкою зовнішніх факторів та впливів. Якщо група, яка вже розпочала навчання, через певний час доповнюється одним або кількома новими студентами, індивідуальні заняття дають змогу швидше, ніж із основною групою, надолужити пропущений матеріал і наздогнати основну групу іноземців.

Як організаційна форма навчання у процесі допрофесійної підготовки під час вивчення мови як іноземної домінує комбіноване практичне заняття, яке поєднує елементи перевірки домашнього завдання, викладу нового матеріалу, виконання закріплюючих тренувальних вправ.

Традиційні для роботи з вітчизняними студентами лекції, семінари та колоквиуми під час допрофесійної підготовки іноземців фактично не використовуються (або лише в поодиноких випадках), оскільки рівень володіння мовою слухачів ще знаходиться на первинному етапі, натомість адаптаційні процеси до вітчизняної системи навчання у ВОЗ (ВНЗ) знаходяться в найбільш активній фазі. Натомість такі форми організації навчання вищої школи, як залік, консультація, підсумкова атестація (екзамен, державний екзамен) сповна виправдовують себе як ефективні при роботі з іноземними студентами.

Серед словесних методів під час вивчення мови як іноземної домінують розповідь, пояснення, бесіда та робота з підручником, серед наочних – схеми, таблиці, малюнки, технічні засоби навчання, відеоматеріали (за класифікацією М. Верзиліна, Є. Петровського, Д. Лордкипанидзе).

Бесіда, один із найдавніших дидактичних методів, є водночас провідним у формуванні комунікативної компетенції іноземних студентів (слухачів). В іноземній аудиторії він набуває специфічних функцій. На заняттях із вивчення української (російської) мови як іноземної застосовується здебільшого ведення діалогів із викладачем-мовником та ведення діалогів (або полілогів) один із одним (із одnogрупниками). Продуктивною для розвитку комунікативної компетенції вважається і ведення діалогів із іншими викладачами. Показова роль бесіди в її методичній поліфункціональності. По-перше, бесіда демонструє надважливий для вивчення мови як іноземної процес застосування набутих знань, умінь і навичок у безпосередній комунікативній ситуації. Ведення студентом-іноземцем діалогу на задану тему демонструє рівень засвоєння ним лексичного мінімуму на певному етапі вивчення мови; рівень і якість відтворення засвоєних граматичних і смислових конструкцій. Ведення або підтримання вільного діалогу демонструє здатність студента орієнтуватися в ситуації спілкування, у тому числі й новій, дає

змогу швидко розуміти запитання, висловлювати свої думки за допомогою мінімуму відомих іншомовних слів, у процесі ведення бесіди відбувається систематизація усієї відомої іншомовної інформації. Викладачеві, у свою чергу, бесіда дає змогу одразу ж з'ясувати прогалини у знаннях студента. Ведення діалогів за допомогою поурочного комунікативного мінімуму поступово конденсує, концентрує і накопичує мовний матеріал, адже діалоги дедалі ускладнюються й урізноманітнюються. Окрім цього, кожна тема з мови як іноземної пропонує багато діалогів для читання, на які іноземці мають орієнтуватися під час навчальних аудиторних бесід. Саме тому серед завдань і тренувальних вправ навчально-методичних комплексів (НМК) так багато завдань типу «Закінчити діалог», «Поставити доречне запитання», «Розпочати діалог», «Дізнатися дорогу (адресу)», «З'ясувати ціну продуктів у магазині» тощо, а до кожної теми додається (або розроблюється викладачем) обов'язкова система запитань, які охоплюють вивчену лексику, засвоєні відмінки і т. ін. У кожну поурочну контрольну роботу вводяться контрольні підсумково-тематичні запитання, частини підручників з мови як іноземної завершуються продуманою узагальненою системою запитань.

Отже, під час вивчення мови як іноземної бесіда реалізує комунікативно-розвивальну мету заняття, а діалогічний елемент навчання посідає провідне місце в методиці вивчення російської (української) мови як іноземної.

Специфіка застосування таких словесних методів, як розповідь і пояснення у процесі роботи з іноземними студентами на допрофесійному етапі полягає в тому, що викладач передусім має орієнтуватися на поурочний комунікативний мінімум, відомий студентам на момент пояснення. Так, на момент пояснення граматичної категорії роду (іменників) під час вивчення російської мови як іноземної студенти оперують приблизно 20 російськими словами, а це означає, що саме за допомогою цих слів викладач і має пояснити досить непростий для розуміння іноземця навчальний матеріал.

Розповідь студента-іноземця на задану тему – один із найскладніших видів роботи, якому передують ґрунтовна підготовка, але водночас і один із найбільш ефективних методів навчання мови як іноземної. За поділом методів навчання М. Данилова та Б. Єсіпова, в основі якого лежить дидактична мета [2, 149], розповідь студента-іноземця можна вважати як методом використання знань, так і методом перевірки знань, оскільки завдання такого типу часто застосовуються під час проведення різноманітних форм контролю, у тому числі й підсумкового семестрового (річного). Якість підсумкової розповіді про свою сім'ю, про життя в Україні, про майбутню спеціальність тощо демонструє вміння студента-іноземця обирати потрібну лексику для висловлення своїх думок, правильно будувати речення російською (українською) мовою, застосовувати засвоєні граматично-сміслові конструкції та при цьому дає змогу висловити власні думки і продемонструвати рівень соціалізації в нових умовах.

Робота з підручником в аудиторії іноземних студентів не втрачає своїх методичних позицій на заняттях під час вивчення мови як іноземної, адже саме за допомогою підручника відбувається процес навчання іншомовного читання,

постанова та корекція вимови, формуються навички роботи з навчальними й науковими текстами.

Схеми й таблиці як наочні методи навчання та джерела отримання знань [2, 148] під час вивчення мови використовуються для унаочнення теоретичного граматичного матеріалу, конденсації найважливішої інформації, узагальнення та систематизації тематичних, поурочних, залишкових знань тощо.

Окрему роль виконують малюнки як ефективний засіб полегшення процесу розуміння іноземцем нового матеріалу. Більшість навчально-методичних комплексів оснащені малюнками до кожної теми з вивчення мови як іноземної, пропонуються словники та поурочні словники в малюнках для іноземців. Малюнками з Інтернет-ресурсу користуються на заняттях під час словникової роботи для підвищення ефективності перекладу нових слів. Так, нове або незрозуміле в тексті слово записується на дошці та в зошиті, а в якості перекладу демонструється малюнок. У такому разі студент сам має змогу зрозуміти й записати переклад слова рідною мовою або мовою-посередником, що в широкому сенсі сприяє пришвидшенню процесів формування «вторинної» мовної особистості.

Використання технічних засобів навчання (мультимедійні пристрої, ноутбуки, смартфони, планшети тощо) спрямоване передусім на полегшення способу отримання студентами-іноземцями нових знань та закріплення вже набутих знань, умінь і навичок. Так, сучасні мобільні телефони (смартфони) та планшети передусім дають змогу отримати швидкий доступ до дидактичного ресурсу хмарних сервісів Google, а, отже, суттєво заощадити навчальний час на занятті, підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу, прискорити процес пошуку й перекладу потрібного слова, швидко отримати завдання (домашні, самостійні, індивідуальні, контрольні тощо), відеоілюстрації або анімаційні ілюстрації до заняття.

