

видів перекладу», «перекладацькі стратегії» й ін. Такі посилання треба вводити у безпосередній роботі над різними видами прослуховування на практичних заняттях при читанні текстів і виконанні вправ.

Відзначимо деякі особливості підготовки майбутніх перекладачів до аудіювання, які зумовлені компонентами професійної компетентності перекладача, кінцевою метою і завданнями курсу:

– в навчанні майбутніх перекладачів повинні моделюватися варіанти його підключення до мовної і лінгвокогнітивної картин світу інофону, тобто залучення майбутнього перекладача до вторинного мовного і когнітивного (соціокультурного) коду, а отже, до інофонної мовної і глобальної картин світу;

– головний акцент при навчанні має ставитися на формування текстоутворювальної компетенції, розуміння мови текстів як продуктів текстової діяльності, вміння прослуховувати тексти різного типу відповідно до правил і стереотипів, прийнятих у певному мовному колективі;

– необхідно формувати технічну компетенцію, тобто професійні знання, вміння і навички аудіювання;

– моделювати процес діяльності аудіювання треба не лише залежно від виду прослуховування, а й з урахуванням обстановки спілкування комунікантів, що вимагає прояву відповідних морально-етичних якостей професії перекладача.

Таким чином, обґрунтування поняття навчально-методичної підсистеми у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів, визначення методичних принципів навчання іноземних мов і методичних принципів цієї роботи дали змогу нам сформувати основні методичні принципи підготовки майбутніх перекладачів.

У результаті нашого дослідження розроблено навчально-методичну підсистему підготовки майбутніх перекладачів, створено навчальний курс «Аудіювання в практиці усного та писемного мовлення», який включає цілеспрямовану систему вправ і може бути використаний при організації відповідного курсу на базі мовного ВНЗ; обґрунтовані принципи вибору і вживання педагогічних засобів формування у студентів комунікативної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів. Вказаний курс призначений як для студентів ВНЗ — майбутніх перекладачів, так і на допомогу фахівцям, що здійснюють їх підготовку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драб Н. Л. Комплекс вправ для навчання іноземного професійно спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів // Іноземні мови. — 2002. — № 1. — С. 22–25.
2. Климентенко А. Д., Миролубов А. А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. — М., 1981.
3. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу. — М., 1997.
4. Латышев Л. К., Проворотов В. И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. — К., 1999.
5. Ляховицький М. В., Ніколаєва С. Ю. Про систему вправ для розвитку мовної аудитивної пам'яті студентів-першокурсників мовного вузу // Питання романсько-германської філології та методики викладання іноземних мов: Респ. наук.-метод. збірник. — К., 1975. — Вип. 2. — С. 143–145.
6. Склярєнко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов // Іноземні мови. — 1995. — № 1. — С. 5–8.

Зоя КУЧЕР

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті викладено результати дослідження педагогічних умов ефективної організації самостійної роботи студентів. Ефективність цієї роботи можлива за використання системи навчальних задач і системного підходу загалом, де особливе місце відводиться сутності взаємовідносин викладача і студента та забезпеченню свободи вибору з метою становлення особистості.

Головне завдання у підготовці кваліфікованих фахівців — навчити молодь самостійно пізнавати, самостійно працювати, вміти застосовувати отримані знання на практиці. Нові

педагогічні технології покликані задовольнити суспільство у підготовці спеціаліста нової якості. Тому на сучасному етапі розвитку вищої освіти виняткового значення набуває самостійна робота студентів, основною метою якої є активізація творчого потенціалу кожного студента. Аналіз стану розробленості проблеми дозволяє стверджувати, що разом із певними успіхами досягнутий рівень її вирішення не можна вважати належним. Як свідчить аналіз педагогічної теорії та практики, не всі можливості самостійної роботи в навчальному процесі ВНЗ використовуються оптимально.

Мета статті — розкрити деякі педагогічні умови успішної організації самостійної роботи студентів у кредитно-модульній системі.

