

4. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: “Магістр– S”, 1998. – 200 с.
5. Глузман О.В., Володько В.М. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С.133- 140.
6. Романовський О.О. Особливості організації вищої освіти в США // Освіта і управління. – 1999. – Т.3. – №2. – С.160-170.
7. Бомова Н.Б. Некоторые особенности профессиональной подготовки в университетах зарубежных стран на примере специальности “Организация рекреационного спорта” // Теория и практика физической культуры. – 1994. – №1-2. – С.40-42.
8. Бычек А.А. Образование в Чехии // Фондовый рынок. – 2000. – №9. – С.22-23.
9. Баранов В.Н., Змеев С.И. Подготовка физкультурных кадров в республике Куба // Актуальные проблемы организации подготовки физкультурных кадров за рубежом: Сборник научных трудов / Под ред. С.И.Змеева. – Малаховка: МОГИФК, 1989. – С.22-29.
10. Лю Сяоянь Подготовка учителей в Китае // Педагогика. – 1999. – №3. – 117-120.
11. Госюн Е., Чжан Уяннань Пути перестройки учебно-воспитательного процесса в системе высшего физкультурного образования Китая // Наука в олимпийском спорте. – 1995. – №2– 3. – С.68-69.
12. Кleshнев В.В., Турецкий Г.Г. Сравнение систем организации прикладной спортивной науки в России и Австралии // Теория и практика физической культуры. – 2000. – №11. – С.59-63.
13. Бомова Н.Б. Современное состояние физического воспитания и спорта в Нигерии // Теория и практика физической культуры. – 1986. – №4. – С.59-60.

УДК 378.14:802/809

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ПІДТРИМКИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТУ ПІДПРИЄМНИЦТВА У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тернавська Л.П., к.пед.н.

Бердянський інститут підприємництва

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми індивідуалізації та диференціації навчання дає підстави зробити деякі висновки, важливі для вузівського навчання іноземної мови.

Поняття диференціації у вузівському навчанні як спосіб індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності передбачає: по-перше, педагогічне розмежування (диференціацію) змісту навчання та диференціацію як особливий спосіб організації самого процесу навчання у навчально-пізнавальній діяльності тих, хто навчається; по-друге, диференціація як педагогічно доцільне співробітництво викладача зі студентами через організацію діяльності всієї навчальної групи з налагодженням цієї взаємодії за законами комунікації в підсистемі: "педагог - ті, хто навчаються - той, хто навчається".

Організація диференційованої підтримки пізнавальної активності студентів нелінгвістичних вузів у вивченні іноземних мов містить кілька важливих етапів.

Перший етап, умовно названий нами діагностичним, має за головну мету як спонукання соціально-пізнавальної потреби того, хто навчається, до активної пізнавальної діяльності. Провідним педагогічним завданням при диференційованій педагогічній організації з урахуванням індивідуального інтересу до мов у нелінгвістичному вузі є формування пізнавальної самостійності у того, хто навчається як якості особистості. Необхідними організаційно-особистісними умовами системно-дидактичного вирішення цих завдань у навчально-пізнавальній діяльності є: перше - визначення викладачем у навчальній групі типологічних підгруп студентів; друге - надання диференційованої допомоги студентам (як "слабким", так і "сильним", як викладачем, так і однокурсниками під час взаємонавчання); третє - підвищення рівня особистісної самооцінки "слабких" студентів у процесі їх взаємодії на заняттях із викладачами й однокурсниками; четверте - формування потреби в самостійній пізнавальній діяльності й індивідуальній саморегуляції в розумовій діяльності.

Головними діагностичними завданнями на зазначеному етапі є виявлення викладачем початкового рівня пізнавальної самостійності, спеціальних умінь і знань з іноземної мови, мотивів навчальної діяльності та

інтересу студента до предмету; визначення викладачем вимог до змісту предмета "Іноземна мова", міжпредметних зв'язків, до методів диференційованого навчання, методів диференційованої організації навчальної та позааудиторної роботи, колективних форм навчальної роботи студентів; диференційований розподіл педагогічних повноважень в оцінці результативності пізнавальної діяльності студентів; педагогічне налагодження взаємозв'язків між процесами викладання іноземної мови (практичними заняттями, позааудиторними заняттями, культурно-розвивальними тощо); аналіз викладачем методичних можливостей, що забезпечують досить швидку адаптацію студентів до нових для нього умов вузівського навчання.

