

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО АГРАРНОЇ ПОЛІТИКИ ТА ПРОДОВОЛЬСТВА УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА УКРАЇНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНИХ МОВ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ



*- педагогіка - психологія - мовознавство -
- методика викладання - філософія -
- історія - соціологія - політологія -*



Серія: Соціально-гуманітарні науки

Випуск № 3 • 2014 р.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
MINISTRY OF AGRARIAN POLICY AND FOOD OF UKRAINE
VINNYTSIA NATIONAL AGRARIAN UNIVERSITY
UKRAINIAN AND FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT

SCIENTIFIC NOTES



*- pedagogics - psychology - linguistics -
- teaching methodology - philosophy -
- history - sociology - politology -*



Series: Socially-humanitarian sciences

Issue № 3 • 2014

Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. –Серія: Соціально-гуманітарні науки / Гол. ред. Калетнік Г.М. – Вінниця: ВНАУ, 2014. – Вип. 3. – 148 с.

Редакційна колегія / Editorial Board

- Калетнік Г.М.** – доктор економічних наук, професор, дійсний член (академік) НААН України, президент ВНАУ (головний редактор) **Kaletnik H.M.** – Doctor of Economic Sciences, professor, academician of NAAS of Ukraine, President of VNAU (chief editor)
- Джеджула О.М.** – доктор педагогічних наук, професор, ВНАУ (заступник головного редактора) **Dzhedzhula O.M.** – Doctor of Pedagogic Sciences, professor, VNAU (assistant chief editor)
- Тимкова В.А.** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов ВНАУ (заступник головного редактора) **Tymkova V.A.** – Candidate of Philological Sciences, assistant professor, Head of Ukrainian and Foreign Languages Department, VNAU (assistant chief editor)
- Кравець Р.А.** – кандидат педагогічних наук, ВНАУ (відповідальний секретар) **Kravets R.A.** – Candidate of Pedagogic Sciences, VNAU (executive editor)

Члени редакційної колегії / Editorial Staff Members

- Романишина Л.М.** – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, Хмельницький національний університет **Romanyshyna L.M.** – Doctor of Pedagogic Sciences, professor, Honoured Educator of Ukraine, Khmelnytskyi National University
- Вачевський М.В.** – доктор педагогічних наук, професор, академік АН ВО України, член Національної спілки журналістів України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка **Vachevskiy M.V.** – Doctor of Pedagogic Sciences, professor, academician of ASHE of Ukraine, corresponding member of the National Union of Ukraine’s Journalists, Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko
- Левчук К.І.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України та філософії, ВНАУ **Levchuk K.I.** – Doctor of Historic Sciences, professor, Head of the Department of the Ukrainian History and Philosophy, VNAU
- Легун Ю.В.** – доктор історичних наук, професор, ВНАУ **Lehun Yu.V.** – Doctor of Historic Sciences, professor, VNAU
- Капранов О.П.** – доктор філософії, доцент кафедри англійської мови Стокгольмського університету, Швеція **Alexander Kapranov** – Doctor of Philosophy, assistant professor of the Department of the English Language, Stockholms Universitet, Sweden
- Курлянд З.Н.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Державний заклад „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського“ **Kurliand Z.N.** – Doctor of Pedagogic Sciences, professor, Head of the Department of Pedagogy, State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskiy”
- Мельничук І.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін, ДВНЗ „Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України“ **Melnychuk I.M.** – Doctor of Pedagogic Sciences, professor, Head of the Department of Philosophy and Social Subjects, SHEI “Ternopil State Medical University named after I.Ya. Horbachevskiy of MHP of Ukraine”
- Петрук Н.К.** – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, ХНУ **Petruk N.K.** – Doctor of Philosophy, professor, Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy, HNU
- Тимошук Н.М.** – кандидат філологічних наук, доцент, ВНАУ **Tymoshchuk N.M.** – Candidate of Philological Sciences, assistant professor, VNAU
- Степанова І.С.** – кандидат філологічних наук, доцент, ВНТУ **Stepanova I.S.** – Candidate of Philological Sciences, assistant professor, VNTU
- Матієнко О.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент, ВНАУ **Matienko O.S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor, VNAU
- Довгань Л.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, ВНАУ **Dovhan L.I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor, VNAU

ЗМІСТ

Волошина О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ТАКТИЛЬНОЇ
ЛЕКСИКИ ТА ГУСТАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ УХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ6

Гарник А.А.,

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....16

Дакалюк О.О.

СУЧАСНИЙ СТАН НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ
ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У НЕМОВНИХ ВУЗАХ22

Кравець Р.А.

МОДУЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В АГРАРНОМУ ВНЗ28

Манжос Е.О.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА41

Марлова А.С.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ
МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....46

Матієнко О.С.

ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ „ЕКОНОМІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”.....55

Миколюк О.П.

МАЙБУТНІЙ ІНЖЕНЕР ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ОСОБИСТІТЬ
У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....61

Обухова В.М.

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ЗМІН
У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ НАШИХ СУЧАСНИКІВ.....67

<i>Перішко І.В.</i> УПРАВЛІННЯ МАРКЕТОЛОГАМИ ТУРИСТИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ РЕГІОНУ У СФЕРІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ.....	72
<i>Сніговська О.В.</i> МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР.....	78
<i>Тимкова В.А., Марцінко Т.І.</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ СУЧАСНОГО АГРАРІЯ.....	84
<i>Хомяковська Т.О., Москаленко І.В.</i> СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	91
<i>Шестопал О.В., Насонова Н.А., Рибко Н.В.</i> ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	100
<i>Ryabokon O., Koval I., Panchenko S., Polishchuk L.</i> LINGUISTIC PARALLELS IN SELF-TEACHING LANGUAGES.....	107
<i>Vasilenko G., Ryabokon O., Glavatska L.</i> LIFE-LONG SELF-TEACHING LANGUAGES.....	116
АНОТАЦІЇ.....	124
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	142
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ.....	144
ПРАВИЛА ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ ДО ДРУКУ.....	146

**ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ І ФУНКЦІОНУВАННЯ
ТАКТИЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ ТА ГУСТАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ
У ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ**

Постановка проблеми. Тактильна та густативна лексика, як і відповідна поняттєва сфера, з прадавніх часів викликала цікавість філософів, психологів, літературознавців, мовознавців тощо. Незважаючи на те, яку саме оцінку ролі чуттєвого сприйняття у процесі пізнання давали окремі мислителі чи представники цілих шкіл і течій, сам факт повсякчасного звертання до цієї проблеми свідчить про її важливість та дає підстави говорити про актуальність її дослідження у багатьох галузях науки. Тактильна та густативна лексика є вагомим компонентом мовних картин світу, оскільки саме на основі чуттєвої інформації про світ відбувається концептуалізація дійсності на площині тієї чи іншої мови. Чуттєве відображення здійснюється через зорові, слухові, нюхові, тактильні аналізатори. Склад і структура чуттєвого відображення створюють сенсорну організацію людини [3, с.337].

Аналіз основних досліджень та публікацій з даної теми. Сприйняття світу за допомогою мислення та відображення отриманої інформації через мову відповідає поняттям концептуальної і мовної картини світу. Б.Уорф і Е.Сепір зробили значний внесок у розмежування понять “концептуальна картина світу” і “мовна картина світу”. У подальшому ці поняття розробляються у працях О. Кубрякової, А. Вежбицької, Р. Джекендорффа, Ю. Степанова, Н. Артюнової, А. Бондарко, Ю. Апресяна, В.Телії, О. Каменської, А. Баранова, О. Воробйової. Мовна картина світу визначається як частина концептуального світу, що набула вербальної форми. Концептуальна картина світу є значно багатшою, ніж мовна картина світу. В основі мовної картини світу лежить мовний механізм творення нових концептів, який приводить у взаємодію і пізнавальні процеси, і емпіричний досвід, і культурні досягнення колективу [2, с.280]. Під концептом, услід за Ю. Степановим, розуміємо “осередки культури”, згустки національно-культурних змістів. Концепти, або базові когнітивні категорії, є універсальними, тому що відображають спільний для всіх когнітивний процес.

Функціонування тактильної лексики та лексики смакопозначення в художньому дискурсі неодноразово було об'єктом наукових пошуків як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (О.В. Волошина, О.Н. Григор'єва, Л.М. Середа, Н.Г. Смирнова, А. Вежбицька). Проте виразні можливості цих різновидів сенсорної лексики не отримали достатнього висвітлення і проблема продовжує залишатися актуальною. Аналіз функціонування тактильних та смакових сенсоризмів на рівні тексту у свою чергу дозволяє виявити їхнє значення не лише як засобу створення художньої образності, але і як засобу текстотворення.

Метою нашої статті є вивчення деяких особливостей вживання і функціонування тактильної лексики та густативної лексики у художньому мовленні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сенсорна лексика є вербальною актуалізацією постійної сфери “чуттєвого сприйняття”, у якій закодована вся інформація про навколишній світ. Дослідження сенсорної лексики проводилися в різних аспектах та на матеріалі багатьох мов.

Також лексика відчуття є одним з основних засобів репрезентації авторської мовної картини світу. Текст художнього твору являє собою багатомірну змістову єдність, в якій віддзеркалюється психологія письменника, де реалізується в літературній формі ідея, а також відображається унікальне явище людської свідомості – мова, яка через системно-функціональні, семантичні, стильові, стилістичні та інші організації розкриває національну та індивідуально-лінгвістичну концептуальну картину світу. Сенсорна лексика – це залишені митцем слова вузькі шпарини, крізь які гнучкий розум читача проникає у внутрішній світ автора. Тому вважаємо за необхідне розглядати цей лексичний пласт як одну з семантичних домінант прозового твору.

Мовна картина світу – це сукупність уявлень, що склалася історично у повсякденній свідомості народу і відобразилася у мові. Це свого роду колективна філософія, система поглядів, з одного боку, універсальна, а з іншого, національно-специфічна [9, с.53].

Проблема мовної картини світу є актуальною у зв'язку із виходом на перший план у лінгвістичних дослідженнях проблеми співвідношення мови, свідомості (індивідуальної й колективної) й культури [5,с.8]. Серед актуальних питань лінгвістики слід відзначити спосіб відображення світу у свідомості

людини та роль вербальних засобів у цьому процесі. В. Гумбольдт першим висунув ідею про нерозривну єдність мови і мислення. При цьому, мова для В. Гумбольдта виступає як посередник між двома різними світами – об'єктивно існуючим зовнішнім світом і суб'єктивним світлом людини [7, с.238].

У художньому мовленні тактильна та густативна лексика використовуються для прямої номінації сенсорних сутностей, а також у процесі конвергенції сенсорних образів – скупчення в одному текстовому фрагменті пучка сенсорних образів, що формують полімодальний образ, сприйнятий у певний момент часу кількома органами чуття.

Густативною називаємо лексику на позначення смаку (від лат. *gustus* смак, смакове відчуття). Смакові відчуття постають одним із видів сенсорного механізму сприйняття, основною функцією яких є визначення якості споживаної їжі, що здійснюється шляхом аналізу смакових характеристик харчових речовин, а також поліпшення апетиту.

Найменування смаку належать до перцептивної лексики, яка відіграє важливу роль у відображенні об'єктивної дійсності. Проблеми вивчення лексичних одиниць викликають особливий інтерес, оскільки саме в лексиці найбільш яскраво відображена національна специфіка мови.

Сенсорна лексика в різних аспектах вивчалася певним колом дослідників: Н. Д. Арутюнова, О. А. Вербицька, О. М. Вольт, В. В. Грідасов, В. В. Дятчук, В. В. Попова, Л. О. Пустовіт, І. Г. Рузін, І. П. Устинова, А. Н. Шрамм та ін.

Словниковий склад є найбільш чутливим до різноманітних зовнішніх факторів впливу, на ньому постійно відбивається дія внутрішніх законів розвитку мови.

Лексика на позначення смаку в сучасній англійській мові поповнюється: шляхом розвитку лексичних значень, а також словотвірним способом.

Значення позитивної / негативної оцінки реалізується у густативній лексиці також шляхом морфологічної деривації [13, с.132].

Актуальність дослідження визначається великим значенням перцептивної категорії смаку у житті людини, яка значно менше досліджена порівняно із зоровим та слуховим модусами перцепції.

Густативна, або смакова лексика є надзвичайно колоритним засобом передачі уявлення про навколишній світ. Густативним та тактильним відчуттям

присвячені праці не лише мовознавців а й психологів культурологів, психофізіологів тощо. Незважаючи на величезну кількість досліджень щодо вищеназваної лексики, її вивчення залишається актуальною темою і сьогодні.

Особливий інтерес для дослідження викликає сприйняття смаку людиною та мовне відображення результатів цього виду перцепції. Смак при цьому визначається як процес сприйняття, а не відчуття. Так термін “відчуття” відноситься до початкового досвіду, що виникає внаслідок елементарних видів стимуляції, у той час як сприйняття означає учать вищих когнітивних механізмів, що інтерпретують сенсорну інформацію [1, с.13]. З лінгвістичного погляду, смак цікавий тим, що він вербалізується досить складно, тому основна проблема полягає у пошуку лінгвістичних корелятів для різних значень смакової шкали. Людина не набагато просунулася у розкладанні на елементи цього роду сприйняття. Лексика, яка відноситься до результатів незорового сприйняття, відносно бідна. Її різноманітність мінлива, вона позичена у конкретної лексики – найчастіше у імен природних реалій (наприклад, смак малини). У позначеннях такого роду, які не подолали етапу порівняння, відображається семантична дифузність найменувань [4, с.12]. Невизначений і дифузний характер цього виду перцепції виявляється у порівняно невеликій кількості лексичних одиниць зі значенням смаку у мові.

Як відомо, письменники користуються загальноживаною мовою, проте їх індивідуальне світосприйняття, а також особливості мови зумовлюють створення неповторного мовного світу. Контакт письменників, як і будь-яких інших суб'єктів світорозуміння, зі світом є унікальним, уявлення про світ різноманітним. При цьому, дійсно адекватний глобальний і цілісний образ світу може створити тільки колективний суб'єкт у ході всебічного розглядання зовнішнього світу, створюючи загальну картину світу, в якій усуваються усі нюанси індивідуального світосприйняття. Картина світу – це наслідок побудови суб'єктом образу світу за допомогою певних засобів. Густативна лексика при цьому є локальним фрагментом світу, або картиною досліджуваної дійсності [10, с.57].

Вибір письменником тих чи інших мовних засобів зумовлено багатьма факторами – задумом, концептом та змістом художнього твору, художнім напрямком. Мовна картина світу письменника відображає особливий спосіб світобачення, властивий даній мові, культурно значущий для неї.

Ще одним значним джерелом поповнення лексики на позначення смаку є засоби оцінювання, які виражаються у художньому творі за допомогою прикметників.

Мова це не тільки знаряддя культури, але знаряддя емоцій. Думки та емоції зливаються у процесі діяльності, і емоції можуть навіть превалювати при цьому. Кожна мовна особистість, незалежно від культурних відмінностей, переживає ті ж самі базові емоції, і це зближує людей різних культур. Так, концепти радість з одного боку і нещастя з іншого є базовими емоційними концептами.

Сема “сприйняття смаку” утворює концепт. Цей концепт є у свідомості кожної людини, незалежно від культурних відмінностей, що об’єднує людей різних культур. Цим можна пояснити спільні значення густативних прикметників у метафоричних формуваннях. Але існує національна специфіка представленості цього виду перцепції у досліджуваних мовах. Необхідність виділити національну специфіку сприйняття смаку потребує аналізу результатів його концептуалізації в англійській і українській мовах. Ознака смаку не є самостійною, вона тісно пов’язана у процесі комунікації з об’єктом. Ця особливість знаходить відображення в особливому типі номінації – іменних атрибутивних сполученнях. Тому семантична структура ядерних прикметників на позначення смаку досліджується за допомогою аналізу їх лексичної сполучуваності. Кожен прикметник має ряд сполучуваних іменників, але цей ряд не завжди однаковий за своїм складом, що відображає національні особливості концептуалізації предметів за тією чи іншою ознакою [6, с.186].

У мові прози або поезії густативна лексика стає ознакою індивідуального стилю автора. У кожного митця є улюблені найменування смаку, які відображають його світогляд та естетичні позиції, психологію, символізують певною мірою відповідну епоху, ментальність.

Найменування смаку належать до малодосліджених груп лексики. Це пояснюється тим, як слушно зазначав Іван Франко, що не всі відчуття (маються на увазі зорові, слухові, смакові, нюхові) відіграють однакову роль у створенні художніх образів. Перше місце відводиться зоровим, слуховим і дотиковим відчуттям, а за ними йдуть смакові і нюхові. Відповідно до того знаходимо в поезії різних часів і народів найменше зображень смакових і запахових, значно більше вражень дотику і слуху, а найбільше вражень зору [12, с.126].

Прикметники на позначення смаку були предметом дослідження лінгвістів, які на матеріалі різних мов та в різні періоди намагалися зрозуміти складну й своєрідну природу цього пласту лексики. Позначення смаку зацікавлює дослідників давністю походження і семантичним багатством. Можна назвати окремі розвідки, автори яких так чи інакше торкалися лексики зі значенням смаку. Серед таких праць слід відзначити дисертаційне дослідження М.П. Білоус „Прикметники на позначення смаку в українській мові” [1, с.15], присвячене ономаціологічному аспектові аналізу густативних прикметників, дисертацію І.В. Гайдаєнко „Назви на позначення смаку: етимологія, семантика, функціонування” [4, с.13], у якій на розлогому матеріалі із залученням джерел різнорідної стильової приналежності комплексно досліджено лексику на позначення смаку в сучасній англійській мові, а також дослідження А.В. Куценко „Семантическая структура прилагательных-вкусообразованной лексической сочетаемости в английском и русском языках”. Прикметники, які відображають концепт смаку в латинській мові, були предметом зацікавлення в класичній філології [10, с.18]. Недостатня кількість праць, присвячених густативній лексиці в давногрецькій мові, свідчить про те, що вивчення цього шару лексики в індивідуально-авторському вживанні є цілком на часі.

Предметом аналізу є визначення специфіки семантичної структури прикметників зі значенням смаку та особливостей їх функціонування у художньому мовленні.

Людина сприймає навколишній світ за допомогою спеціалізованих сенсорних систем – аналізаторів. У процесі сприймання відбувається формування образу предметами або явищами, що діє на аналізатор. Одиниці, що фіксують перцептивні відчуття на лексичному рівні, демонструють особливості структурної та семантичної організації. У статті на матеріалі англійської мови ми розглядаємо мовні одиниці зі значенням смаку як кореляти складних мисленневих процесів, що включають синестетичні порівняння, трансформують фонові знання комуніката.

Прикметники смаку, як зазначає А. Шрамм [13, с.103], які кількісно посідають дуже скромне місце в розряді якісних прикметників, є найбільш елементарними. Оскільки ці прикметники виражають ознаки, які сприймаються відповідними органами чуття, їх називають емпірійними

прикметниками. Система номенів смаку характеризується властивістю виражати ознаки предметів не через відношення до інших предметів, дій чи обставин, а власне семантикою. Наприклад, *гіркий, солодкий, кислий, солоний*. Ці номінації є основними назвами загального поняття смак. У сучасних мовах система слів на позначення смаку має чітко виражене ядро (*солодкий, гіркий, солоний, кислий*). До власне смакових назв, що позначають основні видові поняття елементарного смаку, приєднуються лексеми *прісний терпкий*. Умовно до назв смаку можна віднести слова *смачний, ласий*, оскільки вони є релятивними назвами, що дають позитивну оцінку. До цієї групи належать також лексеми, що позначають ускладнені відчуття смаку (*гіркувато-солодкий*), характеризуючи смак ядровою назвою з додатковим відтінком.

Солодкий смак викликає приємні відчуття. Тому на основі прямого номінативного значення аналізований прикметник набуває відтінку значення “приємний на смак, смачний”.

Поширення тактильної лексики на всі види лексики чуттєвого сприйняття – одна з основних закономірностей функціонування синестетичного слововживання, детермінованого метою дотикового відчуття у процесі пізнання.

Ядром семантичної класифікації тактильної лексики в системі сучасної англійської мови є архісема *тактильне відчуття* [8, с.368].

Тактильна лексика широко використовується у художньому мовленні на позначення температурних відчуттів, якостей характеру людини, зовнішніх та внутрішніх характеристики персонажа тощо.

Тактильна лексика та лексика смакопозначення мають великі експресивні можливості і набувають різноманітних контекстуальних доповнень смислу, завдяки чому збільшується роль тактильних та смакових сенсоризмів у формуванні змістово-концептуальної та підтекстової інформації, що робить їх важливим засобом творення художньої образності.

Насиченість твору О.Уальда „Портрет Доріана Грея” сенсорною лексикою досить висока – 160 одиниць у 852 використаннях.

У романі надзвичайно багато тактильної лексики. Це 12 одиниць – *cold, cool, hot, warm, wet, damp, icy, chill, dank, shimmy, heat, coldness* у 48 використаннях. Багато також й одоризмів: *perfume, scent, aroma, fume, aromatic, odorous*, сполучень з іменниками *odor* та *smell*, що передають значення запаху

через його носія. Смакопозначень – 2: *bitter* та *sweet*.

Насиченість тексту тактильною лексикою в романі “Портрет Доріана Грея” значна. Позитивну конотацію несуть *cool* та *warm* наприклад: “*Lord Henry went out to the garden, and found Dorian Grey burying his face in the great cool lilac-blossoms, feverishly drinking in their perfume as if I had been wine*” [14, с.25]. “*The cool water refreshed him*” [14, с.94]. “*His kiss burned again upon her mouth. Hereyelidswerewarmwithhisbreath. Itwas a lovely mouth, sowarm...*” [14, с.21].

Dry залишається нейтрально-оціночним у поєднанні *dry brushes as soon as you are dry* [14, с.32], але набуває негативної емоційної оцінки в “*her dry lips twitched with a spasm of pain*” [14, с.64]. *Cold* має негативну оцінку у всіх 13 вживаннях, наприклад: “*There would be the wrinkled throat, the cold, blue-veined hands, the twisted body..*” [14, с.121]. “*A cold rain begun to fall, and the blurred street lamps looked ghastly in the dripping mist*” [14, с.180].

Негативно-оцінні в тексті слова *chill, hot, damp, wet, icy, slimy*. У *chill, chilly, slime, slimy* негативна концентрація присутня у словниковому значенні, інші одиниці набули її в контексті.

Використання лексики із різноманітних семантичних мікрополів чуттєво сприйманого в коротких уривках тексту – одна із особливостей стилю Оскара Уальда.

Аналіз функціонування тактильної лексики та лексики смакопозначення у творі О.Уальда „Портрет Доріана Грея” показав, що тактильні та смакові сенсоризми виконують важливу естетичну функцію у репрезентації авторської картини світу. Відповідно до приналежності їх до різних естетичних систем спостерігаються відмінності у використанні лексики певних семантичних груп як в кількісному плані, так і в специфіці контекстуальних нашарувань значення в одних і тих же одиниць сенсорної лексики.

В „естетичному” романі Оскара Уальда важливою особливістю стилю твору є мультисенсорність деталей – використання лексики різних семантичних мікрополів у межах одного короткого уривку, що допомагає у створенні яскравіших та виразніших художніх образів. У тексті роману використовується 12 вживань лексичних одиниць, що відносяться до тактильної лексики *cold, cool, hot, warm, wet, damp, icy, chill, dank, shimmy, heat, coldness* (48 уживань); смакопозначень – 2: *bitter* та *sweet*.

Актуальність дослідження визначається великим значенням перцептивної

категорії смаку у житті людини, яка значно менше досліджена порівняно із зоровим та слуховим модусами перцепції.

Особливий інтерес для дослідження викликає сприйняття смаку людиною та мовне відображення результатів цього виду перцепції. Смак при цьому визначається як процес сприйняття, а не відчуття. Так термін “відчуття” відноситься до початкового досвіду, що виникає внаслідок елементарних видів стимуляції, у той час як сприйняття означає учать вищих когнітивних механізмів, що інтерпретують сенсорну інформацію [4, с.5-6]. З лінгвістичного, погляду, смак цікавий тим, що він вербалізується досить складно, тому основна проблема полягає у пошуку лінгвістичних корелятів для різних значень смакової шкали. Людина не набагато просунулася у розкладанні на елементи цього виду сприйняття. Лексика, яка належить до результатів незорового сприйняття, відносно бідна. Її різноманітність мінлива, вона позичена у конкретної лексики – найчастіше у імен природних реалій (наприклад, смак малини). У позначеннях такого виду, які не подолали етапу порівняння, відображається семантична дифузність найменувань [8, с. 425]. Невизначений і дифузний характер цього виду перцепції виявляється у порівняно невеликій кількості лексичних одиниць зі значенням смаку у мові.

Тактильні та смакові сенсоризми є одним із найважливіших засобів створення образності в художньому дискурсі, оскільки вони здатні великою мірою передавати в конкретно-чуттєвій формі той складний зміст, який не завжди збігається із зовнішнім значенням образу. Тому тактильна лексика та лексика смакопозначення є одним із головних засобів репрезентації авторської картини світу, розкриття тем та ідей.

Висновки. Уміння читати художній текст, враховуючи стилістичні особливості вживання та функціонування сенсорної лексики для розкриття авторської мети – необхідний елемент високої культури читання художнього тексту. Сенсорна лексика, як і відповідна поняттєва сфера, є її вагомим компонентом.

Отже, використання сенсорної лексики (густативної лексики та тактильної лексики) в англійських творах відображає специфічне сприйняття світу авторами, служить для повної характеристики пейзажу, персонажа, предмета, явища, є продуктивним засобом створення художньої образності. Актуальність нашого дослідження зумовлена відсутністю у вітчизняній класичній філології

праць, присвячених розгляду даного пласту лексики.

Література:

1. Білоус М.П. Прилагательные вкусообозначения в современном украинском языке: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 “Українська мова” / М.П. Білоус. – Херсон, 2002. – 17 с.
2. Бондарко А.В. К вопросу о перцептивности / А.В. Бондарко // Сокровенные смыслы : Слово. Текст. Культура. – М., 2004. – С.276 -282.
3. Вежбицкая А. Восприятие: семантика абстрактного словаря/А.Вежбицкая// Новое в зарубежной лингвистики. – Выпуск XVIII. М.,1986. – С.336-369.
4. Гайдаєнко І.В. Назви на позначення смаку: етимологія, семантика, функціонування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01. – українська мова / І.В. Гайдаєнко. – Херсон, 2002. – 17 с.
5. Городецька О.В. Національно-марковані концепти в британській мовній картині світу ХХ століття: дис. канд. філол. наук: 10.02.04 / КНУ ім. Т.Шевченка. – К., 2000. – С. 22.
6. Григорьева О.Н. Цвет и запах власти. Лексика чувственного восприятия в публицистическом и художественном текстах: Учебное пособие / О.Н. Григорьева – М.: Флинта: Наука, 2004. – 248 с.
7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию/ Пер. с нем. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
8. Левицкий В.В. Семасиология. – Винница: Новая Книга, 2006. – 512 с.
9. Овчинникова, Л.О. Оппозиция «тепло-холод» в художественно-мире малой прозы Ю.Н. Куранова / Л.О.Овчинникова // Вестник Российского государственного университета им. И.Канта. – Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2007. – Вып. 6. – С. 51-55.
10. Овчинникова, Л.О. Сенсорная лексика как средство выражения ценностной картины мира Ю.Н. Куранова / Л.О.Овчинникова // Вестник Российского государственного университета им. И.Канта. – Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2008. – Вып. 8. – С. 55-59.
11. Тимейчук Н.О. Прикметники смаку у творах Плавта, Горация та Петронія (лексико-семантичний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.14 – Класичні мови / Н.О. Тимейчук. – Львів, 2007. – 20 с.
12. Франко І. Із секретів поетичної творчості / Іван Франко. – К., 1969. – 143 с.
13. Шрамм А.Н. Очерки по семантике качественных прилагательных /А.Н.Шрамм. – М., 1979. – 132 с.
14. Франко І. Із секретів поетичної творчості / Іван Франко. – К., 1969. – 143 с.
15. Oscar Wilde The picture of Dorian Grey: [роман – на англ. мові]. – Вінниця: ПП Видавництво «Теза», 2006. – 230 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Постановка проблеми. Відомо, що підвищення ефективності навчання безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу. Традиційне тлумачення терміну “методи навчання” – “упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань” [3, с.11]. На практиці буває важко визначити чіткі межі між різними методами навчання: вони перетинаються, доповнюють один одного, складаються в комплексний “пакет”, систему прийомів, за допомогою яких педагог і учні реалізують поставлені цілі.

Вибір методів навчання зумовлений:

- цілями навчання;
- змістом навчального матеріалу та специфікою предметної області;
- темпом та терміном процесу навчання;
- стилем навчання та рівнем педагогічної майстерності педагога;
- дидактичним та матеріально-технічним забезпеченням процесу навчання;
- рівнем підготовки учнів.

Кожен із методів навчання має певні переваги і недоліки. Ефективність їх застосування визначається специфікою конкретного процесу навчання. Універсальних рекомендацій щодо складу і застосування методів навчання не існує. Педагог самостійно приймає рішення про використання того чи іншого методу на основі свого власного досвіду, врахування особливостей учнівської аудиторії з метою максимальної ефективності процесу навчання.

Тому при плануванні конкретних уроків педагогу необхідно враховувати, що будь-який метод навчання має тією чи іншою мірою забезпечувати:

- активну участь учнів у процесі навчання;
- встановлення зворотного зв’язку в системі “педагог–учень”;
- можливість застосування набутих навичок і знань в реальних життєвих

та навчальних ситуаціях;

➤ розвиток цільових навичок поведінки (самостійної творчої діяльності, роботи в малих групах);

➤ мотивацію учнів до підвищення ефективності своєї діяльності на заняттях і в реальних ситуаціях;

➤ можливість отримувати знання на груповому та індивідуальному рівнях.

Метою статті є проаналізувати теоретичні засади та сутність інтерактивних методів навчання, їх практичне впровадження на уроках іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчання найбільш доцільно використовувати, передусім, такі методи, коли:

– в учнів розвивається бажання до творчої, продуктивної праці;

– учні прагнуть до активних дій, досягають успіхів і мотивують власну поведінку;

– відпрацьовуються моделі поведінки, необхідні для успішної професійної чи підприємницької діяльності.

Цим вимогам найбільш відповідають інтерактивні методи навчання. Слово “інтерактив” (пер. з англійської “inter” – “взаємний”, “act” – діяти) означає взаємодіяти. Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог.

Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв’язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів [2, с. 80]. Інтерактивні методи навчання передбачають фронтальну роботу учнів та роботу малими групами. Найбільш ефективні результати можна отримати при організації роботи учнів малими групами.

Правила організації інтерактивного навчання:

✓ у роботу повинні бути залучені (в тій чи іншій мірі) всі учні;

✓ активна участь учнів у роботі має заохочуватися;

✓ учні мають самостійно розробити та виконувати правила роботи у малих групах;

✓ учнів під час використання ІАМН не повинно бути більш 30 осіб, тільки в цьому випадку можлива продуктивна робота у малих групах;

✓ навчальна аудиторія повинна бути підготовлена до роботи у великих та

малих групах [4, с. 32].

Практика показує, що при використанні інтерактивних методів учні запам'ятовують:

- 80% того, що висловлювали самі;
- 90% того, що робили самі.

Поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але і його ідентифікація, використання у повсякденному житті. Застосування інтерактивних методів навчання в малих групах сприяє розвитку таких особистісних якостей, як: комунікабельність, співробітництво, вміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси.

Останнім часом учителі змушені частіше зосереджуватися на граматиці, готуючи учнів до складання іспитів до вузів, а це призводить до обмеження можливостей формування в учнів усних мовних навичок та вмінь. У світовій методичній скарбниці вчителів іноземної мови є великий набір інтерактивних форм роботи, які, адаптувавши до нашої навчальної програми, можна успішно використовувати під час навчання граматики. При цьому граматичні явища перестають сприйматися як щось відокремлене від власне акту комунікації, а граматичні вправи перестають бути нецікавим і нудним маніпулюванням граматичними формами.

На жаль, в діючих шкільних підручниках домінують некомунікативні граматичні вправи. Вони є легшими для виконання й контролю, але зовсім не сприяють активізації учнів, тобто, перетворенню їх з об'єкта в суб'єкт навчального процесу. Вислів Бенджаміна Франкліна "Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn" пропонує учням активні форми роботи, і тим самим створює умови для їх активної участі в процесі набуття знань і адекватного використання набутих знань у реальному житті.

Комунікативні вправи для навчання граматики французької мови у середній школі

1. Routines. (6 клас. Вживання Présent de l'indicatif з дієсловами I-ої групи для опису звичних, постійних дій.)

1. За 5 хв. учні повинні описати повними реченнями щонайбільше дій, які вони виконують щодня, один раз на місяць, один раз на рік.

2. Потім вони об'єднуються в групи по 4 – 5 осіб і зачитують ці речення вголос. Якщо ще хтось із членів групи описав таку саму дію, то всі повинні

вилучити це речення зі свого переліку.

3. Зрештою у кожного залишаться в переліку тільки ті дії, які характерні для них особисто.

4. Представник кожної групи описує ці особливі дії від третьої особи:

Tania mange des légumes et des fruits chaque jour.

Ihor joue au football chaque dimanche.

5. У добре підготовленому класі члени інших груп можуть поставити запитання й отримати детальнішу інформацію про того чи іншого учня, який зацікавив їх своїми особливими діями.

2. L'arbre de famille. (6 клас. Тема "Famille". Вживання присвійних займенників). Можливі два способи виконання цієї вправи:

1. Кожен учень повинен намалювати своє родинне дерево, вказавши імена, і пояснити родинні зв'язки.

2. Усій групі пропонується одне родинне дерево і вони повинні усно чи письмово встановити родинні зв'язки.

3. Якщо група добре підготовлена, то вправу можна ускладнити, запропонувавши одному учневі "читати" схему родинного дерева, а іншому – відтворити його на чистому аркуші зі слів партнера.

3. Mes meilleurs jours de cette semaine / ce mois. (7 клас. Вживання Passé composé.)

1. Учні записують 3 – 5 дат, які їм найбільше запам'яталися в цьому місяці / тижні.

2. Поділити учнів на пари і попросити їх обмінятися інформацією, пояснивши партнерові, чим саме їм запам'яталися ці дні.

3. Для успішного виконання вправи можна запропонувати допоміжні вирази:

Pourquoi est-ce que tu te souviens ce jour? C'était le jour quand je ...

4. Trouve quelqu'un qui + Passé composé. (7 клас. Вживання Passé composé у питальній, стверджувальній і заперечній формах.)

1. На кожній картці написано завдання, що починається словами: Trouve quelqu'un qui + Passé composé.

2. Карток повинно бути 10, але їх варто дублювати.

3. Одне завдання вчитель виконує з класом для зразка: читає завдання,

запитує учнів, записує повну відповідь на дошці.

4. Потім учні приступають до виконання вправи. За 5 хв. вони повинні заповнити якнайбільше карток.