Активізація самостійної роботи студентів пов'язується дослідниками з різними умовами: із формуванням та розвитком умінь і навичок самостійної роботи, які необхідні для будь-якої професійної діяльності та потреби й здатності постійно і цілеспрямовано поповнювати сукупність професійних знань. Останнім часом з'явилися дисертаційні дослідження, в яких автори акцентують увагу на комплексі педагогічних умов, що забезпечують ефективність самостійної роботи.

Проте зазначимо, що в наукових дослідженнях не приділено уваги тим умовам, що забезпечують успішність самостійної роботи студентів у системі кредитно-модульного навчання, яка має значні потенційні можливості для ефективної організації пізнавальної діяльності студентів.

Вирішення поставленої проблеми в подальшому її розгляді здійснювалося в напрямку виявлення і теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних умов, які сприяють ефективній організації самостійної роботи студентів в системі кредитно-модульного навчання. Навчальний матеріал (зміст навчання) може бути включений в структуру пізнавальної діяльності (тобто «актуалізований») лише у формі системи навчальних задач.

Важливим підтвердженням нашого бачення самостійної роботи студентів як специфічного виду діяльності (учіння) стало дослідження В.А. Козакова [5]. Дослідником обґрунтована доцільність діяльнісного підходу до самостійної роботи як однієї з важливих організаційних умов.

Розкрити сутність самостійної роботи як пізнавальної діяльності можливо через виокремлення її компонентів. П.І. Підкасистий визначає такі компоненти самостійної діяльності: студент, як суб'єкт діяльності і навчальний матеріал як об'єкт діяльності. Взаємодія між суб'єктом і об'єктом можлива лише за наявності навчальної проблеми або пізнавальної задачі. В зв'язку з цим у структурі самостійної роботи як засобу охоплення студентів самостійною діяльністю необхідно виокремити «генетичну клітину», яка є початком пізнавальної активності і самостійності особистості. Такою «генетичною клітиною» в самостійній роботі є навчальна проблема або пізнавальна задача [7, 41].

Будь-яка пізнавальна задача містить в собі суперечність між даним і тим, що треба знайти, усвідомлення якого є джерелом думки. Як відзначають науковці, пізнавальна задача містить в собі конфліктну ситуацію, протиріччя між даними і тим, що шукають. Розв'язання задачі в процесі самостійної роботи потребує або знаходження і застосування нових знань вже відомими способами, або пошуку нових способів отримання знань. Можуть бути задачі, які потребують і першої і другої умови. В такому разі пізнавальна задача, будучи зовнішньою причиною, поступово залучаючи студента до її вирішення, перетворюється у внутрішній збудник, у мотив оволодіння вмінням самостійно діяти.

Вирішити багато організаційно-методичних проблем самостійної роботи студентів, на думку В.А. Козакова, є можливість за умови розроблення системи завдань-задач з дисципліни для самостійних навчальних дій студентів [5, 32].

Доцільний вибір і науково обґрунтована розробка завдань-задач для самостійної роботи студентів є важливою умовою для досягнення як мети формування самостійності студентів, так і мети надбання ними знань, умінь і навичок з усіх дисциплін. Це забезпечить підготовку фахівця, професіональні та особисті якості якого повністю відповідають вимогам часу.

Н.Ю. Посталюк зазначає, що «навчально-пізнавальна задача у вищій школі виступає як спосіб завдання мети і як багатофункціональний дидактичний засіб (активізації, управління, організації та ін.)». Науковець пропонує використовувати у ВНЗ цілісну систему навчально-

пізнавальних задач і цей процес називає проблематизацією змісту освіти. Він переконаний, що такий підхід дасть більший ефект, ніж використання окремих задач [9, 99–100].

Оскільки суб'єктивний досвід у всіх студентів дещо різний, він робить кожного з них унікальною, неповторною особистістю. Це потребує розробки диференційованих завдань для самостійних робіт, які враховують суб'єктивний досвід студента і забезпечують дозоване зростання складності завдань, що дозволяють цілеспрямовано формувати самостійність студента. Забезпечивши кожного студента індивідуальними дидактичними засобами, викладач опосередковано управляє процесом вивчення дисципліни, оволодіння знаннями й уміннями, залучаючи кожного до самоуправління та самоконтролю над системною і цілеспрямованою навчальною інформацією.