На початку роботи на цьому (діагностичному) етапі в усіх групах проводиться анкетування та передекспериментальний зріз, що дозволяє виявити особистісні характеристики студентів, мотивацію їх навчальної діяльності, ставлення до диференційованого навчання та інтерес до іноземної мови, складності у вивченні предмета, прагнення до володіння ним. Фіксується рівень розвитку умінь, а отже і готовності до вирішення навчально-пізнавальних завдань з іноземної мови. Виявлення факту сформованості та розвитку конкретних інтелектуальних умінь проводиться на основі порівняння даних поточного та передекспериментального зрізів.

Головними формами допоміжних відносин з боку викладача на цьому етапі є: практичне знайомство з різними формами організації навчального процесу з подальшим колективним їх обговоренням і аргументованою оцінкою; навчання початковим для даної предметної діяльності алгоритмам; індивідуалізація самостійної роботи з виконання диференційованих за рівнем складності та характеру стандартних завдань; систематичний, різноплановий за змістом і формами проведення контроль; інтенсивні консультації; виховання соціально-комунікативної вузівської культури.

Тривалість першого етапу залежить від навчальних можливостей студентів конкретної академічної групи. Досвід показує, що цей етап завершується в кінці I семестра. На початку II семестра починається другий етап організаційно-педагогічної діяльності з реалізації диференційованої підтримки розвитку пізнавальної активності особистості, умовно позначений нами організаційно-установчим. Головне соціально-дидактичне завдання, яке ми переслідуюмо на цьому етапі спільної продуктивної діяльності студентів під керуванням викладача, - інтенсивне формування в студентів методів і засобів самостійної пізнавальної діяльності. Тут розв'язуються завдання, пов'язані з організацією диференційованої педагогічної підтримки студентів, що сприяють досягненню поставленої мети на I та II етапах навчання. Серед них:

- педагогічна розробка засобів, методів, які сприяють залученню всіх категорій студентів ("слабких", "середніх", "сильних") до активної пізнавальної діяльності;
- диференційована педагогічна розробка дидактичних матеріалів, які сприяють оперативному управлінню диференційованим навчанням;
- педагогічна розробка варіантів узгодження групової та фронтальної форм організації роботи студентів;
- розвиток викладачем у підгрупах колективної діяльності взаємного контролю, взаємного навчання, взаємодопомоги в самоуправлінні.

Індивідуальна робота на цьому етапі, як і раніше, використовується як засіб подальшого формування стандартизованих пізнавальних умінь у процесі виконання занадто складних навчальних завдань. Спеціально організована робота в навчальних парах соціально активізує інтелектуально-пізнавальну діяльність студентів. У процесі цієї роботи удосконалюються знання та предметно-пізнавальні вміння студентів, набуваються навички міжособистісного спілкування, яке переростає в співпрацю, формуються вміння працювати в колективі та для колективу, розвивається взаємодопомога, почуття відповідальності. Тут чітко вдосконалюється мовленнєва культура, з'являється логічність, стислість, доказовість, дохідливість викладення матеріалу. Поруч йде формування особистісних навичок аналітико-оцінювальної діяльності, вдосконалюється адекватна рефлексивна пізнавальна культура. Парна робота є допоміжно-перетворюючою, оскільки незважаючи на те, що вона на певних етапах має репродуктивний характер, а в комунікативному та інтелектуально-пізнавальному аспектах вона становить пошуково-творчий процес. Довіряючи студенту під час спільного навчання допомогу товаришу та контроль його роботи, викладач делегує йому частину своїх керівних повноважень і функціональних обов'язків. Це свідомо формує в студентів відчуття особистісно-професійного достоїнства, упевненості в собі, особистісну відповідальність, що сприяє зміні суб'єктної позиції студента до активного інтересу до занять іноземної мови, формує його адекватну самооцінку своїх здібностей і умінь. В атмосфері змагання, зацікавленості в результатах освітнього процесу покращується емоційно-психологічний настрій, з'являється інтелектуальна незалежність, розвивається особистісна мотивація навчання. Коли студенти виконали своє завдання, вони зразу ж можуть розпочати виконувати додаткові нетрадиційні завдання, рекомендовані викладачем.