5. Способи перевірки:

- вчитель запитує, а учні зачитують свої відповіді на це запитання.
- підраховують, хто скільки завдань виконав, а правильність виконання можна перевірити після уроку.
- двоє чи троє добре підготовлені учні переглядають заповнені картки і коротко коментують результати для класу.

6. В картку включати завдання, які відображають життя учнів класу, або лексичні одиниці, які вивчаються чи нещодавно вивчалися.

7. Картка має такий вигляд (після того, як учень її заповнив):

Trouve quelqu'un qui a lu "Trois mousquetaires".

Prénom: Nicolas.

Nicolas a lu "Trois mousquetaires".

Або:

Prénom: personne. Personne a lu "Trois mousquetaires".

5. Comparaisons. (8 клас. Вживання ступенів порівняння прикметників.)

1. Учні отримують картку з назвами трьох предметів або їх зображенням.
2. За 2 – 3 хв. вони повинні використати щонайбільше способів порівняти ці предмети.

3. Учні працюють у малих групах, а групи змагаються між собою.

4. Для порівняння можна запропонувати такі групи слів:

- une lampe, une chaise, une armoire
- une montagne, une rivière, un lac
- une voiture, un avion, une bicyclette
- un chat, un tigre, un éléphant.

6. Préférences. (8 клас. Вживання ступенів порівняння прикметників, щоб повідомити про переваги й недоліки, порівняти смаки.)

1. Учні отримують набори назв чи зображень предметів, явищ, тварин і т.п.

- chien, chat, perroquet
- matin, après-midi, soir
- été, printemps, hiver

- village, ville
- télé, radio, vidéo. *Qu'est-ce que tu préfères et pourquoi?*

2. Учні працюють індивідуально і в групах.

3. Зразок відповіді: *Je préfère l'été à l'hiver parce qu'il est plus chaud.*

4. Можна порівняти свої смаки, узагальнити смаки групи, класу.

Висновки. Отже, використовуючи активні форми навчальної діяльності, можна змінювати підходи до наочності: вона повинна містити елемент роздуму, на основі якого учні самостійно опрацьовують матеріал. Висловлювання учня як продукт такої організації навчання буде результатом його думки й рук. І це є найважливішим досягненням, бо лише покоління, яке здатне відійти від механічного репродукування, матиме сили зробити новий крок у політиці та економіці. Жоден із нас не може передбачити проблем, що випадуть на долю дітей у майбутньому. Безумовно, вони повинні багато знати, але в умовах інформаційних технологій необхідно навчити дитину вчитися самостійно, самостійно здобувати знання, орієнтуватися на використання здобутих знань у повсякденному житті. А інтерактивні методи навчання на уроках іноземних мов виховують особистість і готують її до реального життя.

Література:

1. Англійська мова та література: Науково-методичний журнал. – № 33 (259). – листопад. – 2009.
2. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку / А.Л. Бердичевский. – М.: Высшая школа, 1989. – 102 с.
3. Інноваційні технології у вивченні англійської мови. – Київ : „Шкільний світ”, 2008. – 126 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. // Іноземні мови.– 2001. – № 1. – С. 30-34.
5. Тадевосян Р.Г. Microsoft Word: Короткий конспект / Тадевосян Р.Г., Лужицький В.А.. – Вінниця, 2003. – 52 с.

СУЧАСНИЙ СТАН НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У НЕМОВНИХ ВУЗАХ

Постановка проблеми. Конкурентоспроможність дипломованих сучасних фахівців різних галузей у межах європростору передбачає не тільки високий ступінь фахової підготовки, але і володіння іноземними мовами на рівні, достатньому для ефективного спілкування відповідно до комунікативних потреб. Таким чином, вивчення мов у вищому навчальному закладі стає однією з найважливіших складових частин навчального процесу в ході формування кваліфікованого фахівця.

Оволодіння студентами другою іноземною мовою сприяє розвитку в них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, вона розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного світового простору. Практика свідчить про необхідність додаткового осмислення та уточнення основних положень навчання німецькій мові як другій іноземній мові після англійської. Вміння вільно спілкуватися декількома суміжними іноземними мовами (ІМ), зокрема, німецькою мовою (НМ) як другою ІМ в якості обов'язкового компонента вищої освіти для галузі знань “Економіка та підприємництво” з метою надання майбутнім фахівцям за напрямом підготовки 6.030503 “Міжнародна економіка” мобільності на світовому ринку праці, посилення їхньої конкурентоспроможності, а також більшої універсальності у своїй професії, передбачає не лише нову орієнтацію цілей, принципів, змісту навчання другої ІМ, а також і створення нових навчальних матеріалів. Таким чином, визначення основних положень навчання німецької мови як другої іноземної після англійської у немовному вузі набуває особливої актуальності й потребує подальшого дослідження й розробки.

Метою статті є розгляд та короткий аналіз основних факторів, що впливають на процеси навчання німецької мови як другої іноземної мови в немовному вузі, а також визначення принципів навчання з урахуванням

специфіки даної іноземної мови.

Аналіз досліджень і публікацій, присвячених даній проблемі.

Необхідно зазначити, що різними аспектами навчання другої іноземної мови займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Серед них можна назвати І.Л. Бім, С.Є. Барінову, Н.В. Баришнікова, Н.Д. Гальскову, Б.А. Лапідуса, А.В.Окопну, М.В.Плеханову, М.І. Реутова, А.О. Анісімову, І.В. Дубко, Н.М. Чичеріну, А.В. Щепілову, G.Neuner, V.Hufeisen та ін. Однак, на нашу думку, ще ціла низка питань щодо удосконалення процесу навчання другої ІМ потребує свого розв'язання. Одним із таких окреслюється необхідність уточнення методичних принципів навчання другої ІМ у вищих навчальних закладах та розвитку мотивації до її вивчення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз праць із визначеної проблеми, а також спостереження за навчальним процесом у Вінницькому національному аграрному університеті, де вивчення другої ІМ практикується з 2012 року, дали можливість виділити низку принципів навчання другої ІМ у немовних вузах.

1) Принцип комунікативної спрямованості навчання.

Цей принцип, як зазначають Н.Д. Гальскова та Н.І. Гез, притаманний сучасному навчанню ІМ і діє незалежно від мови, що вивчається [2, с.150]. Можемо додати, що в процесі оволодіння другою ІМ (або наступними ІМ) контекст іншомовної діяльності студентів розширюється. Завдяки реалізації вказаного принципу у студентів формуються риси полікультурної особистості, що дає їм можливість брати участь у міжкультурному спілкуванні. На сьогодні безсумнівним є той факт, що розвиток здібності та готовності кожної особистості до взаємодії із представниками інших культур є обов'язковою вимогою сучасної мовної освіти. Цей принцип визначається як принцип комунікативності і має особливу значущість для методики викладання іноземних мов. Реалізація зазначеного принципу полягає у наближенні процесу навчання до умов реальної комунікації, тобто процес навчання повинен мати характер моделі реального спілкування. Ця думка була висловлена у свій час Ю. І. Пассовим, який підкреслив, що процес навчання спілкування, як і будь-яка інша модель, є спрощеним, однак основні параметри моделі мають бути збережені. Ці параметри визначені таким чином:

- діяльнісний характер мовленнєвої поведінки;
- предметність процесу комунікації, яка повинна бути змодельована

обмеженим, але точним набором предметів обговорення;

– ситуації спілкування, які моделюються як найбільш типові варіанти взаємовідносин тих, хто спілкується;

– мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування і навчання в таких ситуаціях; реальна система цих засобів має бути спрощеною, але такою, яка виконує ті ж функції.

2) Принцип міжкультурної спрямованості навчання другої ІМ. Оскільки основна мета навчання ІМ передбачає розвиток у студентів здатності до міжкультурного спілкування, то і саме спілкування має бути засобом для досягнення цієї мети. Студентів необхідно залучати до активної взаємодії, до самостійного пошуку шляхів вирішення комунікативних завдань у процесі спілкування з представниками різних лінгвокультур. Як відомо, при сприйнятті іншої культури відбувається порівняння з досвідом у рідній культурі. Однак під час оволодіння другою (третьою) ІМ має місце також і порівняння з культурою народів інших виучуваних мов. У процесі опанування наступних ІМ студент (студентка) знайомиться із новими культурними феноменами, розширює можливості свого сприйняття дійсності. Н. Д.Гальскова та Н.І. Гез наголошують на тому, що навчання ІМ повинно з самого початку супроводжуватись вивченням відповідної культури [2, с.150]. Студентам необхідно при опануванні другої ІМ надавати можливість брати участь у міжкультурному спілкуванні, оволодівати лінгвокультурним досвідом. При опануванні культурою народу виучуваної мови бажано звертатись як до рідної культури, так і до культури першої ІМ (або до культур тих народів, мови яких вивчаються студентами). Адже такий підхід сприяє розширенню їх світосприйняття, збагаченню палітри картини світу, усвідомленню місця своєї рідної культури у полікультурному світі.

3) Принцип соціокультурної спрямованості навчання другої ІМ. Згідно із цим принципом, у процесі навчання другої ІМ необхідно використовувати автентичні матеріали різного характеру, завдяки чому студенти знайомляться із національними, культурними традиціями носіїв виучуваної мови, збагачуються знаннями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників іншої культури, мають можливість порівняти характерні ознаки різних культур та своєї рідної культури. Автентичний матеріал представляє собою усні та письмові тексти, які є реальним продуктом носіїв мови. Цей

матеріал характеризується природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів. Автентичний матеріал відображає національні особливості та традиції побудови і функціонування тексту. Такий матеріал дає змогу передати студентам фонові знання (знання про країну та її культуру), ввести їх в іншомовний лінгвосоціум, зрозуміти особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв виучуваної мови, стиль їхнього життя та характер мислення [7].

Необхідно зауважити, що лише за умови оволодіння основними відомостями про країну, її соціальний устрій і реалії побуту, мистецтвом, літературою стає можливим діалог культур. Чим більшою кількістю мов володіє людина, чим більший діапазон знань про культурні феномени вона має, тим швидшим є процес її інтеграції у глобалізованому світі.

4) Принцип когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання другої іноземної мови. Згідно із цим принципом навчальний процес з оволодіння другою іноземною мовою не повинен бути подібним до процесу навчання першої іноземної мови. Як слушно зазначає М. В. Баришніков, реалізація цього принципу має сприяти активізації розумової та пізнавальної діяльності учнів, створювати для них інтелектуальні труднощі, стимулюючи при цьому їхню когнітивну діяльність, адже відомо, що знання та вміння, які набуваються шляхом розв'язання мисленнєвих завдань, є міцнішими, ніж ті, що здобуті у готовому вигляді.

Відомий російський вчений А.В. Щепілова розглядає питання навчання французької мови як другої іноземної в рамках комунікативно-когнітивного підходу. Автор серед компонентів комунікативної компетенції називає когнітивну (пізнавальну, навчальну), тобто компетенцію, яка передбачає вміння пізнавати та вчитися [6, с.54]. Принцип інтелектуально-когнітивної спрямованості навчання ІМ співвідноситься з принципом мовленнєво-мисленнєвої активності, адже студенти мають бути активними суб'єктами процесу навчання, процесу пізнання. Лише за умови постійного інтелектуального навантаження можна досягти високого рівня розвитку як мисленнєвої, так мовленнєвої діяльності студентів [4, с.136-137].

5) Принцип інтенсифікації навчання другої іноземної мови. Цей принцип реалізується завдяки урахуванню наявності подібних мовних явищ у виучуваних іноземних мовах, фоновій лексики, а також досвіду вивчення

першої іноземної мови. Підкреслимо, що цей принцип є особливо актуальним для мов однієї мовної групи. Однак, спираючись на досвід студентів у оволодінні як рідною, так і першою іноземною мовою, інтенсифікувати цей процес можна також, якщо виучувані іноземної мови відносяться до різних мовних груп. Для реалізації принципу інтенсифікації навчання другої іноземної мови необхідно враховувати такі чинники:

- спорідненість мов;
- володіння студентами великою кількістю інтернаціоналізмів, лексичних одиниць, запозичених із інших мов (переважно з англійської);
- наявність високого рівня мотивації в оволодінні студентами другою іноземною мовою як засобом спілкування;
- рівень сформованості рефлексії у студентів;
- наявність автентичних навчальних засобів, а також підручників, у яких враховані закономірності оволодіння другою іноземною мовою;
- тривалість курсу навчання, кількість навчальних годин.

Варто зазначити, що в центрі процесу навчання німецької мови як другої іноземної в немовному вузі перебуває набуття досвіду соціальної взаємодії, співробітництва й сумісного вирішення проблем в реальній міжкультурній комунікації[3, с.154]. Для порівняння, метою програми мовної підготовки з німецької мови як першої іноземної мови в немовному виші є формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції, що дозволяє випускникам інтегруватися в міжнародне професійне та наукове середовище. Порівняння цілей навчання ІМ 1 та ІМ 2 дозволяє зробити висновок про їх аналогічність в парадигмі комунікативного та міжкультурного підходів. Те ж саме стосується, на наш погляд, і принципів навчання, що підтверджується тим, що “система білінгвістичного навчання може бути ефективною лише в тому випадку, якщо її складові пов’язані єдністю методичних принципів” [1].

Висновки. Здійснений аналіз сучасного стану навчання німецької мови як другої іноземної мови у немовних ВНЗ дозволив визначити актуальність досліджуваної проблеми, а також виділити основні принципи навчання другої ІМ, а саме: комунікативної спрямованості навчання, міжкультурної спрямованості навчання, соціокультурної спрямованості навчання, когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання, а також принцип інтенсифікації. Порівняння цілей навчання першої ІМ та другої ІМ дозволяє

зробити висновок про їх аналогічність в парадигмі комунікативного та міжкультурного підходів.

Література:

1. Барінова С.Э. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам: принципы построения факультативного курса «Второй иностранный язык в общеобразовательной школе / [Электронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/532606/>

2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Гальскова Н. Д., Гез Н.И.. – К.: «Академия», 2006. – 335 с.

3. Окопна Я.В. Елементи самостійної роботи в моделі професійно орієнтованого навчання діалогічного мовлення майбутніх фахівців сфери обслуговування (німецька мова після англійської) / Я.В. Окопна // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: зб. наук. праць. – Донецьк, 2010. – Вип. 12. – С. 164-169.

4. Плеханова М.В. Принципы обучения немецкому языку как второму иностранному в техническом вузе / М.В. Плеханова, И.Н. Хмелидзе // Филологические науки: вопросы теории и практики. – 2011. – № 2. – С. 135-138.

5. Фурманова В.П. Межкультурная герменевтика в преподавании немецкого языка в университете / В.П. Фурманова // Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та. – Нижний Новгород, 2010. – № 11. – С. 136-142.

6. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному / А.В. Щепилова . – М.: ГОМЦ "Школьная книга", 2003. – 488 с.

7. Deutsch als zweite Fremdsprache / [Elektronische Ressource] // <http://www.goethe.de/lhr/jug/vur/de11373193.htm/>

МОДУЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АГРАРНОМУ ВНЗ

Постановка проблеми. Із долученням до Болонського процесу вітчизняні вищі навчальні заклади взяли на озброєння модульний підхід до організації навчання. Згідно з цим підходом навчання інтерпретують як педагогічний процес, у ході якого студенти під керівництвом викладачів засвоюють знання, опановують уміння та оволодівають навичками. Цей процес завжди охоплює діяльність викладача (викладання) і діяльність студента (навчання), тобто він є двосторонній. Від традиційного навчання вирізняється суб'єкт-суб'єктними відносинами, при яких студенти демонструють більшу активність, та блоковою побудовою змістового наповнення навчання.

Скорочення обсягу годин, які відводяться на вивчення англійської, німецької та французької мов за професійним спрямуванням вимагають переглянути зміст, методи, форми і терміни навчання, характер навчальних посібників та інші складові навчального процесу. Все це спонукає методистів-практиків до розробки нових педагогічних технологій. Одним із елементів таких технологій, що уможлиблює раціональне планування, інтенсифікацію, підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності та мобільного управління педагогічним процесом, є модульний підхід.

Метою статті є розгляд сутності модульного підходу, його переваг та недоліків на заняттях з іноземної мови в аграрному ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень. Модульному підходу у сфері професійної освіти присвятили низку праць М. Громкова, Н. Ерганова, М. Чошанов, П. Юцявічене та ін. Розробкою системи дидактичних цілей і завдань в модульних програмах займалися І. Сенновський і П. Третьяков. Психологічні аспекти реалізації особистісно-зорієнтованого навчання за допомогою модульного підходу досліджувала М. Миронова.

Виклад основного матеріалу. Пошук шляхів підвищення ефективності фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів передбачає

вдосконалення змісту, методів, прийомів, форм і засобів навчання. Як один із напрямків поліпшення якості дидактичної системи низка науковців (Г. Лаврентьєв [12], Н. Лаврентьєва [13], С.Літвінчук [14], Т. Сафонова [20], І. Сенновський [22], П. Третьяков [22], М. Чошанов [23], Т. Шамова [24], П. Юцявічене [28] та ін.) розглядають запровадження модульного підходу. Реалізація цього підходу створює сприятливі умови для індивідуалізації навчання, стимулювання студентів до самоосвіти, самоконтролю і самооцінки, на що й розрахований обсяг самостійної роботи в кожному блоці модуля. С. Батищев та О. Новіков також слушно зауважують, що „стрімкі зміни в промисловості, економіці, виробництві спричиняють швидку зміну номенклатури затребуваних професій, появу нового покоління концепцій гнучкої професійної освіти, що ґрунтуються на модульному підході” [3, с. 366].

Модульний підхід зародився в 60-х роках ХХ століття у США. Його основоположниками вважаються С. Постлетвайт [32] і Дж. Рассел [32; 33]. Незважаючи на численні дослідження даного питання, у педагогічній літературі досі існують різноманітні точки зору щодо розуміння головного компонента модульного підходу – модуля. У своїй „Концепції одиниць змісту освіти” С. Постлетвайт детермінує модуль як одиницю навчального матеріалу, виражену в формі теми „мінікурсу” та закріплену в навчальній програмі занять. Подібної позиції дотримується Дж. Рассел, називаючи модуль навчальним пакетом, який охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу і дії студентів з його опанування.

Провісником модульного навчання у вітчизняній освіті вважають А. Алексюка. Він уперше обґрунтував доцільності запровадження модульного навчання у практику ВНЗ як цілісної інтегрованої системи навчального процесу, що включає в себе достатню кількість дидактичних засобів, необхідних для вирішення окреслених цілей і забезпечення ґрунтового опанування студентами сучасною вищою освітою. У його трактуванні „модуль – це відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить, насамперед, одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів” [1, с. 241-242].

На погляд С. Батишева, модуль – це частина блоку, такий обсяг навчального матеріалу, завдяки якому забезпечується первинне набуття деяких теоретичних знань і практичних навиків для виконання певної роботи [3,

с. 118].

У праці „Від традиційної через модульну до дистанційної освіти” Н. Борисова інтерпретує модуль як „організаційно-методичну структуру навчальної дисципліни, яка включає в себе дидактичні цілі; логічно завершену одиницю навчального матеріалу, складену з урахуванням внутрішньопредметних і міждисциплінарних зв'язків; методичне керівництво (включаючи дидактичні матеріали) і систему контролю” [4, с. 57, с. 59].

Б. Гольдшмідт і М. Гольдшмідт вважають, що модуль – автономна, незалежна одиниця у низці різновидів навчальної діяльності, покликана допомогти студенту досягнути деяких чітко визначених цілей [30].

Т. Давиденко, Т. Шамова та Г. Шібанова цілком слушно зауважують, що модульний підхід дозволяє реорганізувати педагогічний процес таким чином, що студент самостійно навчається за цільовою індивідуалізованою програмою. Серцевиною модульного навчання автори називають (ми поділяємо цю думку) навчальний модуль, який включає: завершений блок інформації, цільову програму дій студентів, рекомендації викладача з її успішної реалізації. Педагоги вбачають великий потенціал модульного підходу в забезпеченні індивідуалізації навчання за навчальним змістом, темпом засвоєння, рівнем самостійності, методами та способами навчання, за способами контролю і самоконтролю. На їхню думку, мета модульного підходу криється у сприянні розвитку самостійності студентів, їхньому вмінню працювати з урахуванням індивідуальних способів опрацювання навчального матеріалу [25, с. 312].

В. Карпов і М. Катханов у праці „Інваріантна модель інтенсивної технології навчання при багатоступеневій підготовці у ВНЗ” розглядають модуль з точки зору професійного навчання: „модуль – організаційно-методична міждисциплінарна структура навчального матеріалу, яка передбачає виокремлення семантичних понять у відповідності зі структурою наукового знання, структурування інформації з позиції логіки пізнавальної діяльності майбутнього фахівця” [11, с. 70]. Там автори також зауважують, що в модуль можуть входити підмодулі (або мікромодулі згідно з І. Зимньою [10]) за ознакою його методичного формування. При міждисциплінарному підході навчальні дисципліни та навіть окремі розділи і теми в них розглядаються як частини певних ступенів ієрархії професійної підготовки. Кожен ступінь ієрархії може містити низку міждисциплінарних модулів, які мають

індивідуальний характер з точки зору навчально-наукового знання зі спеціальності та об'єднані єдиним запитом до рівня сформованого результату підготовки відповідно до трирівневої психолого-професійної ієрархії. Так, опираючись на це твердження, у контексті нашого дослідження, можна виділити:

1) модулі загальнонаукової підготовки, які об'єднуються за ознакою формування аналітико-синтетичного рівня фахової підготовки;

2) модулі, де кінцевим результатом є формування загальноаграрних знань та умінь;

3) модулі, де завершенням виступають спеціальні дисципліни творчого інтелектуального рівня [11, с. 71].

Г. Оуенс розуміє модуль як навчальний комплекс, до складу якого входять педагог, студенти, навчальний матеріал і засоби, що допомагають студенту та викладачу реалізувати індивідуалізований підхід, забезпечити їхню взаємодію [31].

У педагогічному енциклопедичному словнику, крім вище представлених видів модулів, подані ще такі: цільові (містять відомості про нові явища, факти); інформаційні (матеріали посібника, книги); операційні (практичні справи і завдання) [18, с. 146].

М. Чошанов презентує більш розгорнуту характеристику: „Модуль може бути представлений як навчальний елемент у формі стандартизованого буклету, що включає наступні компоненти: чітко сформульовану навчальну мету; список необхідного обладнання, матеріалів та інструментів; список суміжних навчальних елементів; навчальний матеріал у вигляді стислого тексту, який супроводжують детальні ілюстрації; практичні заняття для вироблення необхідних навиків, що відносяться до даного навчального елементу; контрольна (перевірочна) робота, яка строго відповідає цілям, висунутим у даному навчальному елементі” [23, с. 53].

На думку П. Юцявічене, сутність модульного підходу полягає у тому, що він уможлиблює самостійну роботу студентів за індивідуальною навчальною програмою, яка включає в себе цільову програму дій, банк інформації та методичне керівництво з реалізації окресленої дидактичної мети. У її інтерпретації модуль – це функціональний вузол, що поєднує зміст навчання і технологію опанування ним [29].

У „Положенні про кредитно-модульну систему організації навчального процесу у Вінницькому національному аграрному університеті” подано дефініцію модуля як задокументованої завершеної частини освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу [18, с. 7].

Здійснивши емпіричний аналіз сучасних трактувань поняття модуль, ми ідентифікували його як відносно самостійний блок навчальної інформації, який включає в себе навчальну мету і завдання, методичні рекомендації, орієнтувальну основу подальших дій та засоби контролю успішності виконання навчально-пізнавальної діяльності студентами.

У сучасній педагогіці під модульним підходом розуміють організацію навчального процесу, при якій навчальну інформацію розбивають на модулі (відносно завершені та самостійні одиниці, частини інформації). Сукупність декількох модулів дозволяє розкривати зміст певної навчальної теми або навіть усієї дисципліни [18, с. 146].

Модульному підходу низку праць також присвятили А.Алексюк [1], М. Арстанов [2], В.Валетов [5], Е. Лузік [15], В. Мамчіц [5], П.Підкасістий [2], В.Пашкас [5], Ж.Хайдаров [2] та ін. Його положення активно використовували І. Прокопенко та П. Юцявічене у створенні навчальних посібників і підручників. Поширенню ідей модульного навчання сприяли також дослідження І. Марцінковського [16] та М. Нікадрова [17] в сфері компаративної педагогіки. Вони систематизували досвід застосування модульного підходу у США і Західній Європі.

Своїм виникненням модульний підхід багато чим завдячує невдоволеності викладачів ідеями і практикою застосування програмованого навчання, яке опиралося на біхевіористичний підхід і будувалося за схемою:



Щодо модульного навчання, то воно ґрунтується на концепції П. Гальперіна [6], його теорії поетапного формування розумових дій. Згідно з цією теорією, розробку якої після П. Гальперіна продовжила Н. Тализіна [6], у пізнавальній діяльності студентів можна виокремити орієнтувальну, виконавчу і контрольну складові. Відповідно, будь-яка людська дія може бути представлена як система керування, що включає управлінську частину

(орієнтувальну основу дій), „робочий орган” – виконавчу частину та контрольну частину, покликану слідкувати за дотриманням якості виконання.

За П. Гальперіним, у процесі засвоєння нових дій існує чотири етапи:

- 1) Попереднє ознайомлення з дією та умовою її виконання;
- 2) Формування дії в матеріальному вигляді з розгортаннях усіх операцій, що входять до її складу;
- 3) Формування дії у зовнішньому мовленні;
- 4) Формування дії у внутрішньому мовленні.

П. Гальперін з'ясував, що для формування розумових дій надзвичайно важливою є їхня орієнтувальна основа, а Н. Талізїна довела залежність орієнтувальної основи дій від типу пізнавального завдання.

Серед атрибутивних рис модульного підходу можна виділити:

1) Зміст навчання подається у завершених, самостійних, комплексних модулях, які одночасно виступають банком інформації та методичним керівництвом з його опанування.

2) Взаємодія педагога і студента у навчальному процесі здійснюється на принципово новій основі – за допомогою модулів забезпечується усвідомлене самостійне досягнення студентами певного рівня попередньої підготовки до педагогічної зустрічі.

3) Модульний підхід вимагає дотримання суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між педагогом і студентами у навчально-виховному процесі [6].

Реалізація модульного підходу покликана розв'язати наступні педагогічні завдання:

- сприяти оперативному впровадженню прогностичних моделей змісту навчально-пізнавальної діяльності;
- модифікувати структуру змісту для забезпечення конструктивної організації дидактичного процесу;
- підвищити інформативність, системність та функціональність змістового наповнення навчальної дисципліни шляхом виокремлення інваріантних знань, теоретичного узагальнення, категоріального синтезу, використання символіко-графічної форми вираження понять;
- сприяти оперативному запровадженню передових методичних ідей та педагогічного досвіду;
- удосконалити методичне забезпечення навчально-виховного процесу;

- створити сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищити самостійність та самоорганізацію майбутніх спеціалістів.

Згідно з позицією С. Данькіна та В. Єрмоленко, модульний підхід уможлиблює реалізацію модульної освітньої програми, яка включає блоковий навчальний план і комплект модульних програм навчальних предметів. Модульний навчальний план постає моделлю змісту освіти і незалежно від рівня акредитації професійного навчального закладу складається з освітніх блоків (гуманітарного, природознавчого, загальнотехнічного, професійного), які структуруються на професійно-обов'язкові, вибіркові та факультативні дисципліни [8, с. 28].

Серед переваг модульного підходу можна перерахувати:

1) Цілі навчання повністю співвідносяться з досягнутими результатами кожного студента.

2) Розробка модулів дозволяє ущільнити навчальну інформацію та подати її блоками.

3) Задається індивідуальний темп навчальної діяльності.

4) Поетапний модульний контроль знань і практичних умінь дає певну гарантію ефективності навчання.

5) Досягається певна технологізація навчання. Воно вже меншою мірою залежить від педагогічної майстерності викладача.

Поряд із перевагами модульного підходу низка науковців (зокрема Б. Боденко, І. Зимня, З. Жуковська, Н. Кузьміна, Н. Морозова та Н. Селєзньова) наголошують на певних його недоліках. На їхню думку, модульне навчання транслюється лише на професійну підготовку спеціаліста та не торкається його особистісного розвитку, формування соціальних компетентностей, моральних та ціннісних орієнтацій, культури поведінки студентів, тому вони вбачають за необхідне суттєво доопрацювати модульне навчання у плані введення виховного компоненту у зміст навчання [9; 21]. Ми цілком із ними погоджуємося щодо важливості посилення виховного аспекту модульної організації навчання.

І. Зимня у статті „Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти” робить спробу подолати ці недоліки шляхом введення в освітню систему ВНЗ п'яти виховних модулів формування компетенцій громадянськості, охорони здоров'я, спілкування, соціальної взаємодії та

інформаційно-технологічної компетенції. Вирішення проблеми виховання дослідницька група на чолі з І. Зимньою вбачає у розгляді та аналізі наступних позицій:

- виховання чого здійснюється у ВНЗ;
- як це виховання здійснюється у ВНЗ у межах державного освітнього стандарту через зміст навчання;
- як співвідносяться аудиторна та позааудиторна складові виховання.

До недоліків модульного навчання також належать:

- 1) Велика трудомісткість при конструюванні модулів.
- 2) Розробка модульних навчальних програм потребує високої педагогічної і методичної кваліфікованості, спеціальних підручників та навчальних посібників.
- 3) Рівень проблемності модулів часто незначний, що не сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, особливо талановитих.
- 4) В умовах модульного навчання часто залишаються практично не реалізованими діалогічні функції навчання, співробітництво студентів, їхня взаємодопомога.

5) Якщо до кожного нового заняття викладач має можливість оновлювати зміст навчального матеріалу, поповнювати та розширювати його, то „модуль“ залишається „застиглою“ формою подачі навчального матеріалу, а його модернізація забирає багато зусиль [10].

Для ґрунтовнішого розуміння сутності модульного підходу необхідно розглянути принципи його впровадження:

1) *Принцип порівняльної трудомісткості кредитів* – досягнення кожним студентом встановлених ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) норм, які забезпечують академічну мобільність студентів, державне й міжнародне визнання результатів освіти на конкретних етапах виконання індивідуального навчального плану.

2) *Кредитності* – декомпозиція змісту освіти й навчання на відносно єдині та самостійні за навчальним навантаженням студентів сегменти, які забезпечують:

а) на рівні індивідуального навчального плану – набір (акумулявання) відповідної трудомісткості кількості кредитів, які узгоджені зі встановленою нормою виконання студентом навчального навантаження в умовах модульної

організації навчального процесу;

б) на рівні вивчення навчальної дисципліни – набір (аккумуляція) відповідної до даної дисципліни кількості кредитів, що включає в себе виконання необхідних видів діяльності, які передбачені програмою вивчення навчальної дисципліни.

3) *Модульності* – організація процесу оволодіння студентом змістовими модулями, використання методів і прийомів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента.

4) *Методичного консультування* – наукове та інформаційно-методичне забезпечення діяльності учасників навчального процесу.

5) *Організаційної динамічності* – забезпечення можливостей зміни змісту навчання з урахуванням динаміки соціального замовлення і потреб Європейського ринку праці.

6) *Гнучкості та партнерства* передбачає побудову системи освіти таким чином, щоб зміст навчання і шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента.

7) *Пріоритетності змістової та організаційної самостійності та зворотного зв'язку*, що ґрунтується на створенні умов організації навчання і вимірюється та оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів.

8) *Науковості та прогностичності* – полягає у побудові стійких зв'язків змісту навчання з науковими дослідженнями.

9) *Технологічності та інноваційності* – потребує використання ефективних педагогічних та інформаційних технологій, що сприяє якісній підготовці фахівців з вищою освітою

10) *Діагностичності* – можливість оцінювання рівня досягнення та ефективності, сформульованих і реалізованих у системі, цілей освіти та професійної підготовки [19, с. 10-11].

З вище перерахованих принципів центральне місце посідає принцип модульності, оскільки саме він визначає увесь модульний підхід до організації навчання: відбір цілей, змісту, форм і методів навчання. Згідно з ним зміст навчання структурується у формі окремих блоків-модулів, які ще часто називають „навчальними модулями”, „навчальними блоками” або „навчальними пакетами”. Під час реалізації принципу модульності велика увага

приділяється самостійній роботі студентів. Самостійна робота студентів із навчальними модулями постає тут провідним видом начальної діяльності.

У М. Чошанова знаходимо ще два принципи, які, на його думку, слугують запорукою успішного втілення модульного підходу в практику ВНЗ: *принцип паритетності* та *принцип системного квантування*. Принцип паритетності вимагає дотримання певних правил:

1) Модульна програма повинна звільнити педагога від суто інформаційної функції викладання і створити сприятливі умови для більш яскравого виявлення консультативно-координуючої функції.

2) Модульна програма має створити умови для спільного вибору педагогом та студентами оптимального напрямку навчання;

3) Викладач у процесі модульного навчання делегує певні функції педагогічного управління модульній програмі, в якій ці функції трансформуються у функції самоуправління.

Сутність принципу системного квантування полягає в ущільненні навчальної інформації, до нього можна також віднести теорію змістовного узагальнення (В.Давидов [7]) і теорію укрупнення дидактичних одиниць (П.Ерднієв [26; 27]). Цей принцип враховує такі психолого-педагогічні закономірності:

- навчальний матеріал великого обсягу важко запам'ятовується;
- навчальний матеріал, компактно поданий у певній дидактичній системі, полегшує сприйняття;
- виділення смислових опорних пунктів у начальному матеріалі сприяє його ефективному запам'ятовуванню.

Розробка модульних навчальних програм показала, що процес „конструювання” модулів дозволяє „відсікти” все зайве, всю надлишкову навчальну інформацію, яка не лише сприяє, але й частіше утруднює засвоєння нового матеріалу. Модульний підхід дозволяє систематизувати та структурувати великий за обсягом навчальний матеріал і в потрібних межах ущільнити його.

Незважаючи на наявні позитивні сторони модульного підходу, воно потребує суттєвого доопрацювання. Такого висновку дійшли не лише ми, але й М. Чошанов, зокрема науковець закликає інтегрувати модульне і проблемне навчання. Його експериментальні дослідження довели, що модульний підхід у

поєднанні з проблемним викладом навчального матеріалу створює надійну основу для індивідуальної та групової самостійної роботи студентів і дозволяє зекономити до 30% навчального часу без шкоди для повноти та глибини засвоєння матеріалу, що вивчається. Крім того, завдяки цьому досягається гнучкість і мобільність у формуванні професійних знань, умінь, навиків студентів, розвивається їхнє творче та критичне мислення. На думку М. Чошанова, висока ефективність проблемно-модульного підходу досягається, коли дотримуються наступні дидактичні умови:

1) Якісна розробка модулів, відбір і конструювання змісту навчального матеріалу, які враховують інтереси, вікові особливості та інші особистісні якості студентів.

2) Послідовна реалізація модулів, що дозволяє інтенсифікувати навчально-пізнавальну діяльність на всіх її етапах.

3) Варіювання проблемних завдань із репродуктивними.

4) Застосування поряд із основними дидактичними матеріалами додаткової довідкової літератури.

