

маючих можливість існувати і діяти у випадку виникнення ним створення певних додаткових умов [1].

Отже, семантичний аналіз поняття «потенціал» дозволяє припустити, що складником потенціалу в загальному тлумаченні можна вважати можливості, умови, засоби, взаємовідносини між кимось або взаємозв'язки з чимось. Розглядаючи потенціал як сукупність характеристик особистості, можемо стверджувати, що він визначається задатками, здібностями, потребами, ціннісними установками, нахилами, неактуалізованими можливостями, творчими імпульсами, потребами в пізнанні себе і свого оточення. Потенціал особистості також пов'язаний з процесами актуалізації, саморозкриття, самовираження, самоствердження, самореалізації, сходження до самого себе, з прагненням «вийти за свої рамки».

На основі проведеного аналізу можемо зробити висновок, що характеристики потенціалу особистості у філософії, психології, педагогіці певним чином співпадають, оскільки накопичується особистісний потенціал у процесі розвитку людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, і визначає як її реальні можливості, готовність діяти, так і нереалізовані здатності й ресурси. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в дослідженні лідерського потенціалу особистості задля пошуку шляхів його розвитку.

Література

- 1. Дериглазова Н. В.** Зміст поняття «соціальний потенціал особистості» [Електронний ресурс] / Н. В. Дериглазова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_33/Gileya33/F2_doc.pdf. – Заголовок з екрану.
- 2. Деркач А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : МПСИ, 2004. – 752 с.
- 3.** Загальна психологія: [підручн. для студентів пед. ін-тов] / за ред. А. В. Петровського. – М. : Просвітництво, 1986. – 308 с.
- 4. Игнатова В. В.** Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе / В. В. Игнатова. – Красноярск, СибГТУ, 2000. – 272 с.
- 5. Леонтьев Д. А.** Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 372–377.
- 6. Ожегов С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1986. – 796 с.
- 7. Парыгин Б. Д.** Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Б. Д. Парыгин. – Л., 1981. – 192 с.
- 8.** Словник української мови: в 11 томах. – Том 7, 1976. – 819 с.
- 9.** Oxford dictionaries [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/potential>. – Заголовок з екрану.

УДК 37.013.74(430)

Віта Гаманюк, Світлана Амеліна

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Гаманюк В. А., Амеліна С. М. Стандартизація іншомовної підготовки в контексті інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору.

У статті досліджується питання впровадження європейських освітніх стандартів в галузі іншомовного навчання у системі вищої немовної освіти в Україні. Аналізуються рамкові програми з англійської та німецької мов для професійного спілкування з огляду на соціокультурний компонент та орієнтацію на автономне навчання.

Ключові слова: рамкова програма, соціокультурна компетенція, іншомовна комунікативна компетенція, автономне навчання.

Гаманюк В. А., Амелина С. М. Стандартизация иноязычной подготовки в контексте интеграции в общеевропейское образовательное пространство.

В статье исследуются вопросы имплементации европейских стандартов в сфере иноязычного образования в системе высшего неязыкового образования в Украине. Анализируются рамочные программы по английскому и немецкому языку для профессионального общения с точки зрения включения социокультурного компонента и ориентации на автономное обучение.

Ключевые слова: рамочная программа, социокультурная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, автономное обучение.

Hamanyuk V. A., Amelina S. M. Standardization of foreign language training in the context of integration into the European educational space.

The article deals with the question of implementation of European educational standards to the Ukrainian system of foreign language high education. The frame programs for English and German for professional communication (integration of multicultural components and autonomic learning aspects) are analyzed.

Key words: frame program, multicultural competence, foreign language communicative competence, autonomic learning.