Організаційно-педагогічна діяльність вузівського викладача носить суто диференційоване здійснення навчально-пізнавальної діяльності в її безпосередній організації, що передбачає в роботі викладача:

1. Диференційованість "зон педагогічного контролю" ("зона прямого педагогічного контролю з жорстким наповнюванням навчально-пізнавальної діяльності; "зона непрямого педагогічного контролю при самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності адекватно педагогічному аналізу"; "зона активної самореалізації студентів у навчально-пізнавальній діяльності на заняттях іноземної мови з позитивною оцінкою їх успіхів").

2. Диференційованість педагогічних засобів корекції та стимулювання активних пізнавальних дій студентів в їх навчально-пізнавальній діяльності.

І нарешті заключний етап (особистісної творчої самореалізації студентів) - самостійна навчальна діяльність. Тут педагогічно важливо прослідкувати за розвитком навичок творчої самоорганізації та саморегуляції студентами своєї пізнавальної діяльності. Через це викладач повинен активізувати прагнення студентів удосконалити свою підготовку в успішному вивченні спеціальних дисциплін і розуміти, що для реалізації їх життєвих планів у майбутньому важливо забезпечити усвідомлене набування знань і умінь. Уже сформовані переконання та прагнення особистості, її мотиви завжди сприяють удосконаленню наукових основ майбутньої професійної діяльності, визначають духовне багатство особистості та можливість творчого виконання майбутніх професійних обов'язків. Цей етап педагогічної організації диференційованої педагогічної підтримки істотно змінює змістовне наповнення навчальних завдань за рахунок збільшення питомої ваги завдань пошуково-творчого змісту. У методах зростає питома вага інформації в поєднанні з проблемно-пошуковою, коли система проблемних питань створює ситуації евристичного пошуку теоретичних узагальнень, прогнозування можливостей їх застосування в описах процесів та будови техніки. Викладач вимагає від студентів не тільки цілісного викладення вивченого матеріалу, а й пояснення (здогадок, передбачень) перспектив його використання для описування того, що їм треба буде вивчати в технічних дисциплінах, проектує ситуації позитивного впливу студентів з високим рівнем пізнавальної активності на колектив в цілому.

З метою розширення функції змісту навчання в розвитку особистості студента навчальний матеріал насичується завданнями, які дозволяють прогнозувати перспективи його використання. Такий підхід вимагає змін у методах навчання, які посилюють його вплив на особистість. Процес навчання стає в окремих ситуаціях керованим самими студентами, а переважаючими функціями педагога на заняттях стають функції організатора, консультанта, експерта, рівноправного зі студентами учасника пізнавальної діяльності. Проблемні питання студентів активізують розумову діяльність навіть у самих пасивних, вони невимушено стають її учасниками. Видозмінюється і характер індивідуальної самостійної роботи. Якщо раніше така робота використовувалася головним чином для того, що удосконалити предметні знання та формувати предметно-пізнавальні уміння в процесі вирішення стандартних завдань, то тепер індивідуальна самостійна робота стає домінуючим засобом особистісно-пізнавального становлення студента завдяки своєму здебільшого пошуково-творчому характеру. Все частіше практикувана робота в "малих" групах розглядається як фонові, як можливість для самих студентів переконатися в правильності самостійно віднайдених ними прийомів і способів вирішення, аргументованості своїх доказів і висновків, колективного обговорення різних варіантів рішення та вибору серед них оптимального. Поточний контроль якості навчально-пізнавальної діяльності починає носити епізодичний характер, поступаючись не тільки взаємоконтролю, а й самоконтролю. Сформоване на перших етапах уміння конструктивно продовжувати засвоєння передбаченого програмою необхідного мінімуму знань предмету самостійно після аудиторних занять, не чекаючи наступного заняття, дозволяє студентам за завданням викладача вести самостійних пошук та засвоєння необхідних алгоритмічних прийомів виконання завдань у підготовці до наступного практичного заняття під час самопідготовки. І оскільки студенти на самому занятті лише закріплюють самостійно набуті стандартизовані уміння, викладач наголошує на самостійній роботі дослідницького, пошуково-творчого характеру. У процесі такої діяльності студенти розширюють, поглиблюють і узагальнюють власні предметні знання та вміння, здійснюють їх перенесення на суміжні дисципліни, використовуючи накопичені спеціальні знання.