5) Поєднання контролю із самоконтролем [23].

Висновки. Таким чином, згідно з модульним підходом професійна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови передбачає розробку конкретної модульної програми. Ця модульна програма має містити логічно завершені блоки навчального матеріалу (модулі) із чітко структурованим змістом і системою опорних знань.

Проаналізувавши низку наукових праць з досліджуваного питання, ми дійшли висновку, що структурування змісту іноземної мови як навчальної дисципліни у формі модуля необхідно розпочинати з окреслення програми дій щодо поліпшення ефективності фахової підготовки студентів-аграрників. Така програма передбачає:

1) Визначення мети навчання і тем навчального курсу;

2) Складення характеристики на певну студентську групу;

3) Детермінування бажаних результатів навчання (обсягу знань, умінь, навичок);

4) Розробку та корекцію змісту навчальних тем або курсу відповідно до окресленої мети навчання;

5) Попереднє тестування групи для з'ясування загальної готовності

студентів до навчання та їхнього рівня знань із певної навчальної теми або дисципліни (у нашому випадку, оскільки ми обрали формування полікультурної обізнаності майбутніх аграрників на заняттях з іноземної мови, то це складання та оформлення пакетів ділових паперів, реферування наукових досліджень, говоріння, аудіювання, читання, переклад, монологічне мовлення, складання діалогів, опанування лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, комунікативною компетенціями, що уможливить вільне спілкування іноземною мовою у професійно-трудовій та соціально-культурній сферах);

б) Обґрунтування і вибір методичного забезпечення для викладу конкретної навчальної теми;

7) Координація діяльності з колегами, узгодження розкладу;

8) Оцінювання рівня знань студентів та внесення відповідних коректив у навчально-виховний процес.

Сутність педагогічного процесу, побудованого на основі модульного підходу, криється в тому, що змістове наповнення занять з іноземної мови структурується в автономні організаційно-методичні модулі (блоки), а обсяг модулів варіюється відповідно до рівневої та профільної диференціації навчання і дидактичної мети. Використання цього підходу дозволяє максимально індивідуалізувати навчання іноземної мови.

До перспективних напрямків подальшого дослідження відносимо розробку навчальної модульної програми з націленістю на формування полікультурної обізнаності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Арстанов М.Ж. Проблемно-модульное обучение: вопросы теории и технологии / М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров; под ред. М.Ж. Арстанова. – Алма-Ата: Казахстан, 1980. – 267 с.
3. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев, А.М. Новиков. – М.: ЭГВЕС, 2010. – 456 с.
4. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию / Н.В. Борисова. – М.; Домодево: ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.
5. Валетов В.В. Проблемы организации модульной системы обучения / В.В. Валетов, В.К. Пашкас, В.Р. Мамчиц // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 2. – С. 14-16.
6. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1968. – 152 с.
7. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
8. Ермоленко В.А. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее / В.А. Ермоленко, С.Е. Данькин. – М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2002. – 162 с.
9. Зимняя И.А. Воспитание – проблема современного образования в России / И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Н.А. Морозова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,

1999. – 84 с.

10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

11. Карпов В.В. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе / В.В. Карпов, М.Н. Катханов. – М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 141 с.

12. Лаврентьев Г.В. Слагаемые технологии модульного обучения / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 1994. – 128 с.

13. Лаврентьева Н.Б. Педагогические основы разработки модульной технологии обучения / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 1994. – 252 с.

14. Літвінчук С.Б. Модульний підхід у навчанні / С.Б. Літвінчук // Науковий вісник Миколаївського національного аграрного університету. – 2013. – № 17. – С. 142-146.

15. Лузик Э.В. Теория и методика общенаучной подготовки в инженерной высшей школе: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.02 / Лузик Эльвира Васильевна. – К: Киевский международный ун-т гражданской авиации, 1996. – 487 с.

16. Марцинковский И.Б. Университетское образование в капиталистических странах: Основные тенденции развития / И.Б. Марцинковский. – Ташкент: Фан, 1981. – 190 с.

17. Никадров Н.Д. Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе / Н.Д. Никадров. – Л.: Лениздат, 1984. – 94 с.

18. Педагогический энциклопедический словарь / [Гл. ред. Б.М. Бим-Бад]. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

19. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу у Вінницькому національному аграрному університеті / [Укладачі: Гунько І.В., Мазур В.А., Скоромна О.І. та ін.]. – Вінниця: Редакційно-видавничий відділ ВНАУ, 2010. – 52 с.

20. Сафонова Т.В. Проектирование педагогической технологии модульного обучения в вузе / Т.В. Сафонова. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 2000. – 92 с.

21. Селезнева Н.А. Системы обеспечения качества и управление качеством образования по учебной дисциплине (анализ, проектирование, реализация) / Н.А. Селезнева, З.Д. Жуковская, Н.В. Кузьмина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 28 с.

22. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 2001. – 352 с.

23. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 158 с.

24. Шамова Т.И. Модульное обучение. Теоретические основы, опыт, перспективы / Т.И. Шамова. – Новосибирск: НГУ, 1994. – 128 с.

25. Шамова Т.И. Управление образовательными процессами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2002. – 384 с.

26. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: В 2 ч. / П.М. Эрдниев. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 1992. – 176 с.

27. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: В 2 ч. / П.М. Эрдниев. – Ч. 2. – М.: Просвещение, 1992. – 254 с.

28. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Вильнюс, 1990. – 236 с.

29. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 272 с.

30. Goldschmidt B. Modular Instruction in Higher Education / B. Goldschmidt, M. Goldschmidt // Higher Education. – 1972. – № 2. – P. 15-32.

31. Owens G. The Module in Universities Quarterly / G. Owens // Universities Quarterly, Higher Education and Society. – 1975. – Vol. 25. – № 1. – P. 11-14.

32. Postlethwait S.N. Microcourses – the Style of the Future? / S.N. Postlethwait, J.D. Russell // CUEBS Publication. – 1969. – № 31. – P. 19-28.

33. Russel J.D. Modular Instruction / J.D. Russel // A Guide to the Design, Selection Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. – 164 p.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

Постановка проблеми. Професійно-термінологічна компетентність є інтегративною сукупністю якостей та вмінь, яка вміщує універсальні способи пошуку, одержання, обробки, подання і передачі інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизації і перетворення інформації в знання. Це забезпечує студентів знаннями і вміннями ефективного та продуктивного доступу до інформації і, в той же час, акуратного аналізу та точної оцінки інформації, одержаної з різних джерел, особливо з Інтернету. Значний вплив на розвиток професійної компетентності здійснює в останній час наявність мультимедіа-технологій.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної сфери в умовах сучасної вищої педагогічної освіти є однією з головних у низці актуальних освітніх проблем. Це зумовлено необхідністю формування у студентів професійного мислення, яке має базуватися на високому рівні теоретичної, методологічної та світоглядної культури [2, с. 330].

Тому виникає необхідність реалізації “досконалішої конценції і технології, впровадженні нових підходів до вирішення освітніх завдань на всіх рівнях підготовки, починаючи з початкової і завершуючи вузівською” [5, с. 4].

Одна з основних вимог сучасного ринку праці до фахівця – це, насамперед, відповідний рівень його професійно-термінологічної компетентності: здатність ефективно здійснювати професійну діяльність, гнучкість і мобільність у виконанні функціональних обов’язків, розуміння важливості власних результатів роботи та ін. [4, с. 197]. Тому модернізація сучасної професійно-аграрної освіти насамперед пов’язана з упровадженням компетентнісного підходу в навчальний процес, згідно з яким результати навчальної діяльності оцінюють комплексно – на основі знань, умінь, навичок та компетенцій. У сучасних педагогічних дослідженнях (В.Байденко, Н.Бібік, В.Безпалько,

І.Зязюн, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, О.Овчарук, Л.Петровська, Л.Пуховська, О.Савченко, Г.Терещук, А.Хуторський, В.Шапкіна та ін.) широко впроваджується компетентнісний підхід, який розглядається дослідниками як методологічний підхід, де пріоритетною є спрямованість на навчання, студента, самовизначення та самоактуалізацію.

Метою цієї статті є визначення теоретичної основи формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців сільського господарства.

Виклад основного матеріалу. З огляду на глобалізацію різних галузей сільського господарства, приєднання України до Болонського процесу значних змін потребує організація процесу навчання у вищій школі. У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі професійно-аграрної освіти і науки України зазначено, що найпріоритетнішим завданням нині є створення системи визначення рівня професійно-термінологічної компетентності випускників аграрних навчальних закладів в Україні та розробка методів об'єктивного оцінювання рівня компетентності фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів в Україні. Найважливішим завданням сучасної освіти українські науковці визначають її переорієнтацію на визначення компетенцій, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам часу.

У великому тлумачному словнику української мови термін „компетентність” (лат. Competentia) стосується особи „яка має достатні знання в певній галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща”, або „яка має повноваження, повнопевна, повновладна” [1, с. 445].

Проблемі формування професійно-термінологічної компетентності присвячені наукові праці С.Бондар, В.Давидова, К.Корсак, А.Маркової, Дж.Равена, В.Стрельнікова, С.Тищенко, Л.Хоружої, І.Ящук та ін., в яких представлені загальнотеоретичні питання, що стосуються структури та змісту поняття професійно-термінологічної компетентності. Проблеми формування професійної компетентності розглянуті в працях Н.Баловсяк, І.Бавшина, Б.Беспалова, Д.Мірошина, С.Федорова та ін.

Різні аспекти проблеми професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців в Україні висвітлювали: І. Гушлевська (поняття компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці); О. Локшина (розвиток

компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу); О. Овчарук (нові орієнтири освітніх інновацій в Україні у контексті компетентнісного підходу до формування змісту шкільної освіти); О. Пометун (компетентнісний підхід — найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти) та ін.

Аналіз цих та інших досліджень засвідчує, що поняття професійно-термінологічна *компетентність* і *компетенції* у психолого-педагогічній літературі не мають однозначного трактування.

Поняття *компетенція* вперше було вжите у США в 1960-і роки в контексті діяльнісного навчання і передбачало підготовку спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці. Різні дослідники визначають професійно-термінологічну компетенцію як готовність спеціаліста застосовувати на практиці одержанні знання, інші – як здатність вирішувати проблеми. Але більшість дослідників погоджуються з думкою, що компетенція ближча до розуміння „знаю, як”, ніж до „знаю, що”. Така ж неоднозначність простежується у тлумаченні поняття *компетентність*.

Щодо питання диференціації понять *компетенція* і *компетентність* в аспекті професійної освіти, слушним, на нашу думку, є підхід дослідників, які вважають, що професійно-термінологічна компетенція становить потенціал випускника ВНЗ, а компетентність є актуальним проявом компетенції в діяльності. На основі розглянутих джерел і різних підходів робимо висновок, що *професійно-термінологічна компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а досягнення компетентності відбувається через здобуття фахівцем необхідних компетенцій, що становлять мету його професійної діяльності*.

Важливою функцією професійної діяльності майбутнього спеціаліста є комунікативна, яка передбачає обмін інформацією. Іншомовна професійна комунікативна діяльність є засобом передачі форм культури професійної ролі та професійного досвіду. Мовленнєва компетенція не лише дозволяє оволодіння мовою у рецептивному плані, а й у продуктивному – готовність до використання мовних одиниць у процесі професійного навчання. Мовленнєва компетенція забезпечує умови для розвитку мовних здібностей. Комунікативна компетенція є частиною професійної культури майбутнього фахівця, збагачуючи його інформацією про професійні особливості спілкування. Таким чином, комунікативна діяльність майбутнього фахівця сільського господарства

– це складний процес відображення професійної культури в процесі діяльності, що вимагає необхідність розширення підходів професійної компетентності студентів у процесі професійної підготовки. Розвиток комунікативної культури в процесі вивчення іноземних мов здійснюється в практичній діяльності, що передбачає організацію різних способів навчання. Використання інтерактивних методів дозволяє засвоювати навчальний матеріал у формі активної діяльності, а не у формі його заучування, вимагаючи застосування індивідуальних пізнавальних стратегій для розвитку комунікативних навиків. Це дозволяє студентам не лише краще засвоїти іноземну мову як предмет вивчення, а й сприяє виробленню умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Стрімке збільшення обсягу навчального матеріалу з одночасними тенденціями зменшення часу на його вивчення вимагають інтенсифікації процесу навчання. Навчання працювати полягає в здатності оволодіти професійними знаннями та вміло оперувати ними, одержавши різні фахові ролі в роботі з колективом [1;3;6]. Це зумовлює потребу пошуку ефективних шляхів організації та управління процесом навчання, засобів контролю, засвоєння знань, а також пошуку резервів підвищення якості навчання. Нині джерелом таких резервів, може бути застосування в процесі навчання комп'ютерної техніки.

Стрімкий розвиток та активне використання в суспільстві сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) призвели до істотних змін у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Використання засобів ІКТ у професійній освіті є досить актуальним.

Структура професійно-термінологічної компетентності викладачів стає більш комплексною. Епоха інформатизації суспільства передбачає, що студент має чітко усвідомити, що комп'ютер та периферійне обладнання є основними інструментами в його майбутній професійній діяльності, які здатні полегшити розв'язок цілого ряду професійних завдань. Саме тому кваліфікованому фахівцю слід вміти серед широкого кола програмних засобів відшукати такий, який досить швидко та ефективно допоможе отримати потрібний результат.

Слід зазначити, що в сучасному тлумаченні терміну “інформаційна компетентність” найчастіше має на увазі використання комп'ютерних інформаційних технологій, а точніше визначення слід трактувати як “комп'ютерна інформаційна компетентність”.

Висновки. Професійно-термінологічна компетентність є інтегративною сукупністю якостей та вмінь, яка вміщує універсальні способи пошуку, одержання, обробки, подання і передачі інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизації і перетворення інформації в знання.

Одна з основних вимог сучасного ринку праці до фахівця – це, насамперед, відповідний рівень його професійно-термінологічної компетентності.

Найважливішим завданням сучасної освіти українські науковці визначають її переорієнтацію на визначення професійно-термінологічної компетенції.

Професійно-термінологічна компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а досягнення компетентності відбувається через здобуття фахівцем необхідних компетенцій, що становлять мету його професійної діяльності.

У зв'язку з невідпинним зростанням обсягу інформаційного потоку і виникненням нових джерел інформації та її користувачів, акцент у розробці моделей пошуку та аналізу інформації зміщується на здатність шукачів інформації розуміти, відображати, професійно спілкуватися й критично мислити.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Дичківська І.М. Формування інтелектуальних мотивів у контексті інноваційного навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. Ч. 3./ І.М. Дичківська. – Київ-Вінниця, 2003. – С.327-331.
3. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / Зязюн І.А., Сагач Г.М. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Кірсанов В.В. Технологія проектування поліфункціональних соціально-культурних програм / В.В. Кірсанов // Вісник КНУКіМ. “Педагогіка”. – 2002. – № 6. – С. 68-75.
5. Підласий І.П. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / Підласий І.П., Трипольська С.А. // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3-8.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / г.К. Селевко. – М., 1998. – 255 с.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Орієнтація України на входження у світовий науково-освітній простір спонукає до зміни системи освіти у вищих навчальних закладах, коли користування іноземною мовою для розв'язання професійних завдань розглядається як обов'язковий компонент змісту освіти, який сприяє ефективнішому спілкуванню, глибшому взаємопорозумінню та конкурентоспроможності української вищої школи.

Значущість іноземної мови для професійної підготовки майбутніх фахівців пояснюється також стрімким зростанням науково-технічної інформації. На сьогодні розвиток науки та техніки досяг рівня, коли фахові знання задавнюються протягом 3-4 років, а світовий обсяг інформації подвоюється кожні 10-15 років. Переклад або анотування такої кількості першоджерел потребує значних витрат часу і коштів, тому перегляд або читання їх фахівцем у відповідній сфері є єдиним ефективним засобом розв'язання проблеми.

Питання підготовки спеціалістів, здатних здобувати професійно значущу інформацію з іншомовних фахових текстів, є особливо актуальним у галузі охорони здоров'я, оскільки, за даними Програми англійської мови для професійного спілкування, для результативного функціонування медицини від лікарів вимагають високого рівня володіння іноземною мовою [6].

Останнім часом англійська мова набула широкого розповсюдження у медичних дослідженнях. Так, 72% медичних статей, наведених в Index Medicus (показник усіх статей, опублікованих в медичних журналах у всьому світі), були написані англійською мовою. Зростає світова тенденція до видання вітчизняних медичних журналів англійською мовою для розширення кола читачів.

Дослідження феномену роботи з іншомовними фаховими текстами

іноземною мовою мало місце у працях багатьох авторів. Так, С. Фоломкіна досліджувала проблему навчання студентів немовних закладів освіти читанню професійно спрямованих матеріалів [8], О. Троянська – методику навчання наукових співробітників читанню фахових текстів [7]. На основі лінгвістичних досліджень А. Вейзе розробив методику навчання читанню, реферуванню й анотуванню [2].

Щодо роботи саме над медичною науковою літературою іноземною мовою, то на сьогодні це питання найбільш широко висвітлено у навчальному посібнику Л. Абраменка [1].

Готовність до різних аспектів іншомовної діяльності у студентів вищих навчальних закладів розглядалася у дисертаційних дослідженнях Л. Гапоненко, Н. Логутіної, О. Полякової [3; 4; 5].

Водночас, у загальному огляді наукових джерел не виявлено спеціальних праць, присвячених дослідженню проблеми формування готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів (ВМНЗ).

Метою статті є визначення поняття “готовність до опрацювання іншомовної фахової літератури”, його змісту і структури, критеріїв, показників і рівнів сформованості та обґрунтування педагогічних умов формування даної готовності.

Аналіз різних поглядів на сутність готовності та специфіка опрацювання іншомовної фахової літератури в медичному університеті дозволили визначити готовність до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів ВМНЗ як складне особистісне утворення майбутнього лікаря, за якого він усвідомлює важливість опрацювання іншомовної фахової літератури для професійного самовдосконалення та має необхідні для цього знання, вміння, навички. Структура готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури містить три компоненти: мотиваційний, когнітивний та дієвий.

Мотиваційний компонент охоплює усвідомлення студентами значення опрацювання іншомовної фахової літератури для професійного самовдосконалення і самоосвіти; осмислення потреби в оволодінні знаннями, вміннями та навичками роботи з фаховим текстом іноземною мовою. Оскільки потреби є рушійною силою будь-якої діяльності, мотиваційний компонент розглядається як основа, що зумовлює ефективність функціонування інших

структурних компонентів готовності та навколо якої об'єднуються і групуються всі якості майбутнього лікаря.

Когнітивний компонент готовності містить збагачення знань з фонетики, лексикології, морфології та синтаксису; формування знань медичної термінології, рецептивної граматики у галузі медицини, побудови наукових фахових текстів.

Дієвий компонент готовності включає здатність використовувати отримані знання у практичній діяльності. У процесі зрілого професійно орієнтованого читання у логічній послідовності актуалізуються вміння виділяти в тексті основне, узагальнювати викладені факти, співвідносити окремі частини тексту, встановлювати зв'язок між подіями, формулювати власні судження.

Аналіз змістовного аспекту готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури та виокремлення трьох її компонентів – мотиваційного, когнітивного, дієвого – сприяли виділенню критеріїв, які дозволили зробити висновки щодо ступеня сформованості цього складного особистісного утворення у студентів ВМНЗ.

Критерії готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відображають компоненти досліджуваної готовності. Отже, готовність до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів ВМНЗ характеризується такими критеріями: мотиваційний (спрямованість мотивації на роботу з фаховою літературою іноземною мовою); когнітивний (система знань про опрацювання іншомовної фахової літератури); дієвий (система вмінь опрацювання іншомовної фахової літератури).

Показники критеріїв є ознаками сформованості готовності, на основі яких визначаються її рівні. Відповідно, сформованість готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури визначається за такими показниками: потреба в опрацюванні іншомовної фахової літератури для професійного самовдосконалення, ставлення до вивчення іноземної мови, організованість і самостійність під час роботи з фаховими текстами іноземною мовою; знання лексики, граматики, словотворення, діалогічного і монологічного мовлення; довідкові вміння, вміння гнучкого читання, вміння перекладу та компресії тексту.

Рівень готовності студентів до опрацювання іншомовної фахової літератури визначається якісним обліком зазначених вище показників.

Готовність до опрацювання іншомовної фахової літератури характеризується трьома рівнями: емпірично-інтуїтивним (низьким), репродуктивним (середнім) і творчим (високим).

Емпірично-інтуїтивний (низький) рівень відповідає неусвідомленій потребі в опрацюванні іншомовної фахової літератури для поповнення знань; негативно-пасивному ставленню до вивчення іноземної мови; нерозвиненості організованості та самостійності під час роботи з фаховими текстами; слабкому володінню іноземною мовою як в рецептивних, так і в репродуктивних видах мовлення; несформованим знанням медичної термінології із розумінням кількох прозорих за значенням греко-латинських терміноелементів; розпізнаванню формальних ознак лише простих граматичних структур; малоефективному використанню довідкових ресурсів; нерозвинутих навичкам читання, перекладу та компресії тексту.

Репродуктивний (середній) рівень характеризується малоусвідомленою потребою в опрацюванні іншомовної фахової літератури для поповнення знань; пасивно-позитивним ставленням до вивчення іноземної мови; посередньо сформованими організованістю та самостійністю під час роботи з фаховими текстами; задовільним володінням іноземною мовою як в рецептивних, так і в репродуктивних видах мовлення; достатньо розвинутих володінням медичною термінологією із знанням головних греко-латинських терміноелементів; розпізнаванням формальних ознак основних граматичних структур; задовільним використанням довідкових ресурсів; посередньо сформованими навичками читання, перекладу та компресії тексту.

Творчий (високий) рівень відповідає добре усвідомленій потребі в опрацюванні іншомовної фахової літератури для поповнення знань; активно-позитивному ставленню до вивчення іноземної мови; організованості та самостійності під час роботи з іншомовною фаховою літературою, що виявляється у самоосвіті та самореалізації засобами іноземної мови; досконалому володінню іноземною мовою у всіх видах мовлення; добре сформованому володінню медичною термінологією із знанням більшості греко-латинських терміноелементів; розпізнаванню всіх граматичних структур; ефективному використанню довідкових ресурсів; добре розвинутих навичкам гнучкого читання, перекладу, реферування і анотування; володінню елементами зрілого професійно орієнтованого читання.

Для визначення стану сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів ВМНЗ за встановленими показниками використовувалися такі засоби діагностики, як анкетне опитування, тестування, шкалування, перевірка усного мовлення, читання, перекладу, складання анотацій та рефератів.

Під час проведення констатувального етапу експерименту, яким було охоплено 300 майбутніх лікарів, серед них: на емпірично-інтуїтивному рівні знаходяться 25,0% студентів, на репродуктивному – 62,7%, на творчому – 12,3%, виявлено, що студенти ВМНЗ не мають сформованої мотивації до опрацювання іншомовної фахової літератури та не володіють достатнім обсягом знань і вмінь у сфері функціонування іноземної мови для цієї діяльності.

Установлено, що недостатній рівень сформованості готовності майбутніх лікарів до опрацювання іншомовної фахової літератури зумовлений застарілою методикою проведення занять з іноземної мови у ВМНЗ. Викладачі приділяють недостатньо уваги розвитку позитивної мотивації вивчення іноземної мови професійного спрямування, залученню знань із суміжних дисциплін і використанню стратегій роботи з іншомовними фаховими текстами.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та стану практики дає підстави вважати, що рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у майбутніх лікарів значно поліпшиться, якщо у навчально-виховний процес будуть впроваджені такі педагогічні умови: стимулювання мотивації до опрацювання іншомовної фахової літератури; реалізація міжпредметних зв'язків дисциплін “Англійська мова” та “Латинська мова”; навчання студентів стратегіям роботи з іншомовним фаховим текстом.

Стимулювання мотивації майбутніх лікарів є першочерговою умовою формування у них готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури, оскільки іноземна мова не належить до клінічних дисциплін і тому розглядається багатьма студентами як другорядний предмет.

Стимулювання мотивації майбутніх лікарів до опрацювання іншомовної фахової літератури забезпечується посиленням уваги до тих чинників мотивування, які можуть бути змінені та проконтрольовані, а саме: уникнення надмірної зовнішньої мотивації; створення навчальних ситуацій із позитивним моральним налаштуванням; урахування професійних інтересів студентів, їхніх

потреб у досягненні та самовизначенні; складності завдань.

Мінімізація негативного впливу зовнішніх винагород відбувається через їх використання за умови відсутності у студентів внутрішньої мотивації, яку вони могли б зруйнувати, або у такий спосіб, щоб руйнування самовизначення було мінімальним.

Щодо створення навчальних ситуацій із позитивним моральним налаштуванням, то посилення приємних емоцій студентів відбувається завдяки структуруванню завдань таким чином, щоб студент міг виявити знання; наданню достатньої кількості часу для обдумування відповіді; розгляданню інтересу та різноманітності як пріоритетних умов при складанні завдань.

Урахування професійних інтересів є одним із головних чинників внутрішньої мотивації студентів при вивченні іноземної мови. Фахові тексти виконують не лише лінгвістичні функції, але й мотиваційні. Автентичні, доступні за змістом і формою, навчальні матеріали сприяють зростанню інтересу та посилюють упевненість майбутніх лікарів у власних силах.

Потреби у досягненні, впливі та самовизначенні у студентів задовольняються, коли вони відчують, що мають певну владу над навчальними завданнями. Ці потреби реалізуються за допомогою читацьких карток, які підбираються за рівнями та темами. Головною умовою ефективності використання читацьких карток є вільний вибір студентом цікавих для нього текстів.

На мотивацію студентів впливає також урахування складності завдань і, відповідно, кількості зусиль, необхідних для його виконання. При виборі фахових текстів іноземною мовою враховується стан підготовки студентів із спеціальних дисциплін; відповідність мовної та загальної культури завданню; складність мови тексту.

Міжпредметні зв'язки вирішують властиву предметній системі навчання суперечність між розрізненим засвоєнням предметних знань і необхідністю їхнього комплексного застосування.

Оскільки основу англійської медичної термінології складають греко-латинські терміноелементи, засвоєння основних терміноелементів є дуже важливим, оскільки за допомогою приблизно 500 одиниць утворено тисячі медичних термінів. Виконання вправ, спрямованих на виявлення та переклад греко-латинських терміноелементів, сприяє свідомому застосуванню знань і

вмінь, набутих під час вивчення латинської мови.

Реалізація міжпредметних зв'язків відбувається за такими правилами: збагачення програмного матеріалу дисципліни “Англійська мова” елементами змісту дисципліни “Латинська мова”; демонстрація підручників і навчальних програм із цих дисциплін з наголошенням на спільності предмету навчання (мова) та його цілей (оволодіння медичною термінологією); конкретизація загальних законів, які діють у мовних системах (будова слова); нагадування студентам матеріалу, який вони вивчили або вивчають у курсі латинської мови (словотворення), з'єднання його з новим, що вивчається під час заняття англійської мови; нагадування прийомів діяльності, що використовуються у суміжній дисципліні (аналіз складових елементів слова).

Навчальні стратегії означають дії та розумові процеси, які застосовуються студентами з метою впливу на те, що вивчається. Навчання стратегіям є важливою освітньою метою, оскільки успіх майбутніх фахівців залежить від їхніх умінь працювати самостійно та контролювати власне навчання.

Стратегії роботи з текстом визначаються як розумова діяльність, спрямована на здобуття смислу із тексту. Успішності роботи з науковим медичним текстом іноземною мовою сприяють стратегії гнучкості читання (зміни швидкості читання, користування різними його видами, такими як проглядове, пошукове, ознайомлювальне, вивчаюче); стратегії прогнозування на основі використання всієї лінійної та нелінійної інформації тексту (структура тексту, заголовки та підзаголовки, покажчик, сторінка змісту, малюнки); стратегії розпізнавання та розуміння граматичних структур тексту через використання рецептивної граматики.

Вправи на розвиток стратегій читання враховують те, що характер тексту, завдання перед читанням і наступна перевірка розуміння прочитаного – це засоби непрямого впливу на вид читання студента.

Лінійний текст є висловленням ідей у послідовності речень і параграфів. Однак, вони сприяють розумінню лінійного тексту. Нелінійні елементи включають: довідковий апарат (заголовки, алфавітний покажчик, сторінка змісту, бібліографія); малюнки (діаграми, таблиці, карти, графіки, фотографії, ілюстрації); графічні умовності (шрифт, символи). Використання нелінійної інформації робить читання легшим, ефективнішим і цілеспрямованішим.

Розпізнавання та розуміння граматичних структур відбувається успішно,

якщо воно ґрунтується на відповідних знаннях. Тому вправи, складені на основі автентичних матеріалів, супроводжуються поясненням формальних ознак граматичних структур і варіантами їхнього перекладу.

У формувальному експерименті були використані ті ж засоби діагностики, що і на констатувальному етапі.

Проведене експериментальне дослідження та комплексне врахування змін у сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів ВМНЗ дали змогу визначити загальний рівень їхньої готовності. Співвідношення рівнів готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту графічно представлено на рис. 1.

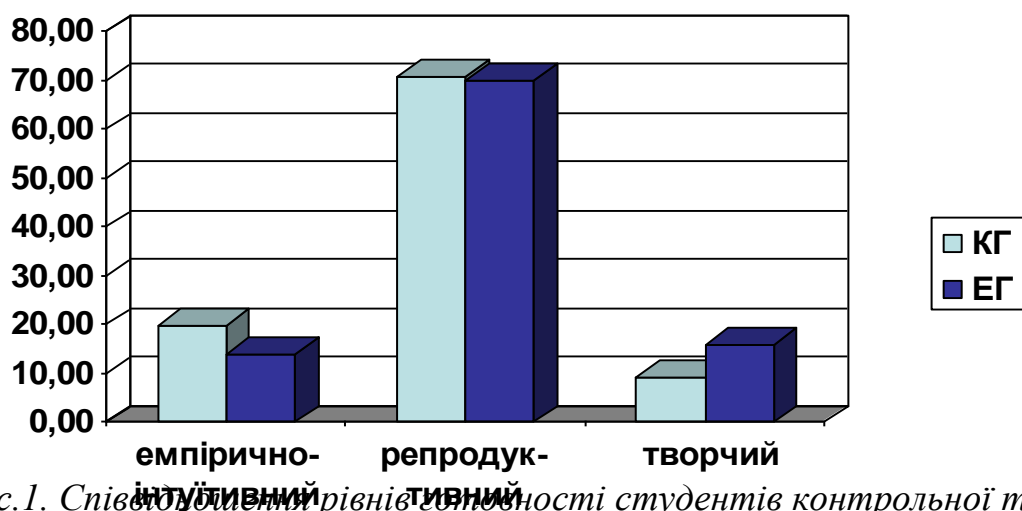


Рис.1. Співвідношення рівнів готовності студентів контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту

Узгоджені результати всіх видів діагностики засвідчили, що на завершальному етапі дослідження у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною відбулися істотні зміни. Після навчання за експериментальною методикою рівень сформованості готовності залишається емпірично-інтуїтивним (низьким) лише у 14,0% студентів експериментальної групи, тоді як у контрольній цей показник складає 19,7%. Показник творчого (високого) рівня на 6,6% вищий в експериментальній групі (16,0%), ніж у контрольній (9,4%).

Результати дослідження підтвердили нашу гіпотезу про те, що формування готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів ВМНЗ значно прискориться, якщо у навчально-виховний процес

впровадити запропоновані педагогічні умови, а також засвідчили ефективність розробленої методики формування готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у майбутніх лікарів.

Література:

1. Абраменко Л. А. Чтение медицинской литературы на английском языке / Леонид Афанасьевич Абраменко. – Минск :Высшая школа, 1989. – 120 с.
2. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / Аполлон Анатольевич Вейзе. – М. : Высшая школа, 1985. – 127 с.
3. Гапоненко Л. П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. П. Гапоненко. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
4. Логутіна Н. В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Логутіна. – Вінниця, 2006. – 20 с.
5. Полякова О. Л. Формування готовності до читання іноземної фахової літератури у студентів педагогічного коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. Л. Полякова. – К., 2000. – 22 с.
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.] – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
7. Троянская Е. С. Обучение чтению научной литературы. В помощь преподавателю иностранных языков / Елена Сергеевна Троянская. – М.: Наука, 1989. – 272 с.
8. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Софья Кирилловна Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ „ЕКОНОМІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”

Постановка проблеми. Українська держава пов’язує свій подальший розвиток із соціально орієнтованою ринковою економікою, яка функціонує на засадах конкуренції та підприємливості, співіснуванні різноманітних форм власності. Стратегічні орієнтири господарювання вимагають сформованості у населення країни адекватної системи цінностей, економічних знань та умінь, а також особистісних якостей, таких як: здатність приймати виважені економічні рішення, брати на себе відповідальність за них, здатність до ділового ринку тощо. Проте, особливо гостро відчувається некомпетентність молоді у сутності ринкових відносин, їхня морально-психологічна неготовність до ефективного здійснення професійно-трудової діяльності. А відтак, виникла об’єктивна потреба у підготовці молоді, зокрема студентів вищих навчальних закладів, не просто як виконавців, а досвідчених, мобільних та економічно компетентних фахівців.

Аналіз раніше проведених досліджень. Аналіз наукової літератури із проблеми компетентності спеціаліста свідчить про те, що різні аспекти теорії та її практики знайшли відображення у працях як зарубіжних (О. Тоффлера, Е. Шорта, Б. Шарло, Е. Ботьє та ін.), так і вітчизняних науковців (А. Алексюк, В. Аміщенко, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Безпалько, А. Василюк, С. Гончаренко, І. Гушлевська, І. Зязюн, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, А. Михайличенко, Л. Шевчук, І. Ящук та ін.). Психолого-педагогічні аспекти економічного виховання та освіти дітей різних вікових періодів висвітлено у роботах О. Аменда, Л. Денисенко, Д. Закатнова, В. Мадзігона, А. Нісімчука, В. Оржеховської, Н. Побірченко, О. Шпака та ін. Попри безсумнівну теоретичну й практичну значущість досліджень вищезгаданих авторів слід підкреслити, що залишається невисвітленою у відповідній цілісності проблема, пов’язана з формуванням економічної компетентності студентів, як необхідної складової сучасного фахівця.

З огляду на зазначене, **метою** статті є зробити аналіз психолого-педагогічної наукової літератури з проблеми компетентності, визначити місце

економічної компетентності в системі основних компетенцій спеціаліста та визначити дефініцію зазначеного поняття.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування компетентності у студентів є досить актуальною. Вона ставиться як мета перед вищими навчальними закладами освіти та має вирішуватись при розробці галузевих стандартів компетентності у професійній підготовці в психологічному, соціальному, педагогічному та інших аспектах, які базуються на компетентності, що впроваджується в Україні в кінці ХХ та з початку ХХІ століття.

Найбільшого поширення у вітчизняній науковій літературі набуло визначення поняття „компетентність” як: „Готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов’язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів” [3, с. 80].