Отже, колективно-групові заняття в рамках класно-урочної системи, незважаючи на свою традиційність, видаються нам достатньо ефективними під час вивчення мови як іноземної у процесі допрофесійної підготовки іноземних студентів, а оптимальною організаційною формою навчання вважаємо комбіноване практичне заняття. Одним із найрезультативніших словесних методів є бесіда як основа діалогічного навчання. На найважливішому етапі первинної мовної допрофесійної підготовки формуванню комунікативної компетенції, відтак і загальної мовної компетентності студента-іноземця ефективно сприяють розповідь, пояснення та робота з підручником як словесні методи навчання. Схеми, таблиці та малюнки на заняттях з мови як іноземної розглядаємо, з одного боку, як ефективні наочні методи навчання у процесі роботи з іноземцями, з іншого – як засіб унаочнення та конденсації найважливішої навчальної інформації, що полегшує і пришвидшує не лише вивчення російської (української) мови як іноземної, а й сприяє процесам адаптації та культурної інтеграції іноземців. Технічні засоби навчання передусім надають можливість швидкого доступу до потужного дидактичного потенціалу хмарних сервісів.

Література

1. Дементьєва Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Т. І. Дементьєва – Харків, 2005.– 19 с.

2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 176 с.

3. Житник Б. О. Методичний порадник : форми і методи навчання / Автор-укладач Б. О. Житник. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 128 с.

4. Коротун О. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Коротун. – К., 2012. – 18 с.

5. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / Л. Сушенцева; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.

С. М. Хоцкіна

доц., канд. пед. н.

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ
ПОНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
(доповідь)**

В умовах інформаційного суспільства актуалізується проблема формування інформаційної культури суспільства, особистості, фахівця. Водночас чільне місце посідає поняття інформатичних та інформаційних компетенцій задля успішної галузевої діяльності загалом та фіскальної служби, зокрема. Варто акцентувати на тому, що поняття інформаційної культури зародилося в 70-х роках минулого століття завдяки науковим працям бібліографів. Згодом, у 80-х роках, набуло широкого використання, досліджено фахівцями в контексті науки, освіти, інформатики. В інформатиці поняття інформаційної культури набуло поширення на підґрунті понять «алгоритмічна культура» та «комп'ютерна грамотність», які широко використовувались у 80-х роках ХХ ст. у зв'язку із введенням у старші класи загальноосвітніх навчальних закладів нового, маловідомого для широкого загалу і майже нерозробленого навчального предмета «Інформатика».

Першим розробником наукового напрямку щодо розвитку інформаційної культури вчителя, дослідником вітчизняної теорії та методики навчання інформатики визнано М. Жалдака [134], який розглядає інформаційну культуру як техніко-технологічний процес, що охоплює сукупність комп'ютерних операцій та забезпечує цілісне сприйняття світу, передбачення наслідків прийнятих рішень. Відповідно, сутність поняття «інформаційна культура» дослідник розуміє як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання, передачі, подання і використання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів

(наслідків) прийнятих рішень [4, с. 2]. Під керівництвом вченого визначено головні компоненти основ інформаційної культури, які варто сформувати внаслідок використання засобів нових інформаційних технологій під час вивчення інформатики [3, с. 8].

Наприклад, А. Коломієць вважає, що нові умови роботи породжують залежність інформованості людини від інформації, набутої іншими. Тому вже недостатньо вміти самостійно засвоювати і накопичувати інформацію, а треба вивчати таку технологію інформаційної діяльності, коли готуються і приймаються рішення на основі колективного знання. Це є свідченням наявності певного рівня культури в роботі з інформацією, внаслідок чого введено поняття «інформаційна культура» [6, с. 68].

Так, П. Образцов [7, с. 203] досліджував інформаційну культуру як відносно цілісну підсистему загальної та професійної культури, що охоплює взаємопов'язані компоненти: аксіологічний (прийняття людиною на особистісному рівні гуманістичної цінності інформаційної діяльності); комунікативно-етичний (культура спілкування та співробітництва у сфері інформаційних контактів, моральна поведінка процесу інформаційної взаємодії); пізнавально-інтелектуальний (вільна орієнтація у сфері інформаційних технологій, гнучкість і адаптивність мислення); прогностичний (бачення можливих наслідків інформаційної діяльності, адаптація в умовах постійного оновлення інформації та інформаційних технологій); прикладний (використання інформаційно-технологічних можливостей для найбільш ефективного розв'язання професійних завдань); правовий (знання і виконання основних правових норм регулювання правових відносин, відповідальність за дії щодо використання інформаційних ресурсів).

Узагальнюючи наявні підходи в контексті нашого дослідження, можна визначити такі підходи до визначення інформаційної культури фахівця: інформатичний (спосіб трансляції інформації, володіння комп'ютером, обізнаність у інформаційних програмах, широка мережа використання комп'ютера, оволодіння інформаційною технологією, знайомство з інформаційними ресурсами суспільства, вироблення навичок пошуку потрібної інформації, її збереження і використання); соціальний (спрямованість на соціально-комунікативну взаємодію; формування соціальних моделей поведінки, формування соціально необхідного рівня інформованості, який постає обов'язковою умовою соціалізації особистості і виконання нею різноманітних суспільних функцій); духовно-практичний (розвиток моральних цінностей, духовного потенціалу особистості, виховання особистої відповідальності за поширення визначеної інформації, формування принципів і переконань, що перешкоджають соціально-деструктивній інформації, дезінформації, маніпулюванню свідомістю людей); компетентнісний (професійно-інформаційна мобільність, розвиток практичного мислення, поєднання теорії та практики) [1, с. 136].

Нині на основі поняття інформаційна культура набули широкого впровадження поняття інформаційної і інформативної компетентностей. Зокрема, Т. Грицька під інформаційною компетентністю розуміє інтегративну якість

особистості, яка є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності [2, с. 52]. Я. Карлінська визначає інформаційну компетентність як набір трьох компонентів – інформаційного, комп'ютерного та процесуально-діяльнісного [5, с. 147].

Дослідник А. Хатько визначає інформатичну компетентність як системну та динамічну якість особистості, яка інтегрує володіння знаннями теоретичного та технологічного характеру про основні методи інформатики та інформаційних технологій, уміння, навички та досвід їх використання у процесі розв'язання професійних інженерно-педагогічних завдань засобами інформаційно-комунікаційних технологій, характеризується усвідомленням інформатичної компетентності як пріоритетної професійної цінності, що виявляється у прагненні, здатності та готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій та осмислення, самоаналізу і самооцінки власної професійної інформатичної діяльності та її результатів [8, с. 6].

Відтак підвищення рівня інформаційної культури у ВНЗ можливе за умов збільшення кількості годин на вивчення навчальних дисциплін, пов'язаних з інформатикою, ІКТ упродовж кожного семестра; володіння викладачем методикою викладання; сучасними програмними, технічними та комунікаційними засобами задля досягнення окресленої перспективної мети.

Список використаних джерел:

1. Гладченко О. В. Анализ научных подходов к определению понятия «информационная культура» / О. В. Гладченко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 7 (54), Ч. 2. – С. 133–136.
2. Грицька Т. С. Умови ефективності формування інформаційної компетентності школярів / Т. С. Грицька // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – № 1. – С. 47–54.
3. Державний стандарт загальної середньої освіти (проект) : Інформатика / авт. кол. під кер. М. І. Жалдака // Освіта України. – 1997. – 8 серп. – С. 8–10.
4. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания информатики» / М. И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с.
5. Карлінська Я. В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності / Я. В. Карлінська // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Житомир, 2008. – № 40. – С. 146–150.
6. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Коломієць Алла Миколаївна. – Вінниця, 2008. – 526 с.
7. Образцов П. И. Информационная культура студента в контексте информатизации высшего образования / Павел Иванович Образцов // Мир

образования – образование в мире. – 2004. – № 2 (14). – С. 202–209.

8. Хатько А. В. Формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Хатько. – Бердянськ, 2012. – 20 с.

С. О. Семеріков

проф., д-р пед.н.

В. В.Ткачук

викл.

Ю. В. Єчкало

ст. викл. кафедри фізики, к. пед. н.

