Впровадження організаційно-методичної системи передбачає модифікацію змісту і форм дисциплін загальнопрофесійного (українська мова, українська література, історія, зарубіжна література, іноземна мова) та педагогічного (вступ до педагогічної професії, педагогіка, освітні технології) циклів, до яких розроблено окремі теми, творчі завдання, запропоновано новітні методики з формування готовності майбутніх учителів до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Основною ланкою системи і важливим чинником у вирішенні покладених на неї завдань є впровадження професійно-орієнтованого спецкурсу «Теоретико-методичні основи педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів», що вивчається студентами експериментальної групи, і педагогічна практика у школі. Міждисциплінарний проект побудови системи сприяє забезпеченню єдиного простору для формування готовності до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Результати впровадження розробленої нами системи свідчать, що управлінський аспект є необхідним чинником професійної підготовки майбутніх педагогів. Формування готовності вчителя гуманітарних дисциплін до педагогічного управління навчальною діяльністю учнів на засадах системного та комунікативно-діяльнісного підходів має стати невід'ємним компонентом професійної підготовки вчителів. У процесі педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів вчитель дисциплін гуманітарного циклу повинен бути ініціатором, організатором і керівником впровадження колективних форм навчання.

ЛІТЕРАТУРА

13. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 220 с.
14. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. — М.: Знание, 1975. — 88 с.
15. Матис Т. А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьника // Формирование учебной деятельности школьников. — М.: Педагогика, 1982.
16. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. — М: Педагогика, 1975. — 368 с.
17. Михальська В. Р. Управлінська компетентність учителя сучасної школи // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Зб. наук. праць / Ред. кол. Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. — К.: НПУ, 2003. — Вип. 10. — С. 68–74.
18. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. посібник для студентів вищих закладів освіти. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.
19. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. — К.: Ленвіт, 2004. — 400 с.
20. Пікельна В. С. Управління школою. У 2 ч. — Харків: Основа, 2004. — 224 с.
21. Пометун О. І., Фреман Г. О. Методика навчання історії в школі. — К.: Генеза, 2006. — 328 с.
22. Путляева Л. В., Сверчкова Р. Т. Особенности познавательной деятелности в ситуации непосредственного общения // Мышление: процесс, деятельность, общение / Ред. А. В. Буршлинский. — М.: Наука, 1982.
23. Сметанський М. І., Галузяк В. М. Педагогічна влада та її виховний потенціал // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 4. — С. 32–39.
24. Товажнянський Л. Л., Романовський О. Г., Пономарьов О. С. Педагогіка управління. — Харків: НТУ «ХПІ», 2003. — 408 с.
25. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури у школі: Навч. посібник. — К.: Кондор, 2007. — 316 с.
26. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. — 160 с.

Наталія МИКИТЕНКО

АКТИВНЕ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

У статті проаналізовано домінуючі традиційні та нетрадиційні форми організації навчання у ВНЗ України, США і Канади. Обґрунтовано використання методів активного навчання з точки зору доцільності їх використання в процесі формування у майбутніх фахівців природничого профілю іншомовної професійної

компетентності. Виявлено причини низького рівня іншомовної професійної компетентності студентів-природничників. Запропоновано шляхи підвищення ефективності процесу формування у майбутніх фахівців природничих спеціальностей іншомовної професійної компетентності.

Завдання вищої школи полягає у формуванні в студентів наукового світогляду, системи сучасних професійних знань, розвитку творчих здібностей, професійної кваліфікації. Вирішення цих завдань відбувається в процесі навчання. Кожна із форм організації навчання повинна мати на меті поетапне формування у студентів відповідної системи знань, певних умінь і навичок, ключових і професійних компетенцій та компетентностей.

До напрямів підготовки фахівців природничого профілю, згідно з переліком напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, відносяться фізика та прикладна фізика, хімія, біологія, географія, гідрометеорологія, геологія, екологія, геодезія, картографія та землевпорядкування [11].

Дослідження питань формування професійної компетентності майбутніх фахівців сприятиме впровадженню нових підходів до підготовки і перепідготовки вітчизняних кадрів та вирішення важливих проблем у сфері освіти. Одним із основних завдань Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки є забезпечення інноваційного розвитку вищої освіти та його випереджувального характеру, а також поглиблення міжнародного співробітництва, інтеграція української системи вищої освіти в європейський та світовий освітній і науковий простір, розширення участі ВНЗ, науковців і студентів у міжнародних освітянських та наукових проектах [3]. Такий вектор розвитку освіти робить акцент, зокрема, на важливості компетентнісного підходу як фактора зближення освітніх систем [12] та належному рівні володіння фахівцями іноземними мовами, тобто формування у них іншомовної професійної компетентності.

Мета статті — проаналізувати домінуючі традиційні та нетрадиційні форми організації навчання у ВНЗ України, США і Канади, а також методи навчання з точки зору доцільності їх використання в процесі формування у майбутніх фахівців природничого профілю іншомовної професійної компетентності.

Засади компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців обґрунтували О. Овчарук, О. Пометун, В. Болотов, Г. Терещук, З. Коннова, В.Сєріков, А. Степанюк, І. Мегалова, О. Бобієнко, Ж. Гараніна, О. Герасименко, Я. Кодлюк, А. Добудько, Л. Сень, А. Хуторської, Н. Кісєль, І. Зімняя та ін.

Іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця — це вільне володіння іншомовними дискурсами, здатність управління ними й використання метадискурсу у змодельованій професійній комунікативній ситуації. Формування іншомовної професійної компетентності студентів залежить від їх здатності навчатися, здійснюється на основі базових знань з іноземної мови, предметних знань та певного практичного досвіду, відбувається в межах ситуативного контексту, пов'язаного з академічними умовами навчання і спеціалізацією. Іншомовна професійна компетентність як інтегральна характеристика професійних, ділових, референційних, особистісних якостей майбутнього фахівця повинна бути багатофункціональною, системною, цілісною, гнучкою, мобільною. На думку З. Коннової, вона розширює кругозір фахівця, дозволяє йому в сучасних умовах успішніше реалізовувати свою професійну діяльність (особливо це стосується співпраці з зарубіжними партнерами), що дає підстави вважати її однією з універсальних основ професійної компетенції, та включає такі інваріантні компоненти: 1) інформаційний (володіння сукупністю знань про іноземну мову як предмет вивчення); 2) операційно-методичний (володіння засобами і продуктивними способами іншомовного професійного спілкування для вирішення професійних завдань, володіння методами підвищення рівня своєї іншомовної компетенції); 3) когнітивно-креативний (розвиток абстрактного мислення, творчого потенціалу); 4) комунікаційно-культорологічний (володіння способами комунікації за допомогою іншомовного професійного спілкування в галузі професійної діяльності) [6, 97].

Структура моделі іншомовної професійної компетентності фахівця природничого профілю, відповідно до положень кваліметричного та системного підходів, є багаторівневою:

- *мікрорівень включає* предметні, міжпредметні й лінгвістичні *знання,* предметні, міжпредметні й мовленнєві *вміння і навички* — аудіювання, монологічне і діалогічне мовлення, читання, письмо;

• *мезорівень включає* предметні (спеціальні) й загальнопредметні (галузеві) і *компетенції*, надпредметні (ключові) — інформаційну, соціально-психологічну, комунікативну — компетенції. Відповідно комунікативна компетенція включає соціокультурну, дискурсивну, референційну, лінгвістичну (лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну) компетенції;

• *макрорівень включає* предметні (спеціальні), загальнопредметні (галузеві) і надпредметні (ключові) — інформаційну, соціально-психологічну, комунікативну — компетентності, *а також емоційно-ціннісне ставлення особи до предмета діяльності*. До комунікативної компетентності в цьому випадку входять соціокультурна, дискурсивна, референційна, лінгвістична (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна) компетентності.

Зв'язки між рівнями — вертикальні й реалізуються знизу вгору.

Метою вивчення майбутніми фахівцями природничого профілю іноземної мови повинно бути не накопичення теоретичних знань, а формування у них практичних навичок усного і писемного мовлення, слухання, розуміння і читання, вміння застосовувати ці навички для вирішення комунікативних завдань [7, 48]. Особливо актуальною для проблеми формування іншомовної професійної компетентності є система функціонування аналітичного апарату майбутніх фахівців при вирішенні професійних завдань за допомогою іншомовного професійного спілкування [6, 97].

Дослідженням підходів до тлумачення понять «форма організації навчання» та «метод навчання», а також критеріїв класифікацій цих понять присвятили свої праці Н. Мойсеюк, І. Харламов, І. Козловська, І. Малафіїк, С.Архипова, І. Мегалова, Л. Добровольская, Н. Варєшкіна, Д. Харт та ін.

У науково-педагогічній літературі існує чимало підходів до визначення поняття «форма організації навчання». Ми погоджуємось із визначенням Н. Мойсеюк, згідно із яким *форма організації навчання* — «це зовнішній вияв узгодженої діяльності учителя та учнів, яка здійснюється в певному порядку і режимі». Існують різні критерії класифікацій форм організації навчання:

– за кількістю учнів — індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні, масові форми навчання;

– за місцем навчання — аудиторні та позааудиторні;

– за часом навчання — урочні та позаурочні (факультативи, олімпіади, предметні гуртки, вечори та ін.);

– за дидактичною метою — форми теоретичного навчання (лекція, конференція та ін., форми комбінованого або змішаного навчання (семінар, консультація, самостійна робота), форми практичного навчання (практичні заняття), форми трудового навчання;

– за тривалістю навчання — пара (90 хв.), скорочене спарене заняття (70–80 хв.), класичний урок (45 хв.) [9, 262–263].

До загальноприйнятих домінуючих форм організації навчання у вищій школі України відносяться лекційні, практичні, семінарські та лабораторні заняття. Структурно навчальні заняття складаються з кількох етапів:

1) підготовчого, що включає проголошення викладачем теми заняття (яку доцільно представити як візуальний засіб, наприклад, у формі напису на дошці, окремому плакаті, у друкованих навчальних матеріалах), визначення цілей та мети заняття, логічний вступ і, за необхідності, контроль рівня підготовленості студентів до заняття;

2) основного, в ході якого викладач і студенти, виконуючи відповідні види завдань, реалізовують визначені цілі та мету;

3) завершального, на якому викладач підводить підсумки заняття, здійснює оцінювання діяльності студентів, дає завдання для самостійного опрацювання.

На початку викладання кожного із курсів навчальних дисциплін викладач повинен ознайомити слухачів цього курсу з його основним змістом та вимогами щодо успішного зарахування студентові певної кількості кредитних одиниць, передбачених навчальним планом закладу для вивчення дисципліни.

Як свідчить багаторічний позитивний досвід діяльності університетів США та Канади, доцільно, щоб викладач на першому занятті з курсу навчальної дисципліни запропонував кожному із слухачів так званий «опис курсу» у вигляді роздаткового матеріалу, який включає: перелік основних тем, що пропонуються до вивчення у курсі навчальної дисципліни, форми контролю знань студентів, критерії оцінювання, вимоги до виконання усних і письмових завдань, терміни здачі самостійних письмових робіт, рекомендовану літературу для самостійного опрацювання та дані викладача (прізвище, ім'я, вчене звання, посада, телефон та e-mail).