Характер задач самостійної роботи, ступінь її складності змінюються на різних етапах навчання і залежить від специфіки навчальних предметів. Зміна складності завдань зумовлена необхідністю такої організації самостійних робіт студентів у сучасному навчальному процесі, при якій студенти не тільки засвоюють передбачену програмою систему знань, умінь і навичок, а й розвивають свої творчі можливості і залучаються до безперервної самоосвіти.

Виконання завдань різного рівня складності в процесі самостійної діяльності, вважає науковець, примушує студента проявляти інтелектуальну активність і самостійність, створює умови для послідовної зміни мотиваційної сфери навчання — від зовнішньої стимуляції до внутрішньої мотивації. Остання виражається у задоволенні студентом безпосередньо процесом пізнання, що надалі спонукає його до систематичного прояву активного відношення до надбання знань.

Чітко сформульована навчально-пізнавальна задача (теоретична чи практична) є основою для визначення власних дій студента відповідно до поставленої мети, а викладачу дозволяє вчасно виявити перепону, яку студенту важко або неможливо подолати самостійно.

Психологічною формою зміни ставлення до зовнішніх цілей навчання, на думку В.О. Козакова, може бути професіоналізація підготовки майбутніх спеціалістів, яка може здійснюватися шляхом виокремлення професіонально орієнтованих задач зі самостійної роботи [5, 22].

У системі типових задач з кожної дисципліни обов'язковими є такі, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю (дослідницькі, конструкторські, технологічні, управлінські).

Оскільки технологія модульного навчання базується на визначенні замкнених навчальних одиниць (модулів), взаємопов'язаних між собою і спрямованих на розв'язання задач і формування певних видів діяльності, ефективність її залежить від застосування системного підходу для організації самостійної роботи. Назва «системний підхід» походить від терміна «система», що означає ціле, складене з частин, з'єднання. Тому перш ніж перейти до розгляду системного підходу, ми вважали за необхідне визначитися з поняттям системи взагалі і системи самостійної роботи в цілісному педагогічному процесі.

В.С. Пikelьна визначає систему як «складне утворення, що складається з підсистем, функціонування яких підпорядковано єдиній меті» [8, 72]; Основною характеристикою систем вважається їх складність, тобто кількість компонентів, які утворюють її структуру.

Структуру педагогічного процесу, з точки зору системного підходу, виразно й чітко розкрили В.П. Безпалько та Ю.Г. Татур. Науковці визначають шість компонентів педагогічного процесу: цілі освіти; студенти; зміст навчання; дидактичні процеси, викладачі, організаційні форми [2, 33].

Визначений структурним компонентом у педагогічній системі дидактичний (навчальний) процес Т.А. Ільїною розглядається як «системний об'єкт. Він є достатньо складним структурним об'єднанням різноманітних підсистем, в якому об'єкт навчання — студент може розглядатися як складна самоорганізуюча підсистема і центр всієї системи, що спрямовує і керує всією системою «навчальний процес» — викладач» [4, 20].

На цій позиції ґрунтується й висновок, зроблений відомим українським педагогом С.У. Гончаренком, який зауважує, що «навчання як двобічний процес складається із викладання (керуюча підсистема — управління навчальною діяльністю студентів) та учіння (підпорядкована підсистема — складний процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками)» [6, 28].

Близьким до цієї концепції є підхід А.М. Алексюка. Дослідник, визначаючи «навчання як дидактичну систему діяльності, яка постійно розвивається і змінюється, забезпечуючи виховання та розвиток людини», виокремлює в ній наступні структурні системоутворюючі елементи: 1) повідомлення (передавання знань); 2) засвоєння; 3) відтворення засвоєного; 4) застосування на практиці [1, 129]. Аналіз структурних елементів процесу навчання (засвоєння, відтворення, застосування на практиці) відображає компоненти самостійної роботи студентів.