МОБІЛЬНО ОРІЄНТОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ І ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

(доповідь)

Найбільший вклад у розвиток науки і техніки в Україні вносять студенти ВНЗ двох категорій – студенти природничо-математичних спеціальностей класичних університетів та студенти технічних університетів, для яких фундаментальним ядром підготовки є математичні, фізико-хімічні та інформатичні дисципліни. Спільність ядра підготовки зумовлює спільність засобів ІКТ підтримки навчальної діяльності.

Засоби ІКТ підтримки навчальної діяльності вимагають ревізії з точки зору перспектив їх використання за хмарними моделями доступу та можливості забезпечення мобільного доступу до ресурсів ВНЗ (у тому числі через віддалене керування). Необгрунтоване застосування перспективних ІКТ створює загрозу надмірної технологізації та неусталеності змісту навчання, що може призвести до втрати його фундаментальності – основи для неперервної професійної освіти та самоосвіти [4].

Ключовими для формування мобільно орієнтованого середовища навчання (МОСН) є ідеї В. Ю. Бикова [1] про нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів, системи відкритої освіти, хмаро орієнтовані освітні середовища та використання мобільних Інтернетпристроїв у навчанні. Формування МОСН ВНЗ стало можливим із появою мобільних апаратних та програмних засобів ІКТ, застосування яких надає мобільний доступ до навчальних та обчислювальних ресурсів у мережі Інтернет і забезпечує організацію спільної роботи суб'єктів освітнього процесу в такому середовищі [2; 5]. Складовими цієї педагогічної системи є мобільні навчальні середовища, зокрема – математичні, побудовані на основі хмарних математичних сервісів. Методологічною основою побудови МОСН виступає педагогічна технологія мобільного навчання [3].

Розробка теоретичних та методичних засад формування і використання МОСН фундаментальних і фахових дисциплін студентів вищих навчальних закладів вимагає вирішення наступних завдань:

1. Визначити стан, напрями та перспективи використання засобів технологій мобільного навчання та хмарних технологій у підготовці фахівців у вищих навчальних закладах.

2. Побудувати модель МОСН фундаментальних і фахових дисциплін студентів вищих навчальних закладів.

3. Спроекувати систему хмаро орієнтованих засобів мобільного навчання фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін.

4. Розробити та експериментально перевірити ефективність використання предметних мобільно орієнтованих середовищ навчання студентів вищих навчальних закладів.

5. Розробити методичні рекомендації із використання МОСН фундаментальних і фахових дисциплін студентів вищих навчальних закладів.

Реалізувати МОСН фундаментальних і фахових дисциплін студентів вищих навчальних закладів можна шляхом: 1) створення нових мобільних засобів навчання за хмарними моделями доступу; 2) розробки нових методик: навчання фундаментальних і фахових дисциплін; використання мобільно орієнтованих середовищ навчання; формування дослідницьких, предметних та професійних компетентностей майбутніх фахівців; 3) модернізації методичних систем навчання фундаментальних (математики, фізики, хімії, інформатики) та окремих професійно орієнтованих дисциплін підготовки майбутніх фахівців з електромеханіки, транспорту, інформаційних технологій, інженерів-педагогів; 4) оновлення методики проектування навчальних середовищ (у засобовій складовій). Очікувані результати використання МОСН фундаментальних і фахових дисциплін у навчальному процесі ВНЗ представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Трансформація навчального середовища ВНЗ

Традиційне середовище	Мобільно орієнтоване середовище навчання
Навчання	
аудиторне та самостійне	інтеграція аудиторного та позааудиторного
Підтримка викладача	
у межах ВНЗ	у межах ВНЗ та поза ними
Консультавання	
за визначеним графіком у ВНЗ	за визначеним графіком будь-де та ситуативно
Місце навчання	
у ВНЗ	у ВНЗ та будь-де
Академічна мобільність	
низька	висока
Засоби навчання	

традиційні у ВНЗ	традиційні у ВНЗ, професійні на виробництві, мобільні у студентів
Форми навчання	
лекція, семінар, лабораторна робота, практичне заняття	традиційні, комбіновані, ситуативні
Можливості для професійного зростання	
середні (складність поєднання роботи за фахом та навчання)	високі (сприяння навчанню при роботі за фахом)

Технологічною основою розгортання МОСН виступають хмарні технології, надання яких користувачам можливе на умовах аутсорсингу за безоплатними або низьковартісними освітніми ліцензіями компаніями ІКТ-бізнесу (насамперед Google, Microsoft та Amazon), що спираються на розгалужену мережу дата-центрів з надвеликими процесорними, комунікаційними і зберігальними потужностями. При цьому спільним для усіх учасників середовища є впевненість у тому, що хмарні послуги будуть їм безумовно надані та зможуть задовольнити їх різноманітні потреби. Це надає можливість ВНЗ: 1) уникнути необхідності регулярного оновлення та модернізації потужних загальносистемних програмно-апаратних засобів власних ІКТ-систем; 2) пом'якшити вимоги до засобів і технологій інформаційної безпеки власних ІКТ-систем; 3) зменшити чисельність власних ІКТ-служб, а також вимоги до професійної компетентності їх працівників. Разом із впровадженням підходу BYOD (Bring Your Own Device) це дозволить помітно зменшити загальні витрати на підтримку функціонування і розвитку ІКТ-систем ВНЗ, підвищити їх соціально-економічну віддачу, якість і надійність засобової складової навчального середовища.

Отже, використання МОСН фундаментальних і фахових дисциплін студентів ВНЗ дозволить здійснювати:

- підготовку освічених, мобільних, конструктивних людей, здатних до співпраці, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання;

- підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій;

- оновлення матеріально-технічної бази та впровадження інформаційних технологій;

- забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання;

- забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу;

- створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науковотехнічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти;

- створення науково-інформаційного простору, насамперед для дітей та молоді, використанням для цього нових комунікаційно-інформаційних засобів;
- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі вищої освіти, застосування в навчально-виховному процесі поряд із традиційними засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- модернізацію навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, а також створення нового покоління підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище Інтернеткористувача: особливості модельного подання та освітнього застосування / Биков В. Ю. // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 17. – С. 9-37.
2. Єчкало Ю. В. Методичні основи створення навчально-методичного комплексу нового типу з фізики для студентів вищих навчальних закладів / Ю. В. Єчкало // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол. : П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Вип. 20 : Управління якістю підготовки майбутнього вчителя фізико-технологічного профілю. – С. 16-18.
3. Моїсеєнко М. В. Мобільне інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу / М. В. Моїсеєнко, Н. В. Моїсеєнко, С. О. Семеріков // Новітні комп'ютерні технології. – Кривий Ріг : Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет». – 2016. – Том 14. – С. 55-56.
4. Семеріков С. О. Фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти / С. О. Семеріков, І. О. Теплицький // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол. : П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – Вип. 15 : Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. – С. 249-251.
5. Ткачук В. В. Засоби мобільних ІКТ для створення професійної навчальної мережі / В. В. Ткачук // Новітні комп'ютерні технології. – 2013. – Том 11. – № 1. – С. 82-85.

О. В. Пасічна
доц., канд. філол. н.

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПАРОНІМІВ У КУРСІ
«УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»
(тези)**

Практична спрямованість навчання лексики української мови пов'язана з удосконаленням умінь і навичок студентів комунікативно виправдано вживати різні групи слів у ситуаціях професійного спілкування. Особливі труднощі у засвоєнні лексичних понять стосуються розрізнення значень слів-паронімів.

У шкільному курсі української мови вивченню паронімів не приділяється достатньо уваги. Тому на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у вищому навчальному закладі основне завдання викладача полягає у розкритті семантичних особливостей цих слів та попередженні лексичних помилок.