Здійснюючи диференційовану педагогічну підтримку розвитку пізнавальної активності на заняттях іноземної мови недоцільно ділити їх на "сильних" і "слабких", оскільки такий підхід не може сприяти самостійному розвитку особистості. Ми вважаємо доцільним гіпотетично вирізнити 4 групи студентів:

1. Малокомпетентні студенти - ті, хто не здатний засвоїти навчальний матеріал на мінімальному рівні (слабка шкільна підготовка, недостатня мотивація вивчення іноземної мови, невміння навчатися, несформованість загальнонавчальних та інтелектуальних умінь);

2. "Середні" - ті, хто здатен засвоїти навчально-мовний матеріал на рівні вимог держстандарту (середній рівень підготовленості, ситуативний інтерес до вивчення іноземної мови, середня сформованість навчальних умінь, не зовсім цілеспрямовані та умінуть творчо та самостійно працювати з мовними матеріалами на заняттях і в самопідготовці);

3. "Просунуті", де є позитивна мотивованість вивчення іноземної мови, сформованість навчальних умінь, цілеспрямованість, вирішення запропонованих викладачем завдань конструктивно-варіативного плану);

4. Творча група - характеризується всіма позитивними всіх чотирьох груп рисами дій (уміння вирішувати навчальні завдання на творчо-пошуковому рівні з умінням самостійно організувати свою діяльність поза контролем викладача).

УДК 801.8: 82.03 (07)

МАКРОСТРУКТУРНИЙ УРОВЕНЬ В ОБУЧЕНИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА

Фоменко Е.Г., к. филол. н., доцент

Запорожский государственный университет

1. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Интерпретация текста является сквозным предметом филологического цикла, в котором активизируются знания, полученные в разных теоретических дисциплинах. Обучение основам интерпретации ведется поэтапно, поскольку студентам необходимо выйти на определенный уровень языковой подготовки, достичь беглости чтения на английском языке, развить художественную интуицию и овладеть культурным багажом, открывающим доступ к целенаправленному прочтению англоязычной литературы. На продвинутых ступенях обучения интерпретация является конечной целью лингвостилистического анализа целого художественного произведения или его фрагмента [1: 50].

Опыт преподавания интерпретации текста в Запорожском государственном университете показывает, что студенты, свободно владеющие английским языком, далеко не всегда воспринимают художественность текста. Трудности, которые им приходится преодолевать, носят вполне объективный характер. Во-первых, интеракция с иноязычным текстом проходит в иных условиях, чем интеракция с текстом на родном языке. То, что понимается носителем языка как данное, не требующее экспликации, может оставаться вне поля зрения носителя иного языка и культуры. Во-вторых, не носитель языка находится под влиянием культурных стереотипов, мешающих восприятию литературного произведения, написанного в канонах и понятиях другой культуры. Наконец, конструирование информационного пространства текста не идет линейно от слова к слову и от предложения к предложению, а основывается на целенаправленной ментальной репрезентации текстовых структур. Обращает на себя внимание тот факт, что, упрощая стоящие перед ними задачи, студенты предпочитают подменять интерпретацию пересказом сюжетной линии, «украшая» его вырванными из текста, часто механически перечисленными, стилистическими приемами. Статичный характер интерпретации, к сожалению, преобладает. Анализ ответов, в том числе на государственных экзаменах, показывает, что студенты не мыслят категориями текста. Они ориентированы на микротекст, что препятствует реализации принципа целостности восприятия художественного произведения [2: 157]. Процессы текстовой интеграции, в которые широко вовлекаются стилистические приемы, практически не принимаются во внимание.

Целый ряд причин тормозит обучение интерпретации текста. Во-первых, традиционная ориентация на грамматику предложения затрудняет понимание функционирования грамматических конструкций с позиции грамматики текста. Во-вторых, у обучаемых слабо развито понимание текста как организованной семантической протяженности: от них ускользают смысловые наслоения слов, семантические сближения словарно отдаленных лексем, скрытый смысл повторов. Из-за фрагментарного освоения семантического пространства текста концептуальная сеть произведения остается не выстроенной. В-третьих, интерпретационные действия не продумываются в последовательности, диктуемой интерпретируемым текстом. Отсутствие мотивированной интеракции с текстом мешает овладению интерпретацией как процессом, который «сводится к скрупулезным поискам средств выражения концепта, концентрирующих в себе результаты авторского усвоения действительности и пропагандирования их читателю» [3: 75]. Вышесказанное позволяет заключить, что учебная интерпретация текста формирует особый вид компетенции, помогающей активному чтению и реконструированию текста как избирательной, т.е. целенаправленной, интерпретации. Владение *дискурсивной компетенцией* означает освоение потенциала текстовых структур как организованного текстового, интертекстуального и межкультурного знания.