Таким чином, дослідження вчених засвідчують, що досягнення ефективності самостійної роботи студентів вимагає здійснення системного підходу в її організації. Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що самостійна робота студентів може розглядатися як відносно цілісний процес, тобто система з багатоаспектною структурою, складниками якої є суб'єкт пізнання (особистість студента), мета, завдання, зміст, форми, методи, управління. Системний підхід до самостійної роботи охоплює всі її компоненти — від постановки цілей і конструювання самостійної роботи до перевірки її ефективності. Він є однією з найбільш ефективних умов удосконалення самостійної роботи студентів.

Оскільки системний підхід ґрунтується на положенні про те, що «специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями елементів, які входять до неї, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами», тому першочерговим, як відзначають В. Загвязинський і Р. Атаханов, є завдання «пізнання характеру та механізму цих зв'язків і відношень» [3, 44]. Нас цікавив характер взаємодії основних учасників процесу самостійної роботи — викладача і студентів.

С.Л. Рубінштейн стверджував, що своєрідність особистості більше визначають відносини, які нею усвідомлюються: «...без здібності свідомо знайти певну позицію немає особистості» [10, 314]. В кредитно-модульній системі навчання особистісний підхід до взаємодії педагога і студента є неодмінною умовою успішного самостійного здобуття знань студентами.

Стосунки між учасниками навчально-виховного процесу можна вважати оптимальними, якщо вони особисто-орієнтовані, тобто сприяють самоствердженню і самореалізації студентів, створюють емоційно-приємний клімат, який зумовлює виникнення почуття соціального захисту. Такі стосунки знімають надмірне хвилювання в ситуації випробування, знижують рівень реактивної тривожності студентів і сприяють формуванню адекватної емоційної оцінки один одного.

В умовах особистісно орієнтованих відносин основним учасником освітнього процесу є студент і цей процес має відповідати його цінностям та інтелектуальним здібностям. Тому викладач покликаний полегшувати процес навчання, створювати атмосферу взаємної довіри і живого спілкування, тобто сприяти самореалізації особистості і студента в процесі навчання. Перерозподіл видів активності і функцій суб'єктів навчально-пізнавального процесу, створення стосунків, заснованих на взаєморозумінні та взаємоповазі, доброзичливості і творчій співпраці вважають необхідною педагогічною умовою успіху навчально-пізнавальної діяльності.

Життєвим простором, в якому можливе співробітництво викладача і студента, є суб'єктний досвід останнього як особливе поєднання знань, почуттів, установок, особистісних смислів, що стало надбанням конкретної особистості, його самодостатня цінність і можливість використання у разі необхідності. Засвоюючи зміст навчальної дисципліни, студент співвідносить його зі змістом власного досвіду, а тому презентує викладачеві не лише інформацію, а й власний досвід, який є закономірним результатом особистісного розвитку.

Реалізація принципу суб'єктності навчання ґрунтується на праві студента на самовизначення і самореалізацію в пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до нього. Вирішення цього завдання потребує гуманізації і демократизації освітнього середовища, яке було б сприятливим для студента і допомогло ефективно здійснювати самостійну роботу.

Основною характеристикою такого освітнього середовища є діалоговий режим на заняттях. Саме діалог є умовою, що допомагає студенту відчувати нестачу знань, умінь, навичок і бажання, вольові, емоційні та інтелектуальні зусилля до вирішення нових навчально-практичних завдань, які дедалі ускладнюються. Такі завдання спрямовують навчальну діяльність студента, співвідносять результати його роботи з об'єктивними вимогами викладача.

Важливість діалогу на занятті у ВНЗ підтверджують і нові думки вчених про роль викладача у навчально-виховному процесі. В умовах формування і зростання самостійності студентів науковці вбачають нову роль викладача як активного наставника, керівника-консультанта. Викладач повинен полегшувати (а не ускладнювати) процес навчання, створювати атмосферу взаємної довіри і живого спілкування, переконаний В.Ю. Стрельников [11, 54].

Оптимізація педагогічної взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі та управління нею передбачає поступовий їх взаємний обмін соціально-рольовими функціями та перехід від індивідуально-спільного (фронтальне чи паралельне навчання) до спільно-взаємодійного типу організації навчання (групові форми навчання, ділові ігри, «мозкові штурми», дискусії тощо). Важливим також є науково-методичне забезпечення та психологічний супровід (діагностика, консультація, психокорекція та ін.) педагогічної взаємодії.