У сучасній лінгводидактиці вивченню лексики української мови присвячено праці Н. Голуб, А. Нікітіної, Т. Коршун, Н. Кочан, М. Пентилюк, Г. Шелехової та ін. З. Бакум виокремлює такі принципи навчання лексики: лексико-граматичний (зіставлення лексичного і граматичного значень), системний (урахування всіх елементів лексичної парадигми), функціональний (урахування стилістичного розмежування), лексико-синтаксичний (зіставлення слова і словосполучення), позамовний (зіставлення слова з відповідними реаліями і поняттями), контекстний (урахування синтагматичних зв'язків у контексті) [1]. Означені принципи, на наш погляд, є дієвими у процесі засвоєння паронімів. Передовсім необхідно акцентувати увагу студентів на звуковій та структурній подібності цієї групи лексики, наприклад: виборний – виборчий, вникати – уникати, громадський – громадянський, кампанія – компанія, оснований – заснований, особистий – особовий, повноваження – уповноваження, показник – покажчик, тактовний – тактичний тощо.

Лексична робота з удосконалення вмінь і навичок студентів уживати пароніми в текстах фахового спрямування передовсім пов'язана з такими видами вправ, як: от: знаходження певної лексичної одиниці (пароніма) в контексті; з'ясування ролі лексичного явища (паронімії) в аналізованому тексті; добирання прикладів, що ілюструють лексичне явище; уведення лексичної одиниці в контекст; робота зі словником.

Доволі ефективним видом вправ є редагування конструкцій зі словами-паронімами, наприклад: На адрес (нормативно – адресу) нашої установи надійшов службовий лист. Вартість комп'ютера становить 15000 гривень (нормативно – гривень). Громадський (нормативно – громадянський) обов'язок кожного – узяти участь у виборах.

Окрім того, лексичну пильність студентів розвивають і вправи на вибір правильного варіанта слова, зокрема: Сергій Шевченко був (здатний, здібний) до вивчення іноземних мов. У деканаті зберігаються (особисті, особові) справи студентів. У бібліотеці ми користуємося алфавітним (покажчиком, показником). Він (вникав, уникав) у сутність справи.

Встановити семантичні зв'язки між словами допомагають завдання на узгодження прикметників-паронімів з іменниками, а саме: виборний / виборчий (агітація, кампанія, посада, бюлетень), гарантійний / гарантований (талон, заробіток, договір, право), письменний / письмовий (розпорядження, людина, екзамен).

Отже, лексична робота в процесі засвоєння паронімів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) сприятиме досягненню точності й чистоти фахового мовлення майбутніх спеціалістів, розвитку комунікативної компетенції, збагаченню активного словника студентів.

Список літератури

1. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах: модульний курс : посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів/ Колектив авторів за ред. М. І. Пентиліук: З. П. Бакум, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін. – К. : Ленвіт, 2011. – 368 с.

І. В. Ланова

ст. викл.

СТРУКТУРА СПЕЦІАЛЬНОЇ МОВИ І ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

(тези)

Новим в українському мовознавстві є вивчення спеціальної (професійної) мови – особливого функціонального різновиду літературної мови, що обслуговує професійну сферу спілкування. Актуальні ці дослідження й у лінгводидактичному аспекті – у всіх ВНЗ уведено курс української мови (за професійним спрямуванням).

Дослідження спеціальної (професійної) мови здійснюється в межах комунікативного підходу до мови. Центральним поняттям комунікативного підходу є поняття комунікація (спілкування). У мовознавстві спілкування трактують як складне, багатогранне явище, яке водночас є **взаємодією людей** та **інформаційним процесом**. Тобто передбачає як ситуацію, обставини цієї взаємодії, так і особливості коду, мови, що добираються відповідно до обставин. Отже, **комунікація** (лат. *communicatio*, від *communico* – роблю спільним, пов'язую, спілкуюсь), або **спілкування**, – це така активність взаємодіючих людей, під час якої вони, впливаючи один на одного за допомогою мови та інших знаків, обмінюються інформацією й організують свою спільну діяльність. Комунікація – спілкування складається з комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти, що породжують висловлювання (тексти) та інтерпретують їх.

Українська мова професійного спілкування починається з другої половини XIX ст., з формування наукової мови та створення українських термінологій різних галузей знань.

В українському мовознавстві немає чіткого визначення понять професійна комунікація і наукова комунікація, хоча майже століття існує традиція застосування терміна наукова мова. Зарубіжні мовознавці активно розробляють теоретичні й практичні питання функціонування різновиду літературної мови, що обслуговує професійну сферу спілкування. Термін мова науки на позначення цього різновиду кодифікованої літературної мови не задовольняє дослідників,

оскільки наукове спілкування – лише одна з провідних сфер професійної комунікації.

Учені виокремлюють кілька **головних ознак спеціальної (професійної) мови і професійного спілкування.**

1. Основна ситуація, що активізує використання цього різновиду мови, – спілкування в межах спеціальної сфери (наука, техніка, виробництво, управління, сільське господарство, транспорт, зв'язок, медицина, дипломатія тощо). Спеціальна тематика, спеціальні бесіди спонукають фахівців переходити на професійну мову.

2. Спілкування спеціальною мовою здійснюється за системою «людина - людина» (хоча не виключена також система «людина - машина»). Але це не просто людина – це людина, яка професійно працює в конкретній галузі знань (науки, техніки, виробництва, управління тощо). Основною необхідною якістю носія (споживача) цієї мови стає професіоналізм, що потребує володіння понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності та відповідною системою термінів.

3. Спеціальна мова – це природна мова з елементами мов штучних, точніше спеціалізованих штучних мов або символічних мов науки, а також мов людино-машинного спілкування. Спеціальна мова – вербальна мова, але з досить розвинутою тенденцією до залучення в її склад вербальних засобів, що використовуються й у функції номінації спеціального поняття, і у функції його дефініції (як додатковий матеріал у вигляді малюнків, креслень, схем тощо).

4. Спеціальна мова – поліфункціональна мовна формація. Якщо один із функціональних різновидів високорозвинутої літературної мови, спеціальна мова займає широке поле мовного простору й виконує основні функції мови: відображення дійсності та зберігання знань (епістемічна функція), одержання мовного знання (когнітивна функція), передавання спеціальної інформації (комунікативна функція).

5. Володіння спеціальною мовою – вторинне явище, оскільки її носії спочатку мають бути носіями національної літературної мови.

6. У професійній комунікації на основі психологічних і соціальних особливостей статусу партнерів у комунікації – відправника мови й адресата – дослідники виділяють як самостійні інтерпрофесійну та інтрапрофесійну комунікації. **Інтерпрофесійна комунікація** складається з мовних актів, у яких професійні ролі комунікантів не збігаються (спілкування «лікар - пацієнт»). **Інтрапрофесійна комунікація** здійснюється всередині певної соціально-професійної спільноти.

7. Спеціальна мова – поліструктурна мовна система, що забезпечує різні комунікативні потреби. На змістовому рівні спеціальна мова складається з конкретних професійних мов, які при спільній основі спеціальної мови щоразу набувають своїх пріоритетів у сенсі вираження.

8. Сучасній спеціальній мові властива внутрішня стилістична неоднорідність, у зв'язку з чим дослідники говорять про «багатошарові моделі» професійних мов.

Німецькі вчені для окремих професійних мов розробили приблизно такі багатосарові моделі:

- для сфери професійних мов техніки: мова науки (мова теорії, спеціальна термінологія), мова виробництва (цехова мова, професійна розмовна мова, власне виробнича мова, спеціалізована за дрібнішими галузями), мова продавців (мова розподільовачів);

- для політичної професійної мови: наукова мова, ділова мова, професійна розмовна мова;

- для професійної мови хімії: наукова мова. жаргон, що застосовують у лабораторіях, мова підручників, мова викладання;

- для медичної професійної мови: наукова мова, професійна розмовна мова, мова підручників, мова практики, або мова клінік.