Загальноприйнятими домінуючими в університетах США і Канади формами організації навчання є: лекції, семінарські заняття, тематичні практикуми, консультації та індивідуальна робота зі студентами.

Згідно з навчальними програмами, велика кількість кредитних одиниць відводиться для виконання студентами самостійних завдань, переважно письмових, а також підготовці усних презентацій, організації консультативних занять, індивідуальній роботі викладача зі студентами, виконанню ними тестових завдань.

Характерною рисою північноамериканської системи підготовки фахівців є те, що лекційні курси фахово-орієнтованих дисциплін викладаються у формі інтегрованих лекційно-практичних занять. Такі заняття є специфічними формами організації процесу навчання — «поєднанням», що передбачає:

1. Виклад теоретичного матеріалу в лекційній формі, який у відповідних фрагментах доповнюється аудиторною груповою (студенти працюють у малих підгрупах по 4–12 осіб) та індивідуальною роботою студентів. Метою цього є ґрунтовніше засвоєння теоретичного матеріалу на практиці, безпосередньо після викладу, тобто «по гарячих слідах», що забезпечується реалізацією дидактичного принципу зв'язку навчання з практикою. Для цього студенти виконують певні (зазвичай, не надто об'ємні) заздалегідь розроблені викладачем завдання.

2. Висвітлення теоретичних відомостей у формі лекції з аудиторними чи домашніми практичними завданнями і вправами, які виконуються студентами після сприйняття теоретичного матеріалу. Практичні компоненти таких інтегрованих занять моделюють конкретні професійні ситуативні завдання та проблеми і допомагають студентам уже в умовах навчального процесу максимально наблизитися до виконання майбутніх професійних функцій.

Ефективність формування іншомовної професійної компетентності у студентів-природничників зростає в процесі організації навчання засобами таких нетрадиційних форм і методів, як: проблемна лекція, лекція удвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-візуалізація, лекція прес-конференція, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-розгляд конкретних ситуацій, міждисциплінарний семінар, проблемний семінар, тематичний семінар, орієнтаційний семінар, системний семінар, метод «круглого столу», ділова гра [10, 271–292].

Проблемна лекція розпочинається з визначення і постановки проблеми, яку потрібно вирішити в процесі викладу навчального матеріалу. Застосування проблемної лекції сприяє досягненню таких дидактичних цілей: засвоєння студентами теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмета. На нашу думку, використання такої форми організації навчання, як проблемна лекція забезпечує дотримання дидактичного принципу реалізації міжпредметних зв'язків.

Засобом лекції удвох навчальний матеріал проблемного змісту подається у формі діалогічного спілкування двох викладачів між собою. Таким чином, моделюються реальні професійні ситуації, наприклад, обговорення теоретичних питань двома фахівцями — теоретиком і практиком, прибічниками різних точок зору.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками формує у студентів уміння оперативно аналізувати професійні ситуації. Викладач представляє навчальний матеріал так, щоб помилки були ретельно замаскованими. Це вимагає від викладача високого рівня володіння матеріалом і лекторської майстерності. Завдання студентів полягає в тому, щоб у ході лекції зауважувати допущені викладачем помилки, відмічати їх в конспекті й наприкінці заняття назвати ці помилки в процесі їх обговорення (для цього відводиться 10–15 хвилин наприкінці навчального заняття). Подібна форма організації навчальних занять виконує не лише стимулюючу, а й контрольну функцію: викладач може оцінити рівень підготовки студентів, а студенти — рівень своєї орієнтації у матеріалі, що вивчається. Такий вид лекції найкраще проводити на

завершення вивчення теми чи розділу навчальної дисципліни, коли студенти уже володіють основними поняттями і категоріями, мають певні уявлення як про об'єкт і предмет дисципліни, що вивчається, так і дисципліни, пов'язані з нею міжпредметними зв'язками.

Лекція-візуалізація — це зв'язне, розгорнуте коментування викладачем підготованих наочних матеріалів (переконструйованої у візуальну форму навчальної інформації за темою лекційного заняття: схем, рисунків, таблиць, діаграм, графіків та ін.), які повністю розкривають тему лекції. Вона формує у студентів професійне мислення за рахунок систематизації та виокремлення найбільш значущих елементів змісту тієї чи іншої навчальної дисципліни, вміння і навички перетворювати усну і письмову інформацію у візуальну форму.

Хід проведення лекції-прес-конференції такий: викладач називає тему лекції й просить студентів протягом кількох хвилин сформулювати і в письмовій формі задати йому запитання, які найбільш цікавлять їх із цієї теми. Отримавши запитання, викладач сортує їх за змістом і починає читати лекцію. Виклад матеріалу рекомендується будувати не як відповіді на кожне окреме запитання, а у формі зв'язної розповіді. На завершення лекції викладач проводить оцінювання запитань як відображення знань та інтересів слухачів курсу навчальної дисципліни. Необхідність грамотно сформулювати запитання активізує розумову діяльність студентів, а очікування відповіді на своє запитання концентрує їхню увагу.

Лекція-бесіда (так званий «діалог з аудиторією») є найбільш поширеною порівняно простою формою активного залучення уваги студентів, що передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією методом бесіди. Бесіда як метод навчання використовується ще з часів Сократа. Її переваги — можливість для викладача привертати увагу студентів до найважливіших питань теми, що вивчається, визначати зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей студентів та їхніх інтересів. Проте вона має і недоліки: в умовах групового навчання ефективність лекції-бесіди знижується, адже не кожного студента вдається залучити до двостороннього обміну думками. Це пов'язано насамперед з нестачею навчального часу.

