

особистісним – 2; за мотиваційно-ціннісним – 0,8), що свідчить про однакові початкові позиції обох груп. Після експерименту різниця виявилася суттєвою: 5,8 – за когнітивно-операційним; 7,1 – за особистісним, 9,5 – за мотиваційно-ціннісним компонентом толерантності. Така динаміка змін у кожному з компонентів толерантності в експериментальних групах свідчить про дієвість і можливість подальшого застосування моделі розвитку творчої особистості у процесі навчання студентів і на основі цього формувати толерантність. Зростання рівня толерантності учасників експериментальних груп за когнітивно-операційним компонентом відбулося на 49%, за особистісним – на 17% та мотиваційно-ціннісним – на 15%. Як підтверджують результати дослідження, в експериментальних групах змінилися форми занять під час навчання, під час педагогічної практики, внесені зміни до навчальних планів і програм за результатами діагностування, посилилася увага до компонентів толерантності за її видами, результати навчальної діяльності виявилися кращими, аніж у контрольних групах.

Висновки. Толерантність є світоглядним кредо, моральною настановою, що зумовлює активну соціальну позицію та психологічну готовність до позитивної (конструктивної, діалогічної) взаємодії з людьми іншого національного, релігійного, соціально-класового середовища, інших поглядів, стилів мислення і поведінки, яка формується на різних рівнях розвитку особистості. Для нашого наукового дослідження найбільш важливим є аспект формування толерантності як якості особистості дитини, що виявляється у ставленні до оточуючих.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі ми вбачаємо в розробці та дослідженні педагогічного моніторингу формування толерантності, проведенні експертизи, впровадженні в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів методу моделювання та розробці моделі фахівця з історії, що має бути закладено в навчальний процес.

Література

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації / С.В. Королюк // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / [ред. кол. О.Г. Мороз, Н.В. Гузій (відп. ред.)]. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 2 (12). – С. 82–85.
3. Моделювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
4. Психологические тесты : в 2 т. / [под ред. А.А. Карелина]. – М. : ВЛАДОС, 2005. – Т. 2. – 247 с.

КАРИЧКОВСЬКА С.П.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Україна початку ХХІ ст. перебуває на етапі радикальних перетворень у сфері освіти. У період реалізації актуальних завдань Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), програми “Вчитель”, Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ ст., основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти виникає необхідність переглянути установлені погляди на процес підготовки майбутнього вчителя з урахуванням потреб сучасного суспільства та вимог до рівня й обсягу знань, якими має оволодіти випускник вищого педагогічного навчального закладу [1].

Питання розробки теорії конструювання змісту навчання перебували в центрі уваги таких дослідників, як В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін та ін. Визначенню положень формування змісту освіти присвячено праці таких науковців, як С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, С.У. Гончаренко, О.К. Корсакова, В.В. Краєвський та ін. Численні дослідження компонентів змісту навчання іноземної мови знайшли теоретичне обґрунтування в працях таких учених, як О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Г.Д. Климентенко, Б.А. Лапідус, С.Ю. Ніколаєва, В.М. Плахотник, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, О.Я. Савченко, О.В. Хоменко та ін. Проблемами конструювання змісту навчальних програм і підручників займалися такі науковці, як Ю.К. Бабанський, І.Л. Бім, В.П. Беспалько, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, В.Г. Редько, О.Я. Савченко, Н.К. Скляренко, С.Г. Шаповаленко та ін. Водночас питання змісту і методики навчання майбутніх педагогів з іноземної мови достатньою мірою не вирішені.

Мета статті – розкрити основні положення щодо змісту навчання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Як відомо, зміст навчання іноземної мови – це багатокомпонентна структура, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу й формується та реалізується в процесі навчання з урахуванням цілей і завдань освіти на певному етапі розвитку суспільства [2].

Зміст навчання іноземної мови у вищій школі визначається навчальними планами, державними навчальними програмами і підручниками з цього предмета. Зміст окремих занять конкретизується викладачем з урахуванням визначених завдань, необхідності відображення специфіки предмета, рівня підготовленості та інтересів студентів [3]. Отже, зміст навчання іноземної мови має забезпечити досягнення головної мети – навчити спілкуватися іноземною мовою в межах засвоєного програмного матеріалу. Крім того, він спрямований на формування здатності самостійно здобувати знання, аналізувати, порівнювати, класифікувати та систематизувати отриману інформацію [4].