9. Лексико-семантична система спеціальної мови – диференційний, визначальний чинник цієї функціональної мови.

Сутність та основна відмінність спеціальної мови – у специфіці плану змісту. Саме змістова організація визначила конкретну адресованість спеціальної мови, форми її функціонування, жанрово-стилістичну своєрідність. Об'єктивація змісту разом із комунікативним характером наукової та іншої творчості потребували відповідних засобів вираження. Відбувся й відбувається, з одного боку, відбір із загальнономовного національного та інтернаціонального фонду готових одиниць номінації, з іншого – формування (як правило, за подібністю до наявних) властивих засобів вираження необхідних смислів, категорій, понять.

Те, що диференційний є визначальним чинником спеціальної мови в її лексико-семантичному апараті, що саме він здатний здійснити основне призначення мови, не викликає сумнівів.

В. В. Стецкевич
проф., д-р істор. наук

НОВІ НАУКОВІ ЗДОБУТКИ В ОСЯГНЕНІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ТА ... :

(МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ)

(доповідь)

Підручники з “Історії України” зазвичай “відстають” від інтенсивних (а в останні роки особливо динамічних) пошуків науковців у царині фахового осягнення вітчизняної минувшини. Науковий поступ, а почасти й виразні інтелектуальні прориви, випереджають змістовно-наукову складову підручників для середньої школи та ВНЗ; і хоча останні й виконують свою головну дидактично-пізнавальну функцію - доносять до читача усталені константи (факти, події, дати, прізвища дійових історичних осіб тощо), - втім не завжди встигають за науковцями. Ще й досі в підручниках не завжди адекватно віддзеркалено усі дискусійні сюжети української історії, а надто ті, що й до сьогодні розколюють не лише істориків-науковців, але й суспільство та політикум. Історія України в добу навали 1941-1945 рр. якраз і належить до таких. Не є винятком і перший (початковий) період цієї війни, який з точки зору власне української історії на ту війну радше називати б доокупаційним. Він хронологічно охоплює червень 1941

р. - липень 1942 р., тобто від початку навали і до повної окупації усієї території УРСР.

І все ж за останні два десятиліття українські підручники з історії змінилися; і змінилися, перш за все, концептуально; усе це позитив і результат наукових пошуків та входження українського історіописання в принципово нову фазу, яка позначена:

- впровадженням гуманістичного, антропологічного підходів до вивчення історії війни перш за все у вимірах життя і долі людини (а не бойових операцій, стратегічних планів, задумів і реалій тощо), до вивчення історії української людності без поділу її на “своїх” і “чужих”;
- поліфонічністю думок і навіть поліконцептуалізмом;
- розкутістю у виборі методологій та методик пізнання історії війни;
- прагненням українських дослідників до збагачення вітчизняної історичної науки надбаннями світової історіографії (особливо в галузі теорії пізнання) тощо; іншими словами, усе це створює підґрунтя для дійсно творчого наукового осягнення історії війни.

Аналіз низки підручників з історії України, виданих за часів незалежності, дає підстави сказати, що нині вони практично всінесуть не один усталений (чи сказати б сильніше - догматичний) і дозволений “згори” історіографічний образштамп (схему) війни, як це було в 40-80-ті роки ХХ ст., а низку науково опрацьованих історіографічних образів; звідси - маємо поліфонію думок, суджень і висновків, розмаїття фактографічної основи та персоналістики; і це - по-перше, а по-друге, їх змістовна складова, пов’язана з подіями 1941-1945 рр., порівняно з радянською добою суттєво змінилася на більш адекватне висвітлення та наповнення текстів власне українськими сюжетами; відтак підручники з концептуальної і змістовної точки зору стали дійсно українськими; і це притому, що загал авторів не виокремлює українську складову, скажімо, із загальносоюзної історії війни, аж до її гіперакцентації чи ізоляціонізму; йдеться не про етнізацію української історії війни, а про інше - про осягнення її з позиції України та виокремлення самодостатньої української складової війни, що й передбачає потребу зробити наголоси на такому:

1) ще напередодні Другої світової постало так зване “українське питання”, яке було досить-таки помітним фактором європейської геополітики кінця 30-х років ХХ ст.; його фігурантами були не лише власне українці та їх політичні сили, які прагнули до справедливого вирішення цього питання, але й потужні політичні гравці-держави, як-то: Німеччина, СРСР, Угорщина, Чехословаччина, Польща і Румунія; найбільш безцеремонно й демонстративно “українське питання” було розіграно Німеччиною й Угорщиною в ході творення Карпатської України в 1939 р. та пактом Молотова-Рібентропа; втім, як виявилось, торгівля українськими землями продовжувалася і в подальші роки: наприклад, передача Румунії південно-західних районів УРСР (“Трансністрії”) та Північної Буковини вже в ході війни (детальніше див. нижче);

2) українські землі й українці з початком Другої світової буквально з перших її днів опинилися у вогненному вирі війни: Львів і львівяни, як і інші міста Західної України, Лемківщини, Посяння та інших українських етнічних

теренів вже 1-2 вересня 1939 р. потрапили під удари німецької авіації; значну частину українців - громадян Польщі - було мобілізовано до лав війська Речі Посполитої; відтак вони опиняться по інший бік фронту, на якому були українці-червоноармійці;

3) Україною двічі прокотився вогненний фронт війни: спочатку майже 13 місяців точилися кровопролитні бої (з червня 1941 р. - по липень 1942 р.), у ході яких ворожі армії захопили територію УРСР, а згодом 23 місяці йшло визволення окупованих земель (з 18 грудня 1942 р. до 28 жовтня 1944 р.); відтак Україна 36 місяців була в зоні безпосередніх бойових операцій; вона, і, особливо її людність, зазнала усіх жахів перебування в прифронтовій зоні, чого не знало 90% громадян безмежного СРСР - і в цьому контексті вся українська історія війни 1941-1945 рр. більш трагічна і жахлива, аніж інших народів колишнього Радянського Союзу;

4) на додаток до цього, поглиблюючи трагедію від перебування в прифронтовій зоні, українці змушені були нести ще й ярмо окупації з усіма її "принадами": неймовірною експлуатацією, уярмленням, винищенням людності краю аж до геноциду, непосильними роботами, грабунками, приниженнями, примусовими вивезеннями на роботи до Німеччини тощо; чи зазнали всього цього інші союзні республіки СРСР? Питання риторичне, бо з 16 союзних республік Радянського Союзу повної окупації зазнали 6 - Білоруська, Молдавська, Литовська, Латвійська, Естонська та Українська союзні республіки;

5) як наслідок повної окупації усіх без винятку історичних українських земель, на яких споконвіку проживали співвітчизники, тут перманентно точився рух опору у різних його проявах аж до відкритого збройного спротиву; відтак на тимчасово окупованих землях діяло декілька гілок руху опору; навіть йшла не одна, а зразу декілька війн, під різними прапорами, з різними гаслами і цілями; більше того, була серед них і така, що носила ознаки братовбивчої громадянської; маємо на увазі боротьбу поміж радянськими збройними угрупованнями і загонами ОУН-УПА; до числа ж гілок руху опору треба віднести:

а) радянську (підпільно-партизанську) боротьбу проти окупантів, як найпотужнішу і наймасштабнішу; б) боротьбу ОУН і УПА проти окупантів; в) українсько-польське збройне протистояння, в якому перші відстоювали свої права на етнічні території, а другі, відповідно до домовленостей між Москвою і польським урядом у вигнанні (у Лондоні) від 30.06.1941 р., розглядали "креси всходні" як історично свої; г) антиугорську боротьбу на Закарпатті та спротив румунам на Північній Буковині і в "Трансністрії";