На шляху до створення загальноєвропейського освітнього простору країни-учасники цього процесу розробляють документи, покликані уніфікувати іншомовну освіту в різних національних системах на рівні змісту освіти, вимог до рівня іншомовних знань та оцінювання результатів навчання. Україна прагне входження до загальноєвропейського освітнього простору, передумовою чого є адаптація державної системи освіти до європейських вимог. В іншомовній освіті зміни відбуваються на рівні визначення змісту й рамкових умов навчання і вивчення іноземних мов. Базовим документом у галузі іншомовного навчання є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, розроблені колективом авторів з різних країн і видані у 2000 р. Українською мовою Рекомендації з'явилися у 2001 р. і з того часу на їх основі складаються рамкові програми з іноземних мов, навчальні плани й екзаменаційні матеріали. На часі – унесення змін і трансформація системи іншомовної освіти України відповідно до загальноєвропейських стандартів.

Проблема стандартизації іншомовної підготовки на всіх рівнях освіти була предметом пильної уваги багатьох українських науковців і практиків іншомовного навчання. З-поміж них слід назвати насамперед Н. Бориско, Р. Гришкову, О. Петрашук, О. Коваленко і багатьох інших. Однак питання стандартизації змісту і вимог до іншомовної підготовки залишається актуальним і потребує ґрунтовного аналізу.

Мета статті – узагальнити загальні підходи до стандартизації іншомовної освіти в Україні і здійснити аналіз актуальних на сучасному етапі документів, покликаних сприяти уніфікації і стандартизації іншомовної підготовки.

Поштовхом до інтернаціоналізації мовної освіти насамперед у країнах Євросоюзу провідну роль відіграла розробка Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Їх розроблення суттєво вплинуло також і на освітні системи багатьох країн, які не є членами ЄС, але визнають європейські цінності і залучаються до

загальноєвропейських освітніх процесів. Нині розроблені Радою Європи стандарти іншомовного навчання й оцінювання іншомовних знань є орієнтиром для низки країн на пострадянському просторі, серед них і в Україні.

Мета, якої прагнули розробники, полягала у вихованні нового громадянина світу, який має бути багатомовним, з високим рівнем свідомості щодо мов та культур, а автономне навчання протягом усього життя мало стати нормою. Загальноєвропейські рекомендації є суттєвою віхою на шляху до багатомовної Європи. Наголошується на мовній і культурній відповідальності кожної особистості як частини певної та різноманітних груп із різним лінгвістичним і культурним фоном.

Значимість ЗЄР ще й в тому, що вони надають змогу тим, хто вивчає мови, самостійно оцінити свої успіхи. Завдання тепер полягає в тому, щоб розробити детальний та адекватний інструмент самооцінки знань у рамках програм з іноземної мови для вищих навчальних закладів.

На сучасному етапі Загальноєвропейські Рекомендації потребують коригування, але ніхто не піддає сумніву рівні володіння мовою, на які орієнтується вся Європа, важливість комунікативної компетенції та її складників, але важко заперечувати, що є потреба в перегляді поглядів на те, що вважається мовою, на загальні підходи до вивчення мови та на її роль у житті суспільства. Тому вносяться корективи і доповнення насамперед щодо таких аспектів, як багатомовність та міжкультурна освіта.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти покладено в основу розроблення освітніх стандартів і навчальних планів. Провідною метою є сприяння багатомовності та міжкультурній компетенції задля підвищення якісного рівня спілкування між європейцями різного мовного і культурного походження, а також уможливлення уніфікованої оцінки рівня знань у межах Європи.

Науковець О. Коваленко зазначає, що «мова – це засіб входження до Європейського Союзу, оскільки мобільність студентів, учителів та інших громадян забезпечується знанням мови. Європа є плурілінгвальною, тому не можна обмежуватися однією мовою. Англійська – найбільш поширена, у Європі нею говорять 80%, в Україні вивчають 82%. Проте, щоб бути конкурентоспроможними, не можна виключати з мовної пропозиції інші іноземні мови: німецьку, французьку, іспанську. Розроблено багато програм для вчителів і не тільки іноземних мов, однак найвже єдине, але суттєве обмеження щодо участі в них – знання мови» [4, с. 5].