Відповідно до мети навчання іноземної мови виділяють такі загальні принципи конструювання змісту: відповідність соціальному замовленню суспільства; гуманістичне спрямування змісту навчання; зв'язок теорії з практикою; відповідність змісту навчання віковим та інтелектуальним можливостям студентів (доступність); диференціація навчання; комунікативне спрямування змісту навчання; автентичність; життєва орієнтація навчання; формування позитивної мотивації навчання; системність; інтеграція навчального матеріалу; наступність і перспективність; урахування єдності змістового та процесуального аспектів навчання; гнучкість.

Слід відзначити, що основними компонентами змісту навчання іноземної мови виступають:

- *комунікативний компонент*, який включає в себе мовний, мовленнєвий та соціокультурний навчальний матеріал (зміст навчального матеріалу);
- *позамовний компонент*, елементами якого є сфери спілкування, а також теми та ситуації, що визначаються цими сферами;
- *процесуальний компонент*, тобто процес навчання, у якому і реалізується його зміст [2].

Нами встановлено, що послідовність засвоєння компонентів змісту навчання іноземних мов реалізується таким чином: мовні знання → мовні навички → мовленнєві вміння.

Домінанта того чи іншого компонента в процесі навчання залежить від етапу, що визначається за провідним видом навчальної діяльності. Першим етапом навчання іноземної мови є набуття лексичних і граматичних знань, формування та розвиток відповідних лексико-граматичних навичок і вмінь. Наступним кроком є перехід до розвитку мовленнєвих умінь відповідно до запрограмованої тематики, коли відбір навчального матеріалу залежить від прагнення найбільш повно і якісно розкрити зміст пропонованої теми. Набутий на попередніх етапах лексико-граматичний запас і забезпечена можливість його активного вживання передбачає поступове зміщення акценту навчання з мовного тренування на реально-мовленнєву комунікацію, у процесі якої засвоюються додаткові мовні одиниці, пов'язані зі змістом предмета, що вивчається [5].

Слід відзначити, що важливе значення відіграє взаємозв'язок змісту навчання із соціальним замовленням суспільства. У зв'язку зі зміною потреб у фахівцях з іноземних мов акцент у змісті навчання зміщався з оволодіння мовними аспектами на основі граматико-перекладних методів на оволодіння мовленням, що зумовило зосередження основної уваги на формуванні іншомовної комунікативної компетенції [6].

У “Проекті державного освітнього стандарту з іноземної мови” зазначається, що “комунікативна компетенція складається з трьох головних видів компетенції: мовленнєвої, мовної та соціокультурної, які, у свою чергу, також включають цілий ряд компетенцій “[7].

Отже, іншомовна комунікативна компетенція ґрунтується на таких компетенціях:

– мовна компетенція, яка включає знання фонетики, лексики, орфографії, граматики та відповідні навички.

Фонологічна компетенція включає фонетичні знання та мовленнєві слуховимовні навички; лексична – лексичні знання і мовленнєві лексичні навички; граматична – граматичні знання і мовленнєві граматичні навички [8];

– мовленнєва компетенція, яка включає такі види компетенцій, як аудіювання, говоріння, читання та письмо.

Компетенція у говорінні включає компетенцію у монологічному й діалогічному мовленнях, тобто вміння сприймати ці види мовлення на слух з подальшим відтворенням, обговоренням й інтерпретацією почутого. Компетенція в аудіюванні полягає в умінні сприймати на слух будь-яку інформацію, що звучить як з вуст мовця, так і з будь-якого технічного джерела. Компетенція в читанні – це здатність читати будь-який друкований текст. Письмова компетенція – це здатність письмового вираження думок у межах тематики і будь-якої актуальної інформації [5];

– соціокультурна компетенція, до складу якої входять країнознавча, лінгвокраїнознавча та соціолінгвістична компетенції.

Країнознавча компетенція – це знання про народ, що є носієм мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї.

Лінгвокраїнознавча компетенція – це здатність сприймати мову в її культурноносії функції, з національно-культурними особливостями. Включає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій.

Соціолінгвістична компетенція – це знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх в реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів [1].

Схематично модель іншомовної комунікативної компетенції можна зобразити наступним чином (див. рис.).