У ході проведення лекції-дискусії, на відміну від лекції-бесіди, викладач у процесі викладу навчального матеріалу використовує відповіді студентів на свої запитання, організовує вільний обмін думками в інтервалах між змістовими і логічними розділами. Лекція-дискусія активізує пізнавальну діяльність студентів. За умови вірного підбору дискусійних питань і вмілого цілеспрямованого керівництва дискусією ця форма організації навчальних занять дозволяє викладачу керувати думкою групи, використовувати цю думку з метою переконання, подолання негативних установок і помилкових суджень окремих студентів.

Лекція з розглядом конкретної ситуації концентрує увагу студентів на обговоренні й оцінці характерної для змісту лекції проблемної ситуації. Таке обговорення варто використовувати на початку лекції чи її змістової частини щоб зацікавити аудиторію, підготувати до творчого сприйняття матеріалу, що вивчатиметься. Викладач бере участь у дискусії, ставлячи запитання, коментуючи вірні висловлювання і аналізуючи хибні, керує ходом дискусії і ненав'язливо підводить колективний підсумок.

Характерною особливістю міждисциплінарного семінару є те, що проблему, яка вивчається, необхідно розглянути в різних аспектах і проаналізувати з позицій різних наук. До участі в семінарі запрошуються викладачі відповідних навчальних дисциплін і фахівці відповідних професій. Зазвичай, студенти готують повідомлення за темою семінару і виступають з цими повідомленнями. Аналіз проблеми з позицій різних наук розширює кругозір студентів, дозволяє формувати в них комплексну оцінку проблеми, що вивчається.

Перед вивченням розділу курсу навчальної дисципліни викладач пропонує перелік проблем, актуальних для тематики цього розділу. Студенти повинні обрати, пояснити і проаналізувати ці проблеми. У процесі проведення проблемного семінару проводиться групова дискусія з обговоренням цих проблем. Такий підхід дозволяє викладачу виявити рівень знань студентів, а також формує у них інтерес до проблематики навчального курсу.

Мета проведення тематичного семінару — зосередження уваги студентів на найважливіших темах певного навчального курсу чи актуальних проблемах окремих тем. Студенти у співпраці з викладачем заздалегідь визначають найсуттєвіші аспекти певної теми або проблеми. Доцільно виокремлювати ті теми, які найкраще демонструють застосування теоретичних знань, засвоєних у

процесі прослуховування лекційного матеріалу, в практичній професійній діяльності. Такий підхід дає можливість реалізувати принцип інтеграції теорії з практикою.

Тематика орієнтаційних семінарів — нові способи вирішення проблем, що вже були предметом вивчення, наприклад, аналіз постанов, наказів, директив, патентів та інших документів, офіційно опублікованих матеріалів, навколо яких точилися дискусії, обговорення наукових відкриттів. Застосування орієнтаційних семінарів у навчальному процесі сприятиме мотивації студента щодо вивчення нових аспектів досліджуваної проблеми, продуктивному засвоєнню нового навчального матеріалу.

Системний семінар проводиться з метою глибшого ознайомлення студентів з проблемами, які мають безпосереднє відношення або є дотичними до теми, що вивчається. Використання системних семінарів сприятиме виявленню причинно-наслідкових зв'язків певних явищ, формуванню у студентів інтересу до різнобічного вивчення проблем і тем курсів навчальних дисциплін [10, 271–292].

Поняття «*методи навчання*» варто тлумачити як способи навчальної діяльності викладача й визначені ним способи навчально-пізнавальної діяльності студентів, що передбачають виконання різних дидактичних завдань, метою яких є оволодіння матеріалом, що вивчається [13, 109].

Доцільно віддавати перевагу методам навчання, спрямованим на інтегрування теоретичних знань з практикою, а саме:

- методам, пов'язаним з джерелами передачі та сприйманням навчального матеріалу — словесним, наочним і практичним [5, 22; 7, 227–228];
- логічним методам передання та відтворення інформації — індуктивним, дедуктивним, моделювання, узагальнення, конкретизації, асоціації, абстрагування [5, 22];
- методам навчання на основі самостійної пізнавальної діяльності — пояснювально-ілюстративному, репродуктивному, частково-пошуковому, дослідницькому, проблемного вивчення матеріалу [7, 228].

Серед найбільш розповсюджених методів навчання як у вітчизняних ВНЗ, так і в університетах США і Канади можемо відзначити наступні: розповіді, бесіди, дискусії, діалоги, самонавчання та взаємонавчання, виконання індивідуальних та групових завдань, різноманітних вправ, участь у дидактичних іграх — ситуативних, рольових, симуляційних, інтелектуальних («брейн стормінг», інтелектуальне проектування, «бліц-тест», «брейн-ринг»), проведення тренінгів, організація презентацій, відеозанять.

Розповіді, бесіди, дискусії, тренінги та презентації проводяться, здебільшого, у великих (академічних) групах. Досвід університетської освітньої діяльності в США і Канаді переконує, що дидактичні ігри краще проводити у малих групах. Для роботи у великій групі ефективною є інтелектуальна гра «брейн стормінг».