б) окуповані терени України було розчленовано на 6 зон (територіально-адміністративних одиниць): Західноукраїнські землі (дистрикт "Галичина") було включено до польського Генерал-губернаторства; на Закарпатті панували угорці; більша частина українських земель підпорядковувалися Рейхскомісаріату Україна з центром у м. Рівне; Північну Буковину було безпосередньо включено до королівства Румунії; під її управління було передано й "Трансністрію", до складу якої ввійшли колишня Ізмаїльська та Одеська області, західні терени Миколаївської та південні Вінницької областей; східні терени УРСР були під

безпосередньою “опікою” Вермахту; усі ці режими хоч і були жорстокими, але не тотожними;

7) окупація принесла в Україну не лише рух спротиву та умови, що спонукали людність краю вести боротьбу за фізіологічне виживання, за збереження українців як етносу, але й політику геноциду - винищення євреїв, циган, виморювання голодом військовополонених та ін.; не оминула Україну й колаборація, яка подекуди була своєрідною реакцією на політику радянської влади (особливо на колективізацію, розкуркулення, голодомор, репресії, розстріляне відродження, на те, що кинули мирне населення на поталу окупантам (О. Довженко писав про свого батька, який опинився в окупованому Києві: “Їх кинули на поталу ворогу”), на невдалі, чи сказати б точніше, - трагічні наслідки розвитку подій на фронтах влітку-восени 1941 р., на примусове вивезення остарбайтерів до Німеччини тощо);

8) саме в ході Другої світової 1939-1945 рр. Україна завершила збирання в лоні і в територіально-адміністративних межах єдиного державного утворення, яким за статусом союзної радянської соціалістичної республіки вона в той час була, майже всіх історичних земель; іншими словами, відбувся процес соборності українських земель; і хоча з точки зору норм міжнародного права він не завжди був бездоганим (мова перш за все про пакт Молотова-Рібентропа), втім, з позиції історичної справедливості і прагнення народу до єднання й життя в межах соборної держави цей факт має цілковите виправдання, яке не може затьмарити навіть тінь Й. Сталіна, причетного до 4-го розділу Польщі і долучення західноукраїнських земель до УРСР;

9) oprіч цього, варто наголошувати й на тому, що протягом усієї Другої світової українці зробили декілька спроб здобути незалежність і відродити українську державність; першою була Карпатська Україна (березень 1939 р.), другою - акція ОУНівців у Львові (30.06.1941 р.); відомо також про підготовчу роботу мельниківського крила до створення української держави під протекторатом Німеччини після її перемоги над Польщею (прем'єром цієї держави провід призначив Омелян Сеника, а конституцію підготував Микола Сциборський) та про існування на Волині в зоні Запілля Колківської республіки, яку контролювала УПА; подекуди “зони радянської влади” встановлювали і червоні партизанські загони; а між іншим УРСР навіть попри окупацію усієї території зберегла свою матрицю державності і статус союзної республіки шляхом евакуації усіх базових інституцій, структур і центральних органів влади, усієї політичної структури республіканської влади; йдеться як про партійні, громадські, так і державні органи влади; усі вони після визволення України повернулися й оперативно відновили роботу; відтак Україна навіть у часи окупації продовжувала своє юридичне існування як союзна республіка;

10) Україна й українська людність у 1945 р. вийшли з війни в статусі Переможця, як до речі й усі інші республіки СРСР; і це - незаперечний факт; як незаперечним є й інше: Україна та її населення зазнали чи не найбільшого лиха, горя, матеріальних і особливо людських втрат порівняно з усіма іншими союзними радянськими республіками, окрім хіба що Білорусії; всього Україна втратила понад 9 млн осіб, або кожного четвертого свого громадянина, при цьому

понад 4 млн з них загинули в добу окупації і майже 3 млн - у лавах діючої армії; величезний внесок УРСР і в Перемогу - близько 6 млн її синів і дочок було залучено до лав Збройних сил СРСР; відтак не випадково Україна ще в 1945 р. стала не просто членом-засновником ООН, але й суб'єктом міжнародної політики.

Завдання, які постають перед сучасною українською історичною наукою та авторами навчальної літератури лапідарно наважимося звести до таких:

- продовжувати послідовне і цілеспрямоване переосмислення історії усієї Другої світової війни, у тому числі і під кутом зору виокремлення й осягнення власне її української складової; як приклад ще раз повернемося до новели про українське питання напередодні та в ході Другої світової війни; відомо, воно було помітним чинником європейської геополітики кінця 30-х років ХХ ст., але одночасно і предметом торгу українськими землями; особливо коли йдеться про роль і місце в цьому контексті “ефективного менеджера” - Й.Сталіна; маємо на увазі примат геостратегічних інтересів Кремля в процесі повернення західноукраїнських земель, Північної Буковини і Бессарабії, а не демонстрацію турботи вождя про українців; свідченням цього є той факт, що вже 30.06.1941 р. - ледь почалася нацистська навала! - Й. Сталін по суті офіційно відмовився від “возз'єднаних” земель на користь Польщі; в офіційному документі про це записано було так: “Уряд СРСР визнає радянсько-німецькі договори 1939 року щодо територіальних змін у Польщі як такі що втратили силу”; щоправда, пізніше Й. Сталін скористався скандалом з еміграційним урядом Польщі в Лондоні і забув про свої обіцянки повернути полякам ці землі; втім, торгувати ними та теренами країн Прибалтії він спробував ще раз: у 1942 р. Й. Сталін шукав контактів з Берліном і через Стаменова - посла Болгарії, як союзниці Німеччини, - обіцяв Гітлеру поступитися територіями вищеназваних республік, тобто вчинити так само, як це було зроблено в 1918 р., коли за умовами Брестського миру Україну віддали кайзерівській Німеччині; мало того, ще у 1939 р. Кремль “виміняв” у Берліна історично українські землі - Посяння, Холм, Замостя, Люблін (вони вже контролювалися Червоною Армією!) в обмін на більш стратегічно вигідний плацдарм - Литву, яка мала для нього значно більший військово-стратегічний інтерес, бо з Литви СРСР мав прямий вихід на кордони Східної Пруссії;

- нагальною і перманентною залишається потреба послідовно позбавлятися радянських догматів, штампів, схем, партійно-класових оцінок тощо; із надбань радянської історіографії війни варто (якщо б не сказати, конче необхідно) залишати лише те, що набуло непорушних констант, позбавлених спотворень, перекручувань чи адаптованих під партійно-радянські чи новітні партійні стандарти замовлення, як таких, що гальмують адекватне розуміння й висвітлення історичної минувшини;

- у цьому ж контексті йдеться і про неприпустимість гіпертрофованої глорифікації та героїзації історії війни як і про примітивну перестановку знаків плюс на мінус, “скидання” з п'єдесталів історії одних (головно червоних героїв) і вип'ячування інших, що веде до викривлень історичних подій і створення... нових “білих плям”; до цього призводить певний радикалізм окремих науковців та повне викидання з історіографії війни партійно-радянської складової (особливо коли йдеться про роль і місце ВКП(б) та комсомолу в минулій війні); такі операції

скоріше нагадують такі собі “зачистки” чи, радше б сказати, “стерилізації” історичних текстів, а відтак руйнують історичну пам’ять на потребу сучасної неокон’юнктури; наразі нерідко спостерігається не заповнення “білих плям” як продукту радянської історіографії, а процес творення нових лакун замість старих, чого варто уникати.