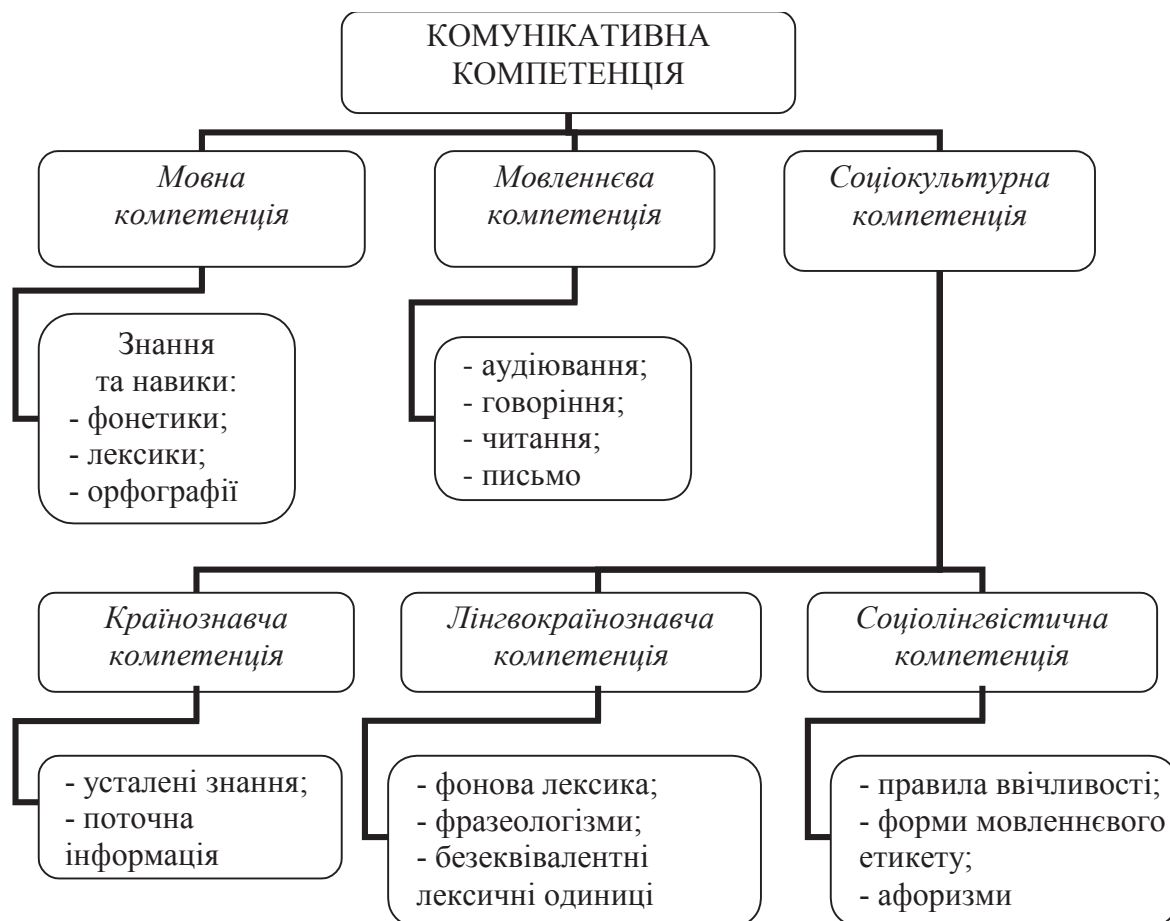


Рис. Модель іншомовної комунікативної компетенції

Отже, комунікативна компетенція – це здатність здійснювати мовленнєву діяльність на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань і навичок та мовленнєвих умінь відповідно до різних завдань і ситуацій спілкування [9].

Виходячи із завдань підготовки фахівців педагогічної професії у сфері іншомовної освіти, важливо розглядати формування у студентів комунікативної компетенції з урахуванням специфіки професійних інтересів у рамках спеціальності. Це повною мірою стосується професійно орієнтованого навчання, оскільки через призму моделювання процесу спілкування в комунікативних ситуаціях можна відтворити багатогранний зміст майбутньої фахової діяльності студентів [10].

Системоутворювальним фактором професійної підготовки вчителя є його методична майстерність, яка базується на педагогічних і психологічних знаннях та вміннях і підкріплена професійно спрямованими дисциплінами.

Професійно спрямоване формування комунікативних умінь передбачає включення в модель навчання серії спеціальних технологій, завдань-інструкцій та комплексу професійно орієнтованих вправ, таких як, наприклад, мікророзкладання – спеціально організована діяльність студентів, що імітує живий реальний педагогічний процес. Особливо важливими є також елементи прикладної лінгвістики, які поєднують вивчення мови з вивченням процесів, які відбуваються в мові.

Навчальна дидактична гра з позиції ігрової діяльності – це реальне освоєння студентами соціальної й наочної діяльності в процесі рішення ігрової проблеми шляхом відтворення основних видів поведінки в умовних ситуаціях. Такий вид діяльності розкриває особистий потенціал студента, що дає змогу продіагностувати свої власні можливості в індивідуальній та спільній діяльності з іншими учасниками.