Компетентність є поєднанням такого рівня науки та практики у діяльності конкретної людини, який дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат з мінімальними затратами нервової і фізичної енергії людини, досягти ефективної організації особистої й колективної праці, є результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності і безперервного підвищення світоглядного, професійного та загальнокультурного рівня в різноманітних формах.

У дослідженнях науковців (С. Батищев, А. Беляєва, І. Кузнєцов, А. Растянников, І. Смирнов, С. Степанов, Д. Ушаков, В. Шапкін) з проблеми професійної підготовки спеціалістів та робітників визначені наступні ключові компетентності, які повинні бути сформовані у випускників:

- професійні – комплекс професійних знань, умінь і навичок з спеціальності, володіння сучасними виробничими технологіями, розуміння та уміння їх використати;

- інформаційні – характеризують знання та уміння добувати потрібну інформацію, обробляти та використовувати її; здібність аналітичного ставлення до розповсюдженої інформації, реклами;

- комунікативні – уміння та навички володіння усним та писемним спілкуванням; володінням іноземними мовами;

- толерантні – знання, уміння, здібності, що пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві; якості, які перешкоджають виникненню расизму, нетерпимості до інших культур, мов, релігій, людей інших національностей тощо;

- здоров'яформуючі – характеризують здібності та можливості особистості пропагувати здоровий спосіб життя, навчання, виробничої діяльності, культури побуту та виробництва; визнання духовного та фізичного здоров'я найважливішою цінністю для суспільства та особистості;

- безперервної освіти – знання, уміння, здібності до самоосвіти, підвищення кваліфікації, майстерності; здібність навчатися протягом усього життя; забезпечувати собі зростання у професійному, особистому та громадському планах;

- економічні – уміння, навички, знання шляхів розв'язання та вирішення економічних проблем на основі їх системного економічного аналізу [5].

Як бачимо, кожна компетентність побудована на комбінації (поєднання) взаємо відповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

На думку соціологів, економістів розвинутих країн світу, найважливішими ознаками моделі сучасного фахівця є компетентність, що спрямована на ефективну професійну діяльність, забезпечення конкурентоспроможності фірми, підприємства, установи. Причому, опанування відповідними професійними знаннями й уміннями потребує певного особистісного потенціалу. Це, перш за все: здатність до самостійної організації праці; професійна культура; творчі особистісні якості щодо розв'язання професійних завдань; неперервний професійних саморозвиток; мобільність і гнучкість у застосуванні знань та вмінь [5, с. 42].

Міжнародна комісія Ради Європи, яка розглядає компетентність як загальні, або ключові чи базові уміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні уміння, ключові уявлення, опори або опорні знання, пропонує таку внутрішню структуру компетентності: знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етика, мотивація [1, с. 229].

У той же час, незалежно від оволодіння будь-якою конкретною професією, сучасний робітник, працюючи на підприємствах різних форм власності вступає у певні соціально-економічні, виробничі відносини. Діловитість, підприємливість, вміння самостійно приймати рішення, творчо підходити до вирішення виробничих завдань, ефективно працювати у команді на кінцевий результат, чесно й сумлінно ставитись до своєї праці – це риси, які необхідні для того, щоб компетентно діяти в сучасних умовах господарювання і бути конкурентноздатним на ринку праці. Широкі можливості для формування цих рис загальнолюдської і професійної моралі криються у процесі вивчення предметів економічного циклу. В дидактичному аспекті взаємодія професійної та економічної освіти містить значний навчальний, розвивальний та виховний потенціал. Це дає нам можливість констатувати, що до основних компетенцій сучасного фахівця необхідно додати ще одну, а саме – економічну.

Під “економічною компетентністю” ми розуміємо економічні знання і досвід набуті завдяки вихованню і навчанню, зорієнтовані на ставлення студента як суб’єкта життя і культури, його активну інтеграцію в суспільство як фахівця високого рівня.

Вважаємо, що економічна компетентність кожного студента повинна містити у собі:

- теоретичних знань високого рівня з предметів економічного циклу;
- практичні вміння у галузі підприємницької діяльності та менеджменту;
- практичного оволодіння професійною термінологією, знаннями діловодства та основ професійної етики;
- орієнтування на моральні якості, успіх, впевненість у собі, управлінську культуру;
- професійного світосприйняття: інтеграції економічної освіти у різних галузях знань та практичної діяльності [2, с. 21].

На думку науковців (Сусобокова Т.Г., Іванова М.Ю.) є правомірним визначати економічну компетентність через більш широке розуміння – як складову соціальної компетентності – це базисна, інтегральна характеристика особистості, яка відображає її досягнення через взаємовідносини з іншими людьми та забезпечує оволодіння соціальною дійсністю, що дає можливість ефективно будувати свою поведінку у відповідності до встановлених в соціумі на даний момент норм і стандартів.

Соціальну компетентність, з точки зору Г. Сівкової, слід розуміти як наявність впевненої поведінки, за якої різноманітні навички у поєднанні з економічними відносинами автоматизовані й дають можливість гнучко змінювати свою поведінку в залежності від ситуації. При цьому акцент робиться на свою впевненість щодо позитивної оцінки власних навичок та здібностей, які призведуть до позитивного досвіду вирішення особистих та соціальних завдань [6, с. 15].

На думку Т. Щербань, соціальна компетентність – це володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної діяльності [8, с. 13].

Зроблений нами аналіз дозволяє стверджувати, що в структурі соціальної компетентності міститься вагома економічна складова: ефективність виконання конкретної діяльності, здібність організовувати інших людей для досягнення поставленої мети; готовність оцінювати та аналізувати соціальні наслідки спільної діяльності; позитивний досвід вирішення особистих і соціальних завдань; розуміння того, як слід досягти мети найефективнішим шляхом; адекватна постановка та ефективне виконання завдань адаптації до зовнішнього середовища.

Розглядаючи “економічну компетентність” як один з аспектів соціальної компетентності дає можливість, за логікою Г. Сівкової, визначити її як: ступінь оволодіння економічними знаннями й навичками, набором можливостей, здібностей, свідомого пошуку шляхів удосконалення, розв’язання та прогнозування економічних проблем за допомогою економічного мислення та їх системного розгляду та аналізу.

Проблемі економічної компетентності спеціаліста приділяють значну увагу й зарубіжні науковці. Так, наприклад, О. Тоффлер, зазначав, що для виробництва “завтрашнього дня будуть потрібні працівники, що володіють цілком новими властивостями. Виникне потреба у людях, які здатні швидко перенавчатися та володіти уявою. При розв’язанні ... проблем співробітник корпорації завтрашнього дня буде діяти не “за підручником”. Він повинен уміти виносити судження і приймати складні оціночні рішення, а не механічно виконувати ... спущені з гори розпорядження” [7, с. 453-454]. Іншими словами, науковець мав на увазі саме необхідність формування економічної

компетентності для успішної діяльності людини у виробничих структурах майбутнього.

В американській теорії “компетентного робітника” важливим компонентом його кваліфікації є здатність швидко та не конфліктно пристосовуватись до нових умов праці, а також до тієї економічної та політичної ситуації, яка існує на даний час. Чинне місце надається розробці методів та способів формування економічної компетентності робітника тієї чи іншої галузі сучасного виробництва.

Не менш важливою для нашого дослідження є концепція “інтегрування розвитку компетентності”, розроблена спільно швейцарськими та американськими науковцями. Вони визначають “економічну компетентність” як суму знань, умінь та навичок у широкому розумінні, які можна отримати в процесі шкільної та позашкільної освіти. Розвиток економічної компетентності особистості відбувається та обумовлюється усім процесом освіти та є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних та економічних знань.

Висновок. Аналіз літератури, соціально-економічне становище в країні, державна освітня політика з модернізації освіти дозволяють констатувати, що для спеціалістів усіх професій найважливішою запорукою їхньої продуктивної діяльності стає економічна компетентність, яка формується у процесі вивчення економічних дисциплін та є складовою соціальної компетентності випускників. Саме економічна компетентність спроможна успішно виконати завдання професійної соціалізації – педагогічно керованому взаємозв’язку процесів соціального та професійного становлення особистості студента у перехідний період від підлітка, юнака до дорослої людини.

Література:

1. Грум Д. Международные отношения: социологические подходы / Д. Грум [пер. с англ.; рук. авт. колл. проф. П.А.Цыганков]. – М. : Гардарка, 1998. – С. 20. – С. 222-239.
2. Зінов’єва Т. Формування ключових компетентностей учнів / Директор школи. – 2005. – № 42. – С. 19-21.
3. Зязюн І.А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння / І.А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2000. – 636 с.

4. Лозовецька В. Дидактичні засади професійної підготовки особистості в нових умовах праці / В. Лозовецька // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2006. – Вип. 9. – С. 42-47.

5. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве [Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В.]. – М., 2002.

6. Сивкова Г.И. Социальная компетентность / Г.И. Сивкова // Вакансия. – 2001. – № 13. – С. 15.

7. Тоффлер Олвин. Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. / Олвин Тоффлер; [под ред. В.Л.Иноземцева.] – М.: Академия, 1999. – 640 с.

8. Щербань Т. Модель компетентного випускника / Т. Щербань // Завуч. – 2005. – № 28. – С. 12-15.

УДК 378:621.007.2

Миколюк О.П.,

викладач кафедри української та іноземних мов, ВНАУ

МАЙБУТНІЙ ІНЖЕНЕР ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ОСОБИСТІТЬ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Постановка проблеми. Для виходу нашої держави на сучасний рівень світової цивілізації та світового інформаційного суспільства необхідне формування інтелектуальної еліти, майбутньої науково-технічної інтелігенції. Останнім часом в Україні спостерігається розвиток міжнародної співпраці у всіх сферах, відбуваються швидкі темпи розвитку сучасної науки і техніки, інформатизації. Зростання кількості інформації у світі потребують якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної та мотиваційної готовності до життєдіяльності в інформаційному суспільстві усіх учасників навчально-виховного процесу. Необхідно кардинально змінювати підготовку майбутніх інженерів, акцентуючи увагу при цьому на нових ідеях і поглядах, оригінальності, інтелектуальній активності студентів. Мета вищої інженерної освіти – підготовка інтелектуальної еліти, яка б володіла науково-аналітичними та організаційними здібностями, могла б розробляти та опановувати нові науковомісткі технології, брати активну участь в інженерно-інноваційній та

дослідницькій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми інтелектуальної активності сучасних фахівців розглядають В. Бідненко, Ю. Бузгалін, В. Іноземцев, Л. Сандакова та ін. Вагомий внесок у дослідженні інтелектуалізації праці постіндустріального суспільства зроблено російськими вченими О. Белінською, А.Жичкіною, О. Тихомандрицькою та ін.

Проте питання становлення майбутніх інженерів як інтелектуальної особистості сучасного інформаційного суспільства остаточно не досліджені.

Мета статті. Дослідити соціальні передумови становлення майбутнього інженера як інтелектуальної особистості.

Виклад основного матеріалу. Розвиток і формування інформаційного суспільства є актуальною і проблемною темою сьогодення в Україні.

Упровадження основних засад розвитку інформаційного суспільства в Україні дасть можливість забезпечити позитивні зміни в життєдіяльності суспільства і людини, а саме:

- збільшити рівень захисту прав і свобод людини та її добробуту;
- активізувати участь громадян в управлінні державою;
- сприяти розвитку демократії;
- підвищити конкурентоспроможність України;
- забезпечити перехід економіки до моделі науково-технічного та інноваційного розвитку;
- збільшити частку наукоємної продукції;
- сприяти якості та доступності послуг освіти, науки, культури;
- розширити можливості людини отримувати доступ до національних та світових інформаційних електронних ресурсів;
- створити нові робочі місця;
- поліпшити умови роботи і життя людини [3].

На думку Шевчука О. та Голобуцького О. для України інформатизація – це шлях не лише до європейської інтеграції, але й до економічного добробуту. Головним пріоритетом стає власне виробництво нового знання, нових технологій, нових продуктів. Важливі не лише революційні відкриття на цьому шляху, а пошук нових застосувань відомих знань і технологій. В центрі уваги – нові ідеї, точки зору й оригінальність. Оригінальність, різноманітність, відмінність від інших починають цінуватися значно вище типовості і

конформізму [4].

Для того, щоб здійснювати інтеграцію України у глобальний інформаційний простір, потрібно забезпечити інтеграцію освіти, науки і культури України. Роль держави – створювати сприятливі умови для творчості у сфері інформаційного розвитку. Для розвитку інформаційного суспільства потрібна державна підтримка інтелектуальної діяльності.

Розвиток інтелектуальної активності майбутнього інженера в інформаційному суспільстві є не лише актуальною темою, але й необхідним завданням і гострою потребою сучасної освіти в Україні. Адже саме інженери змінюють життя і технологію. Інженери є водночас і науковцями, і математиками, і винахідниками, і проектувальниками. Інженер черпає інформацію з різних галузей і застосовує цю інформацію для вирішення завдань. Інженер – це творець! Це рушій, на який потрібно розраховувати. Практично все, що ми використовуємо сьогодні, було розроблено інженерами: починаючи від комп'ютерного монітору до автомобіля, від супутникового телебачення до світлофору, від телефону до літаку. Всі ці речі були винайдені інженерами. Інженери створюють майже все, чим суспільство користується сьогодні.

Інженери знаходять рішення і винаходять продукти в кожній галузі, використовуючи такі дисципліни як програмне забезпечення, аерокосмічна, біомедична, хімічна, цивільна, механічна і електрична інженерія. Всім інженерам дають однакову базову освіту, але й вони самі обирають одну із цих специфічних дисциплін для подальшого вивчення. Багато інженерів мають справу з декількома дисциплінами, наприклад, інженери-електрики, що пишуть програмне забезпечення або винаходять електротехнічні двигуни [5].

Інтелектуальна активність майбутнього інженера багато в чому залежить від його особистих якостей, від того, наскільки гармонійно вони будуть взаємодіяти з професією. Майбутньому інженеру для інтелектуальної активності необхідна наявність таких рис:

- нестандартний сплав творчих властивостей мислення, які необхідні для створення нових продуктів;
- логічний характер мислення;
- інтуїція та почуття нового мають співіснувати з усвідомленням, рефлексивним аналізом власних засобів діяльності і розумових стратегій;

- висока працездатність і ретельність у праці;
- об'ємна оперативна пам'ять;
- уважність, що виявляється в умінні припускати якнайменше помилок, а також знаходити їх і ліквідувати їх наслідки;
- оперативність мислення, вміння приймати рішення в умовах обмеженого часу;
- уміння ефективно вести ділове спілкування, працювати разом, взаємодіяти з колегами.

Основні риси майбутнього професійного інженера характеризують його мислення, яке повинно бути творчим, логічним, рефлексивним, гнучким та стратегічним, а також оперативним.

Велике значення має високий загальний рівень розвитку інтелекту, пам'яті, працездатності, ретельності та уваги.

Важливими передумовами становлення майбутнього інженера як інтелектуальної особистості можна назвати:

- інтерес до відповідної сфери діяльності (визначається за допомогою методів опитування або бесіди);
- реальний рівень загальної готовності до праці (визначається за допомогою методів спостереження, зондування семантичного простору – асоціативного експерименту, опитування, бесіди тощо);
- інтелектуально-творча активність та інтелектуально-творчий потенціал особистості (визначається завдяки методикам дослідження творчості);
- загальний рівень інтелектуального розвитку, особливостей понятійного мислення, швидкості розумових процесів (визначаються за допомогою методик дослідження мислення);
- рефлексивні можливості особистості.

На думку А.В. Волкової, особливу увагу треба приділяти двом останнім аспектам.

Для майбутнього інженера особливо важливим є розв'язування розумових задач, пов'язаних з обробкою різної інформації. Можливості студентів в діяльності цього типу можуть бути прогнозовані за допомогою завдань, які використовуються, скажімо, в інтелектуальних тестах Айзенка, наприклад, таких як: розв'язати анаграму і виключити зайве слово; вставити пропущене число в послідовність або продовжити послідовність; скласти слово з букв, що

входять до інших слів тощо.

Саме під час розв'язування розумових задач в тестах інтелекту треба звернути увагу на такі психологічні механізми, як: спосіб дії, задум і стратегію розв'язування. Під способом дії потрібно розуміти послідовність операцій, виконання яких приводить або може привести до розв'язання задачі. Про спосіб дії варто говорити тоді, коли студенти попередньо навчені (тобто в них сформований відповідний спосіб дії). Однак такі регулюючі механізми як задум і стратегія менше залежать від попереднього навчання і можуть характеризувати творчий процес розв'язування задачі навіть тоді, коли бракує вмінь та навичок, має місце недостатнє володіння необхідними операціями.

Під задумом розв'язування потрібно розуміти загальний принцип, що визначає напрямок дії, шляхом якого студент прагне досягти поставленої мети. Відповідно до задуму проводяться як дослідницькі, так і перетворювальні дії. Для вияву стратегічних тенденцій необхідний аналіз використовуваних суб'єктом засобів. Засоби розв'язування задач – це ідеальні і реальні об'єкти, які безпосередньо не подані в умовах задачі, однак залучаються для її розв'язання. Це може бути олівець, верстат, креслення або схема, а також знання, вміння студентів тощо.

Основним матеріалом для аналізу процесу розв'язування задачі є спроби розв'язування (що відображаються у чернетках, нотатках тощо), помилки, які припускаються при цьому, іноді усні або письмові коментарі студентів. З усього цього треба робити висновки, чи вірно аналізувалась задача студентом, які були задуми рішення, які залучалися засоби [1].

У своїй статті „Концепція розвитку творчої активності майбутніх фахівців” Ю.М. Кузнецов зазначає, що в багатьох ВНЗ України з інженерною базовою освітою були ліквідовані курси „Основи наукових досліджень” і „Основи інженерної (технічної) творчості”. Ці дисципліни залишились там, де розуміли їх важливість і де викладачами були не дилетанти, а фахівці своєї справи, з досвідом творчої винахідницької діяльності.

Концепція підготовки майбутніх інженерів нового типу вимагає володіння циклом творчої праці від пошуку нових принципів та ідей до розробки і впровадження в життя і виробництво нової техніки і нових технологій на основі максимальної автоматизації процесів обробки інформації і їх практичної реалізації. Фахівець з інженерної механіки повинен бути конструктором-

технологом, спеціалістом широкого профілю, вільно володіти комп'ютером, сучасними методами досліджень, пошуку і прийняття оптимальних рішень, системним підходом, однією-двома іноземними мовами з широко розповсюджених (англійською, німецькою, французькою, іспанською), питаннями маркетингу, менеджменту, охорони, захисту і комерційної реалізації об'єктів інтелектуальної власності, і, зокрема, промислової власності [2].

Важливу роль у розвитку інтелектуальної активності майбутніх інженерів відіграє пошукова, дослідницька модель навчання, яка базується на продуктивній діяльності студентів у ході розв'язування проблем. Пошукова діяльність має такі різновиди:

- дослідницька або творча діяльність, систематичне дослідження (постановка проблеми, висування й перевірка гіпотез, генерація ідей);
- комунікативно-діалогова, дискусійна діяльність (виявлення точок зору, позицій, аргументацій);
- ігрова, моделююча діяльність у предметно-змістовому (імітаційно-ігровому) і соціально-психологічному (рольовому) планах [1].

Процес пошукової діяльності є у даному випадку основним змістом навчання майбутніх інженерів для розвитку їх інтелектуальних здібностей.

Висновки. Зміни, що відбулися у характері інженерної діяльності обумовлюють її трансформацію з трудової у творчу. Інженерна творчість полягає у формуванні самодостатності, що відбиває домінування стимулів, породжених прагненням до розвитку особистості, над матеріальними мотивами при досягненні визначеного рівня задоволеності основних життєвих потреб людини.

Мета навчання майбутніх інженерів в умовах інформаційного суспільства не у тому, щоб знання передати, а у перетворенні знань на інструмент творчого засвоєння світу. Для формування та становлення інтелектуальної особистості майбутнього інженера потрібно поступово замінювати поширені репродуктивні методи навчання у вищих навчальних закладах продуктивними, при яких студент вчиться самостійно продукувати нові для себе знання. В основу таких методів покладаємо інформаційні технології.

Подальшого дослідження потребує розробка методики розвитку інтелектуальної активності майбутніх інженерів на основі інформаційних технологій.

Література:

1. Волкова А.М. Становлення професійного інтелекту майбутніх інженерів-педагогів / А.М. Волкова / [Електронний ресурс] // <http://www.library.uira.kharkov.ua>
2. Кузнецов Є.М. Концепція розвитку творчої активності майбутніх фахівців / Є.М. Кузнецов // <http://www.anvou.org.ua>
3. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства / [Електронний ресурс] // <http://www.zakon.rada.gov.ua>
4. Шевчук О. Інформаційне суспільство / Шевчук О., Голобуцький О. / [Електронний ресурс] // <http://www.e-ukraine.biz>
5. Dunder Jonathan. WhatisanEngineer? / [Електронний ресурс] // <http://www.freeinfosociety.com>

УДК 81'371

Обухова В.М.,

доцент кафедри

фундаментальних дисциплін

Вінницький соціально-економічний
інститут ВМУРОЛ “Україна”

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ЗМІН У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ НАШИХ СУЧАСНИКІВ

Постановка проблеми. Питання формування і трансформації мовної картини світу нашого сучасника, чинники, що впливають на цей процес, його позитивні та негативні тенденції є предметом наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Актуальність визначених проблем обумовлена динамікою розвитку українського суспільства, швидкістю змін реалій предметного світу, що, безумовно, впливає на елементи мовної картини світу кожної особистості і на специфіку національної мовної картини.

Мета статті – проаналізувати останні зміни у використанні носіями української мови деяких лексем в аспекті значущості цих змін для мовної картини світу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У наукових працях останніх років, присвячених сформульованим вище проблемам, найбільша увага приділяється розмежуванню понять “мовна картина світу” (МКС), “предметна

картина світу” (ПКС), “концептуальна картина світу” (ККС). На думку О. Городецької, “концептуальна картина світу пов’язана з сукупністю знань про світ... Мовна картина світу ...створюється у процесі номінації, а її ключовим елементом є слово... У мовній картині світу знаходять відображення наукові, донаукові і примітивні знання, вона є важливою складовою культури” [2, с. 5].

Для нашого дослідження значущими є твердження про те, що МКС є важливою складовою культури і про те, що ключовим елементом мовної картини світу є слово. З цього випливає, що дослідження процесів у лексичній системі мови є одним із шляхів вивчення мовної картини світу.

Л. Лисиченко наголошує на тому, що саме у мовній картині світу виявляється своєрідність членування концептуальної картини світу у різних народів [4, с. 5]. З допомогою мови практичні знання окремих індивідуумів перетворюються у колективне надбання. Таким чином, мова відображає досвід кожного народу і виявляє не тільки спільні знання, а й своєрідність бачення світу.

Російська дослідниця С.Тер-Мінасова зазначає: “Людина – не просто носій, але й бранець своєї мови, мова нав’язує їй картину світу і культуру, створену попередніми поколіннями. Мова... диктує норми поведінки, ... уявлення, ідеї, ставлення до життя, до людей.” [6, с. 21.] Наведена теза є підтвердженням того, що мовна картина світу безпосередньо пов’язана з національною ментальністю. Подібну думку висловлює Ф. Бацевич: “Національно-культурні чинники мають істотний вплив як на елементи мовного коду, так і на власне процес спілкування. Елементи та категорії мовного коду кожної ідіоетнічної мови формують неповторні мовні картини світу... Вагомим є вплив національно-культурних чинників на семантику окремих слів і, відповідно, фрагментів мовних картин світу.” [1, с.252]. Саме про зміни у семантиці окремих слів у сучасному мовленні і про те, як ці зміни впливають на певні фрагменти мовної картини світу нашого сучасника, йдеться у статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Не потребує пояснень той факт, що зміни у мовній картині світу відбуваються насамперед на лексичному рівні мови. Головними у цьому процесі є два шляхи: поява нових лексем за рахунок запозичення або словотворення і використання старих лексем у нових значеннях. Ілюстрацією першої можливості є недавня поява слова “флешка”,

що є одночасно запозиченням і скороченням (флеш-карта). Прикладом використання другого, лексико-семантичного способу, є набуття старим словом “мишка” нового, “комп’ютерного” значення, обумовленого схожістю предметів за формою. Під час аналізу таких мовних фактів важливим є врахування критерію частотності вживання і критерію зрозумілості. Саме це дозволяє кваліфікувати лексеми як такі, що належать до активної лексики. Як показують наведені приклади, протягом останніх років найбільш продуктивними в українській мові були процеси змін у тих фрагментах мовної картини світу, які належать до сфери комп’ютерних технологій. У 2014-му році ситуація різко змінилася. На перший план вийшли екстралінгвістичні чинники, пов’язані з політичною та військовою діяльністю. Країна з мирної перетворилася на фронтową, і мова миттєво відреагувала на це. Різко збільшилася частотність вжитку слів, які раніше функціонували на периферії публіцистичного і розмовного стилів. Це, насамперед, лексико-семантична група, до якої належать назви колективів людей, об’єднаних спільними ознаками: добровольці, волонтери, бійці АТО, силовики, ультрас. Названі лексеми мають у мовленні позитивну конотацію, при цьому стосовно останніх двох вона є новою. Якщо слова “волонтери” і “добровольці” за семантикою коренів навряд чи можуть сприйматися негативно, то футбольні вболівальники “ультрас” ще недавно засуджувалися суспільством за радикалізм. Ставлення до них змінилося після подій на Майдані, коли ці молоді люди продемонстрували патріотичну поведінку.

До цієї ж лексико-семантичної групи належать слова, що мають для більшості носіїв української мови негативне забарвлення: бойовики, терористи, сепаратисти, ополченці. Всі лексеми цього ряду, крім останньої, мають тривалу історію використання для номінації членів озброєних формувань в інших країнах, тому без особливих зусиль були актуалізовані для називання сучасних українських реалій. Проте жива мовна практика, відчуваючи певну недостатність старих назв, швидко народила неологізми “деенерівці”, “еленерівці”, “сепаратори” (знижене від “сепаратисти”), “рашисти”, “путінці”. Якщо перші дві номінації являють собою цілком логічний словотвірний ланцюжок від нових аббревіатур “ДНР” та “ЛНР”, то останні два слова з наведеного ряду створені за моделями “фашисти” і “гітлерівці”. Свідомо або несвідомо носії мови переносять ставлення до загарбників часів минулої війни

на сучасних агресорів. Недарма Путіна стали називати Путлером: це реалізація тієї самої тенденції.

Цікавим, на наш погляд, є новотвір “сепаратори” (“сепари”), широко вживаний у зоні АТО. В одній з попередніх статей автора, присвяченій молодіжному жаргону, було зроблено спостереження з приводу домінантної у жаргонному мовленні тенденції “механізувати” назви частин людського організму, розглядати людину як сукупність деталей: ніс у жаргоні стає “рубильником”, очі – “фарами”, обличчя отримує назву “табло” [5, с.57]. Тим самим суб’єкт мовлення підсвідомо знімає з себе моральні обмеження стосовно іншої людини: вона ніби перестає бути людиною. На нашу думку, схожий процес відбувається у випадку, коли сепаратистів називають “сепараторами” (сепаратор – пристрій для розділення вершків і молока). З одного боку, тут проявляється іронія, яка допомагає побороти страх, з іншого боку, це реалізація психологічної позиції “зверху”, коли ворог розглядається не як особистість, а як щось неживе. Для нормальної людини підняти руку на іншу людину завжди важко.

Після першої хвилі популярності пішла на спад частотність вживання словосполучення “зелені чоловічки” на позначення російських солдат спочатку в Криму, а потім на сході України. Одним з варіантів пояснення цього може бути те, що форма іменника з демінутивним суфіксом у мовній свідомості пов’язана з позитивним ставленням до об’єкта номінації (“гномики”, “мавпочки”), що жодним чином не влаштовує зараз українську спільноту. Люди, які прийшли зі зброєю на українську землю, не можуть називатися “чоловічками”, оскільки це не гра і не казка. Натомість громадяни Росії в соціальних мережах продовжують вживати це словосполучення, що в непрямий спосіб підтверджує нашу версію.

На позначення людей, що належать до організації «Правий сектор», використовується новотвір “правосеки”, який, по-перше, зберігає звуковий зв’язок з назвою організації, по-друге, створений за моделлю російського архаїчного слова “дровосек” і жаргонного, теж російського, “гомосек”. Сказане дозволяє доволі впевнено визначити джерело появи цього неологізму: він народився у російськомовному середовищі з кримінальними традиціями. Така характеристика може стосуватися як російських спецслужб, так і частини населення Донбасу.

Напрочуд цікавою є історія нового значення слова “укроп”. Почнемо з того, що вживатися у цьому значенні воно стало знов-таки там, де панує російська мова (українською ця рослина називається “кріп” [3, с. 97]). Моя знайома з Донецька у телефонній розмові буденно сказала: “Їхала з міста на дачу, мене зупинили спочатку “деенерівці”, а потім “укри”. Остання лексема як номінація українців, а не лише українських вояків, є доволі поширеною в Інтернеті. Проте це скорочення не виражало негативного ставлення ворогів до української армії такою мірою, як їм би хотілося. Народна творчість (на тому боці теж народ, хоч і ворожий нам) трансформувала слово в “укроп”: ніби більш принизливо звучить, оскільки означає рослину, ще й таку, що можна легко затоптати. Українці зреагували миттєво: на шевронах, які нашивають на форму добровольців, стали малювати кріп і писати розшифровку для російськомовних: “Укроп – український опір”. Як бачимо, все відбувається дуже швидко, нове стає звичним, а потім забувається. Завданням мовознавців у такі часи є зафіксувати нові мовні факти для їх подальшого осмислення. Більшість носіїв мови діє інтуїтивно, створюючи нові слова чи надаючи старим інших значень, тим не менш до активного слововжитку входять саме ті лексеми, які відповідають певним умовам щодо їх семантики та форми.

Зовсім недавно у блогах стали вживати слова “ватник”, “вата” і навіть “ватоцефали” у значеннях “прихильники Путіна”, “пасивна більшість, що з ностальгією згадує Радянський Союз”. Зафіксовано такі словосполучення, як “свідомий ватник”, “представники ватного світу” і “ватникове читиво”. Процеси семантичних зсувів, які відбуваються стосовно названих лексем, потребують подальшого дослідження, однак вже зараз можна сказати, що вони лежать у тій же площині, що і набуття вторинного значення словом “совок” (“людина з радянським світоглядом і стилем поведінки”). І в тому, і в іншому випадку відбувається ототожнення людини з предметом.

Висновки. Серед лексичних одиниць, які були нами досліджені, переважають слова і словосполучення з негативною семантикою, що віддзеркалює об’єктивний стан емоційних настроїв у суспільстві. У засобах масової інформації, в Інтернеті активно творяться неологізми, а старі слова набувають нових значень, що суттєво змінює окремі фрагменти МКС громадян України. Динаміка цих процесів вимагає їх послідовного і багатоаспектного вивчення.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
2. Городецька О. В. Національно-марковані концепти в британській мовній картині світу ХХ століття: автореф. дис. ... канд. філол. наук / О.В. Городецькі. – К., 2003. – 21 с.
3. Етимологічний словник української мови у семи томах, т.3. – К.: “Наукова думка”, 1989. – 552 с.
4. Лисиченко Л. А. Формування національної мовної культури світу у викладанні рідної мови / Л. А. Лисиченко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. - № 35. – с.5-6.
5. Обухова В. М. Молодіжний жаргон: джерела поповнення і тенденції розвитку /В. М. Обухова // Філологічний вісник Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини: збірник наук. праць. – Умань: ВПЦ ”Візаві”, 2011. – Вип. 1. – с.54-59.
6. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. / С. Г. Тер-Минасова. – Москва: “АСТ: Астрель:Хранитель”, 2007. – 286 с.

УДК 338.48

Перішко І.В.,

викладач кафедри теорії і
практики англійської мови та
прикладної лінгвістики
Рівненського державного
гуманітарного університету

УПРАВЛІННЯ МАРКЕТОЛОГАМИ ТУРИСТИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ РЕГІОНУ У СФЕРІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

Постановка проблеми. Досліджуючи дану проблему, насамперед відзначимо, що управлінням маркетинговою діяльністю на підприємствах туризму займаються, як правило, маркетологи відповідних підрозділів, які здійснюють залучення до туристичних турів туристів, організовують своїми працівниками продаж туристичних товарів (спорядження, сувенірів, літератури, путівок), проводять рекламу, обслуговування споживачів туристичних продуктів щодо розміщення в готелях для проживання та відпочинку, забезпечення харчуванням, проїздом та організацією проведення туристичних екскурсій, а також проводять діяльність на вихід на певні ринки та

забезпечення туристичних підприємств відповідною кількістю туристичних клієнтів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Загально-педагогічні підходи до удосконалення технологій управління в галузі туризму, управління персоналом і регіонального розвитку туристичної діяльності висвітлювалися в науково-методичних роботах авторів: І.В.Димеденко [3], В.М.Данюк, В.М.Петюх [1], Г.А.Дмитренко [4], Л.Є.Довгань [6], О.Ю. Дмитрук [5], С.Дем'яненко [2], Й.Лесів [10], В.І.Крамаренко [9], Й.М.Петрович [11], С.І.Шкарбана [15], Н.Н.Шалушкін [14], Г.В.Щецин [16] та ін., які обґрунтовують науково-методичні основи перспективного регіонального розвитку туристичної діяльності.

Однак, відзначені роботи не повністю висвітлюють проблему професійної підготовки майбутніх маркетологів до туристичної діяльності у сфері туристичних послуг, не розкривають дидактику навчального процесу майбутніх маркетологів в галузі туризму.

Мета статті – вироблення нової методики навчання та формування професійних компетентностей майбутніх маркетологів для управління туристичною діяльністю регіону у сфері туристичних послуг.

Виклад основного матеріалу. Маркетолог – центральна фігура в туристичній діяльності на підприємстві чи фірмі, як зазначає М.Єрмошенко [8,19], стверджуючи, якщо у підприємства туристичної діяльності поганий маркетолог, його не врятують ні гроші, ні люди – підприємство туризму може позбавитися і того й іншого. Ще одна загальна риса управлінської роботи маркетолога – виконання маркетологом ролі, яка визначається його посадою.

Як зазначають М.Савчин та А.Зимянський, процес досягнення вершин професіоналізму маркетологом у туристичній діяльності буде тим успішним, чим ближчі між собою суб'єктивні та об'єктивні критерії професіоналізму [13, 257]. Справжнє новаторство, яке є виявом високого професіоналізму, часто дає результати, що входять за межі звичних уявлень, а отже, і сформованих критеріїв. Суб'єктивні критерії часто бувають головною рушійною силою в досягненні вершин професіоналізму маркетологів туристичної діяльності. Вони можуть виявлятися у високих індивідуальних стандартах і еталонах. Та головна умова полягає у тому, щоб вони не були нижчими за об'єктивні.

Критерій туристичної професійної діяльності – це деяке мірило оцінки,

судження про туристичну діяльність маркетолога, надання послуг клієнтам щодо розміщення, перевезення, харчування, відвідування туристичних об'єктів, продаж туристичних товарів і отримання бажаних прибутків.