Одне з надзавдань, яке стоїть перед спільнотою науковців і викладачів історії, є пошук шляхів і способів до осягнення інтегральної історії усіх українців і українських етнічних земель; це вимагатиме розстановлення нових акцентів і зміни наголосів в історичних дискурсах, а точніше: не артикулювати увагу лише на історії УРСР та її громадян - і тільки на них! - у добу війни, а гармонізувати історію і більш збалансовано показувати долю усієї української людності в добу 1939-1945 рр., у тому числі і тієї, що жила поза межами Радянської України; це дасть змогу: а) увиразнено показати історичні корені та генезу такого специфічно українського явища, як тяга до соборності та походження власне самого “українського питання”; б) пояснити, чому певна частина етнічних українців у роки Другої світової опинилася по різні боки лінії фронту (мова про українців - громадян Польщі, Румунії, Словаччини та Угорщини, які були мобілізовані до лав війська цих держав і змушені були воювати проти радянських воїнів), а з іншого боку, - наголосити на трагізмі, якого зазнали українці внаслідок примусових переселень у Польщі;

- і нарешті, останнє: в Україні вже давно точаться не лише суто наукові дискусії щодо історії України в добу війни, але, на жаль, і спроба політизації цих сторінок нашої минувшини (1939-1945 рр.); як найбільш промовистою ілюстрацією до цієї тези є спроба окремими партіями (головно лівими) заборонити переписування історії війни(?!), що криє за собою намагання зберегти “єдино вірне” її потрактування в дусі і річищі постанов ЦК КПРС; історія України 1939-1945 рр. стала таким собі чи не найгострішим полігоном політичних баталій; тут зійшлися не лише крайнощі - “ліві” і “праві”, - тут маємо ще й нав’язування “єдино вірних”, а до того ж ще й політично й партійно прикрашених схем і висновків, що зовсім не відповідає іманентним потребам самої історичної науки, яка має свої власні теоретико-методологічні засади пізнання і визнає як позитивний факт наявність різних поглядів і власне саму наукову поліфонію думок і суджень, дискусій тощо; втім у сучасній Україні сталося так, що політика вже вкотре стала чинником втручання в науку і тиску на неї, в результаті чого історія війни (особливо!) опинилася між наукою і політикою; звичайно, і науковець, і викладач історії мали би стояти поза політикою; але в переобтяженому політичними зіткненнями українському сучасному середовищі, в пошматованому політиками соціумі витримати в цьому хорі суто науково виважену ноту дуже важко, бо науковець і вчитель живуть саме в цій спільноті; Н. Яковенко, розмірковуючи над цією проблемою, зауважила так: в ідеалі історик - “... це людина без політичної заангажованості; як закликав колег ще у II ст. н.е. Лукіан із Самосат, доки історик пише свою працю - він має бути чужинцем, у якого немає батьківщини і який не має жодного закону, окрім самого себе...; але, - додає вона, - насправді такої стерильності ніколи й нікому не вдалося досягнуто. Втім, ідеал не відмінюється - і про це треба пам’ятати, щоб вчасно хапати себе за

руку, коли надто заносить”; а почасти заносить і “лівих”, і “правих”; тож не випадково, що саме на полі історії війни 1939-1945 рр. і точиться найбільш затяте і наукове, і політичне протистояння, але часто й такі зіткнення, що виходять за межі здорового глузду: одні відстоюють сталінсько-брежнєвську ортодоксію (православ’я в його позарелігійній інтерпретації) та історико-партійні (КПРС) догмати, інші - сповідують позаідеологічні цивілізаційні дослідницькі виміри, але є й прихильники націоналістичного наративу; усі ці чинники і простежуються як у науковій, так і навчальній літературі і до певної міри ускладнюють роботу викладачів; втім, подолати їх - цілком посильне завдання; науковці і викладачі мають для цього усі підстави.

У процесі підготовки повідомлення автором було проаналізовано такі підручники: Нариси історії України: Навчальний посібник для студентів вузів та учнів середніх шкіл. - Тернопіль, 1991; Історія України. Курс лекцій у двох томах. - Т. 2. - К., 1992; М.В. Коваль, С.В. Кульчицький, Ю.О. Курносів. Історія України: Матеріали до підручника для 10-11 класів середньої школи. - К., 1992; В.І. Борисенко. Курс української історії. - К., 1996; Історія України. (Кер. автор. колективу Ю. Зайцев), - Львів, 1996; Історія України: Навчальний посібник. (В. Верстюк та ін.). - К., 1997; О.Д. Бойко. Історія України. - К., 1999; В.П. Шевчук, М.Г. Тараненко. Історія української державності. Курс лекцій. - К., 1999; О.М. Уривалкін, І.М. Конончук. Історія України від стародавніх часів до ХХІ століття. - Ніжин, 2003; Історія державності України. (За ред. О.М. Бандурка). - Харків, 2004; І.В. Рибак, А.Ю. Матвеев. Історія України. - К., 2005; Ю.А. Мицик, О.Г. Бажан, В.С. Власов. Історія України. - К., 2005; Історія України та її державності. (За ред. Л.Є. Лещинського). - Львів, 2005; Історія України. Навчально-методичний посібник для семінарських занять. (За ред. В.М. Литвина). - К., 2006 та ін.

В. М. Зінченко

викл.

ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ВИШІ

(доповідь)

Успішність процесу навчання, ефективність використання в ньому різних методів і форм навчання значною мірою залежать від вдалого вибору засобів навчання.

Засіб навчання – сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу.

Основним засобом навчання є слово викладача, за допомогою якого він організовує засвоєння знань студентами, формує у них відповідні уміння та навички. Викладаючи новий матеріал, він спонукає до роздумів над ним, його осмислення і усвідомлення.

Важливим засобом навчання є підручник, використовуючи який, студент відновлює в пам'яті, повторює та закріплює здобуті на заняттях знання, виконує різні види самостійної роботи. Інші засоби навчання виконують різноманітні функції: замінюють викладача як джерело знань (кінофільми, магнітофон, навчальні прилади та ін.); конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, які повідомляє викладач (картини, карти, таблиці та інший наочний матеріал); є

прямими об'єктами вивчення, дослідження (машини, прилади, хімічні речовини, об'єкти живої природи); виступають "посередниками" між студентом і природою або виробництвом у тих випадках, коли їх безпосереднє вивчення неможливе або утруднене (препарати, моделі, колекції, гербарії тощо); формують у студентів навчальні та професійні уміння та навички (прилади, інструменти та ін.); є символічними (знаковими) засобами (історичні та географічні карти, технічні креслення, графіки, діаграми тощо).

Необхідними чинниками, що сприяють успішному засвоєнню знань, є технічні засоби навчання (ТЗН). До них належать: дидактична техніка (кінопроектори, діапроектори, телевізори, відеомагнітофони, електрофони, комп'ютери), екранні посібники статичної проекції (діафільми, діапозитиви, транспаранти, дидактичні матеріали для епіпроекції), посібники динамічної проекції (кінофільми, кінофрагменти та ін.), фонопосібники (магнітофонні записи, відеозаписи, радіо- і телепередачі).

Інформаційні ТЗН з огляду на те, які органи чуття включені для сприймання навчальної інформації, поділяють на аудійовані (слух) і візуальні (зір). Найзручнішими є аудіовізуальні (слухо-зорові), тобто за яких показ зображення супроводжується текстом, а звуковий ряд – відповідними ілюстраціями.

Ефективнішими та доцільнішими нині є технічні засоби навчання широкого призначення – відеотехнічні й проекційні. Їх використання в освітній діяльності передбачає педагогічний та технічний компонент. Педагогічний компонент охоплює питання, пов'язані зі створенням засобів навчання (кінофільмів, слайдів, кодограм тощо) відповідно до дидактичних вимог навчального процесу, а також із розробленням методики застосування їх, тобто сукупності правил, способів і прийомів, що забезпечують досягнення найкращих результатів для сприймання і засвоєння навчального матеріалу. Методика передбачає відбір матеріалу для представлення у наочному вигляді.