Метод «круглого столу» об'єднує різні види семінарів і проводиться у формі дискусії. В його основі лежить принцип колективного обговорення проблеми. Мета застосування цього методу полягає у моделюванні окремих форм діяльності науковців, тобто забезпеченні студентів можливістю інтегрувати теоретичні знання у практику. На заняття із використанням методу «круглого столу» рекомендується виносити основні теми навчальних курсів, які визначають якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Важливо, щоб студенти сиділи навколо круглого столу чи в колі й кожен відчував себе рівноправним учасником дискусії. Це сприяє підвищенню активності студентів, а відповідно — збільшенню кількості висловлювань [10, 271–292].

Ділова гра є одним із найбільш ефективних активних методів навчання. Науковці з'ясували, що при представленні навчального матеріалу в такій формі студенти засвоюють майже 90% інформації. Здебільшого метод ділової гри застосовується для моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності з метою застосування засвоєних теоретичних знань на практиці, навчання прийняттю рішень, оцінки ефективності певних механізмів дій та ін. Для підготовки ділової гри можуть використовуватись усі дидактичні методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький. Ділова гра характеризується високою мотивацією і емоційністю студентів, хоч у багатьох випадках — їх недостатньою готовністю до використання цього методу навчання. Саме тому перед використанням ділових ігр варто звернутися до таких методів навчання, як імітаційні вправи та рольові ігри [10, 271–292].

Усі вказані методи навчання (крім «бліц-тесту») є інтерактивними. Переваги їх використання — орієнтація на співпрацю викладача та студента, активна участь студентів у навчальному процесі, творчий підхід до проведення навчальних занять, самостійна пошукова та дослідницька діяльність студентів. У вітчизняній теорії освіти ці методи організації навчальних занять мають назву «методів активного навчання».

С. Архипова справедливо вважає, що використання таких методів навчання дає свої позитивні результати, а саме: підвищує інтерес студентів до навчальних занять та проблем, які розглядаються у процесі проведення цих занять; студенти засвоюють більшу кількість інформації; змінюється мотивація студентів до засвоєння інноваційних знань; самооцінка студентів стає більш об'єктивною; студенти отримують практику ефективної взаємодії з іншими студентами та досвід прийняття професійних рішень. Щодо викладачів, то застосування цих методів значно полегшує їхню роботу, даючи студентам більші можливості навчання взаємодії, колективному прийняттю рішень, формуючи у студентів особистісні і ділові уміння і навички [2].

Ми повністю погоджуємося із твердженням С. Архипової і вважаємо, що інтерактивні методи навчання повинні більш широко застосовуватись у вітчизняній практиці підготовки майбутніх фахівців не лише соціально-гуманітарного профілю, а й фахівців природничих спеціальностей.

У північноамериканській системі підготовки фахівців природничого профілю дуже широко застосовуються письмові та комп'ютерні форми контролю знань студентів, зокрема тести різних типів і написання письмових проектів.

Стосовно практичних занять з іноземної мови, що (як і інші форми організації навчання природничо-наукових та професійно-орієнтованих дисциплін) є важливою ланкою системи формування у студентів природничих спеціальностей іншомовної професійної компетентності, рекомендується логічне поєднання усіх видів діяльності студентів — читання, письма, слухання та мовлення. Вони у ході проведення заняття повинні бути об'єднані певною темою та логічними переходами від одного аспекту навчального матеріалу до іншого з обов'язковим залученням технічних засобів навчання.

Ефективність проведення навчальних занять залежить від багатьох факторів, найважливішими з яких, за умов належного матеріально-технічного забезпечення, є мотивація студентів, їх уважність та активність у процесі проведення заняття, рівні підготовленості до заняття як викладача, так і студента. На мотивацію студента великий вплив мають також такі фактори, як використання активних та інтерактивних методів навчання, активність викладача і темп проведення заняття, дозованість нового навчального матеріалу, раціональність використання навчального часу, коректність оцінювання викладачем діяльності студентів.

Так, варто звернути увагу на те, що в процесі презентації студентами усного матеріалу не варто їх перебивати, відразу виправляючи допущені помилки. Треба занотувати ці помилки і представити студентам у письмовій формі або привернути до них увагу студентів після завершення виконання ними певного виду діяльності. Не варто повторювати допущені помилки в письмовій, чи особливо усній формі, а представляти відразу вірний варіант, обґрунтовуючи його правильність (оскільки існує підтверджена думка науковців-методистів про те, що студенти запам'ятовують помилковий варіант швидше, ніж вірний).

Л. Добровольська, Н. Варєшкіна та Д. Харт запропонували підхід до вивчення іноземної мови, зокрема навчання аудіюванню і читанню іншомовних текстів, основою якого є «цикловий тезаурусно-тематичний метод»: тексти розподіляються за тематичним принципом, їх зміст відповідає інформації, що засвоюється студентами в ході вивчення інших навчальних дисциплін [8, 56].

Результати діагностики стану володіння студентами I–IV курсів природничих спеціальностей Львівського національного університету (ЛНУ) імені Івана Франка іншомовною професійною компетентністю (експериментом було охоплено 732 студенти) свідчать, що 28% майбутніх фахівців часто не в змозі ефективно використовувати можливості навчальних ситуацій, на дуже низькому рівні володіють мовленнєвими вміннями (монологічного та діалогічного мовлення, аудіювання), такими складовими лінгвістичної компетентності, як семантична, фонологічна, орфографічна й орфоепічна, практично не володіють соціокультурною компетентністю. Остання передбачає знання, розуміння і тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у певному середовищі, зокрема професійному, і має безпосередній зв'язок з іншомовною професійною компетентністю.