Зміст критеріїв і показників, насамперед, пов'язаний з професійною підготовкою маркетологів і продуктивністю їхньої діяльності. Отже, критерії для маркетолога у процесі його діяльності – це характеристика міри опанування сучасними засобами та змістом професійних завдань, характеристика продуктивної діяльності у сфері туристичних послуг. Показниками маркетолога можуть також бути характеристики якостей суб'єкта праці як професіонала на ринку туристичних послуг та його результат.

Результат туристичного підприємства означає участь усіх працівників не тільки в матеріальних процесах туристичного підприємства (виробництво туристичних продуктів, їх збереження та переміщення), а й в регуляційних процесах (вирішення, хто, що і якими методами повинен виконувати конкретні завдання). Тракткування персоналу підприємства як суб'єкта управління туристично-господарською діяльністю нині є дискусійним, в яких всі члени колективу можуть брати участь в управлінні соціально-економічними процесами. Є різні уявлення про очікуваний результат від професійної діяльності маркетолога, і ця діяльність може мати різний зміст, залежно від специфіки діяльності.

Професійна компетентність маркетолога в сфері управління туристичною діяльністю характеризується сформованістю у маркетолога єдиного комплексу знань, навичок, умінь, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій, акмеологічних інваріантів. Знання, навички та вміння можна уявити як рольові характеристики професійної компетентності фахівця. Усі інші компоненти постають її суб'єктивними характеристиками, свідчать про становлення маркетолога як фахівця до діяльності у сфері туристичних послуг та про його індивідуальний стиль. Досягнення різних рівнів професійної компетентності визначається низкою детермінантів, серед яких – індивідуальні обмеження, що є протипоказаннями для виконання маркетологом професійних функцій управління туристичною діяльністю [13, 259].

Сучасні процеси регіонального розвитку туристичної діяльності об'єктивно свідчать про те, що вирішення складних управлінських завдань у туризмі, неможливі без ефективного розвитку регіонів на довготривалу

перспективу, зазначає Савельєва В.С. [12].

Для ефективного управління туристичною діяльністю та вироблення стратегії на перспективу необхідно насамперед отримати комплексну та глибоку оцінку стану конкретного регіону, який має відповідну туристичну привабливість, та сприяння розвитку туристичної галузі. Потрібно знати точний економічний та соціальний стан, щоб не порушувати наявного балансу стабільності та підтримувати нові починання туристичної галузі. Важливо з'ясувати сильні сторони не тільки економіки, а й соціальної структури, туристичні ресурси, знати про слабкі місця, до яких відносять перш за все стан транспортних сполучень, наявності належної інфраструктури розміщення туристів, заходів відпочинку та розваг, рекреаційної індустрії регіону, спортивних баз, історичних та культурних об'єктів, які можуть приваблювати туристів.

Вагомим чинником у дослідженні регіону є ефективність економіки від державного планового регулювання в країні і має здійснюватися через систему державної політики фінансів, податків, інвестицій, митної політики, зовнішніх відносин із сусідніми державами, перспективних планів розвитку.

Результатом підприємницької діяльності туризму в регіоні є обсяг реалізованого туристичного продукту, утвореного внаслідок економічних відносин між туристичними підприємствами, постачальниками ресурсів і туристами. Сумарно туристичний оборот виражається обсягом виручки від реалізації всієї сукупності туристичних послуг і називається доходом регіону від реалізації туристичного продукту.

Розвиток туристичної галузі в більшості залежить від регіонів, що розглядається як процес розвитку в даному регіоні відповідної галузі, та використання просторової економіко-географічної інформації та зв'язків між природними та виробничими компонентами.

Одним із варіантів внутрішньо-обласного районування туристичних регіонів України за певними природними, рекреаційними та економічними ознаками і принципами можна розділити на наступні туристичні регіони, які включають в себе відповідні області, близькі за природними кліматичними, рекреаційними властивостями і туристичним потенціалом, а саме:

- Донецький туристичний регіон – включає Донецьку та Луганську області;

- Придніпровський туристичний регіон – включає Дніпропетровську та Запорізьку області;

- Північно-Східний туристичний регіон – включає Харківську, Сумську та Полтавську області;

- Центральнo-Поліський туристичний регіон – включає Київську, Чернігівську та Житомирську області;

- Причорноморський туристичний регіон включає Херсонську, Миколаївську, Одеську та Кримську області;

- Карпатський туристичний регіон – включає Львівську, Івано-Франківську, Закарпатську та Чернівецьку області;

- Подільський туристичний регіон – включає Тернопільську, Хмельницьку та Вінницьку області;

- Центральнo-Український туристичний регіон – включає Кіровоградську та Черкаську області;

- Західно-Волинський туристичний регіон – включає Волинську та Рівненську області.

Спеціалізація розвитку туристично-рекреаційної індустрії в кожному регіоні відображає напрям його розвитку, господарських комплексів, тобто суспільної праці, що склався історично, відповідно до природних, економічних та інших природних особливостей відзначених територій, які підлягають механізму економічного управління розвитку туристичної галузі.

Якщо туристичний регіон розглядати як історично сформовану систему пов'язаних між собою суспільним поділом праці і формами власності туристичних секторів і сфер діяльності в певних територіальних межах (регіон, країна, увесь світ), то туризм відноситься до сфери обслуговування, хоча часто називається в значенні галузі туристичної діяльності бізнесом.

Механізм економічного управління туристичним бізнесом, як стверджує Л.П.Дядечко [7, 55], визначається тим особливим місцем, яке цей бізнес займає в економічному комплексі країни (регіону), чи міжнародним впливом на розвиток туризму.

Висновки. Таким чином, вагомим чинником розвитку туристичної галузі регіону є оцінка економіко-географічного положення туристичного підприємства в тому чи іншому регіоні. Методи оцінки географічного положення туристичного підприємства є вирішальним чинником розміщення не

лише великих туристичних об'єктів, а й допоміжних сфер туристичної діяльності, які входять до загальних чинників розміщення туристичної сфери діяльності.

Внаслідок територіальної диференціації природних умов і ресурсів формуються складні й різноманітні за спеціалізацією галузеві та міжгалузеві територіальні туристичні комплекси, які впливають на загальний стан і розвиток туристичної галузі в Україні. Під час формування політики перспективного розвитку рекреаційної індустрії туристичного регіону треба виходити з того, що існує ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів, які в тій чи іншій мірі визначають реальні умови їх реалізації.

Література:

1. Данюк В.М. Менеджмент персоналу: Навчальний посібник.// В.Данюк, В.Петюх. – К.: КНЕУ, 2005. – 398 с.
2. Дем'яненко С. Спільна аграрна політика ЄС: Суть, тенденції та значення України.// С.Дем'яненко. Економіка України.- 2003. – С. 80-87.
- 3.Димеденко І.В. Управління розвитком підприємств туристичного бізнесу.// І.Димеденко. – Донецьк, 2007. – С. 241– 242.
4. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент і цільове управління персоналом організації: Навчальний посібник. // Г. А. Дмитренко. – К.: МАУП, 1998. – 203 с.
- 5.Дмитрук О.Ю. Екологічний туризм: Сучасні концепції менеджменту і маркетингу. Навчальний посібник. // О. Ю. Дмитрук. – К.: Альтпрес, 2004.
6. Довгань Л.Є. Праця керівника або практичний менеджмент: Навч. посібник. // Л. Є. Довгань. – К.: ТОВ “УВПК Екс об”, 2000. – 512 с.
- 7.Дядечко Л.П. Економіка туристичного бізнесу. Навчальний посібник.// Л.П. Дядечко. – К.: ЦУЛ, 2007. – 224 с.
8. Єрмошенко М.М. Маркетинговий менеджмент: навчальний посібник // М.М. Єрмошенко. – К.: НАУ, 2001. – 204 с.
- 9.Крамаренко В.І. Управління персоналом фірми. Навчальний посібник.// В.І. Крамаренко, Б.І. Холода. – К.: ЦУЛ, 2003. – 272 с.
10. Лесів Й. Сучасні методи маркетингу, основані на ринковій економіці/ Й. Лесів. – Ужгород: Карпати, 1994. – 254 с.
- 11.Петрович Й.М. Організація підприємництва в Україні: Навчальний посібник.// Й.Петрович, Г.Захарчин, А.Теребух.– Л.: Оксарт, 2000. – 320 с.
12. Савельєва В.С. Психологія управління. Навчальний посібник. // В.Савельєва. – К.: ВД “Професіонал”, 2005. – 320 с.
- 13.Савчин М.В. Психологія управління. Тексти лекцій.// М.Савчин, А.Зимянський.– Дрогобич,2009. – 293 с.

14. Шалушкин Н.Н. Основы менеджмента и бизнеса.: Спецкурс для деловых людей. // Н. Шалушкин. – К.: МАУП, 1995. – 351 с.
15. Шкарбана С.І. Економічний аналіз діяльності промислових підприємств.// С. Шкарбана, М. Сапамчова. – Т. ТАНГ, 1995. – 344 с.
16. Щецин Г.В. Основы кадрового менеджмента: Учебник.// Г.Щецин. – К.: МАУП, 1999. – 280 с.

УДК:327+371.15+372.461

Сніговська О.В.

старший викладач кафедри
міжнародних відносин ІСН ОНУ
імені І.І. Мечникова

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

Актуальність дослідження зумовлюється тим, що інтегративні тенденції, породжені впливом на сучасний соціум процесів глобалізації, охоплюють всі сторони життєдіяльності людського суспільства, кардинально трансформують усталені ідеали, уявлення, погляди на реалії спільного співіснування та міжкультурної взаємодії. Становлення глобального комунікаційного простору здійснює вагомий вплив на системоутворювальні компоненти культури, на всі сторони життя суспільства й окремої людини. Інтегративна гіперкультура змістово збагачує різноманіття локальних культур, розширюючи і поглиблюючи площину міжсуб'єктної взаємодії на підґрунті адекватного рефлексивного ставлення до найбільш доступних, співпадаючих або майже ідентичних іншомовних смислових конструктів. В умовах всеосяжного переважання інтегративних мовних тенденцій, національні культури ніби «втягуються» в єдину комунікаційну єдність, що виступає самостійною силою та спрямовує своїх суб'єктів до діалогу на рівні нових настанов та імперативів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що у науковому доробку вчених висвітлено проблематику формування міжкультурної компетентності фахівців різних напрямів, зокрема: С.Міхеєва (фахівців

курортного сервісу); Ю.Бондаренко, О.Зеліковська, Г.Чередніченко, О.Фролова (економічних спеціальностей), Ю.Бжиська, Дж.Хофстед (міжнародного бізнесу), І.Грібан (фахівців по зв'язкам с громадськістю), С.Александрова (туризм), Т.Осадча, N.Zakaria (менеджерів), Т.Маркова, О.Зеленська Т.Шмідт (військових, курсантів, офіцерів), І.Плужнік (гуманітарного профілю) та ін.

Категоріально-змістовий аналіз концепту “міжкультурна компетентність” дозволив зафіксувати його міждисциплінарний характер, простежити динаміку розвитку поняття, констатувати варіативність підходів до визначення його змісту. Так, дослідники переважно трактують міжкультурну компетентність як “погляд і проникнення в чужу культуру” (Г.Нейнер та ін.), “здатність до комунікації, засновану на знаннях культурного контексту” (Х.-У.Канг та ін.), “сукупність знань, навичок і умінь, загальних для всіх комунікантів, необхідних для досягнення взаєморозуміння” (А.Садохін та ін.) “досвід спільного міжкультурного буття, синергії” (М.Томас та ін.), “комплекс соціальних навичок і здібностей” (Ю.Рот, Г.Коптельцева та ін.), “інтегративну якість особистості” (І.Переходько та ін.), “позитивне ставлення до наявності в суспільстві різних етнокультурних груп” (Т.Грушевицька та ін.), “інтегральне особистісне утворення” (Т.Парфьонова та ін.), “сукупність професійно-предметних, соціокультурних та культурно-прагматичних знань та стратегій” (О.Сиром'ясов та ін.) тощо.

Водночас, **невирішеною дотепер залишається проблема** формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців із міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету.

Мета статті полягає у визначенні сутності міжкультурної компетентності фахівців із міжнародних відносин спираючись на результати аналізу наукових джерел.

Виклад основного матеріалу статті. Насамперед, слід сфокусувати увагу не тільки на усебічному розгляді терміносполучення “міжкультурна компетентність”, а й на студюванні його як визначального елемента теорії міжкультурної комунікації в аспекті підготовки майбутніх фахівців із міжнародних відносин. Галузь професійної діяльності політологів-міжнародників уміщує міжнародні політичні, економічні, наукові, військово-політичні, гуманітарні, ідеологічні відносини, світову політику; регулювання глобальних політичних, економічних, військових, екологічних, культурно-

ідеологічних та інших процесів; міжнародні зв'язки в галузі культури, науки, освіти; сфери засвоєння загальносвітового простору, дипломатія, міжнародні відносини і зовнішню політику України, транскордонні зв'язки України з іншими державами, основи аналізу сучасних глобальних проблем; вища освіта у сфері міжнародних відносин і комплексного забезпечення міжнародної безпеки.

Принципову значущість в аспекті нашого дослідження має аналіз міжкультурної компетентності фахівців – представників полюсу професій, діяльність яких відтворюється у площині міжнародних відносин та міжнародної економіки. Продуктивними в аспекті дослідження є наукові розвідки Г.Копил [4], в яких представлено аналіз проблематики міжкультурної компетентності фахівців з міжнародної економіки. Авторка послуговується поняттям “інтеркультурологічна компетентність”, яку тлумачить як інтегративну якість особистості, що передбачає усвідомлення мотивів професійної діяльності та визначення пріоритету інтеркультурологічних знань, умінь для професійного розвитку й самовдосконалення, інтегрує в собі знання, уміння і навички фахівця у галузі міжнародної економіки, які дозволяють швидко та ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах міжкультурного діалогу на інформаційно-перцептивному (здатність розпізнавати та інтерпретувати інтеркультурологічні аспекти та творчо реагувати на них) та операційно-дієвому (уміння застосовувати інтеркультурологічні знання у міжкультурному діловому спілкуванні) рівнях. На нашу думку, використання дослідницею позначення “інтеркультурологічна” зміщує акценти у розумінні міжкультурної компетентності в бік надання першочергового значення площині міжкультурного діалогу та ефективної міжкультурної комунікації на державному рівні.

Майже вичерпним видається визначення міжкультурної компетентності подане С.Александровою [1]. Міжкультурну компетентність дослідниця пропонує розглядати як складне особистісне утворення, що вміщує знання про рідну й іншу культуру, уміння й навички їх практичного застосування, певні якості особистості, практичний досвід взаємодії із представниками іншої культури. Міжкультурна компетентність на думку вченої базується: *на знаннях*: мови іноземного партнера, культури країни (історії, мистецтва, економіки тощо); міжкультурних розходжень, психології, можливих бар'єрів

міжкультурної взаємодії, способів їх запобігання та подолання, культурних цінностей і установок власної й інших культур, відносності цінностей тощо; *на уміннях*: уміння діяти відповідно до норм іншої культури в ситуаціях міжкультурного спілкування, сприймати психологічні, соціальні, культурні розходження; справлятися зі стресом, переборювати протиріччя й конфлікти в контактах, здійснювати міжкультурну комунікацію в стилі співробітництва, аналізувати свою й іншу культуру, переборювати стереотипи; обирати комунікативні засоби залежно від ситуації спілкування тощо; *на досвіді* міжкультурного спілкування; *на готовності і бажанні* особистості вступати в контакт із представниками країн світу; відкритості до пізнання інших культур; *на особистісних якостях*: терпимість до неоднозначності (здатність справлятися без агресії із суперечливими ситуаціями); емпатія (здатність поставити себе на місце співрозмовника, зрозуміти його точку зору, відчутти його стан і врахувати це у поведінці); стійкість до дратівних факторів у міжкультурному спілкуванні; відсутність упереджень (здатність сприймати, переробляти незвичну, суперечну попередньому досвіду інформацію), комунікабельність, толерантність, гнучкість мислення, тактовність тощо.

Дослідницею І.Петровою [5] здійснено ґрунтовний аналіз змісту підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин у вищих навчальних закладах. На думку вченої, професійно-комунікативна іншомовна культура фахівця-міжнародника є інтегративно-функціональним особистісним утворенням, що відображає комплекс засвоєних моделей ситуаційної нормативно-рольової поведінки; визначає ефективність особистісно-ділової взаємодії між реципієнтами з урахуванням їх соціокультурної специфіки, традицій та етноментальних особливостей. Учена наголошує, що дана культура є одним з провідних чинників формування позитивного іміджу фахівця-міжнародника, оскільки вона сприяє успішній самопрезентації фахівця, підвищенню його ділової активності, ефективності вирішення професійних завдань у сфері міжкультурних комунікацій. У складі професійно-комунікативної іншомовної культури фахівця-міжнародника дослідницею виокремлено професійно-деонтологічну, перцептивно-комунікативну, інтерактивно-практичну, професійно-акмеологічну підструктури.

Таким чином, узагальнення наукових позицій авторів (С.Александрова, І.Бахов, О.Воевода, Г.Копил, І.Петрова, С.Радул та ін.) щодо визначення

загального змісту поняття міжкультурна компетентність та накреслення її провідних структурних елементів дозволяє *уточнити, що міжкультурна компетентність* передбачає розвинену готовність студента університету до участі в міжкультурній комунікації, зокрема на професійному рівні. Вона є інтегративною професійно-особистісною якістю, яка синтезує сукупність лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних знань, умінь вербальної, невербальної і паравербальної комунікації, загальнокультурних та культурно-специфічних умінь, орієнтації (лінгвокраїнознавчої, пізнавальної, лінгвістичної, предметної, поведінкової орієнтацій) на комунікацію, на змістовно-смісловій основі продуктивної реалізації функціоналу Діалогу Культур як освітнього мета-принципу. Сформованість міжкультурної компетентності уможливорює розуміння закономірностей розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей; орієнтацію у традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй; уміння спілкуватись іноземною мовою в сучасному світі, оперуючи культурними поняттями й реаліями різних народів.

Спираючись на вищезазначене, *міжкультурну компетентність фахівців із міжнародних відносин* визначаємо, як інтегративний системний конструкт, що відображає синтез соціокультурних, етнолінгвокультурологічних, культурно-прагматичних знань, інтегративних стратегій культурно-поведінкових практик та стратегій відображення культурного фону в мовному контексті; інтерактивних умінь як комунікативних стратегій та моделей мовленнєвої поведінки, функціонал іншомовного ділового спілкування, уміння самопрезентації та самоіміджування; усвідомлення потенціалу соціокультурного дискурсу та концептуальної значущості етномовної свідомості для професійного самовдосконалення; усталену суб'єктну позицію щодо поліфонії етнокультурної моделі світу; національну та етнокультурну конгруентність як настанову на міжкультурну синергетику в межах парадигми Діалогу Культур.

Підсумовуючи **висновки** з даного дослідження стверджуємо, що у зв'язку з інтеграцією України у світовий економічний простір, її приєднанням до Болонського процесу, зміцненням культурних зв'язків з іншими країнами перед вищою освітою постає необхідність у підготовці фахівців, кваліфікація яких повинна відповідати міжнародним вимогам до професіоналів, які працюють у

галузі міжнародних відносин. Міжкультурна комунікація фахівця із міжнародних відносин зумовлює успішність його професійної діяльності і є показником його професійної зрілості та активності. У дослідженнях учених міжкультурна компетентність розглядається як необхідна умова для успішної інтеграції у світовий соціум, що дозволяє ефективно брати участь у процесі міжкультурної комунікації й уникати негативних впливів глобалізації.

Література:

1. Александрова С.А. Формування міжкультурної компетентності студентів туристських спеціальностей / С.А.Александрова // Теорія і практика профосвіти: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 14 (225). – 2011. – С.6-14.
2. Бахов І.С. Готовність до міжкультурної комунікації як критерій сформованої міжкультурної компетентності студента університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_3/12bisksu.pdf
3. Воевода Е.В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: Автореферат дис....докт. пед.наук.: 13.00.08 – специальность «Теория и методика профессионального образования» / Е.В. Воевода. – Москва, 2011. – 38 с.
4. Копил Г.О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: дис....канд.пед.наук: 13.00.04 – спеціальність «Теорія і методика професійної освіти» / Г.О.Копил. – Житомир, 2007. – 178 с.
5. Петрова И.Н. Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной культуры будущего специалиста-международника: Автореферат дис....канд.пед.наук: 13.00.08 – специальность «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Николаевна Петрова. – Москва, 2012. – 26 с.
6. Радул С.Г. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі виховної роботи у вищих навчальних закладах / С.Г.Радул // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наук.праць. – Вип. 16, книга 1. – С.283-291.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ СУЧАСНОГО АГРАРІЯ

Постановка проблеми. Нині демократичний поступ українського суспільства потребує особистостей, здатних творчо мислити, швидко реагувати на нестандартні ситуації, віднаходити правильні шляхи для розв'язання питань, тому необхідно формувати ці якості у майбутніх аграріїв, зокрема на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) під час опрацювання фразеології обраного фаху. Професійна культура аграрія – це не тільки все те, що створено руками й розумом людини, а й вироблений роками спосіб суспільного поведіння, що відтворюється в конкретних ділових ситуаціях, де культура мовлення аграрія є його духовним обличчям.

Мовлення майбутніх фахівців аграрної галузі є невіддільною складовою їх успішного зростання. Курс української мови (за професійним спрямуванням) є нормативною навчальною дисципліною, яка вивчає норми сучасної української літературної мови з метою їх подальшого застосування у професійній діяльності аграрія. Передбачається, що в процесі вивчення згаданої дисципліни студенти-аграрії не лише заповнять лакуни, що утворилися під час вивчення української мови у загальноосвітній школі, але й вдосконалюватимуть уміння і навички щодо вироблення культури фахового мовлення, зокрема свідомого використання стійких зворотів мови (фразеологізмів) у фахових текстах.

Вивчення фразеологізмів у офіційно-діловому стилі переконує в тому, що вони, попри свою стійкість у всенародному мовленні, все ж підлягають певним, навіть досить розгалуженим змінам – структурно-семантичним і стильовим, адже цього вимагають реалії нашого українського сьогодення. Найбільш яскравого вияву фразеологізми набувають у живому мовленні народу що в усній, то і в писемній формі, адже справжнє життя слова здійснюється тільки в мові.

Фразеологія зростала на міцному фундаменті фольклористичних,

етнографічних, особливо етнолінгвістичних, ґрунтовних філологічних дослідженнях О.О. Потебні, М.Ф. Сумцова, І. Я. Франка, М.І. Костомарова, П.П. Чубинського, П.О. Куліша, Б.О. Ларіна. Іван Франко вважав фразеологію скарбом мови й народного досвіду, називав її “народним добром”, “коштовними перлинами”, цінував у ній здатність узагальнювати, часом дотепно і влучно, найсуттєвіше, бачив у ній уміння народу “образового мислення і висловлювання” своїх думок. Підґрунтя вивчення надслівних утворень – “нерозкладних сполук” (як вдало зазначив О.О. Шахматов) – було закладене в працях О.О. Потебні, І.І. Срезневського. Вони дослідили синтаксичну природу словосполучень та стилістичні особливості стійких комплексів слів.

Актуальність дослідження зумовлена не лише його зверненням до надзвичайно популярної нині в лінгвістиці теми фразеології, а й необхідністю виховувати свідоме прагнення до вивчення мовного надбання рідної держави в офіційно-діловому стилі.

Метою науково-дослідницької розвідки є встановлення особливостей функціонування фразеологізмів у офіційно-діловому стилі української мови та їх роль у формуванні професійної культури мовлення аграріїв. Семантично фразеологічні одиниці, що набули широкого вжитку, надають змогу залучити їх до офіційно-ділового стилю української мови: *забезпечити розвиток, заявити свою волю, знайти спільну мову, зовнішній чинник, компетентна особа, надання чинності, здійснити масову роботу, провідна установа, у точному значенні словатощо*.

Фразеологізовані утворення суспільно-політичного дискурсу в тексті службового документа виконують не тільки комунікативну функцію, але також є одним із засобів впливу, а точніше – маніпулятивного впливу, який передбачає не лише повідомлення про політичну дійсність, а й її інтерпретацію, зокрема, її явну та приховану оцінку.

Культура мовлення тісно пов’язана й з культурою мислення. Адже якщо представник аграрної сфери чітко, логічно мислить, тоді й мовлення у нього зрозуміле, логічне. Якщо у людини немає логічної думки, якщо вона говорить про те, чого не розуміє або не знає, тоді й мовлення в неї плутане, беззмістовне, захаращене зайвими словами [5, 37].

На жаль, при використанні усталених зворотів трапляється чимало

недоречностей. Часто-густо мовці не завдають собі клопоту віднайти в скарбниці української фразеології найкращий варіант, а вдаються до першого-ліпшого, що спаде їм на думку. Найчастіше це буває неоковирна калька з російської мови. Скажімо, журналіст однієї з телепередач говорить: “Питання між кандидатами в депутати розподілилися *слідуючим чином*” (тобто дослівно перекладає рос. *следующим образом*). За лексико-фразеологічними нормами української мови треба казати: “*Запитання між кандидатами в депутати розподілено так*”.

Ситуацію, коли людина вважає, начебто досить змінити зовнішній вигляд або навіть поміняти вбрання – і відразу зміниться її сутність, росіяни характеризують приказкою *ворона в павлиньих перьях*. Невибагливі мовці і собі вживають *ворона в павиному пір'ї*, а тим часом українська мова на цей випадок має свою оригінальну приказку: *убрався в жупан – і дума, що пан*.

Фразеологічні одиниці є дуже важливим семантичним та стилістичним засобом. Одні фразеологізми спільні для багатьох мов. До таких належать вислови давньогрецькі (*ріг Амальтеї, яблуко розбрату*), євангельські (*шлях на Голготу, біблійні (дух і буква), літературні цитати (“Спинись, хвилино, гарнати!”*). Є фразеологічні звороти, належні тільки одній мові, і для відтворення позначуваних ними понять в інших мовах варто шукати рівноцінних відповідників.

В українських текстах можна прочитати: *задаватись метою, знищувати під корені й под*. Ніякого стосунку до української фразеології такі синтаксичні побудови не мають, позаяк у нашій мові їм відповідають – *ставити собі за мету, знищувати на пні*.

У царині фразеології, як і на рівні лексики, виявляється синонімічне багатство української мови. Скажімо, на позначення поняття “людина невизначених здібностей, невиразної вдачі” існують такі фразеологізми: *ні се ні те, ні риба ні м'ясо, ні рак ні риба, ні пес ні баран, ні пава ні тава, ні два ні півтора, ні Богові свічка ні чортові кочерга, ні швець ні жнець, ні грач ні помагач*. До словатікати є ціла низка фразеологічних висловів: *увіритися ногам, кидатися навтікача, намазати п'яти салом, накивати п'ятами, дати ходу, дати тягу, взяти ноги на плечі* тощо.

Звісно, основний теоретичний матеріал з фразеології переважно засвоєний студентами ще під час вивчення згаданої теми у рамках загальноосвітньої

школи. Отже, це потрібно враховувати у роботі зі студентами та під час добору матеріалу. Однак ми свідомі того, що вправління практичне має обов'язково ґрунтуватися на теоретичному підґрунті. Тому, у рамках курсу української мови (за професійним спрямуванням) вдаємося до повторення теоретичного аспекту у формі рефератів, які студенти попередньо готують, а згодом захищають на практичному занятті з таких запропонованих тем, як: “Джерела української фразеології”, “Прислів'я та приказки – скарби народної мудрості” тощо.

У науковому, діловому і публіцистичному стилях, які покладено в основу вивчення курсу української мови для студентів аграрних ВНЗ, використовуються книжні фразеологізми, що виникли на писемній основі. До книжних фразеологізмів належать термінологічні словосполучення, поява яких зумовлена постійним розвитком різних галузей науки, культури, техніки.

Позаяк фразеологізми є одним з невичерпних джерел багатства і виразності мовлення, то й вживати їх потрібно доречно. Тому треба уникати помилок типу *мати роль* (треба – *відігравати роль*), *вантаж спогадів* (треба – *тягар спогадів*), *приймати участь* (треба – *брати участь*), *втирати очі* (треба – *замилювати очі*), *розбити намет* (треба – *встановити намет*), *лоскотлива обставина* (треба – *делікатна обставина*), *втратити свідомість* (треба – *знепритомніти*, *впадати в дитинство* (треба – *здитиніти*). Запас фразеологізмів й уміле їх використання робить наше мовлення багатим, виразним й оригінальним [6].

Важливим аспектом фахової мовної підготовки студентів є знання ними фразеологічних норм сучасної української літературної мови, коли не спотворюється зміст і граматична будова фразеологічних одиниць. Необхідно розрізняти фразеологізми від вільних словосполучень. Однак у мовленні носіїв часто порушується граматична будова усталених мовних зворотів. Низька культура мовлення сучасного аграрія характеризується порушенням правил слововживання, граматики, вимови та наголошення, написання. Наприклад, помилково вживають вислови *відпала необхідність* замість *немає потреби*, *становити собою* замість *являти собою*, *попереджати хворобу (тварин, рослин)* замість *запобігти хворобі*, *рівні по величині* замість *однакові (рівні) за розміром (за обсягом)*, *попередити розповсюдження бур'янів* замість *запобігти поширенню бур'янів*, *поверховий обробіток ґрунту* замість *поверхневий*

обробіток ґрунту, складатися у качани замість зав'язуватися в головки, скрутне положення замість скрутне становище, приймати (прийняти) міри замість вживати (вжити) заходів, тощо. Цілісність значення, відтворюваність, відносна постійність компонентного складу та структури, а також експресивність дозволяють окреслити межі фразеологічного складу. Ця категорія усталених зворотів посідає значне місце у фразеології української мови, а тому студентам на практичних заняттях з української мови подаємо найбільш вживані з них у професійній мовній практиці і пояснюємо денотативні відмінності у їх лексичних значеннях.

Під час вивчення фразеології ми маємо подбати також про дотримання студентами культури мовлення. Культура спілкування є складовою частиною культури людини в цілому і безпосереднім організатором структури людських стосунків. Стан моральної та психологічної культури спілкування в суспільстві відчутно впливає на рівень економічного й політичного розвитку держави, духовність її громадян, їх національну свідомість. Культура спілкування формується багатьма по коліннями. Суспільство загалом і кожний його член зокрема мають прагнути того, щоб не лише зберегти, а й примножити духовний спадок попередників.

Дбаючи про підвищення рівня мовленнєвої культури, а також збагачення словникового запасу студентів-аграріїв, зокрема агрономічного напрямку, та здійснюючи міжпредметні зв'язки, ми практикуємо такі завдання, як-от: *дібрати до низки професійних порад ідіоми.*

До поради: *Краще засівати добірні зерна, аніж які-небудь* – майбутні аграрії добирають такі прислів'я: *«Чистим зерном сійте поле, то вродить хліб, як море, а нечистим посієте – собі шкоди надієте»;* *«Що посієш, те і вродить»;* *«Від привозного насіння врожай часто кращий»;* до поради: *Насіння треба кидати у добре підготовлений ґрунт* – *«Вдячність і пшениця родять лише на доброму ґрунті»;* *«На добрій землі що не посієш, те й вродить»;* до поради: *Варто пам'ятати про потребу у добривах* – *«Більше землю вдобрять – матимеш урожай»;* *«Без добрив збирайтесь лише на врожай бур'янів»;* *«Дай землі, то й вона тобі дасть»;* *«Хто землі дає, тому й земля дає»* і под.

Студенти-аграрії мають знатися і на тому, які прислів'я можна дібрати до низки ключових слів. Наприклад, до *прибуток (дохід)*: *«Буде за худобою догляд – буде й прибуток»;* *«Всякий дохід не обходиться без турбот»;* *«Веди*

за тваринами старанний догляд – будеш мати прибуток»; до земля: «Буде земля, то й корову купите»; «Без догляду земля занепадає»; «Аби земелька була нам доброю матір'ю, аби небо знало, що воно для нас – як батько».

Створюючи необхідні умови для вільного розвитку особистості студента, його мислення і мовленнєвої культури, через залучення до різноманітних видів творчої діяльності, ми таким чином долучаємося і до процесу виховання. Адже відомо, що навчання і виховання перебувають у тісній взаємодії. Таким чином, вищі навчальні заклади, крім надання освітніх послуг, мають готувати свідому національну інтелігенцію, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів.

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих закладах освіти самостійна робота є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Зважаючи на те, доцільно деякі види робіт, виконання яких потребує часу, виносити на самостійне опрацювання, зокрема пояснення джерел фразеологізмів, з'ясування значення стійких зворотів мови тощо. Згадану роботу студенти можуть виконувати у бібліотеці ВНЗ, навчальних кабінетах, а також у домашніх умовах.

Мовлення майбутніх аграріїв є невіддільною складовою їх успішного зростання. Курс української мови (за професійним спрямуванням) є нормативною навчальною дисципліною, яка вивчає норми сучасної української літературної мови з метою їх подальшого застосування у професійній діяльності представника аграрної сфери. Передбачається, що в процесі вивчення згаданої дисципліни студенти-аграрії не лише заповнять лакуни, що утворилися під час вивчення української мови у загальноосвітній школі, але й удосконалюватимуть уміння і навички щодо вироблення культури фахового мовлення, зокрема свідомого використання стійких зворотів мови (фразеологізмів) в управлінських текстах.

Сучасний аграрій має йти в ногу з часом, стежити за змінами та тенденціями мовної норми, він повинен знати, яка реальна практика вживання, наскільки вона відповідає загальним законам мови і тенденціям її сучасного розвитку. Не можна бути осторонь мовних покручів, неприродного, невиправданого і незрозумілого вживання мовних норм.

Висновок. Таким чином, причинами, які постають на заваді успішного оволодіння професійними фразеологізмами, є низький рівень культури мовлення – частки загальної професійної культури аграрія, брак мотивації до вивчення української мови, невпорядкованість української фразеології для майбутніх аграріїв. Тому, подана публікація є лише невеликим доробком, який частково допоможе розв'язати порушену проблему.

Література:

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології / М.Ф. Алефіренко. – Х., 1987. – 210 с.
2. Березнева І.М. Особливості вивчення фразеологічних одиниць з семантизмами як наукова проблема / І.М.Березнева // Лінгвістичні дослідження. – 36 наук. Пр. – Вип. 5. – ХДПУ, 2000. – С. 122-127.
3. Васильченко В.О. Українська фразеологія / В.О. Васильченко. – К., 2000.
4. Коваль А. П. Крилаті вислови в українській літературній мові / А. П. Коваль, В. В. Коптілов. – К., 1975. – 335 с.
5. Медведєв Ф. П. Українська фразеологія: Чому ми так говоримо / Ф. П. Медведєв. – Харків, 1982. – 232 с.
6. Олійник І. С. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник / І. С.Олійник, М. М. Сидоренко. – Х.: Прапор, 1997. – 462 с.
7. Пелепейченко Л.М. Порівняльна лексикологія української, російської та англійської мови / Л.М. Пелепейченко, Н.В.Тучина. – Х.: ВІВВ МВСУ, 2003. – 110 с.
8. Скрипник Л. П. Фразеологія української мови / Л. П.Скрипник. – К., 1973. – 280 с.
9. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.; За ред. А. П. Грищенка. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К., 1997. – 493 с.
10. Сучасна українська мова: Підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; За ред. О. Д. Пономарева. – К., 1997. – 400 с.
11. Токарська А.С. Ділове мовлення юристів у схемах і тестах : навчальний посібник / А.С.Токарська – К.: Центр учбової літератури, 2005. – 269 с.
12. Удовиченко Г. М. Фразеологічний словник української мови: В 2-х т./ Г. М. Удовиченко. – К., 1984.
13. Ужченко В. Д. Народження і життя фразеологізму / В. Д. Ужченко. – К., 1988. – 279 с.
14. Українська афористика. – К., Просвіта, 2001. – 320 с.
15. Чабаненко В.А. Стилїстика експресивних засобів української мови / В.А. Чабаненко. – Запоріжжя, 2002.

СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми дослідження. Розвиток системи освіти ХХІ століття відбувається у руслі гуманізації та технологізації педагогічного процесу. Особистість насамперед є предметом соціально-філософського дослідження. Це неодноразово підкреслювалося не лише філософами, а й соціологами і представниками конкретних наук. Вони вважають, що поняття особистості – є суспільною, а не психологічною категорією. Але це не виключає її дослідження різними конкретними науками у специфічних зв'язках і відношеннях. Соціально-філософська теорія особистості є методологічною основою для всіх інших наук, які займаються дослідженням особистості. Особистість у теоретичному ракурсі розглядається як загальне, особливе і одиничне.

У гуманістично орієнтованому навчанні процес навчання, як нормальний саморозвиток особистості, є водночас і його результатом. Відбувається зміщення традиційних педагогічних цінностей у бік процесу, діалогу, спілкування та самовираження.

Мета статті. Погоджуючись із висловом Г. Китайгородської, яка стверджує, що “найголовніша цінність – це людина. Її потрібно побачити, почути, відчути. В неї потрібно вірити” [14], – ми зробили спробу дослідити педагогічні умови, необхідні для здійснення особистісно-орієнтованого підходу у вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У навчанні, орієнтованому на особистість, а отже, на моральну свідомість людини, докорінно змінюється функція мотиву. Гуманістична орієнтація освіти зміщує акценти у розумінні структури освіти, особливо того, яке місце в цій структурі повинні посідати наукові знання.

Інтерес до освіти, яка ставить особистість, її вільний творчий розвиток

вище від політичних, ідеологічних та інших цінностей, цілком природний для суспільства, яке втомилось від постійного нехтування людиною, її сьогодишнім життям заради міфічних моделей майбутнього, державних, партійних та інших ідеалів. Ставлення до особистості в освітній практиці відповідає панівній у суспільстві парадигмі: особистість дотепер розглядається як те, що треба “активізувати”, “спрямувати на у виконання планів і програм”. Особистість в освіті, як і в суспільстві в цілому, поки що виконує роль засобу. Суб’єктність, смислотворчість, критичність та інші особистісні її якості поки що не розглядаються як самоцінність.

Сутність досліджень англійських вчених Донни Брандес та Поля Гінніса («A Guide to Student-Centered Learning», 1986), Джил Хедфілл («Classroom Dynamics», Oxford University Press, 1992), Філіпа Краузе («A Person-Centered Approach: How far can we go?») полягає в тому, що вони довели: саме особистісний підхід в освіті сприяє створенню умов для цілісного саморозвитку та самореалізації особистості як суб’єкта освітнього процесу. Усвідомлення розумової діяльності, оволодіння в узагальненій формі розумовими діями, усвідомлення процесу навчання підвищує активність особистості та її творчий потенціал. На думку Філіпа Краузе, особистісний підхід у навчанні відкриває дорогу до саморозвитку перед усіма учасниками навчального процесу, оскільки вони перебувають у взаємозалежному становищі: без прогресу в саморозвитку вихователя непоміченими залишаться зміни в розвитку вихованців. Як результат індивідуально-своєрідної мети “для мене”, провідна роль належить саме тому, хто вчиться.

Коли ми говоримо про емоційний контакт між вихованцями і вихователем, завжди маємо на увазі певний діалог, взаємодію між ними.

Головне у встановленні діалогу – це спрямування його на досягнення спільних цілей, вироблення загального підходу до сприйняття різних ситуацій, єдиного напрямку спільних дій. Мова йде не про обов’язковий збіг поглядів і оцінок. Найчастіше точка зору вихователя й вихованців різна, що цілком виправдано при різниці в досвіді. Однак першорядне значення має власне факт спрямування діалогу на вирішення проблем. Вихованець завжди мусить розуміти, якими цілями керується вихователь у спілкуванні з ним.

На думку І. Беґа [1], особистісно орієнтоване виховання передбачає мету формування й розвитку в суб’єкта особистісних цінностей. Лише вони завдяки

своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда у світі й опори для особистісного самовизначення.

Однією з умов реалізації нової освітньої парадигми є трансформація традиційного внутрішнього управління в особистісно орієнтоване, де центром діяльності є не людина як така, а її особистість – система соціально значущих (а не всіх) якостей, при цьому особистість розглядається в системі особистість зараз – особистість у майбутньому.

Ставлячи за мету здійснення особистісно-орієнтовного підходу у навчанні ми виходимо з суб'єктності студента, який є рівноправним суб'єктом цього процесу, тобто визначає напрямок (вектор) його особистісного розвитку – навчання має лише коригувати цей розвиток, та з визнання за студентом права на самовизначення і самореалізацію в пізнанні через оволодіння способами навчальної роботи, які допомагають набувати знань, умінь та застосовувати їх у ситуаціях, не заданих навчанням. Спосіб навчальної роботи – це не просто одиниця знання, а особистісне утворення, в якому поєднані мотиваційно-потребнісні, емоційні та операційні компоненти. Навчання – це суб'єктно значуще пізнання світу, наповненого для студента особистісними смислами, цінностями відношеннями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді. Зміст цього досвіду повинен бути розкритим, максимально використаним, збагаченим науковим змістом і, за необхідності, трансформованим у ході освітнього процесу. Тому, як один з критеріїв результативності особистісно орієнтованого вивчення іноземної мови, ми розглядаємо систему ставлень студента до навчального процесу взагалі та вивчення іноземної мови зокрема, до себе як студента, який вивчає мову та до себе як особистості.

Одним зі значущих показників наявності змін в особистості студента ми вважаємо рівень суб'єктивного контролю (РСК). Виявлення його в студентів, які вивчають іноземну мову, показало, що РСК є однією з найважливіших характеристик особистості. Він виявляє ступінь активності людини в досягненні своїх цілей, міру незалежності її поведінки, рівень розвитку почуття особистої відповідальності за події, що з нею відбуваються. Тому критеріями реалізації особистісно-орієнтованого підходу та оцінки ефективності проведеної викладачем роботи є такі показники:

1. Зміни в ставленні студентів до навчального процесу загалом, до вивчення іноземної мови, до викладачів іноземної мови, носіїв мови, до себе як

студента, який вивчає мову, до себе як особистості.

2. Рівень сформованості комунікативної компетенції студентів з іноземної мови.

3. Зміни рівня суб'єктивного контролю студентів.

4. Наявність особистісних новоутворень подолання мовного бар'єру, толерантність, більш усвідомлене моральне ставлення до навколишнього світу, здатність до рефлексії, самоповага, позбавлення від комплексів у ставленні до себе та стосунках з іншими людьми.

Щоб відповідати цим критеріям та досягти результату необхідно створювати особистісно-орієнтовані навчально-педагогічні ситуації. Навчально-педагогічна ситуація – це цілеспрямовано створена викладачем ситуація, метою якої є залучення учнів до вирішення певних навчальних та життєвих проблем, що досягається шляхом обміну думками, ідеями, пропозиціями. У ході пошуку шляхів вирішення поставлених проблем студенти не тільки виробляють моральне ставлення до дійсності, а й учаться приймати рішення, нести відповідальність за них.

Ситуативність навчання вимагає, щоб все, що відбувається на заняттях певним чином стосувалось суб'єктів навчального процесу – студента та викладача, даного студента та інших студентів, їх взаємовідносин.

У вивченні іноземної мови ситуативність – це життєво необхідна умова для навчання говоріння, оскільки ситуація є стимулом говоріння. Навчально-педагогічна ситуація створюється викладачем для засвоєння певного навчального матеріалу та провокування студентів до висловлення своїх думок, виявлення уподобань, оцінювання дій та ставлень до інших людей, предметів навколишнього світу та до самих себе [4].

Виходячи з того, що основною процесуальною характеристикою особистісно-орієнтованої освіти є навчальна ситуація, яка актуалізує, робить особистісні функції тих, хто вчиться, такими, що користуються попитом, викладачами було розроблено та запропоновано велику кількість особистісно-спрямованих навчальних ситуацій, побудованих за концентричним принципом. Вони охоплюють усі сфери ставлень людини до інших людей, до предметів навколишнього світу та до самої себе.

Навчально-педагогічна ситуація дає можливість викладачеві поставити студента на місце будь-кого з дійових осіб уривку твору, що вивчається, та

спостерігати за його ставленням до інших учасників дії, реакцією на події, що відбуваються. Спостереження за поведінкою студентів у заданих ситуаціях дає змогу викладачеві краще пізнати студентів та прогнозувати їх подальшу поведінку. Для студента навчально-педагогічна ситуація – це можливість виявити свої знання, поділитись думками, відчувати себе на місці іншої людини. Навчально-педагогічні ситуації дозволяють змодельовати реальні життєві ситуації та поведінку в них.

Створення особистісно-значущих ситуацій під час занять дає викладачеві змогу залучати студентів до обговорення запропонованих проблем. Під особистісно-значущими маємо на увазі такі ситуації, в яких студентові необхідно зробити свій вибір, відстояти свою точку зору.

Також в рамках особистісно-орієнтованого підходу ми розглядаємо технологію контекстного навчання, запропоновану А.Вербицьким. За його словами: “Навчання, в якому за допомогою усієї системи дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності, ми називаємо знаково-контекстним, або спрощено контекстним навчанням” [2]. Дана технологія розроблена для підвищення ефективності навчання у вищих навчальних закладах і поєднує в собі навчання в спеціально змодельованих професійних ситуаціях. Термін “контекст” визначається як відносно закінчений у змістовому відношенні відрізок тексту або мовлення, в якому виявляється зміст і значення речень, що до них входять.

Питанням контексту та контекстного навчання займались багато вітчизняних науковців. Зокрема, психолог О.Тихомиров розглядав відмінності між контекстуальним змістом та ситуативним змістом. Він вважав, що робота з контекстом сприяє прояву творчого мислення та надавав контексту значної ролі у процесах переробки інформації людиною. Е. Панов займався співвідношенням ситуації, контексту та змісту дії. Проблеми впливу контексту на процеси антиципації зустрічаються в роботах Б. Ломова, Е. Суркова. Також питанням контексту та контекстних ситуацій цікавились такі відомі психологи, як: М. Бахтін, Л.Віговський, А. Лурія, А. Леонтьєв. Серед закордонних науковців цим питанням займаються Jack C. Richards, Amy V. M.Tsui.

Контекстне навчання передбачає предметне та соціальне моделювання

майбутньої професійної діяльності спеціаліста та засвоєння ним абстрактних знань професії. Найбільш поширеними для цього є активні форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних завдань, проблемні методи, ділові та рольові ігри, науково-дослідницька робота, стажування.

Контекстне навчання є чудовим засобом інтеграції специфіки предмету у навчання іноземної мови. Використання даного методу у навчанні мови сприяє поєднанню використання методів спрямованих на виконання певного завдання і проблемного навчання, оскільки студенти стикаються з конкретною (автентичною) проблемою, яку мають розв'язати шляхом аналізу матеріалу, представленого на мові, яку вивчають. Автентичність ситуацій і матеріалу має надзвичайно позитивний вплив на мотивацію студента і стимулює його до вивчення мови в цілому.

Основна мета використання даного методу полягає в покращенні навчання іноземної мови шляхом використання спеціальних завдань через впровадження технології контекстного навчання. Цілями використання даної технології є:

- 1). Підвищити мотивацію студентів, що вивчають іноземну мову.
- 2). Створити нові, доступні навчальні програми для викладачів іноземної мови, які будуть впроваджені у навчання та спричинять зростання професійного розвитку.

Контекстне навчання давно використовується у навчальному процесі у вищій школі, проте воно все ще залишається інноваційним методом у навчанні мов. Використання контекстного навчання під час вивчення іноземних мов має позитивний вплив на розвиток активних та пасивних мовних вмінь. Воно також впливає на розвиток умінь проведення презентацій, вирішення проблемних ситуацій, а також для роботи в команді.

Не всі завдання в контекстному навчанні однакові, вони залежать від рівня володіння студентами мовою та від мети, якої потрібно досягти. Адже головною метою викладача іноземної мови є не просто викладання матеріалу, а поліпшення студентської професійної комунікативної компетенції під час мовної практики. У різних підручниках пропонуються різні варіанти використання контекстного навчання: в одних чітко розписані ситуації, інші пропонують міні-ситуації в кінці кожної смислової частини поданого матеріалу або теми. Також можна виділити два види контекстного навчання: перший –

забезпечує студента кінцевою метою у практикуванні специфічних умінь (переговори, проведення співбесід, розв'язання проблем, прийняття рішень), другі – вільніші від умов і дозволяють викладачу вибирати стратегію проведення заняття на власний розсуд.

Сьогодні існує чимало суперечок стосовно ефективності та доцільності використання тих або інших технологій навчання. Серед технологій, які привертають увагу науковців та практиків все більшої популярності набуває технологія (метод) Case-Study. Очевидно, що аспекти даної технології є важливими для більш глибокого аналізу.

Серед останніх досліджень використання технології Case-Study варто відзначити роботи Г. Багієва, І. Бардошнина, В. Біскупа, А. Долгорукова, Л. Жданової, В. Лобашова, Ю. Сурміна та ін. Серед закордонних науковців даною проблемою займаються К. Ренні, Дж. Хонан, С. Вассерман, М. Лунденберг, Б. Левіс, Х. Харінгтон та ін.

У практиці багатьох закордонних навчальних закладів застосовують технологію (метод) Case-Study як ефективний спосіб досягнення високих знань студентів. Виникнувши на початку ХХ століття в Сполучених Штатах Америки, вона активно застосовується в багатьох навчальних закладах світу.

Традиційно заняття з іноземної мови передбачає засвоєння певного мовного матеріалу (граматичного, лексичного, фонетичного, синтаксичного, орфографічного, орфоепічного, країнознавчого) шляхом виконання певних завдань. Традиційні підходи викладання іноземної мови не передбачають глибокого синтезу мовного матеріалу та професійної спрямованості. Це зумовлює низький рівень знань студентів не лише з підмови спеціальності, але й зводить нанівець навчально-пізнавальну мотивацію. На противагу традиційному підходу, використання технології Case-Study покращує засвоєння знань студента з спеціальних предметів та дозволяє покращити усномовленнєву та писемну практику з іноземної мови, забезпечує розвиток таких операцій мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація, розвиває навчально-пізнавальну мотивацію.

Варто зауважити, що головною метою використання даного методу на заняттях з іноземної мови не є пошук єдино правильного рішення проблеми, а включення студентів до активного обговорення, де задіюються різні мислительні операції та здійснюється мовна практика. Загальновідомим є той

факт, що чим частіше студент використовує певну лексичну одиницю, граматичну, синтаксичну структуру, тим краще вона запам'ятовується. Тому важливим є сам факт практики мови. В процесі обговорення в групах до дискусії можуть включатись студенти, які часто бояться говорити через низький рівень знань. Це сприяє не лише поліпшенню знань, але й підвищує їх рівень пізнавальної мотивації та самооцінку.

Використання технології Case Study може сприяти:

- розвитку критичного мислення;
- поліпшенню організаційних умінь студентів – ситуація, яка вивчається, іноді дуже наповнена інформацією, метою є упорядкування цієї інформації у логічну послідовність і представлення її таким чином, щоб проблема чітко вимальовувалась і була всім зрозумілою;
- поліпшенню комунікативних умінь – дана технологія може використовуватись для вдосконалення студентських писемних умінь та усного спілкування. Невербальні комунікативні вміння також можна вдосконалювати за допомогою цієї технології;
- розвитку менеджерських комунікативних умінь, таких як: проведення зустрічей, презентацій, підписання контрактів тощо. Дана технологія переносить студентів у життєві ситуації та налаштовує їх на спілкування;
- навчальній співпраці і розвитку вмінь командної роботи.

Проте, варто зауважити, що впровадження лише Case Study технології в навчальному процесі не є панацеєю, тому необхідно застосовувати й інші методи та форми навчання в їх органічному поєднанні.

Висновки. Оскільки відомо, що умови навчання мають бути адекватними умовам майбутньої діяльності, можна зробити висновок: якщо ми хочемо навчити людину спілкуватись іноземною мовою, то вчити цього треба в умовах, максимально наближених до реального іншомовного спілкування. Головними ознаками особистісно-зорієнтованого спілкування є:

- цілеспрямований характер мовленнєвої діяльності учасників діалогу;
- наявність мотиву (вмотивованість) партнерів спілкування;
- використання тих предметів обговорення та тем, які насправді важливі для людини студентського віку;
- використання на заняттях тих мовленнєвих засобів, які створюють ситуацію спілкування;

– наявність певних взаємовідносин із співрозмовником, які створюють ситуацію спілкування.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – К.:ІЗМН,1998. – 204 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Кондрашова Лидия Валентиновна. Процесс обучения в высшей школе: учеб. пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – 318 с.
4. Коць Михайло Онисимович. Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі / М.О. Коць. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – 348 с. – Бібліогр.: – С. 313-345.
5. Муратов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / С. О. Муратов. – Київ-Рівне: Ліста, 2003. – 176 с.
6. Придуха О.Ю. Використання інтерактивних технологій у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. та інші. – Умань: РВЦ „Софія”, 2008. – Випуск 27. – С. 141-147.
7. Придуха О.Ю. Особистісно-орієнтований підхід до навчання як педагогічна проблема. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія / О.Ю. Придуха. – Вінниця, 2006. – Випуск 17. – С. 39-41.
8. Придуха О.Ю. Технологія контекстного навчання при вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія / О.Ю. Придуха. – Вінниця, 2007. – Випуск 21. – С. 242-246.
9. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М., 1984.
10. Холод Б. Навчання ділової англійської мови та вища освіта в Україні / Холод Б., Тарнопольський О., Кожушко С. – К. : Вища школа. – 2006. – № 4.
11. Amy B., M. Tsui. Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers. Oxford University Press. 2003. – 303 p.
12. Jack C.Richards,Charles Lockhart. Reflective Teaching in Second Language Classrooms.Cambridge University Press.-1996.– 216p.
13. Ur Penny. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge University Press. - 2005. –146p.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Вступ. Сучасне суспільство характеризується швидким розвитком інноваційних інформаційних технологій, особливо це стосується галузі освіти. Прискорене просування інформаційних технологій в освітню сферу зумовлює необхідність постійного їх розвитку, впровадження для управління освітньою галуззю та підвищення ефективності використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі.

Використання у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій, Інтернету стало необхідною умовою підготовки компетентного, конкурентоздатного фахівця та його адаптації до умов роботи в епоху суцільної інформатизації суспільства. Кожний освітній заклад намагається організувати навчальний процес так, щоб забезпечити своїм студентам якнайповніший доступ до навчальної літератури, використання різних носіїв інформації, електронних посібників і підручників, мультимедійних та Інтернет-ресурсів, у тому числі, комп'ютерних навчальних програм, що забезпечує інтерактивний програмно-методичний супровід навчального процесу і що є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної освіти.

Новітні засоби передачі та обробки інформації дають можливість розробити нові форми організації навчання, що вимагає змін у традиційних технологіях і сприяє появі нових форм та методів навчання, застосуванню сучасних засобів, інформаційних технологій. До них належать комп'ютерні технології, дистанційне навчання. Створення глобальної мережі Інтернет стимулювало розповсюдження дистанційної форми навчання. та розвиток дистанційної освіти.

З розширенням міжнародних контактів в суспільстві збільшується роль

іноземної мови на всіх рівнях. Інформаційні технології широко використовуються в процесі вивчення іноземних мов, але нові технології вимагають абсолютно інших організаційних, змістових і методичних підходів, інших методів контролю.

Постановка проблеми. Дистанційне навчання, все частіше розглядається як одна з форм традиційної освіти, яка дозволяє студентові отримати глибокі знання. Засноване на новітніх технологіях, воно надає нові можливості для організації навчально-виховного процесу і пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз сучасного стану дистанційного навчання виявив багато проблем, які безпосередньо впливають на подальший розвиток інформаційних технологій. У "Програмі розвитку системи дистанційного навчання [9] зазначається, що існує низка проблем, які уповільнюють розвиток дистанційного навчання. До них можна віднести розуміння суті дистанційного навчання, відмінності між дистанційним навчанням і традиційним доцільність застосування мультимедійних засобів навчання, визначення навантаження викладачів-дистанційників, проблема неготовності викладачів до дистанційного навчання тощо.

Актуальність вивчення проблеми полягає у тому, що за допомогою дистанційного навчання як сучасної телекомунікаційної, інформаційної та психолого-педагогічної технології організації навчально-виховного процесу вирішується головна проблема вищої освіти – проблема високоякісної підготовки фахівців, організації та самоорганізації пізнавальної діяльності студентів а й також проблема необхідності засвоєння великих обсягів навчального матеріалу студентами, економії часу завдяки використанню комп'ютерних технологій.

Аналіз проблеми та останніх досліджень. У вітчизняній і закордонній науці проблематиці інформаційних технологій, присвячена велика кількість робіт. Найбільш висвітлено дослідження технічних сторін дистанційного навчання – загальні проблеми дистанційного навчання (Полат Е. С, Петров А.Е. [7]), теорія та практика розбудови дистанційних технологій навчання (Рижков С.А. [10], умови застосування у дистанційному навчанні (Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г.[4.]), дистанційне навчання у вищій школі (Стефаненко П.В. [12]), система оцінювання якості дистанційних курсів (Смирнов С.К.[11]), дистанційне навчання інженерних спеціальностей

(Алексеев А.Н. [1]) тощо. У дослідженнях українських науковців поки що відсутнє чітке розуміння поняття комбінованого навчання. Деякі дослідники називають його “змішаною формою навчання”.

Мета даної статті – розкрити сутність понять “інформаційна технологія”, “дистанційне навчання”, визначити етапи їх розвитку, розглянути особливості дистанційного навчання та проаналізувати сучасний стан його розвитку на основі вивчення іноземної мови, визначити подальший шлях розвитку дистанційного навчання. у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існує багато підходів до розуміння поняття “дистанційне навчання” (ДН). Поряд з терміном “дистанційне навчання” вживаються і такі терміни, як “заочне навчання”, “домашня освіта”, “самостійне вивчення”, “відкрите навчання”, “навчання на відстані”. Вони всі охоплюються поняттям “дистанційне навчання”, однак, мають різні значення. Дистанційне навчання – це форма навчання, яка вимагає використання інноваційних засобів і організації навчальної діяльності студентів на комп’ютерних телекомунікаційних, веб-технологіях.

У „Положенні про дистанційне навчання” під ДН розуміється „індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій” [1]. У Законі України “Про національну програму інформатизації” ДН підпадає під інформаційну технологію як “цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів” [8].

Дистанційне навчання як одна з форм системи освіти виникло і розвивалося ще до появи комп’ютерної мережі Інтернет, поступово нарощувався комплекс технологій, які використовувались у ДН. У 80-х роках ХХ ст. поширився термін „дистанційна освіта”, основною характеристикою якої є відокремлення викладача від того, хто навчається. Бурхливий розвиток дистанційної освіти почався в 90-ті роки ХХ століття у США та Європі. Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше. Але вже в 1998 році в Законі України „Про Національну програму інформатизації” [8] дається чітке визначення інформаційній технології як цілеспрямованої

організованої сукупності інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування.

Тільки з 2000 року з затвердженням Концепції розвитку дистанційної освіти [8], створенням Українського Центру дистанційної освіти [6], а пізніше з затвердженням Положення про дистанційне навчання [5] та Програми розвитку системи дистанційного навчання [9] почався розвиток дистанційної форми навчання в Україні, основною характеристикою якої було відокремлення викладача від того, хто навчається, цей розвиток здійснювався за умов відсутності спеціалізованих методик дистанційного навчання. Теоретичні та практичні аспекти дистанційної освіти були розроблені в нашій країні недостатньо. Перші дистанційні курси були практично електронними курсами, які містили аудіо-, відео та деякі елементи дистанційного навчання, доцільність використання яких була під питанням. Проблеми розробки дистанційних курсів для викладачів та вживання дистанційних форм навчання були пов'язані часто з недостатньою технічною підготовкою викладачів, фінансуванням навчальних закладів, а відповідно відсутністю відповідного апаратного та програмного забезпечення тощо. Частіше за все дистанційне навчання асоціювалося з сучасними засобами передачі інформації, а не як педагогічна технологія. Невикористання дистанційних форм навчання часто виправдовувалось твердженням, що за допомогою звичайної дошки іноді вчили краще, ніж за допомогою віртуальної дошки.

Умовно можна виділити такі головні етапи розвитку інформаційних технологій: докомп'ютерні технології (використання аудіо-, відеозасобів); мультимедійні, комп'ютерні технології з використанням гіпертекстових структур; комп'ютерні технології з використанням Інтернету.

Одна з проблем дистанційного навчання полягає в тому, що багато викладачів за технічними перевагами цієї форми навчання не побачили головного, про що говориться в усіх нормативних документах про дистанційне навчання – технології дистанційного навчання складаються не тільки з інформаційних, а й психолого-педагогічних технологій дистанційного навчання, що є суттю сучасного етапу розвитку інформаційних технологій.

Web-технології, гіпертекстові технології дозволяють реалізувати

дистанційне навчання як психолого-педагогічної технології Дистанційне навчання як технологія, крім інформаційної технічної сторони (телекомунікаційні засоби зв'язку), а й також педагогічної (організації навчального процесу) має ще одну сторону, або складову, яка найбільш впливає на якість набутих знань, на якість підготовки фахівців, яка з точки зору визначення понять в Законі України „Про національну програму інформатизації” підпадає під інформаційну технологію як “цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів” [3].

Головна перевага ДН не стільки у сучасних технічних засобах, скільки в нових формах організації навчального процесу та пізнавальної діяльності студентів. Дистанційне навчання – нова форма навчання, ідеологія якої найбільш точно відповідає принципам сучасної освіти: “освіта для всіх” та “освіта через все життя”.

З точки зору організації навчального процесу дуже цінним у ДН є організація самостійної та індивідуальної роботи студентів, консультацій, контролю знань, отримання додаткової інформації та допомоги у вивченні матеріалу від викладача, різні форми спілкування, швидкий зворотній зв'язок, однак, в нашій країні вони не закладаються в навчальне навантаження викладачів, що суттєво впливає на ставлення до ДН та якість дистанційних курсів. Методи роботи з різноманітною інформацією, що доступні для навчання у мережі Інтернет, дозволяють розв'язувати педагогічні задачі по-новому

У “Концепції розвитку дистанційної освіти” ДН розглядається як педагогічна технологія (“методологія індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом” [8]), а фактично слугує тим практичним інструментарієм пізнання, якій викладач повинен надати студентам, про що багато говориться на всіх конференціях, тобто, мається на увазі організація пізнавальної діяльності студентів за рахунок структурування навчального матеріалу та концентрованого уніфікованого представлення інформації, використання і розвитку комп'ютерного моделювання”, що виражається в “економічності” дистанційного навчання.

Будь-яка форма навчально-пізнавальної діяльності студентів перш за все полягає в роботі над інформацією, тому дуже гостро стоїть питання організації інформації, її засвоєння, закріплення в сховищах пам'яті і використання на практиці. Цілісна картина вирішення цієї проблеми складається завдяки

понятійному механізму різних наук, в основі знаходиться теорія інформації, яка заснована на кодуванні і декодуванні інформації, передачі сигналу [14]. В основі створення штучного інтелекту, роботи комп'ютерної техніки знаходяться принципи роботи головного мозку. ДН як комп'ютерна технологія теж заснована на принципах структуризації, блокових моделей, ієрархічності, кластерної системи презентації інформації, тобто ідентичних процесів головного мозку, які реалізуються у ДН за допомогою можливостей гіпертексту, web-дизайну, комп'ютерної графіки, анімації. Засвоєння інформації пов'язано з мисленням, запам'ятовуванням інформації, яка напряму залежить від презентації інформації у вигляді моделі на комп'ютері. Питання цілеспрямованої організації навчальної інформації, структуризації та каталогізації інформації набувають особливої гостроти і актуальності, оскільки вони є одними з ключових чинників, які впливають на якість підготовки фахівців, а й також на вирішення проблеми необхідності студенту опанувати великі обсяги інформації.

У зв'язку з появою теорії інформаційного дизайну [15] (нового напрямку на перехресті наук, але яке встигло заявити про себе як про самостійну дисципліну), стало можливим по-новому подивитися на організацію роботи з вивчення іноземних мов: вивчення лексики, граматики, практики говоріння, читання на основі структуризації матеріалу з на основі гіпертексту та комп'ютерної графіки.

Висновки. Дистанційне навчання – нова форма навчання, ідеологія якої найбільш точно відповідає принципам сучасної освіти: “освіта для всіх” та “освіта через все життя”. Таким чином, враховуючи проблеми ДН як сучасної технології, ми не тільки підвищуємо якість навчальної діяльності студентів, це також дає можливість інтенсифікувати процес навчання, індивідуалізувати навчання, урізноманітнити процес навчання, активізувати роботу студентів у процесі навчання, організувати ефективну позааудиторну самостійну роботу студентів, розвивати творчий потенціал студентів.

Література:

1. Алексеев А.Н. Дистанционное обучение инженерным специальностям: [монография] / А.Н. Алексеев. – Суми: ИТД “Универсальная книга”, 2005-333 с.
2. Закон “Про вищу освіту” / [Електронний ресурс] Закон України № 2984-III, із змінами від 20 грудня 2006 р. Режим доступу: [//www.osvita.org.ua/pravo/law_05](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05)
3. Закон “Про національну програму інформатизації” [Електронний ресурс] Закон

України від 04.02.1998 р. № 74/98-ВР Режим доступу: [//www.osvita.org.ua](http://www.osvita.org.ua)

4. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання. Умови застосування. [Дистанційний курс] / В.М. Кухаренко, О.В., Рибалко О.В., Н.Г Сиротенко / [За ред. Кухаренко В.М.]. – Харків: Торсінг. (2001) . – 320 с.

5. Наказ "Про затвердження Положення про дистанційне навчання". [Електронний ресурс]. МОН України; Наказ від 21.01.2004 р. № 40.[Режим доступу: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0464

6. Наказ "Про національну програму створення Українського центру дистанційної освіти" МОН України; Наказ від 07.07.2000 № 293. [Електронний ресурс] Режим доступу: www.osvita.org.ua/distance/pravo/01/html

7. Полат Е. С. Дистанционное обучение: каким ему быть? / Е. С. Полат, А. Е. Петров // Педагогика. – 1999. – № 7.– С. 29-34.

8. Постанова. " Концепція розвитку дистанційної освіти в Україн." [Електронний ресурс] МОН України; Постанова від 20.12.2000 р. Режим доступу: www.osvita.org.ua/distance/pravo/00"

9. Постанова “Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки”/ [Електронний ресурс] Кабінет Міністрів України; Постанова від 23.09.2003. №1494 Режим доступу: [http:// zakon.rada/gove/ua/cgi-bin/laws/main cgi?nreg=1404-2003-%](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1404-2003-%)

10. Рижков С.А.Інновації в освіті: теорія та практика розбудови дистанційних технологій навчання / С.А. Рижков //Наука та наукознавство. – 2000. – № 1,2. – С. 93-97.

11. Смирнов С.К.Система оценок качества дистанционных курсов / С.К. Смирнов. – М: ВНКП,1998. – 38 с.

12. Стефаненко П.В.Дистанционное обучение в высшей школе./ П.В. Стефаненко. – Донецк: ДонНТУ, 2002. – 398 с.

13. Указ “Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україн”/ [Електронний ресурс Колегія МОН України; Рішення від 23.06.2005 р. Указ президента України № 1013/2005 від 4.07.2005р. [hphttp://www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)

14. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетики / К Шеннон. – М.: Изд. иностр. лит., 1963. – .830 с.

15. Information Design /ed. by Robert Jakobson , forwarded by Richard Saul Wurman.– МІТ Press,1999.– 373 с.

LINGUISTIC PARALLELS IN SELF-TEACHING LANGUAGES

Comparative learning languages, including self-teaching, has had a very long history – both theoretical and empirical [1–12]. The most conspicuous tendencies observed in these publications are: independent co-learning languages and cultures, keeping to multiplicity of languages and cultures in training teachers of foreign languages, comparative learning languages and cultures, bilingualism in the classroom, using authentic cross-cultural materials, taking into consideration both positive and negative aspects of the first language impact on the second language acquisition. What is lacked, as the analysis of the mentioned works shows, is the integration of traditional and innovative sources of linguistic parallels used for the sake of language learning, including self-teaching. Besides, we failed to find any strict formulations of the basic principles of using linguistic parallels in self-teaching languages.

In this article, we would like to fill in this gap and share our about 40-year experience of using linguistic parallels in self-teaching languages as well as and formulate the principles mentioned.

Among the most reliable sources of revealing and applying linguistic parallels authentic texts of all sorts of different types should be mentioned first of all. And, as our world is for the most part the world of figures and numbers (money, time, temperature, distances, age and many other semantic areas), this, in our case, was primarily associated with figuring out words' meaning and some grammar rules from the inscriptions on the ruble notes in the former Soviet Union which were in the national languages of 15 Soviet republics. Having taken a long close look at the notes of 1, 2, 3, 5, 10, 20, 25, 50, 100... rubles, one could glean the vocabulary of the appropriate numerals and the rules of formation of the nouns' plural forms. No doubt, this required some linguistic knowledge, specifically genealogical

classifications of languages and interrelations among them. The languages mentioned above are divided into several groups: Slavic (Russian, Ukrainian, Byelorussian), Turkic (Kazakh, Uzbek, Azerbaijani, Kyrgyz, Turkmen), Baltic (Lithuanian, Latvian), Romanic (Moldavian), Iranian (Tajik), Ugro-Finnish (Estonian), Caucasian (Georgian), while Armenian belongs to a separate group of the Indo-European family.

The latter two languages have very specific original alphabets, about which you might not have a clue at all and thus seem to fail to make a sense of the inscriptions in them. But if you are aware of the total republics' list and their location, you can logically arrive at some correct conclusions. To this end, you are recommended to rely upon the knowledge from books related to various branches of Linguistics, with Etymology, Comparative Linguistics and Genealogy of Languages being of primary interest.

Nowadays, a vast array of sources, both traditional and innovative, are at the language self-learner's disposal.