Здійснення особистісно орієнтованого підходу базується на необхідності забезпечення кожному студенту свободи вибору як важливої умови для становлення особистості. Відомі науковці Л. Хьєлл і Д. Зіглер, досліджуючи феноменологічний напрямок теорії особистості К. Роджерса, встановили, що одна із п'яти основних особистісних характеристик, які є спільними для повноцінного функціонування людей, — це емпірична свобода як почуття особистої влади, здатність робити вибір і керувати собою. «Єдиний, хто відповідає за мої власні дії та їх наслідки — це я сам», — пишуть вони [12, 549].

Таким чином, умовою ефективності самостійної роботи є свобода вибору студентом індивідуального шляху в опануванні знань. В.Ю. Стрельников також вважає, що вирішальним елементом ситуації особистісного і професійного розвитку є необхідність робити вибір, який дає відчуття більшої свободи і відповідальності [11, 85]. Доцільність такої парадигми, на думку вченого, визначається філософією індивідуального вільного вибору людиною свого життєвого шляху; ціннісною орієнтацією на вільне самовизначення особистості, в якому освітня діяльність займає одне з провідних місць і є важливим засобом розвитку особистості; ідеєю варіативності предметно-змістового наповнення освіти, принциповою установкою на багатоманітність освітніх потреб особистості, шляхів, способів і засобів включення особистості в освітній процес [11, 58]. Студенти повинні усвідомлювати залежність між своїм вибором зараз і майбутнім професійним успіхом.

Забезпечення студентам свободи вибору в процесі самостійної роботи потребує розроблення та реалізації програм індивідуального розвитку і саморозвитку особистості. Педагог в процесі організації самостійної роботи повинен надавати допомогу кожному студенту у розробці особистісної стратегії навчання, максимально наближеної до особистісних внутрішніх програм його розвитку; роз'яснювати шляхи вибору індивідуальної програми стосовно своєї навчальної дисципліни, надавати загальну структуру знань з курсу і «амплітуду» навчальної інформації від низького, достатнього до найвищого рівня. Реалізація студентом права вибору рівня завдань та послідовності їх виконання можлива за умови розробки банку різнорівневих завдань з кожного модуля. Розвиток ініціативності, самостійності, творчої індивідуальності студента будуть залежати від умов, створених для пробудження та розвитку цих якостей. Наявність варіативних індивідуальних програм та завдань дозволяє коригувати процес індивідуально-професійного становлення студента.

Отже, теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми і практичний досвід дозволили зробити висновок, що з метою позитивних змін у системі самостійної роботи студентів важливо створити необхідні педагогічні умови, що дозволяють визначити перспективи її подальшого розвитку. Такими умовами є:

- створення і використання цілісної системи завдань самостійної роботи, що передбачає чітке формулювання навчально-пізнавальних задач, врахування суб'єктивного досвіду студентів, розвиток їх можливостей від репродуктивності до творчості, професійна спрямованість навчальних завдань (дослідницьких, конструкторських, технологічних);

- взаємодія викладача і студента в процесі організації самостійної роботи будується на основі особистісно-орієнтованого підходу. Процес засвоєння знань, умінь і навичок стає суб'єктивно значущим. Реалізація індивідуального підходу в організації самостійної роботи

передбачас: психолого-педагогічне діагностування студентів; диференціацію завдань; забезпечення індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. — К.: ІСДО, 1993. — 220 с.
2. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса педагогической подготовки специалистов. — М.: Высшая школа, 1989. — 141 с.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М.: АCADEMIA, 2001. — 208 с.
4. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. — М.: Знание, 1972. — 88 с.
5. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. — К.: Вища школа, 1990. — 248 с.
6. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посібник / За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К.: Вища школа, 2003. — 323 с.
7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.
8. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект. — М.: Высшая школа, 1990. — 175 с.
9. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. — 206 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.
11. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. — Полтава: Полтавський ун-т спожив. кооперації України, 2002. — Кн. 1. — 296 с.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. — СПб.: Питер, 2003. — 608 с.