Разом з тим ці студенти на достатньому рівні володіють лексичною та граматичною субкомпетенціями лінгвістичної компетенції. Результати аналізу емпіричних даних свідчать, що студенти у процесі вивчення нового матеріалу з іноземної мови звертають увагу передусім на значення невідомих окремих лексичних одиниць. Майбутні фахівці природничого профілю, які вивчають іноземну мову, мають у своєму пасивному запасі значно більшу кількість окремих лексичних одиниць, ніж словосполучень чи виразів. З огляду на це особливої актуальності набуває вивчення іноземної мови у контексті, оволодіння різними іншомовними дискурсами, формування у студентів іншомовної професійної компетентності.

На сучасному етапі здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю більшістю вітчизняних ВНЗ не створені належні умови для успішної реалізації принципів наступності і послідовності щодо вивчення іноземної мови та дисциплін фундаментального і професійно-орієнтованого циклів.

Так, навчальні плани професійної підготовки бакалаврів біологічних, хімічних, фізичних, геологічних та географічних спеціальностей у більшості вітчизняних ВНЗ передбачають вивчення студентами іноземної мови у I–IV навчальних семестрах.

Проілюструємо розподіл навчального часу серед курсів навчальних дисциплін, які забезпечують теоретичну підготовку майбутнього бакалавра напряму 6.040101 — хімія, що вступив на навчання у 2007–2008 навчальному році, на прикладі ЛНУ ім. Івана Франка (рис. 1).

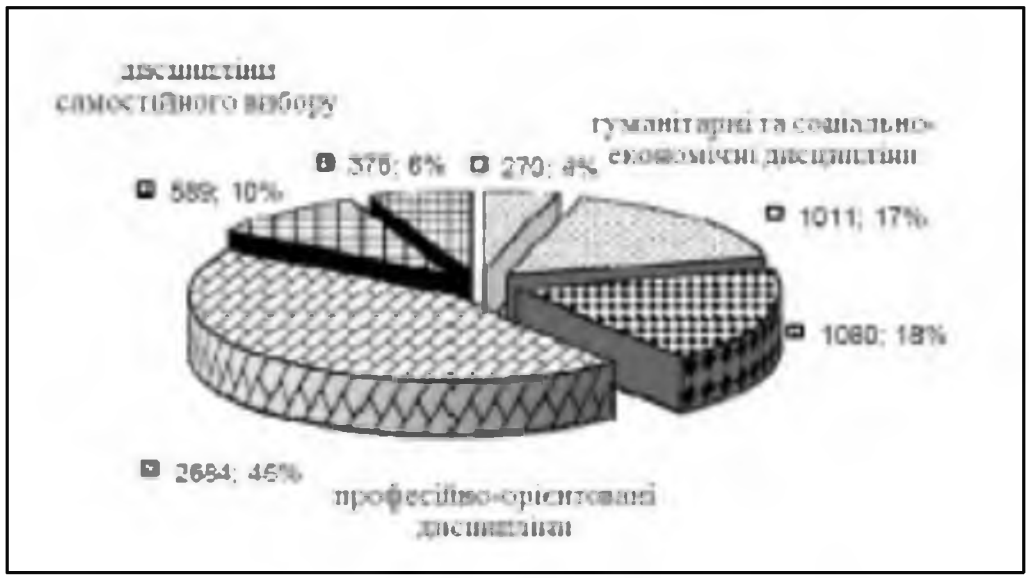

Рис. 1. Розподіл навчального часу серед дисциплін теоретичної підготовки бакалавра напряму «хімія» (очна форма навчання) у ЛНУ ім. І. Франка

У переважній більшості робочих навчальних програм викладання іноземної мови вказується, що у 3–4 семестрах студенти під керівництвом викладача повинні опрацьовувати фахову тематику, тоді як вивчення ними основних професійно-орієнтованих дисциплін планується у 4–8 семестрах. У 5–8 навчальних семестрах не заплановано вивчення студентами бакалаврату іноземної мови. Впродовж усього цього періоду вони поволі втрачають сформовані іншомовну комунікативну та іншомовну професійну компетентності.

Окремі факультети вітчизняних ВНЗ, які здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців природничого профілю, зокрема біологічний факультет ЛНУ ім. І. Франка, розподіляють навчальні години, відведені для вивчення студентами бакалаврату іноземної мови, так, що ця навчальна дисципліна викладається впродовж семи семестрів. Для вивчення майбутніми бакалаврами напряму «біологія» іноземної мови відводиться майже така ж кількість навчальних годин, як і для вивчення цієї навчальної дисципліни майбутніми бакалаврами напрямів «хімія», «геологія», «екологія», «географія» та «фізика» у цьому ж (рис. 2).