Some recommendations below are pretty applicable to any other languages. They also pertain to numerals as a considerable part of universal linguistic units which are relatively easy to be acquired disregarding particular languages' peculiarities.

1. Listen regularly to the radio announcers' speech containing mentioning the exact time, that is numerals denoting hours and minutes in different target languages and make up gradually, after the example given below, a comparative table of those numerals and phrases with them. Check yourself up with the help of watches and clocks.

Engl.	it is seven <i>o'clock</i>	it is <i>half past</i> seven	it is <i>a quarter</i> to seven
Fr.	il est sept <i>heures</i>	il est sept <i>heures et demie</i>	il est sept <i>heures moins le quart</i>
Germ	es ist sieben <i>Uhr</i>	es ist <i>halb</i> acht	es ist <i>viertel vor</i> sieben
It.	sono le sette	sono le sette <i>e mezzo</i>	sono le sette <i>meno un quarto</i>
Pol.	jest <i>godzina</i> siódma	jest <i>wpół do</i> siódmej	jest <i>za kwadrans</i> siódma
Port.	são sete <i>horas</i>	são sete <i>e meia</i>	são sete <i>menos um quarto</i>

Rus.	семь часов	<i>половина восьмого</i>	<i>без четверти семь</i>
Sp.	son las siete	son las siete y <i>media</i>	son las siete <i>menos cuarto</i>
Uk.	сьома година	<i>нів на восьму</i>	<i>за чверть сьома</i>

2. Watch regularly TV weather forecast programs in various languages under self-teaching and try to understand/recognize the numerals referring to different aspect of predicting weather. Fill in a comparative table like this one:

<i>Engl.</i>	ten <i>degrees above zero</i>	twelve <i>meters per minute</i>	two <i>percent</i>
<i>Fr.</i>	dix <i>degres au-dessus du zero</i>	douze <i>metres par minute</i>	deux <i>pour cent</i>
<i>Germ.</i>	zehn <i>Grad über Null</i>	zwölf <i>Meter pro Minute</i>	zwei <i>Prozent</i>
<i>It.</i>	dieci <i>gradi sopra zero</i>	dodici <i>metri al minuto</i>	due <i>per cento</i>
<i>Pol.</i>	dziesięc <i>stopnie wyzej zera</i>	dwadziestcia <i>metrów na minute</i>	dwa <i>procent</i>
<i>Port.</i>	dez <i>graus acima de zero</i>	doze <i>metros por minuto</i>	dois <i>por cento</i>
<i>Rus.</i>	<i>плюс десять градусов</i>	<i>двенадцать метров в секунду</i>	<i>два процента</i>
<i>Sp.</i>	diez <i>grados sobre cero</i>	doce <i>metros por minuto</i>	dos <i>por ciento</i>
<i>Uk.</i>	<i>плюс десять градусів</i>	<i>дванадцять метрів у секунду</i>	<i>два відсотки</i>

3. While using audio courses and their print versions for the sake of language self-learning, make up a comparative table of phrases containing numerals in the following way:

<i>Engl.</i>	fifty <i>minutes</i>	two <i>days ago</i>	<i>in five</i> years
<i>Fr.</i>	cinquante <i>minutes</i>	<i>il y a</i> deux <i>jours</i>	<i>apres</i> cinq <i>ans</i>
<i>Germ.</i>	fünfzig <i>Minuten</i>	<i>vor</i> zwei <i>Tagen</i>	<i>nach</i> fünf <i>Jahren</i>

<i>It.</i>	cinquanta <i>minuti</i>	due <i>giorni fa</i>	<i>dopo</i> cinque <i>anni</i>
<i>Pol.</i>	piecdziesiat <i>minut</i>	<i>dwa dni temu</i>	<i>za</i> piec <i>lat</i>
<i>Port.</i>	cinquenta <i>minutos</i>	<i>ha dois dias atras</i>	<i>dentro de</i> cinco <i>anos</i>
<i>Rus.</i>	пятьдесят <i>минут</i>	<i>два дня назад</i>	<i>через</i> пять <i>лет</i>
<i>Sp.</i>	cincuenta <i>minutos</i>	<i>hace dos dias</i>	<i>dentro de</i> cinco <i>anos</i>
<i>Uk.</i>	п'ятдесят <i>хвилин</i>	<i>два дні тому</i>	<i>за</i> п'ять <i>років</i>

4. Use texts from Wikipedia whose titles comprise numerals as parts of widely known phrases. Make up a comparative table as shown below:

<i>Engl.</i>	One <i>Day in the Life of Ivan Denisovich</i>	<i>The</i> Two <i>Cultures</i>	<i>The</i> Three <i>Musketeers</i>
<i>Fr.</i>	Une <i>journee d'Ivan Denissovitch</i>	<i>Les deux</i> <i>cultures</i>	<i>Les Trois</i> <i>Mousquetaires</i>
<i>Germ.</i>	Ein <i>Tag im Leben des Iwan Denissowitsch</i>	<i>Die zwei</i> <i>Kulturen</i>	<i>Die drei</i> <i>Musketierte</i>
<i>It.</i>	Une <i>journee d'Ivan Denissovitch</i>	<i>Le due</i> <i>culture</i>	<i>I tre</i> <i>moschettieri</i>
<i>Pol.</i>	Jeden <i>Dzien Iwana Denisowicza</i>	Dwie <i>kultury</i>	Trzej <i>muszkieterowie</i>
<i>Port.</i>	Um <i>Dia na vida de Ivan Denisovich</i>	<i>As Duas</i> <i>Culturas</i>	<i>Os Tres</i> <i>Mosqueteiros</i>
<i>Rus.</i>	Один <i>день Ивана Денисовича</i>	<i>Две</i> <i>культуры</i>	Три <i>мушкетера</i>
<i>Sp.</i>	Un <i>dia en la vida de Ivan Denisovich</i>	<i>Las dos</i> <i>culturas</i>	Los tres <i>mosqueteros</i>
<i>Uk.</i>	Один <i>день Івана Денісовича</i>	<i>Дві</i> <i>культури</i>	Три <i>мушкетери</i>

Parallel using geographical maps in different languages as a source of self-teaching has also proved extremely effective. We would strongly recommend you to use geographical maps for the sake of language learning in the following ways.

1. To establish, at least roughly, letter-to-sound correlations in the target language(s), make up the comparative table of geographical objects' proper names as shown below.

<i>Engl.</i>	Aden	Bamako	Casablanca
<i>Fr.</i>	Aden	Bamako	Casablanca
<i>Germ.</i>	Aden	Bamako	Casablanca
<i>It.</i>	Aden	Bamako	Casablanca
<i>Pol.</i>	Aden	Bamako	Casablanca
<i>Port.</i>	Aden, Adem	Bamako, Bamaco	Casablanca, Casabranka
<i>Rus.</i>	Аден	Бамако	Касабланка
<i>Sp.</i>	Aden	Bamako	Casablanca
<i>Uk.</i>	Аден	Бамако	Касабланка

2. To replenish your vocabulary, make up the comparative table of geographical objects' proper names like this.

Engl.	ocean	equator	tropic
Fr.	océan	équateur	tropique
Germ.	<i>Ozean</i>	<i>Aquator</i>	<i>Wendekreis</i>
It.	<i>oceano</i>	<i>equatore</i>	<i>tropico</i>
Pol.	<i>ocean</i>	<i>równik</i>	<i>zwrotnik</i>
Port.	<i>oceano</i>	<i>equador</i>	<i>tropico</i>
Rus.	<i>океан</i>	<i>экватор</i>	<i>тропик</i>
Sp.	<i>océano</i>	<i>ecuador</i>	<i>trópico</i>
Uk.	<i>океан</i>	<i>екватор</i>	<i>тропик</i>

3. To glean some morphological rules of the target language(s), make up the comparative table of complex geographical names in the following way.

Engl.	North Pole	North America	North Sea
Fr.	pôle Nord	Amérique du Nord	Mer du Nord
Germ.	Nord pol	Nordamerika	Nordsee

It.	<i>Polo Nord</i>	<i>America del Nord, Nord America</i>	<i>Mare del Nord</i>
Pol.	<i>biegun północny</i>	<i>Ameryka Północna</i>	<i>Morze Północne</i>
Port.	<i>pólo norte</i>	<i>América do norte</i>	<i>Mar do Norte</i>
Rus.	Северный <i>полюс</i>	Северная <i>Америка</i>	Северное <i>море</i>
Sp.	<i>Polo Norte</i>	<i>América del Norte, Norteamérica</i>	<i>Mar del Norte</i>
Uk.	Північний <i>полюс</i>	Північна <i>Америка</i>	Північне <i>море</i>

4. To glean some syntactical rules of the target language(s), make up the comparative table of complex geographical names in the following way.

Engl.	Trinidad <i>and</i> Tobago	United States <i>of</i> America	United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland
Fr.	Trinité <i>et</i> Tobago	Etats-Unis <i>d'</i> Amerique	Royaume-Uni <i>de</i> Grande-Bretagne <i>et d'</i> Irlande du Nord
Germ.	Trinidad <i>und</i> Tobago	Vereinigte Staaten <i>von</i> Amerika	Vereinigte Konigreich <i>von</i> GroSbritannien <i>und</i> Nordirland
It.	Trinidad <i>e</i> Tobago,	Stati Uniti <i>d'</i> America	Regno Unito <i>di</i> Gran Bretagna <i>e dell'</i> Irlanda del Nord
Pol.	Trinidad <i>i</i> Tobago	Stany Zjednoczone Ameryki	Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii <i>i</i> Irlandii Północnej
Port.	Trinidad <i>e</i> Tobago	Estados Unidos <i>da</i> America	Reino Unido <i>da</i> Grã-Bretanha <i>e</i> Irlanda do Norte

Rus.	Тринидад <i>и</i> Тобаго	Соединенные Штаты Америки	Соединенное Королевство Великобритании <i>и</i> Северной Ирландии
Sp.	Trinidad y Tobago	Estados Unidos <i>de</i> America	El Reino Unido <i>de</i> Gran Bretaña <i>e</i> Irlanda del Norte
Uk.	Трінідад <i>і</i> Тобаго	Сполучені Штати Америки	Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії

Thus, broadening your knowledge of the planet's geography apart, it would considerably facilitate your acquiring target languages, notably their graphics, phonetics, vocabulary, grammar.

In 1966-1968 one of the article's authors was a keen spectator of the Hungarian TV serial 'A Tenkes Kapitánya' ('Captain of Tenkes') which was accompanied by simultaneous translation into Russian. Besides the fascinating plot of it, he took a great passion for Hungarian which was the first language he felt like learning because of its sound aspect. And he could read the titres presenting the film's team and giving some other information, such as 'The Hungarian television presents'. Because he saw all this at the beginning of each series, he eventually memorized a lot of Hungarian – Russian parallels.

We advise you to tackle serials in the target language(s), let it be even some stupid soap opera, and try to get as many words and grammar rules from their titres as possible. It is also tremendously helpful, in case the films are not supplied with simultaneous translation but with titres, to listen closely to the characters' speech, observe the scenes' circumstances and do your best as a successful guess game player.

We are absolutely convinced it would be most reasonable for you to get the most of languages' being close relatives. For instance, receptive language skills, that is those of listening and reading, are best developed just on the basis of close languages. If your mother tongue is a Salvic one, or you want to learn some languages of the family just receptively, let's see how close and mutually comprehensive they are by

reading just the first line of the ‘Lord’s Prayer’ (also known as the ‘Our Father’).

Bulgarian	Отче наш
Byelorussian	Ойча наш
Czech	Otče náš
Macedonian	Оче наш
Polish	Ojciec nasz
Russian	Отче наш
Serbian	Оче наш
Slovak	Otče náš
Ukrainian	Отче наш

As for the basic principles of using linguistic parallels in self-teaching languages, they are derived from the fact that linguistic phenomena of particular languages compared to other languages are divided into:

1) analogous phenomena – (a) universal, peculiar to all or absolute majority of the world’s languages, (b) international, peculiar to many world’s languages, (c) integrative, peculiar to two or more languages;

2) national-specific phenomena – (a) peculiar to just one language, (b) peculiar to one of the languages being compared as opposed the the other(s);

3) semi-analogous phenomena – combine the features of analogous and national-specific phenomena (partial parity and partial disparity in the languages being compared).

Principle I. Analogous phenomena are subject to transfer from one language to another (for example, ‘heavy by weight’ universally acquires the meaning ‘difficult’). The self-learner, without explicit explanation from the outside, is free to use these phenomena while mastering the target language as a result of intuitive figuring out language rules.

Principle II. Semi-analogous phenomena are subject to correction in favour of the target language (for example, the printed capital letter ‘M’ which looks the same in English and Ukrainian in its handwritten version differs in these languages). The self-learner, needs some explicit explanation from the outside (references), or has to figure out the ratio of parity/disparity on his own, as well as to take some efforts to perform correction.

Principle III. National-specific phenomena are subject to elimination and

substitution in favour of the target language (for example, French, unlike Ukrainian, has nasal vowels). The self-learner, needs as explicit explanation from the outside as possible because in most cases he is highly unlikely to arrive at correct conclusion related to language units absent in one of the languages confronted.

We believe that linguistic parallels should not be restricted to phonetics, graphics, vocabulary, grammar, phraseology. The text level of parallels between languages and cultures behind them has to be an object of special research.

Literature:

1. Аракин В.Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования / Владимир Дмитриевич Аракин. – М.: Высш. школа, 1989. – 158 с.
2. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному вnz: [монографія] / Галина Василівна Барабанова. – Київ: Фірма «ІНККОС», 2009. – 315 с.
3. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык / Надежда Федоровна Бориско. – Киев: Фирма «ИНКОС», 2001. – 267 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: [учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. Заведений] / Наталия Федоровна Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
5. Куринский В.А. Автодидактика.: Часть первая / Владимир Александрович Куринский. – М.: Культурный учебно-издательский центр «Автодидакт», 1994. – 392 с.
6. Ломб К. Как я изучаю языки / Като Ломб [автор. пер. с венг. А. Науменко; ред. В. Фальский]. – М.: Прогресс, 1978. – 215 с.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Носачева Е.А. Европейская теория и практика подготовки профессионально автономного преподавателя иностранных языков / Елена Анатольевна Носачева. – Ростов н/Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 320 с.
9. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учеб пособие / [П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян, А.Ф. Будько и др.]. – 3-е изд., дополн. и перераб. – Мн.: Трастемс, 2005. – 288 с.
10. Протасова Е. Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку: [учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Иностр. язык» («Методика преподавания иностр. яз. в дошк. учреждениях»)] /Екатерина Юрьевна Протасова, Наталья Михайловна Родина. – М.: Гуманитар. Изд. Центр. ВЛАДОС, 2010. – 301 с.
11. Современная методика соизучения иностранных языков и культур / Под общ. ред. М.К. Колковой. – Спб.: КАРО, 2011. – 200 с.
12. Шубин Э. П. Позитивные и негативные аспекты влияния первого языка на овладение вторым на разных уровнях языковой системы / Э. П. Шубин // Иностранные языки в школе. – 1971. – № 5. – С. 17-24.

Vasilenko G.,
Professor of the
Ukrainian Studies Department,
Ryabokon O., Glavatska L.,
Senior Teachers of the
Ukrainian Studies Department,
Vinnytsia National Pirogov
Memorial Medical University

LIFE-LONG SELF-TEACHING LANGUAGES

Over the past decades, self-teaching languages has become an object of fervid attention paid to it by educationalists, both theorists and practitioners, as well as language learners. That is why there has been such a proliferation of writing on the subject [1-8].

The analysis of the sources mentioned shows that turning namely to self-teaching as a form of mastering languages is brought about by the following factors.

1. Learners are dissatisfied with the fact that teaching languages provided by educational establishments: lasts, as a rule, for a too long period of time; is aimed at achieving average, not quite clearly defined and individualized objectives; cannot foresee the knowledge of what language and at what level might turn out to be necessary for a certain person in the near future.

2. They are troubled because: it is impossible to forecast and provide a necessary and sufficient number of teachers of the required language at the given time and in the given place; it sometimes so happens that in the residence area of those wishing to master this or that language a teacher of the required language cannot be found at all.

3. They cannot attend language courses: without leaving their work or studies; because of their family and/or public duties, health condition etc.

4. They cannot afford spending money on being taught languages by language courses' or private teachers.

5. They prefer to learn a language on their own rather than in a group to avoid problems of psychological compatibility, reconciliation of their mates' needs, interests, abilities, learning styles and so on.

6. They, paying tribute to private teachers' merits, still associate being guided by them with 'the limitation of freedom' and 'imposing' contents, forms, means and

methods of learning activity.

7. They feel a lack of learning skills indispensable for self-teaching other languages. The analysis also reveals contradictions between (a) the self-learners' need of theoretical knowledge about this form of mastering languages, (b) the extent of self-learning other languages problems' having been theoretically worked out for the sake of its didactic assistance, (c) the level of the existing means of self-teaching other languages didactic assistance's adequacy to the practical needs of those interested in language self-study. That is, the learners' cohort cannot be quite happy about the sufficient number of works providing qualified aid to them as well as the contents of those works.

This article is meant to generalize some results of the authors' practical and research activity and to reduce the contradictions mentioned above by suggesting a definition of the concept 'self-teaching' related to mastering languages, giving recommendations on improving skills in reading, listening and writing as well as replenishment of vocabulary, formulating the basic principles of self-teaching languages. The article's aim is also in line with the viewpoint that any language is a shoreless sea and thus language learning is a non-stop process which in pedagogical terms is referred to as life-long education. That is, the focus of this paper is on practical aspects of life-long self-teaching.

Let's start with the definition of the concept 'self-teaching' in relation to mastering languages. We believe that self-teaching is a form of mastering languages which is characterized by the following dominating features:

- complete freedom of the self-learner in the choice of all the parameters of his/her activity (in this respect it differs from all other forms of mastering languages where teachers are involved);
- his/her being aware of self-teaching as a form of namely learning and not other cognitive activity (in this respect it differs from spontaneous acquiring languages in the natural linguistic environment);
- complete responsibility of a self-learner for performing his/her activity in all its links (again, no teachers involved).

As for life-long self-teaching languages, it can be implemented in a vast variety of forms. Taking into consideration that language learners do not always have native speakers as a factor of their activity available, it would be perfectly reasonable to assume that namely reading, listening and writing are those

skills that are most readily reinforced by the target language environment.

Reading, despite the rapid development of recording, storing, retrieving and transmitting information technologies, is still a leading player in translating the human's experience which has been accumulated in various spheres of communicative, practical, learning, and creative activity. Reading detective literature seems to be an effective way of maintaining and improving one's language skills in the course of life-long self-teaching. Reincarnating mentally into the protagonist-detective, the reader faces the necessity to decide what kind of action could the criminal perform under the given circumstances (external and internal), to build up a model of his/her behaviour. It is this purely creative task that causes the reader's increased interest. Self-teaching languages is, in many aspects, similar to this. We mean that it is very much of discovering detective mysteries. And 'The Hound of the Baskervilles' by Arthur Conan Doyle is viewed as ideal from the self-teaching languages perspective.

We would like to suggest here a method of self-teaching to read in other languages focused on the letter which Henry Baskerville, one of the story's protagonists, receives on his arriving in England. But this method is quite amenable to application while reading any detective story in any language.

The method suggested is based on the universal formula of communication: who – with what purpose – to whom – when – where – what – how communicates. It is applied within two stages.

Stage I. Produce a set of cards with the words 'who', 'with what purpose', 'to whom', 'when', 'where', 'what', 'how'.

Stage II. While reading, fill in the cards with appropriate information. The resulting texts might look like the following ones.

Card 1. 'Who?' He or she who believes there exists some link between Sir Charles's death and the legend of the hound of the Baskervilles. The author endeavours to destroy any evidence of his/her personality – wrote the address with printed characters, composes the letter of words cut out from 'The Times' (thus being an educated person). Untidy or excited. Rather the latter. Fears of being interfered with. Mrs. Stepleton, the wife of Sir Charles's nephew who pretended to be just a naturalist.

Card 2. 'With what purpose?' To warn of danger and in so doing prevent her husband's another crime – Sir Henry's being murdered.

Card 3. 'To whom?' Sir Henry Baskerville, who has inherited the fortune of his uncle Sir Charles after the latter's death and arrived in England to take the possession of it.

Card 4. 'Where?' In a hotel, somewhere in Charing Cross, London.

Card 5. 'When?' Written in the evening, on the day of Sir Henry's arrival. Received the next day, in the morning.

Card 6. 'What?' A letter in which the addressee is urged to keep away from the moor.

Card 7. 'How?' An envelope of ordinary grey paper with the address written with capital printed letters: 'Sir Henry Baskerville, Hotel 'Northumberland'. On the postmark of the preceding evening– 'Charing Cross'. A phrase in the middle of the sheet composed of printed words stuck to each another: 'As you value your life or your reason keep away from the moor'. 'The moor' is the only word cut out with nail-scissors from the editorial of 'The Times' of the preceding date. Stuck unevenly, obviously in an excited state. Written with a pen and ink (in a bad condition). No watermarks on the paper. The odour of the perfume 'White Jasmine' is felt.

Our own and some other language learners' experience testifies to the fact that this method has proven effective because it:

- helps the reader to self-motivate and self-stimulate his/her activity;
- facilitates the development of various kinds of reading skills – skimming, skipping and close, as well as those of writing, on the basis of their common psychological mechanisms – predicting, memory and thinking.

And we would like to give extra emphasis to what we have already said: this method is universal and thus could be used while reading any detective story in any language.

Alongside reading, radio has been always a powerful source of language learning, the British Broadcasting Company (BBC) being probably the most famous and reputable broadcasting company in the world. Its programs, those in English to be mentioned first, seem to be a very happy blend of linguistic and extralinguistic information.

We want to share our experience in using its programs for the sake of improving our English with you. Using the BBC programs is supposed to be performed within the framework of six stages.

Stage I. Defining the purpose(s) of listening to the BBC programs. In our case, it is improving skills of writing biographies. To that very end, we select those programs which either relate famous people's biographies or contain interviews with them (the interviewees might be also those who are just familiar with some celebrities' life and professional careers).

Stage II. Making sure you have enough paper handy, a pen which obviously functions and a dictionary, paper or electronic (you are supposed to have a sufficient amount of time to replay those programs records and use them if necessary).

Stage III. Writing down the program's title, the date of its issue and the protagonist's name.

Stage IV. Starting to listen to the program with the focus on dates and events as well as words and expressions pertaining to them. If necessary, replay the record as many times as it is needed to catch the required information. Among the most important words we should mention nouns, adjectives, adverbs and verbs denoting the beginning, the culmination and the end of the process, sequence of events and their significance to the person's life. When you come across an unfamiliar word or expression, write them down, first try to define their meaning and spelling on your own and then check yourself up with the help of a dictionary.

Stage V. In so doing, get an outline of the biography, where you underline in a special colour new words and expressions and in some other one – those that are familiar to you but are just important and/or alluring.

Stage VI. Setting forth your own biography with borrowing as many words and expressions from the celebrity's biography as possible.

You can train yourself in this way as much as it is necessary for the number of BBC's programs about people's biographies is quite sufficient. And, of course, this method can be applied to self-learning any language with involving any radio program dealing with people's biography. It can also be used for keeping your diary, both on life-long language learning and common life.

There is no law on earth saying that life pleasures should be taken singly. We mean that through all our lives we (the article's authors) have been combining language learning with some other hobbies. And reading has been always ranked as our hobby number one. Since our dewy days, all of us have been interested in cats in all sorts of different aspects – psychological, biological, medical, artistic and others.

If you, language self-learning apart, are interested, like we, in cats, you have got a splendid opportunity to combine all this while reading articles about cats from Wikipedia in the course of your life-long self-teaching languages. As a result, you will (1) extend your knowledge of cats and (2) replenish your vocabulary in the target language(s).

1. To extend your knowledge of cats, it is highly advisable that you fill in the following table while reading those articles.

1. Nomenclature and etymology	5. Physiology	9. Ecology
2. Taxonomy and evolution	6. Senses	10. Domesticated cats
3. Genetics	7. Health	11. Feral cats
4. Anatomy	8. Behaviour	12. Cats in history and mythology

We hope you have learned from this book much not only about our ways of life-long self-teaching languages, but also about yourself. Reading the article has probably evoked your own language learning experience, coping with difficult situations, experiencing successes and failures, doing it quite alone, away from teachers.

Everything we have recommended you in this article has to be backed by the following five be's representing the basic principles of life-long self-teaching languages

1. Be inviolably convinced that your global mission on earth is to acquire languages. There is definitely such a thing as natural language learners, that is people who just can't help learning languages and, perhaps, do not wish to be engaged in any other activities than language learning. Assure yourself you are one of them. Let it be part of your game plan to be at the top. Do motivate yourself into the ambition of hogging the limelight. Begin right now believing in yourself and what you have to offer to others.

2. Be inflexibly determined to implement your global mission. Let nothing detract you from that. Do not let anything headhunt you away from that. Do not give anything distracting even the faintest chance. Do not switch your loyalty from your

language learning to anything else. Make it a permanent presence in your life. Let it be not on the margins of it.

3. Be creatively intelligent while implementing your global mission. Do not stop having ideas. It is tremendously helpful to dig permanently something interesting out. Because time is so scarce, have your own scenario of language learning meticulously scheduled. Be open-minded and ready to go very far from the original idea. Have a language learner's way of looking at life. Do not be snow-blind before your studies. Take a long close look at the quality of your learning, observe all the nuances of it with every variety. It is then entirely up to you whether to take them into account or not while modeling your further self-teaching.

4. Be permanently obsessed with implementing your global mission. Never stop thinking about it. Retain a permanent interest, as long as it is fun or edifying. Enjoy doing it, keep it feeling fresh. Go for it voraciously. Be pleased to share your enthusiasm with like-minded people. Regard your language self-teaching as a fascinating business, an extraordinary entrance to a new land, the island where dreams come true. Maintain the aura of it. This should not stop the moment you close a textbook and go to bed. Be competitive and eaten up with envy.

5. Be physically inexhaustible for implementing your global mission. While being in a long run, you are not encouraged to live at 'grass-root' level. Your possible overload because of this hefty volume of work has to be 'de-stressed'. Do not rant and rave. Haul yourself up. It is incredibly helpful to use positive affirmations as a precautionary measure. They generate a lot of energy. Repeat them daily, get a lot of feedback from them as you discover your inner strengths. It is enormously important in all sorts of different ways to be patient to yourself. All this makes a long run bearable.

As you can easily see, the five be's mentioned are about the self-learner's belief, will, creativity, passion, and strength. These personal qualities seem to be crucial for effective language learning. On the other hand, all of them, either in a combination or separately, might be the object of further research. The latter might embrace various age, gender, professional and other social groups thus contributing to the theory and practice of self-teaching languages.

Literature:

1. Hamilton E. 'When we stop learning, we should stop teaching'/ E. Hamilton // English language and culture. Weekly. – 2013. – February, № 22. – p. 16-18.
2. Lewis M. (1999). How to Study Foreign Languages / Marilyn Lewis. - London: Macmillan

Press LTD, 1999. – 252 p.

3. Pimenova T. Bridging the Gap: through Vocabulary Acquisition to Self-Learning / T. Pimenova //English language and culture. Weekly. – 2012. – November, № 22. – p. 15-17.

4. Success with Languages [edit. by S. Hurd and L. Murphy]. - London and New York: Routledge, 2005. –237 p.

5. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык / Надежда Федоровна Бориско. – Киев: Фирма «ИНКОС», 2001. – 267 с.

6. Булгакова В. Підготувати молодь до самонавчання / Булгакова В. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 62-66.

7. Куринский В.А Автодидактика.: Часть первая / Владимир Александрович Куринский – М.: Культурный учебно-издательский центр «Автодидакт», 1994. – 392 с.

8. Ломб К. Как я изучаю языки / Като Ломб [автор. пер. с венг. А. Науменко; ред. В. Фальский]. – М.: Прогресс, 1978. – 215 с.

АНОТАЦІЇ / SUMMARIES

УДК 811.111'373

Волошина О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ТАКТИЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ ТА ГУСТАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ У ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ

Сенсорна лексика постійно привертає увагу дослідників. Стаття присвячена особливостям вживання і функціонування тактильної лексики та густативної лексики у художньому мовленні. Ця лексика виконує певні стилістичні функції. У статті представлено аналіз стилістичних особливостей використання сенсорної лексики. Чуттєве сприйняття є одним з основних джерел пізнання навколишнього світу. Світ сприймається спочатку органами відчуттів, а потім здійснюється його категоризація з опорою на власний досвід та стереотипи національної культури. Семантичне поле відчуттів є одним із найпоширеніших у мові. Це пояснюється тим, що суб'єктивний досвід людини базується на інформації отриманій з допомогою п'яти органів відчуттів: зору, слуху, дотику, сприйняття на нюх та смак. Принцип цілісного сприйняття художнього твору не виключає потреби звертати увагу на його окремі складові частини. У сучасному мовознавстві порівняно новим напрямком у вивченні художнього тексту є виявлення функціонального навантаження його елементів. Визначення явних та не явних смислів, що виникають у результаті їх семантичної взаємодії з іншими елементами тексту, їх ролі у змістовій структурі тексту, віддзеркалення авторського ставлення до того, що повідомляється, до авторської мети, що розкривається у художніх образах.

Ключові слова: *лексика сприйняття, сенсорна лексика, зорове сприйняття, чуттєве сприйняття, лексика смаку, густативні лексичні одиниці, тактильна лексика, стилістичні особливості.*

Сенсорная лексика постоянно привлекает внимание исследователей. Статья посвящена особенностям употребления и функционирования тактильной лексики и густативной лексики в художественном дискурсе. Эта лексика выполняет определенные стилистические функции. В статье представлен анализ стилистических особенностей использования сенсорной лексики. Чувственное восприятие является одним из основных источников познания окружающего мира. Мир воспринимается сначала органами чувств, а затем осуществляется его категоризация с опорой на собственный опыт и стереотипы национальной культуры. Семантическое поле чувств – одно из самых распространенных в языке. Это объясняется тем, что субъективный опыт человека основывается на

інформації отриманої при допомозі п'яти органів чуттів: зору, слуху, осязання, нюху та смаку. Принцип цілісного сприйняття художественного твору не виключає необхідності звернути увагу на його окремі складові частини. В сучасній лінгвістиці порівняно новим напрямком в вивченні художественного твору є визначення функціонального навантаження його елементів. Визначення явних і неявних значень, які виникають в результаті їх семантичного взаємодія з іншими елементами твору, їх ролі в змістовій структурі твору, відображення авторського ставлення до того, що повідомляється, до цілей автора, які розкриваються в художественних образах.

Ключові слова: лексика сприйняття, сенсорна лексика, зорове сприйняття, чуттєве сприйняття, лексика смаку, густативні лексическі одиниці, тактильна лексика, стилістическі особливості.

Sensory lexicon is constantly attracting researchers' attention. The article deals with the peculiarities of usage and functioning tactile vocabulary and taste vocabulary in belles-lettres speech. This lexicon fulfills some certain stylistic function. The article deals with the analysis of stylistic peculiarities of sensory lexicon usage. Sense perception is one of the main means of cognition of the world. The world is first perceived by the senses (visual, auditory, tactile, smell and taste), and then by categorization based only on their own experiences, but on stereotypes of national culture. Semantic field of senses is the widest in language. It is explained by the fact that subjective experience of a person is based on the information gained with the help of five organs of sense: sight, hearing, smell, taste and touch. The principle of sense integrity of work of art does not exclude the necessity to pay attention on its separate component parts. In modern linguistics comparatively new direction in learning of fiction text is the identification of functional load of its elements. The definition of evident and non-evident senses, which appear as a result of their semantic interaction with other text elements, their role in the semantic structure of the text, reflection of author's attitude to the things informed, to author's goal which is revealed in images.

Key words: vocabulary of perception, sensory vocabulary, visual perception, sensory perception, the lexis of taste, gustatory lexical units, tactile lexis, stylistic peculiarities.

УДК 371.3:81'243

Гарник А.А.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто теоретичні засади та сутність інтерактивних методів навчання, їх практичне впровадження на уроках іноземних мов.

Ключові слова: методи навчання, інтерактивне навчання, комунікативні вправи, активні форми навчальної діяльності.

В статье рассмотрены теоретические принципы и сущность интерактивных

методов обучения, их практическое применение на уроках иностранных языков.

Ключевые слова: методы обучения, интерактивное обучение, коммуникативные упражнения, активные формы учебной деятельности.

The theoretical principles and essence of interactive teaching methods, as well as their use at foreign languages lessons are regarded in the article. It is known that the increasing of studies efficiency depends directly on the choice and use of different teaching methods. In practice it is sometimes difficult to define distinct limits between different teaching methods: they cross, add each other, form an integrated set, a system of ways in order to help a teacher and pupils to accomplish given goals. The choice of teaching methods is determined by teaching goals, the content of teaching material and subject speciality, the time of teaching process, the teaching style and the level of teacher's pedagogical skills, the didactic and financial and technical providing of teaching process, the level of pupils' training. During the teaching process it is the most reasonable to use first of all such methods which develop pupils' wish to the creative and productive work or when the pupils achieve success and motivate their own behavior. Interactive teaching methods correspond the best to the mentioned demands.

Key words: teaching methods, interactive teaching, communicative exercises, active forms of teaching activity.

УДК 378.147:811.112.2

Дакалюк О.О.

СУЧАСНИЙ СТАН НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У НЕМОВНИХ ВУЗАХ

У статті проаналізовано сучасний стан навчання німецької мови як другої іноземної у немовних вузах. Визначено основні фактори, що впливають на процеси навчання іноземної мови як другої іноземної мови. Розглянуто принципи навчання з урахуванням специфіки даної іноземної мови. Проведено порівняння цілей навчання першої ІМ та другої ІМ.

Ключові слова: перша іноземна мова, друга іноземна мова, німецька мова, принципи навчання, комунікативна компетенція, комунікативний підхід.

В статье проанализировано нынешнее состояние обучения немецкого языка как второго иностранного в неязыковых вузах. Определены основные факторы, влияющие на процессы обучения иностранного языка как второго иностранного языка. Рассмотрены принципы обучения с учетом специфики данного иностранного языка. Проведено сравнительный анализ целей обучения первого и второго иностранного языка.

Ключевые слова: первый иностранный язык, второй иностранный язык, немецкий язык, принципы обучения, коммуникативная компетенция, коммуникативный подход.

In the article the current state of teaching German as a second foreign language in non-linguistic universities is analyzed. It is noted that in the center of the process of learning German as

a second foreign language in non-linguistic universities is getting the experience of social interaction, cooperation and joint problem-solving in real intercultural communication. Ability to communicate fluently in several foreign languages, in particular, German as a second foreign language is a basic component of higher education for the sphere of knowledge "Economy and entrepreneurship" to provide future professionals in the training direction 6.030503 "international Economics" with mobility in the labor market, strengthening their competitiveness, as well as greater flexibility in their profession, involves not only a new orientation to the goals, principles, content of second foreign language teaching, but also the creation of new teaching materials.