Важливо ретельно продумати поєднання слова викладача з ТЗН, можливості використання методичних прийомів: установки на сприймання перед демонструванням (простеженням) окремих елементів комплексу чи комплексу загалом, бесіди за їх змістом; пояснення (бесіди) за змістом аудіовізуальних засобів; демонстрування (прослуховування) окремих частин, фрагментів або кадрів, що чергується з розповіддю (поясненням); демонстрування (прослуховування), що супроводжується поясненням (синхронним коментуванням).

Ефективність навчально-виховних заходів зростає при використанні комплексів технічних засобів навчання, які мають відповідати таким вимогам: врахування пізнавальних закономірностей навчальної діяльності під час заняття; органічне поєднання зі словами викладача, а також іншими засобами навчання; відповідність змісту навчально-виховних завдань заняття; врахування можливості застосування різних методичних прийомів.

Комплексне використання ТЗН дає змогу чітко виокремити структуру матеріалу, який вивчають; створити найкращі умови для мимовільного запам'ятовування; показати зв'язок теорії з практикою; якнайповніше розкрити сутність і закономірність явищ, що вивчаються; демонструвати явища у статичній й

динаміці; показувати схеми, креслення, виведення формул, рівнянь та окремі їх частини.

Методичну підготовку до заняття з використанням ТЗН фахівці пропонують здійснювати в кілька етапів:

- добір до теми, що вивчається, аудіовізуальних навчальних засобів, які відповідають освітньо-виховним завданням заняття;

- попередній перегляд або прослуховування матеріалу з метою аналізу його змісту;

- визначення доцільності використання дібраного матеріалу;

- визначення форми навчального заняття (лекція, семінарське, лабораторне чи практичне заняття);

- визначення функції технічних засобів навчання в структурі заняття (повідомлення нової інформації, ілюстрація, узагальнення, систематизація, закріплення, контроль);

- вибір провідного методу у використанні технічних засобів навчання (наочно-ілюстративний, активно-евристичний) і методичних прийомів показу (цілком, частинами, окремими кадрами);

- визначення засобів активізації пізнавальної діяльності студентів на етапах використання технічних засобів навчання (повідомлення мети перегляду, постановка завдання, в т. ч. проблемного, контрольні запитання, складання плану, виконання вправ, розв'язування задач, обговорення) [3].

Рівень застосування ТЗН залежить від характеру навчальної дисципліни, підготовки та інтересів самих студентів, форми занять, нахилів, пристрастей викладача, наявних засобів, програмно-методичного забезпечення. Умовно виокремлюють три рівні використання ТЗН: епізодичний (викладач використовує їх час від часу), систематичний (постійне застосування, що дає змогу розширювати і урізноманітнювати обсяг інформації) і синхронний (передбачає практично безперервне супроводжування викладу матеріалу застосуванням ТЗН протягом всього заняття). Однак слід пам'ятати, що за будь-якого рівня технізації навчального процесу вирішальна роль належить викладачу, а ТЗН, навіть у найсучасніших варіантах, завжди залишатимуться допоміжним засобом у проведенні занять.

На сучасному етапі у навчальній і пізнавально-дослідній роботі широко застосовують комп'ютери, що дає змогу поєднати високі обчислювальні можливості при дослідженні різноманітних функціональних залежностей з перевагами графічного подання інформації, розвитку геометричної інтуїції, графічних навичок, евристичної діяльності, врахування індивідуальних здібностей і можливостей студентів. Комп'ютери створюють нову технічну основу для здійснення програмованого навчання, організації індивідуальних і групових форм навчальної роботи на лекціях, під час практичних робіт студентів, дають змогу своєчасно здійснити контроль успішності студентів, надати педагогічну підтримку, створити умови для випереджального навчання тих, хто має здібності й цікавість до навчальної інформації.

Використання комп'ютера сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-

технічного прогресу; активізації навчання з огляду на використання привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змагання студентів з машиною та між собою, прагнення отримати вищу оцінку; індивідуалізації навчання (кожен працює в режимі, який його задовольняє); розширенню інформаційного і тестового "репертуарів", доступу до "банків інформації", можливості оперативно отримувати необхідні дані в достатньому обсязі; об'єктивності перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок студентів. Однак використання технічних засобів навчання має бути педагогічно виправданим, розглядатись передусім з погляду педагогічних переваг, які вони можуть забезпечити в навчальному процесі вищої школи.

Одним із напрямів використання комп'ютерної техніки є створення освітнього web-сайту. Це новий засіб навчання у вигляді взаємопов'язаних web-сторінок (окремий документ у мережі Internet, що має свою адресу), включених до серверу освітньої установи, університету або його підрозділу. Унікальність кожного web-сайту забезпечується їх універсальністю при вирішенні багатьох освітніх завдань: подання інформації для студентів, викладачів, наукових колективів кафедр, які бажають ознайомитись з різними методиками, концепціями, навчальними планами, можливостями поповнення власних бібліотек тощо. Як інтерактивні форми комунікації при цьому використовують web-форуми, телеконференції.

На кафедральному web-сайті розміщують матеріали про спеціальності, за якими готує студентів кафедра, її структурні підрозділи, нові електронні навчальні посібники, зв'язки з промисловими підприємствами, з випускниками тощо.

Основними характеристиками конструювання освітнього web-сайту є його адресність, інтерактивність і продуктивність щодо майбутніх користувачів (відвідувачів), тобто учасників навчального процесу та інших навчальних і наукових заходів, що здійснює кафедра.

Поширеними є web-сторінки спеціалізованого призначення – освітні web-квести (англ. question – запитання). Такі сторінки на різних освітніх сайтах створені за конкретною темою і поєднуються гіперпосиланнями на сторінки інших сайтів у Internet. Наприклад, сторінка з курсу "Основи інженерно-педагогічної творчості" має посилання на сервери реальних наукових лабораторій, бібліотек науково-дослідних інститутів як вітчизняних, так і зарубіжних. При цьому така сторінка оформляється як освітня, з відповідними описами, цілями, завданнями, очікуваними результатами навчання студентів і контрольними функціями.

Багатим є досвід використання нових технологій і засобів навчання за кордоном. Наприклад, у вищих навчальних закладах Великої Британії, ФРН, Канади, Франції, Австралії, Японії, Швеції та інших розвинутих країн використовують такі нові інформаційні технології навчання, як персональні комп'ютери, інтерактивні відео (у т.ч. на базі використання лазерних оптичних відео-дисків), електронна пошта, системи штучного інтелекту та ін.

Інтерактивне відео поєднує можливості комп'ютера та відеодиска. На оптичні компакт-диски записують не лише звукову інформацію, а й комп'ютерні навчальні програми, відеоінформацію, графічні зображення.

Висновки:

1. Комплексне використання нових технологій і засобів навчання дає змогу інтенсифікувати процес засвоєння студентами неперервно зростаючих обсягів актуальної науково-технічної, екологічної, соціальної і методичної інформації.

2. Забезпечує якісне практичне застосування теоретичних знань з навчальних дисциплін.

3. Допомогає студентам самостійно здобувати нові знання на базі сучасних засобів телекомунікацій та доступу до світових банків знань.

4. Раціоналізує працю викладачів та інших учасників навчально-виховного процесу.

Література

1. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посібник. — К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997

2. Туренко А.М. Розробка і впровадження сучасних технологій і активних методів навчання на підставі комп'ютерних, інформаційних та мережевих ресурсів вищого навчального закладу // Інновації у вищій школі. – К., 2003.

3. Якимов А.Й. Технічні засоби навчання. Модернізована програма і методичні вказівки по вивченню дисциплін. – Харків : УПА, 2000.