Принципи організації навчання іноземної мови на базі професійно спрямованої технології сприяють не тільки швидкому та ефективному оволодінню мовними навичками й уміннями, але й характерними здібностями:

- виявляти особливості форми, значення та вживання мовних одиниць;
- зіставляти явища іноземної мови з їх еквівалентами в рідній мові;
- аналізувати лексичні та граматичні явища мови, що вивчається;
- вибирати відповідні мовні засоби для спілкування;
- практично використовувати всі сучасні технічні засоби навчання у формуванні навичок іншомовного спілкування [11].

Однією з основних засад оновлення змісту навчання іноземної мови сьогодні є також формування соціокультурної компетенції як невід’ємної складової професійно-комунікативної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови, що виражається в гармонії країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетенцій і дає змогу індивідуві орієнтуватись у традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях народу, мова якого вивчається, та спілкуватись іноземною мовою в сучасному світі, оперуючи культурними поняттями й реаліями різних народів [1].

Висновки. Отже, основою змісту навчання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах є комунікативно орієнтований підхід, який передбачає практичну мету навчання: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування та розвитку комунікативної компетенції та використання іноземної мови як важливого засобу в діалозі культур [2].

Література

1. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.М. Колодько. – К., 2005. – 20 с.
2. Гембарук А.С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / А.С. Гембарук. – К., 2005. – 24 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В. Зайченко. – Чернівці, 2003. – 528 с.
4. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 384 с.
5. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Р.Ю. Мартинова. – К., 2007. – 51 с.
6. Москаленко С.А. Лінгвокраїнознавчий аспект у вивченні іноземної мови / С.А. Москаленко // Наука і методика. – 2006. – № 8. – С. 96–101.
7. Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 3–13.

8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

9. Каменський О.І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (германські мови)” / О.І. Каменський. – О., 2009. – 20 с.

10. Семенчук Ю. Моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземномовного ділового спілкування / Ю. Семенчук // Іноземні мови. – 2004. – № 2. – С. 143–146.

11. Тадеєва М.І. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір [Електронний ресурс] / М.І. Тадеєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

КАРПЕНКО Г.В.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

У “Національній доктрині розвитку освіти”, у Законі України “Про освіту”, у “Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)”, “Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти” підкреслюється необхідність створення умов для розвитку та самореалізації особистості. Такий підхід доречний при вихованні підлітків, бо виховний процес у середніх класах ускладнюється змінами в особистості учнів, тому необхідно формувати у підлітків особистісну зрілість як вершину духовного освоєння світу.

Особливості взаємодії вікових, соціально-психологічних і суб'єктно-ціннісних чинників у розвитку творчо обдарованої особистості розкриваються у монографії за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики [1]. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників досліджувала Л.В. Потапчук [6]. Питання формування особистісної зрілості підлітків є недостатньо розглянутими і потребують подальшого дослідження.

Мета статті – уточнити поняття “особистісна зрілість школярів” та виявити шляхи її формування у позакласній роботі.

Вивчення підліткового віку є одним із головних напрямів у вивченні розвитку особистості учнів. Але незважаючи на це не існує єдиної періодизації підліткового віку. Межі підліткового віку у сучасній літературі розуміють по-різному. У традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період з 10–11 до 14–15 років. Учені М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова виділяють межі підліткового віку з 10–11 років до 14–15 років і поділяють його на три основні стадії розвитку: 10–11 років (I стадія), 12–13 років (II стадія), 14–15 років (III стадія) [3]. Основою цієї періодизації є потреби і мотиви, прагнення підлітків, їх ставлення до суспільства, до себе і свого майбутнього. Існує інший підхід. Так, А.Е. Личко об'єднав декілька підходів і виділив ряд фаз: передпідліткову (10–11 років), молодшу підліткову (12–13 років), середню підліткову (14–15), старшу підліткову (16–17 років), післяпідліткову (18–19 років) [4].

Більшість учених дійшли висновку, що початок підліткового віку пов'язаний з появою перших статевих ознак і закінчується із входженням людини у світ дорослих. Однак критеріїв цього віку не існує. Вчений-дослідник цього віку М. Кле зазначає, що підлітковість – спосіб існування, який виникає з початку пубертату і закінчується тоді, коли індивід досягає незалежності у своїх вчинках, тобто коли він дозрів емоційно, соціально і володіє мотивацією до виконання ролі дорослого [2].