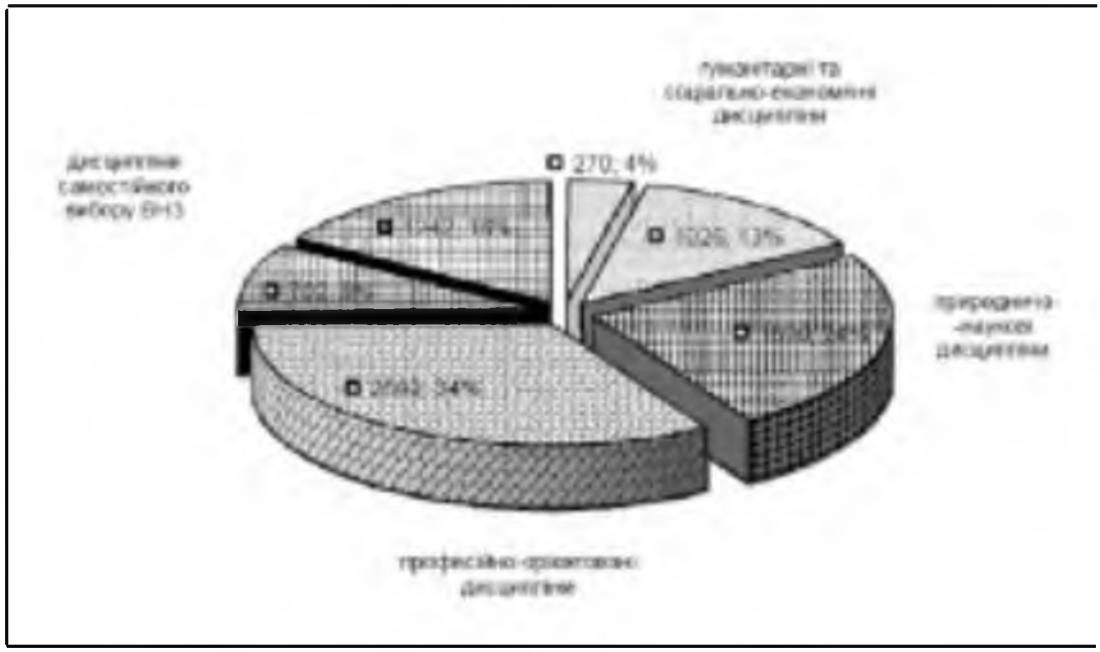

Рис. 2. Розподіл навчального часу серед дисциплін теоретичної підготовки бакалавра напряму «біологія»(очна форма навчання) у ЛНУ ім. І. Франка

У магістратурі студенти біологічного факультету продовжують вивчати іноземну мову. Для вивчення магістрантами дисципліни «Іноземна мова» відводиться велика кількість навчальних годин (рис. 3). Згідно із вимогами робочих навчальних програм вивчення іноземних мов, уже з початку вивчення навчального курсу студенти повинні володіти іншомовною професійною компетентністю на рівні просунутого незалежного користувача — В2 (згідно із глобальною шкалою рівнів володіння мовою, визначеною у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [4, 22–25]).

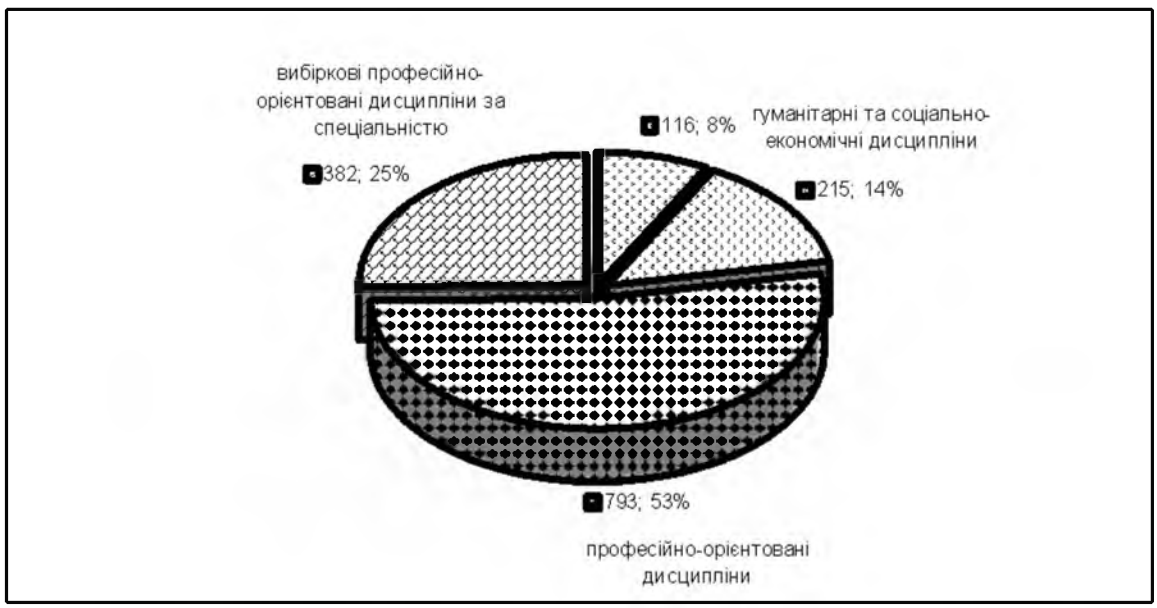

Рис. 3. Розподіл навчального часу, відведеного для підготовки магістра напряму «біологія» у ЛНУ ім. І. Франка

У ЛНУ ім. І. Франка магістрантам природничих спеціальностей, котрі навчаються в групах з поглибленим вивченням іноземної мови, після завершення курсу вивчення іноземної мови пропонується у ході написання кваліфікаційних магістерських робіт опрацювати майже 50 джерел іноземною мовою за темою дослідження, здійснити короткий виклад змісту дипломного проекту у вигляді реферату, укласти двомовний термінологічний словник, який налічував би щонайменше 200 термінів з досліджуваної проблеми. Захист дипломних проектів за бажанням студентів відбувається як державною, так і іноземною мовами, зокрема англійською та німецькою. Для виконання таких завдань магістранти повинні володіти іншомовною професійною компетентністю на рівні компетентного досвідченого користувача C2 [4, 22–25]).

Однією з форм інтегрованого навчання, яка базується на поглибленні міжпредметних зв'язків, є так зване «навчання разом», тобто своєрідний синтез двох і більше дисциплін: мова/література і юриспруденція; мова/література і історія; мова/література і точні науки; мова/література і природничі науки та ін.