The major factors influencing the processes of teaching a foreign language as a second foreign language are determined. Teaching principles with regard to the peculiarities of a given foreign language such as the principle of communicative language teaching, intercultural communication principle, sociocultural principle, cognitive principle as well as the principle of intensive second language learning are considered. It is indicated that the system of bilingual teaching may be effective only on condition that its components are unified with methodological principles. A comparative analysis of teaching objectives of the first and the second foreign language is made.

***Key words:** first foreign language, second foreign language, German language, teaching principles, communicative competence, communicative approach.*

УДК 378:37.03:811.111

Кравець Р.А.

МОДУЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АГРАРНОМУ ВНЗ

У статті розкрито сутність модульного підходу та його доцільність у викладанні іноземної мови в аграрному ВНЗ. Здійснено всесторонній розгляд його переваг та слабких сторін. Висвітлено його першочергові завдання, атрибутивні характеристики та принципи. Обґрунтовано умови успішної реалізації модульного підходу під час навчально-виховного процесу. Представлено різнобічні його трактування в контексті сучасної парадигми вищої освіти.

***Ключові слова:** модульний підхід, інваріантна модель, завдання, принципи, умови, фахова підготовка, педагогічний процес.*

В статье раскрыта сущность модульного подхода и его целесообразность в преподавании иностранного языка в аграрном ВУЗе. Осуществлено всестороннее рассмотрение его преимуществ и слабых сторон. Отражены его первоочередные задания, атрибутивные характеристики и принципы. Обоснованы условия успешной реализации модульного подхода во время учебно-воспитательного процесса. Представлены разносторонние его трактовки в контексте современной парадигмы высшего образования.

Ключевые слова: модульный подход, инвариантная модель, задание, принципы, условия, профессиональная подготовка, педагогический процесс.

The article deals with the essence of module approach and its expediency is viewed in foreign language teaching at agrarian higher educational institutions. All-round consideration of its advantages and weak points is carried out. Its primary tasks, attributive features and principles are reflected. The terms of successful realization of module approach during a pedagogical process are reasoned. Its scalene interpretations are presented in the context of modern paradigm of higher education.

Key words: module approach, invariant model, tasks, principles, terms, professional training, pedagogical process.

УДК 378.147.134: 37.013.77

Манжос Е.О.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті доведено, що компетентність є інтегративною сукупністю якостей та вмінь, яка вміщує універсальні засоби пошуку, одержання, обробки, подання і передачі інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизації і перетворення інформації в знання. Це забезпечує студентів знаннями і вміннями ефективної та продуктивної обробки інформації, аналізу та точної оцінки інформації, одержаної з різних джерел, особливо з Інтернету. Значний вплив на розвиток професійної компетентності здійснюється за допомогою мультимедіа-технологій. З'ясовано, що поняття компетентність і компетенції у психолого-педагогічній літературі не мають однозначного трактування. Обґрунтовано категоріальні сутності цих понять та наукових підходів до їхніх дефініцій. Розглянуто структуру професійної підготовки фахівців.

У статті підтверджено, що в сучасному тлумаченні терміну “інформаційна компетентність” найчастіше мається на увазі використання комп'ютерних інформаційних технологій, а точніше визначення слід трактувати як “комп'ютерна інформаційна компетентність”. Щодо питання диференціації понять компетенція і компетентність в аспекті професійної освіти, слушним, на нашу думку, є підхід дослідників, які вважають, що компетенція становить потенціал випускника ВНЗ, а компетентність є актуальним проявом компетенції в діяльності.

Досліджено, що домінуючим блоком професійної компетентності є мотивація (спрямованість особистості та її види); якості (здібності, характер і його риси, психологічний стан і процеси); інтегральні характеристики особистості (самосвідомість, індивідуальність).

Ключові слова: професійно-термінологічна компетентність, компетенція,

комп'ютерна інформаційна компетентність, професійна комунікативна компетентність.

В статье доказано, что профессионально-терминологическая компетентность является интегративной совокупностью качеств и умений, которая вмещает универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизации и преобразования информации в знания. Это обеспечивает студентов знаниями и умениями эффективного и продуктивного доступа к информации и, в то же время, аккуратного анализа и точной оценки информации, полученной из различных источников, особенно из Интернета. Значительное влияние на развитие профессионально-терминологической компетентности осуществляется в последнее время с помощью мультимедиа-технологий. Определено то, что понятие компетентность и компетенции в психолого-педагогической литературе не имеют однозначной трактовки. В статье обоснованы категориальные сущности этих понятий и научные подходы их дефиниций. Рассмотрена структура профессиональной подготовки специалистов.

В статье подтверждено, что в современном толковании термина «информационная компетентность» чаще всего подразумевается использование компьютерных информационных технологий, а точное определение следует трактовать как «компьютерная информационная компетентность». Относительно вопроса дифференциации понятий компетенция и компетентность в аспекте профессионального образования, справедливым, по нашему мнению, является подход исследователей, которые считают, что компетенция составляет потенциал выпускника вуза, а компетентность является актуальным проявлением компетенции в деятельности.

В статье доказано, что доминирующим блоком профессиональной компетентности являются мотивация, качества и интегральные характеристики личности.

Ключевые слова: *профессионально-терминологическая компетентность, компетенция, компьютерная информационная компетентность, профессиональная коммуникативная компетентность.*

The article deals with the essence of the concept of “professional and terminological competence” of future specialists of agrarian economy. The professional and terminological competence is an integrated set of skills and abilities that contains universal ways of searching, receiving, processing, presentation and transmission of information, analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization and transformation of information into knowledge. It provides students with the knowledge and skills efficiently and effectively access information and, at the same time, accurate analysis and accurate assessment of information obtained from various sources, especially from the Internet. A significant influence on the development of professional competence carries lately availability of multimedia technologies. It is resulted that the concept of competence and competence in psychological and pedagogical literature are not unambiguous interpretation. The structure of the professional and terminological competence of future specialists is determined.

It is substantiated in the article that according to the differentiation concepts professional and terminological competence and competence in terms of professional education, reasonable, in our view, is the approach of researchers who believe that competence is potential graduates and competence are important manifestation of competence in the work.

It is studied that the dominant unit of professional competence is the motivation (orientation of the individual and its species); quality (ability and his character traits, psychological and processes); integrated personality characteristics (self, individuality).

It should be noted that in the modern interpretation of the term “information competence” often involves the use of computer technology, and more precise definition should be interpreted as “computer information competence”.

Key words: *professional and terminological competence, competence, professional communicative competence, computer information competence.*

УДК: 37.062.5:028.4

Марлова А.С.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті з'ясовано роль іншомовної фахової літератури у професійній підготовці майбутніх лікарів, визначено зміст і структуру готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів, визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, дієвий), показники та рівні (емпірично-інтуїтивний, репродуктивний, творчий) її сформованості. Обґрунтовано педагогічні умови забезпечення цього процесу: стимулювання мотивації студентів до опрацювання іншомовної фахової літератури; реалізація міжпредметних зв'язків дисциплін “Англійська мова” та “Латинська мова”; навчання студентів стратегіям роботи з іншомовним фаховим текстом.

Стимулювання мотивації студентів до опрацювання іншомовної фахової літератури проводиться за факторами мотивування, які можуть бути змінені або проконтрольовані. Правила реалізації міжпредметних зв'язків складаються у збагаченні програмного матеріалу дисципліни “Англійська мова” елементами змісту дисципліни “Латинська мова”. Стратегії роботи з іншомовним медичним текстом – це стратегії гнучкості читання; стратегії прогнозування на основі використання всієї лінійної та нелінійної інформації тексту; стратегії розпізнавання та розуміння граматичних структур тексту з використанням знань рецептивної граматики.

Розроблено та експериментально перевірено методика реалізації педагогічних умов формування готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів.

Ключові слова: формування готовності, опрацювання іношомовної фахової літератури, структура готовності, критерії, показники та рівні готовності, педагогічні умови, мотивація, міжпредметні зв'язки, стратегії.

В статье выяснена роль иноязычной специальной литературы в профессиональной подготовке будущих врачей, определены критерии (мотивационный, когнитивный, деятельный), показатели и уровни (эмпирически-интуитивный, репродуктивный, творческий) её сформированности. Обоснованы педагогические условия обеспечения этого процесса: стимулирование мотивации студентов к обработке иноязычной специальной литературы; реализация междупредметных связей дисциплин “Английский язык” и “Латинский язык”; обучение студентов стратегиям работы с иноязычным специальным текстом.

Стимулирование мотивации студентов к обработке иноязычной специальной литературы проводится по факторам мотивирования, которые могут быть изменены или проконтролированы. Правила реализации междупредметных связей состоят в обогащении программного материала дисциплины “Английский язык” элементами содержания дисциплины “Латинский язык”. Стратегии работы с иноязычным медицинским текстом – это стратегии гибкости чтения; стратегии прогнозирования на основе использования всей линейной и нелинейной информации текста; стратегии распознавания и понимания грамматических структур текста с использованием знаний рецептивной грамматики.

Разработана и экспериментально проверена методика реализации педагогических условий формирования готовности к обработке иноязычной профессиональной литературы у студентов высших медицинских учебных заведений.

Ключевые слова: формирование готовности, обработка иноязычной специальной литературы, структура готовности, критерии, показатели и уровни готовности, педагогические условия, междупредметные связи, стратегии.

In the article the role of the foreign language professional literature in the professional training of future doctors has been determined, the content and the structure of the readiness to process the foreign language professional literature in the students of higher medical educational institutions have been defined, the criteria (motivating, cognitive, acting), the indices and the levels of its formation have been established. There have been theoretically proved the pedagogical conditions providing this process: the stimulation of the students' motivation; the realization of the intersubject relations of English and Latin; the instruction of the students in the strategies dealing with the foreign language professional text.

The stimulation of the students' motivation is conducted in the ways of motivating that can be changed or controlled. The rules of the realization of the intersubject relations are in the enrichment of the curriculum material of the subject “English” by the elements of the content of the subject “Latin”. The strategies of the work with the foreign language professional text are the strategies of the fluent reading; the strategies of prediction on the basis of the linear and nonlinear information of the text; the strategies of recognizing and understanding the grammar structures of

the text using the knowledge of the receptive grammar.

The methods of the realization of the pedagogical conditions of the formation of the readiness to process the foreign language professional literature in the students of higher medical educational institutions have been developed and experimentally checked up.

Key words: *the formation of the readiness, processing the foreign language professional literature, the structure of the readiness, the criteria, the indices and the levels of the readiness, pedagogical conditions, motivation, intersubject relations, strategies.*

УДК 378:37.03

Матієнко О.С.

ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ „ЕКОНОМІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”

У статті зроблено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми економічної компетентності та подана дефініція зазначеного поняття. Під “економічною компетентністю” ми розуміємо економічні знання і досвід набуті завдяки вихованню і навчанню, зорієнтовані на ставлення студента як суб’єкта життя і культури, його активну інтеграцію в суспільство як фахівця високого рівня.

Вважаємо, що економічна компетентність кожного студента повинна містити у собі: теоретичних знань високого рівня з предметів економічного циклу; практичні уміння у галузі підприємницької діяльності та менеджменту; практичного оволодіння професійною термінологією, знаннями діловодства та основ професійної етики; орієнтування на моральні якості, успіх, впевненість у собі, управлінську культуру; професійного світосприйняття: інтеграції економічної освіти у різних галузях знань та практичної діяльності

Аналіз наукових джерел, соціально-економічне становище в країні, державна освітня політика по модернізації освіти дозволяють констатувати, що для спеціалістів усіх професій найважливішою запорукою їхньої продуктивної діяльності стає економічна компетентність, яка формується у процесі вивчення економічних дисциплін та є складовою соціальної компетентності випускників. Саме економічна компетентність спроможна успішно виконати завдання професійної соціалізації – педагогічно керованому взаємозв’язку процесів соціального та професійного становлення особистості студента у перехідний період від підлітка, юнака до дорослої людини.

Ключові слова: *економічної компетентності, сучасний фахівець, інтегрування, соціальна компетентність, професійної соціалізації.*

В статье сделан анализ психолого-педагогической литературы по проблеме экономической компетентности и представлена дефиниция этого понятия. Под "экономической компетентностью" мы понимаем экономические знания и опыт полученные благодаря воспитанию и обучению, ориентированные на отношения студента как субъекта жизни и культуры, его активную интеграцию в общество как специалиста высокого уровня.

Считаем, что экономическая компетентность каждого студента должна включать в себя: теоретических знаний высокого уровня по предметам экономического цикла; практические умения в области предпринимательской деятельности и менеджмента; практическое овладение профессиональной терминологией, знаниями деловодства и основ профессиональной этики; ориентирование на моральные качества, успех, уверенность в себе, управленческую культуру; профессиональное мировосприятие, интеграцию экономического образования в различных областях знаний и практической деятельности

Анализ научных источников, социально-экономическое положение в стране, государственная образовательная политика по модернизации образования позволяют констатировать, что для специалистов всех профессий важнейшим залогом их продуктивной деятельности есть экономическая компетентность, которая формируется в процессе изучения экономических дисциплин и является составляющей социальной компетентности выпускников. Именно экономическая компетентность способна успешно выполнить задания профессиональной социализации – педагогически управляемой взаимосвязью процессов социального и профессионального становления личности студента в переходный период от подростка, юноши к взрослому человеку.

Ключевые слова: *экономическая компетентность, современный специалист, интегрирования, социальная компетентность, профессиональная социализация.*

The analysis of psychology and pedagogical literature on the problem of economic competence and the definition of this concept are made in the article. We define "Economic Competence" as economic knowledge and experience acquired through education and training, focused on student attitudes as the subject of life and culture, his active integration into society as a high level specialist.

We consider that the economic competence of each student should include: high level of theoretical knowledge of the subjects of the economic cycle; practical skills in the field of entrepreneurship and management; practical mastery of professional terminology, knowledge of basics of professional ethics; orientation on moral qualities, success, confidence, management culture; integration of economic education in various fields of knowledge and practice activities.

The analysis of scientific sources, economic and social situation in the country, the state educational policy on modernization of education allow to note that for specialist of all professions economic competence is the most important basis of their productive activity. It is formed in the course of studying of economic disciplines and is a component of social competence of graduates. Economic competence is able to successfully perform tasks of professional socialization - pedagogically operated interrelation of processes of social and professional formation of the individual of the student in a transition period from the teenager, the young man to the adult.

Key words: *economic competence, modern specialist, integration, social competence, professional socialization.*

МАЙБУТНІЙ ІНЖЕНЕР ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ОСОБИСТІТЬ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розглядаються соціальні передумови становлення майбутнього інженера як інтелектуальної особистості. Визначена необхідність підготовки висококваліфікованих інженерів, їх інтелектуального розвитку, інтелектуальних здібностей та якостей для розвитку інформатизації України та інформаційного суспільства.

Ключові слова: інтелектуальна активність, інформаційне суспільство, інтелектуальна особистість майбутнього інженера, інформатизація України.

В статье рассматриваются социальные предпосылки становления будущего инженера как интеллектуальной личности. Определена необходимость подготовки высококвалифицированных инженеров, их интеллектуального развития, интеллектуальных способностей и качеств для развития информатизации Украины и информационного общества государства.

Ключевые слова: интеллектуальная активность, информационное общество, интеллектуальная личность будущего инженера, информатизация Украины.

This article examines social preconditions for intellectual personality formation of a future engineer. The article determines the necessity of highly qualified engineer training, their intellectual development, intellectual skills and abilities for Ukraine's informatization development and the state's information society.

Key words: intellectual activity, information society, intellectual personality of a future engineer, Ukraine's informatization.

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ЗМІН У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ НАШИХ СУЧАСНИКІВ

У статті зроблено спробу проаналізувати використання носіями української мови деяких лексем у нових значеннях, обумовлених суттєвими політичними зрушеннями у суспільстві. Розглянуто явище семантичного зсуву стосовно іменників, які називають певні спільноти людей: "сепаратори", "ватники" тощо. Наведено відомості про появу новотворів на позначення груп людей, об'єднаних спільними ознаками: "украї", "рашисти". Зроблено висновок про те, що більшість досліджених лексичних одиниць, у значеннях яких відбулися зміни, має негативну конотацію, що відбиває об'єктивний стан емоційних настроїв в українському суспільстві. Частотність вживання новотворів, а також слів, що реалізують нові вторинні значення, впливає на зміни у певних фрагментах мовної картини

світу сучасних носіїв української мови. Все сказане обумовлює необхідність всебічного вивчення мовних фактів, які фіксуються протягом останніх місяців у живому мовленні наших сучасників.

Ключові слова: знижена лексика, жаргон, конотація, концептуальна картина світу, мовна картина світу, лексема, неологізм, носій мови, семантичний зсув.

В статье сделана попытка проанализировать использование носителями украинского языка некоторых лексем в новых значениях, обусловленных значимыми политическими подвижками в обществе. Рассмотрено явление семантического сдвига относительно существительных, которые называют определенные общности людей: “сепараторы”, “ватники” и т.п. Изложены сведения о появлении неологизмов для обозначения групп людей, объединенных общими признаками: “укры”, “рашисты”. Сделан вывод о том, что большинство исследованных лексем, в значениях которых произошли изменения, имеет негативную коннотацию, что отражает объективное состояние эмоциональных настроений в украинском обществе. Частотность использования неологизмов, а также слов, которые реализуют новые вторичные значения, влияет на изменения в определенных фрагментах языковой картины мира современных носителей украинского языка. Все сказанное обуславливает необходимость всестороннего изучения языковых фактов, которые фиксируются в течение последних месяцев в живой речи наших современников.

Ключевые слова: сниженная лексика, жаргон, коннотация, концептуальная картина мира, языковая картина мира, лексема, неологизм, носитель языка, семантический сдвиг.

The article attempts to analyze the usage of some lexemes with the new meanings by Ukrainian native speakers due to essential social and political changes. I consider the phenomenon of semantic shift regarding the nouns which name certain groups of people: “separators”, “vatniks” etc. I give the information concerning the appearance of neologisms which mark people connected by common features: “ukres”, “ruscists”. I make a conclusion that the majority of researched lexical units, that have changed their meanings, have a negative connotation, which reflects the objective state of emotional attitudes in Ukrainian society. The frequency of using neologisms, as well as words which impement new secondary meanings, affects changes at the certain parts of the language world view of contemporary Ukrainian native speakers. All of the above determines the necessity of the comprehensive study of language facts which have been noticed at the live speech of our contemporaries over the recent months.

Key words: non-standard lexicon, jargon, connotation, conceptual world view, language world view, lexeme, neologism, native speaker, semantic shift.

УПРАВЛІННЯ МАРКЕТОЛОГАМИ ТУРИСТИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ РЕГІОНУ У СФЕРІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

У статті висвітлено аспекти теоретичних, методичних і практичних засад підготовки маркетологів до управління туристичною діяльністю регіону у сфері туристичних послуг.

Ключові слова: туризм, маркетолог, туристична діяльність, сфера послуг, управління, регіон.

В статье освещены аспекты теоретических, методических и практических основ подготовки маркетологов для управления туристической деятельностью региона в сфере туристических услуг.

Ключевые слова: туризм, маркетолог, туристическая деятельность, сфера услуг, управление, регион.

The aspects of theoretical, methodological and practical training of marketing managers for tourist activity in a region are highlighted in the article. The important factor in the development of tourism in a region is to evaluate the economic and geographical situation of a tourist enterprise in a given region. Methods of assessing the geographic location of a tourist enterprise is a decisive factor for not only the location of major tourist sites but ancillary are as and tourist activities that are part of the common factors of tourist business. As a result of territorial differentiation of the natural resources and environment various territorial tourist complexes are formed which affect the general condition and development of tourism in Ukraine. Forming policy of long-term development of recreational tourism in the region should proceed from the fact that there is a number of objective and subjective factors which determine the actual conditions of their implementation.

Thus, the article is devoted to the problem of professional education of marketing managers for tourism.

Key words: tourism, marketing manager, tourism activities, services, management and region.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

У статті висвітлено результати аналізу наукової літератури з проблематики міжкультурної компетентності студентів, зокрема майбутніх фахівців із міжнародних

відносин у вищому навчальному закладі. Спираючись на результати аналізу наукових джерел визначено зміст феномену “міжкультурна компетентність фахівців із міжнародних відносин” в контексті сучасної парадигми Діалогу Культур.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, майбутні фахівці із міжнародних відносин, парадигма Діалогу Культур.

В статтє отражены результаты анализа научной литературы по проблематике межкультурной компетентности студентов, в частности будущих специалистов по международным отношениям в высшем учебном заведении. Опираясь на результаты анализа научных источников, определено содержание феномена “межкультурная компетентность специалистов по международным отношениям” в контексте современной парадигмы Диалога Культур.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, будущие специалисты по международным отношениям, парадигма Диалога Культур.

The article provides an analysis of scientific literature on the problems of intercultural competence of students, future specialists in international relations in higher education. Based on the analysis of scientific sources the contents phenomenon of «intercultural competence of specialists in international relations» in the context of the current paradigm Dialogue of Cultures.

Key words: intercultural competence, future specialists in international relations, paradigm Dialogue of Cultures.

УДК 81'271:378

Тимкова В.А., Марцінко Т.І.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ СУЧАСНОГО АГРАРІЯ

У статті досліджено особливості функціонування фразеологізмів у офіційно-діловому стилі української мови та в професійному мовленні сучасних аграріїв. Проаналізовано роль стилістично нейтральних фразеологічних одиниць, що характеризуються міжстильовим уживанням як в усному мовленні, так і в текстах ділових паперів, що є невіддільною складовою успішного професійного зростання аграріїв. Актуальність дослідження зумовлена не лише його зверненням до надзвичайно популярної нині в лінгвістиці теми фразеології, а й необхідністю виховувати свідоме прагнення до вивчення мовного надбання рідної держави в офіційно-діловому мовленні. Важливим аспектом фахової мовної підготовки студентів-аграріїв є знання ними фразеологічних норм сучасної української літературної мови під час вивчення української мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: фразеологічні одиниці, фразеологізми, книжні фразеологізми, усталені звороти, офіційно-діловий стиль, професійна культура, мовлення аграріїв, культура мовлення, фразеологічні норми, мовна підготовка студентів.

В статье исследованы особенности функционирования фразеологизмов в официально-деловом стиле украинского языка и в профессиональной речи современных аграриев. Проанализирована роль стилистически нейтральных фразеологических единиц, которые характеризуются междустилистическим употреблением как в устной речи, так же в текстах документов, что в свою очередь является неотделимой частью успешного профессионального роста аграриев. Актуальность исследования обусловлена не только его обращением к чрезвычайно важной в современной лингвистике теме фразеологии, но и необходимостью воспитывать сознательное стремление к изучению языкового достояния родного государства в официально-деловой речи. Важным аспектом профессиональной языковой подготовки студентов-аграриев являются знания фразеологических норм современного украинского литературного языка во время изучения украинского языка в профессиональном направлении.

Ключевые слова: *фразеологические единицы, фразеологизмы, книжные фразеологизмы, устойчивые обороты, официально-деловой стиль, профессиональная культура, речь аграриев, культура речи, фразеологические нормы, языковая подготовка студентов.*

This article examines peculiarities of phraseological units functioning in the Ukrainian official style and in the professional language of modern managers. It analyzes the role of the stylistically neutral phraseological units which are used interstylistically both in oral speech and in documents and in its turn it becomes an inseparable part of the successful professional growth of a manager. Relevance of the research is conditioned not only by its dealing with particularly important topic such as phraseology in modern linguistics but also with the necessity to bring up conscientious aspiration to make use of the language heritage of our homeland in the official style. The important aspect of professional language training of students-managers is introduction of phraseological standards of modern Ukrainian literary language in the course of Ukrainian of professional skills language.

Key words: *praseological units, fixed phrases, book praseological units, collocations, official style, professional culture, managers' language, speech culture, praseological standards, language training of students.*

СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті зроблено спробу визначити та проаналізувати шляхи та педагогічні умови реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні іноземної мови на прикладі створення навчально-педагогічних ситуацій.

Ключові слова: особистісно-орієнтований підхід, навчально-педагогічна ситуація, технологія “Case-Study”, контекстне навчання.

В статье сделана попытка определить и проанализировать педагогические условия и пути реализации личностно-ориентированного подхода при обучении иностранным языкам на примере создания учебно-педагогических ситуаций.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, учебно-педагогическая ситуация, технология “Case-Study”, контекстное обучение.

The attempt to determine and analyze pedagogical conditions and ways of realization of the person-oriented approach in teaching foreign languages on the example of “Case-Study” technology has been made in the article.

Key words: person-oriented approach, educational situations, “Case-Study” technology, context teaching.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена розкриттю сутності понять “інформаційна технологія”, “дистанційне навчання”, визначенню етапів їх розвитку, розгляду та аналізу особливостей дистанційного навчання, шляхів розвитку дистанційного навчання. у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: технологія, інформаційна технологія, дистанційне навчання, методи навчання, форми навчання, мультимедіа.

Статья посвящена раскрытию сущности понятий “информационная технология”, “дистанционное обучение”, определению этапов их развития, рассмотрению и анализу особенностей дистанционного обучения, определению путей развития дистанционной учебы. в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: технология, информационная технология, дистанционное обучение, методы обучения, формы обучения, мультимедиа.

The article is devoted to understanding the notions of “ an information technology, “e-learning”, , consideration and analysis of e-learning peculiarities on the basis of studying a foreign language, looking for the ways of e-learning development in an educational establishment. methods and forms of teaching, multimedia.

Key words: technology, I nformation technology, t-learning , methods and forms of studying, . Multimedia.

УДК 81'243 (075)

**Ryabokon O., Koval I.,
Panchenko S., Polishchuk L.**

LINGUISTIC PARALLELS IN SELF-TEACHING LANGUAGES

Статтю присвячено використанню лінгвістичних паралелей в процесі самонавчання мов. Представлено рекомендації щодо їхнього використання в процесі прослуховування радіопередач, читання розміщених в Інтернеті текстів і географічних карт. Сформульовано основні принципи використання лінгвістичних паралелей в процесі самонавчання мов. Окреслено можливий напрямок подальших досліджень.

Ключові слова: самонавчання, мови, лінгвістичні паралелі.

Статья посвящена использованию лингвистических параллелей в процессе самообучения языкам. Представлены рекомендации по их использованию в процессе прослушивания радиопередач, чтения размещенных в Интернете текстов и географических карт. Сформулированы основные принципы использования лингвистических параллелей в процессе самообучения языкам. Намечено возможное направление дальнейших исследований.

Ключевые слова: самообучение, языки, лингвистические параллели.

The article deals with using linguistic parallels in self-teaching languages. Recommendations on their use in the process of listening to radio programs, reading texts posted in the internet and geographical texts are presented. The basic principles of using linguistic parallels in self-teaching languages are formulated. A possible direction of further research is outlined.

Key words: self-teaching, other languages, linguistic parallels.

LIFE-LONG SELF-TEACHING LANGUAGES

Статтю присвячено практичним аспектам самонавчання мов протягом життя. Визначено поняття “самонавчання” стосовно оволодіння мовами, розглянуто причини звернення саме до нього як форми оволодіння мовами. Представлено рекомендації з розвитку вмінь читання, слухання і письма, поповнення словникового запасу. Сформульовано основні принципи самонавчання мов протягом життя.

Ключові слова: самонавчання, інші мови, навчання протягом життя.

Статья посвящена практическим аспектам самообучения языкам в течение жизни. Определено понятия “самообучения” применительно к овладению языками, рассмотрены причины обращения именно к нему как форме овладения языками. Представлены рекомендации по развитию умений чтения, слушания, пополнения словарного запаса. Сформулированы основные принципы самообучения языкам в течение жизни.

Ключевые слова: самообучение, языки, обучение в течение жизни.

The article deals with practical aspects of life-long self-teaching languages. The concept ‘self-teaching’ related to mastering languages is suggested, the reasons of turning namely to it as a form of mastering languages are considered. Recommendations on improving skills in reading, listening and writing, replenishment of vocabulary are presented. The basic principles of life-long self-teaching languages are formulated.

Key words: self-teaching, languages, life-long learning.



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ



ВОЛОШИНА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

ГАРНИК АЛЛА АНАТОЛІЇВНА – викладач кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

ДАКАЛЮК ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА – викладач кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

КРАВЕЦЬ РУСЛАН АНДРІЙОВИЧ – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

МАНЖОС ЕЛЬВІРА ОЛЕКСАНДРІВНА – завідувач підготовчого відділення, викладач кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

МАРЛОВА АЛІНА СЕРГІЇВНА – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов, Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова.

МАРЦІНКО ТЕТЯНА ІВАНІВНА – викладач кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

МАТІЄНКО ОЛЕНА СТЕПАНІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

МИКОЛЮК ОЛЬГА ПЕТРІВНА – викладач кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

МОСКАЛЕНКО ІРИНА ВІКТОРІВНА – викладач кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

ОБУХОВА ВАЛЕНТИНА МИКОЛАЇВНА – кандидат філологічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін, Вінницький соціально-економічний інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна”.

ПЕРІШКО ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА – викладач кафедри теорії і практики англійської мови та прикладної лінгвістики Рівненського державного гуманітарного університету.

СНІГОВСЬКА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА – старший викладач кафедри міжнародних відносин ІСН ОНУ імені І.І. Мечникова.

ТИМКОВА ВАЛЕНТИНА АНДРІЇВНА – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

ХОМЯКОВСЬКА ТЕТЯНА ОЛЕКСІЇВНА – викладач кафедри української та іноземних мов, факультет менеджменту та права, ВНАУ.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

1. Обсяг: 8–16 стор.
2. Текстовий редактор: Microsoft Word.
3. Сторінка: формат А4 (210 x 297мм);
поля: зверху – 2,0; знизу – 2,0; ліворуч – 2,0; праворуч – 2,0.
4. Текст: шрифт Times New Roman; розмір 14; інтервал 1,5;
абзацний відступ 1,25.

Основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервала, без переносів, розмір шрифту 14 у Times New Roman, стиль шрифту звичайний.

Фрагменти рукописів, що слугують ілюстративним матеріалом, друкуються *курсивом*. Фрагменти ілюстративного тексту, які потребують виділення, підкреслюються.

Цитати та значення (дефініції) слів і виразів беруться в лапки (лапки повинні бути тільки відкритими “ та закритими ”). Чітко диференціюються знаки дефіса (-) і тире (–). Якщо сторінки вказуються від... до..., то між ними ставиться дефіс, так само оформляються і часові відрізки: XII–XIII ст.

5. Розміщення:

1-й ряд. ліворуч – індекс УДК; праворуч – прізвище автора з ініціалами (*жирним курсивом*);

2-й ряд. праворуч – посада (звичайним шрифтом);

3-й ряд. праворуч – повна назва організації (звичайним шрифтом);

5-й ряд. посередині – назва публікації друкується **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ** (розмір 15, жирний шрифт);

6-й ряд. – анотації українською, російською, англійською мовами; обсяг 12–14 рядків кожна + ключові слова (2 рядки).

6. Через 2 рядки – текст статті, який повинен містити: *постановку проблеми* у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями; *аналіз останніх досліджень та публікацій* з даної теми, на які спирається автор, виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; *формування мети статті*

(постановка завдання); *виклад основного матеріалу* – дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; *висновки* з даного дослідження і *перспективи подальших розвідок* у даному напрямку. Основний текст статті; рисунки мають бути чіткими (максимальні розміри 12x12 см); формули – набраними у редакторі формул; скорочення та умовні позначення фізичних величин – відповідати чинним міжнародним стандартам. Буквені позначення, що містяться у формулах, мають бути розшифровані із зазначенням одиниць вимірювання; нумерація формул наскрізна (номер вказується в круглих дужках біля правої границі тексту). Формули, таблиці та рисунки відокремлюються від основного тексту пропуском рядка.

Підписи під рисунками та заголовки таблиць виконуються курсивом через 1 рядок після тексту.

Після висновків наводиться список використаних джерел. Назва **Література** набирається жирним шрифтом після основного тексту по центру. Бібліографічний опис подається в алфавітному порядку і повинен відповідати вимогам ВАК України (Бюлетень ВАК України № 5, 2009 р.).

7. Рисунок (діаграма): рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати; рисунок (діаграма), виконаний іншими засобами, подати додатково окремим файлом.

8. Посилання у тексті наводяться в квадратних дужках. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, після коми друга цифра – номер сторінки. Номери джерел відділяються крапкою з комою. Напр.: [5, с. 69; 7, с. 111-114].



ПРАВИЛА ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ ДО ДРУКУ



До редакції подаються:

- рукопис на диску CD-R/CD-RW, подається на електронному носії з двома примірниками тексту, роздрукованих на лазерному принтері, пронумерованих олівцем на зворотному боці і підписаних автором;

- в окремому файлі та на окремому аркуші заповнена заявка (що подана у додатку 1);

- витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку; рецензія наукового керівника (доктора або кандидата наук) дипломника/магістранта/аспіранта. Якщо студент друкується у співавторстві із доктором або кандидатом наук, то рецензія і рекомендацією рукопису до друку не потрібні.

- рукописи, не прийняті до друку, не повертаються.

Електронний носій:

- Матеріали для публікації приймаються на CD-диску або Flash в редакції Microsoft Word 2010 у форматі RTF та docx. Носій має бути перевірений на відсутність вірусів.

- CD-диск зберігається впродовж 2 місяців після виходу публікації, автор може його отримати в редакції.

До друку приймаються не публіковані раніше матеріали, які відповідають тематиці збірника та оформлені відповідно до його вимог. Матеріали для опублікування приймаються від спеціалістів у галузі педагогіки, психології, мовознавства, методики викладання, історії, філософії, соціології та політології. Публікація повинна відображати сучасний стан розробки досліджуваної проблеми, містити нові результати на основі виконаного дослідження. Висновки мають бути аргументовані відповідним ілюстративним матеріалом.

Робочі мови: українська, російська, англійська, німецька, французька.

Інформація про автора

Прізвище	
Ім'я	
По батькові	
Установа (університет / інститут / факультет / кафедра)	
Посада	
Науковий ступінь, вчене звання	
Домашня адреса	
Мобільний телефон	
e-mail	
Назва статті	

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

*Рекомендовано до видання рішенням
Вченої ради Вінницького національного аграрного університету
від 27 листопада 2014 р. (протокол № 5)*

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького національного аграрного університету

Серія: Соціально-гуманітарні науки

Випуск № 3 • 2014 р.

У збірнику вміщено дослідження викладачів вищих навчальних закладів із галузей соціально-гуманітарних наук: педагогіки, психології, мовознавства, методики викладання, філософії, історії, соціології і політології. Представлені матеріали можуть бути корисними для викладачів, учителів, наукових працівників, аспірантів, магістрантів, студентів та всіх, хто цікавиться питаннями підвищення якості професійної підготовки.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової
інформації Серія КВ №19661-9461Р, видане Державною реєстраційною
службою України від 25 січня 2013 року.*

Видання здійснюється в авторській редакції

Адреса: Україна, 21000, м. Вінниця, вул. Пирогова, 3

Редакція: ВНАУ, кафедра української та іноземних мов

Тел.: 8 (0432) 52-07-37, 8 (0432) 52-00-29

e-mail: nauka-vnau@mail.ru

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, ілюстрацій, власних імен та інших відомостей.