Інноваційні підходи застосовуються в багатьох вітчизняних навчальних закладах. Так, у Полтавському університеті споживчої кооперації України спілкування на навчальних заняттях з інтегрованих дисциплін відбувається в умовах двомовного середовища. Лекція з певної дисципліни читається українською мовою. На семінарському занятті тема обговорюється як рідною, так і іноземною мовами. На практичному занятті з іноземної мови формуються уміння та навички мовленнєвої діяльності студентів за тією ж темою з використанням автентичного навчально-методичного забезпечення [1]. Така стратегія суттєво сприяє поетапному формуванню у студентів іншомовної професійної компетентності.

Необхідно відзначити важливість дотримання основних принципів, що повинні бути характерними для змістового компоненту системи професійної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Це є принципи: реалізації міжпредметних зв'язків; послідовності й наступності у викладі навчального матеріалу; гнучкості та варіативності навчальних програм; застосування теоретичних знань у практичній підготовці студентів; орієнтації на подальшу практичну діяльність майбутніх фахівців та врахування вимог ринку праці; індивідуалізації та спеціалізації завдяки необхідному балансу між кількістю нормативних дисциплін і дисциплін вільного вибору студента і ВНЗ.

З метою підвищення ефективності процесу формування у майбутніх фахівців природничого профілю іншомовної професійної компетентності, доцільно:

1) дещо модифікувати зміст навчальних курсів «Іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спілкування», оскільки вони мають бути змістовно тісно пов'язаними з циклами природничо-наукових та професійно-орієнтованих дисциплін. Викладач іноземної мови повинен подавати матеріал не лише з основ граматики та лексики, а й знайомити студентів з культурою носіїв мови, що вивчається, основами етикету, допомагати їм шляхом вивчення іноземної мови краще орієнтуватися в основах професійно-орієнтованих дисциплін. Необхідно звернутися до таких інноваційних методів роботи зі студентами, як написання індивідуальних та групових проектів-досліджень іноземною мовою на фахову тематику, підготовка студентами презентацій наукових відкриттів за фахом, підготовка доповідей для участі у міжнародних студентських і наукових конференціях іноземною мовою;

2) узгодити зміст робочих навчальних програм викладання іноземної мови та семестрових планів із змістом навчальних курсів суспільно-гуманітарних, фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін за тематичним принципом;

3) суттєво збільшити кількість навчальних годин для вивчення студентами навчальної дисципліни «Іноземна мова»;

4) ввести до навчальних планів підготовки бакалаврів природничих спеціальностей навчальну дисципліну «Іноземна мова професійного спілкування» для вивчення у 5–8 семестрах навчання;

5) запровадити викладання іноземними мовами професійно-орієнтованих дисциплін циклу вільного вибору ВНЗ та вільного вибору студента;

6) більш широко застосовувати проаналізовані нетрадиційні форми організації навчання і методи активного навчання у процесі професійної підготовки фахівців природничого профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко В. І. Інтегроване навчання іноземних мов професійного спілкування // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. — Тернопіль, ТНЕУ, 30–31 жовтня 2007 р. В 2-х частинах. Ч. 2. — Тернопіль: Економічна думка, 2007. — 289 с.
2. Архипова С. П. Активні методи у підготовці соціальних працівників // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежем: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород, 5–6 травня 2003 р. — Ужгород: Мистецька лінія, 2003. — С. 23–25.
3. Державна програма розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки // Освіта в Україні: Нормативна база. — 2-е вид. — К.: КНТ, 2006. — С. 441–447.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С. Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
5. Козловська І. М. Дидактика в контексті інтегрованого навчання: Навч.-метод. посібник. — Львів: НМЦ КПО, 1999. — 48 с.
6. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. — Тула, 2003. — 355 с.
7. Малафіїк І. В. Дидактика: Навч. посібник. — К.: Кондор, 2005. — 398 с.
8. Мегалова И. А. Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Саратов, 2000. — 180 с.
9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посібник. — 4-е вид., доп. — К., 2003. — 615 с.
10. Оганесян Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: Учеб. пособие. — М. : КНОРУС, 2006. — 328 с.
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 // Освіта в Україні: Нормативна база. — 2-е вид. — К.: КНТ, 2006. — С. 289–324.
12. Терещук Г. В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем // Професійні компетенції та компетентності вчителя: Матеріали регіонального науково-практичного семінару 28–29 листопада 2006 р. — Тернопіль: ТНПУ, 2006. — С. 7–9.
13. Харламов И. Ф. Педагогіка. Краткий курс: Учеб. пособие. — 2-е изд. — Минск: Высшая школа, 2004. — 272 с.

Наталія РУБЕЛЬ

ВИКОРИСТАННЯ ГІПЕРТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НАПРЯМУ «ЕКОЛОГІЯ»

У статті розглянуто проблему формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції у студентів напряму «Екологія» шляхом використання гіпертексту у процесі навчання текстової діяльності.

Інтеграція українського суспільства до європейського та міжнародного соціально-економічного, культурного й інформаційного простору зумовила необхідність реформування системи освіти. Державна національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002 р.) визначила необхідність становлення освіти нового типу, що відповідала би потребам розвитку і самореалізації людини в нових соціокультурних ситуаціях і задовольнила потреби суспільства у фахівцях з глибокою професійною підготовкою, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження інформаційних технологій, які володіють добре як рідною, так і іноземною мовами з метою спілкування у професійному середовищі, людей моральних та високоосвічених [8].

Одним із завдань підготовки майбутніх фахівців напряму «Екологія», згідно із галузевим стандартом вищої освіти України, є формування готовності до здійснення ефективної комунікаційної