Науковець Р. Гришкова, у свою чергу, підкреслює, що процес об'єднання Європи супроводжується формуванням загального освітнього і наукового простору, розробленням єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Іншомовна освіта в Україні формується з урахуванням основних досягнень європейських країн у цій галузі та відповідно до таких документів Ради Європи, як: «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Європейський мовний портфель». Дослідниця звертає увагу на те, що ідеї мовної політики Ради Європи знаходять все ширшу реалізацію в нашій державі. Серед тих заходів, що мають місце у вітчизняній системі освіти, називають: збільшення кількості пропонованих для вивчення мов, урізноманітнення мовної пропозиції, введення вивчення кількох іноземних мов у початковій школі; збільшення кількості академічних годин на їх вивчення; використання в деяких вищих навчальних закладах освіти іноземної мови як робочої.

З інтернаціоналізацією й запровадженням нових моделей управління системою

освіти у Європі тісно пов'язане помітне позбавлення співробітництва у цій галузі. Наприклад, вищі школи північної частини ЄС демонструють послідовне пришвидшення процесу інтернаціоналізації, яке виявляється у створенні у третій країнах цілої мережі закладів навчання різного рівня і напрямів та в запровадженні освітніх програм, покликаних сприяти тісній співпраці між цими країнами. До того ж ці установи та програми працюють дієво, тому що позбавлені таких ознак, як бюрократизм. Серед нововведень насамперед слід назвати викладання багатьох дисциплін, особливо у межах післядипломної освіти, англійською мовою, оцінка результатів навчання виключно у кредитах та балах, а не оцінках, тобто згідно з вимогами кредитно-модульної системи, міжнародні навчальні курси та програми, з обов'язковою фазою навчання за кордоном або без неї, і, нарешті сертифікацією знань та отриманням диплома. Тобто студенти, які навчаються у вищих навчальних закладах скандинавських країн та більшості країн ЄС, уже нині відчули на собі переваги мобільного навчання.

3-поміж інших помітних процесів в освітній галузі ЄС слід згадати також про дві тенденції, які можна трактувати як реакцію на дискусії щодо проблем, пов'язаних із підвищенням якості освіти. З одного боку, зростає вплив розроблених і визнаних на міжнародному рівні критеріїв оцінки знань на прийняття рішень в освітній галузі на національному рівні, а з іншого – схвалюється проведення освітніми закладами й установами самоаналізу та самооцінки своєї діяльності і якості підготовки та прийняття ними адекватних рішень.

Україна є учасником Болонського процесу в освіті, тому виникає необхідність імплементації європейських освітніх стандартів. Зважаючи на те, що інтернаціоналізація освіти передбачає мобільність студентів, значимість адекватного володіння ними іноземними мовами суттєво зростає. Національною доктриною розвитку освіти в Україні одним із пріоритетних завдань визначено створення єдиного мовного простору, що змусило приділити велику увагу розв'язанню проблеми вивчення іноземних мов на всіх рівнях, формуванню і впровадженню в навчанні іноземних мов міжкультурного підходу на протиположному, що має підготувати молодь до практичного використання іноземної мови як у професійній діяльності, так і у приватній сфері [1, с. 115].

Посилена увага до вивчення іноземних мов зумовлена тим, що забезпечення виконання основних положень Болонської декларації неможливе без підвищення рівня якості мовної освіти, тому що адаптація до норм і стандартів європейського освітнього простору, мобільність, професійна конкурентоспроможність матимуть місце лише за умов впевненого володіння випускниками іноземними мовами, наявності в кожного з них сформованих навичок комунікативної поведінки у різних сферах спілкування. Окремі практики забезпечували відповідну якість підготовки на різних рівнях освіти. Водночас, зважаючи на певну автономію навчальних закладів як у визначенні змісту мовної підготовки, так і методів навчання, які викладачі обирали на власний розсуд, вітчизняна система іншомовної підготовки демонструє невідповідність рівня, якості знань випускників шкіл і ВНЗ. Через таку увагу і значимість іноземних мов для пересічних громадян, а не тільки для фахівців, а також задля приведення результатів навчання у відповідність, в Україні було прийнято ключові для іншомовної підготовки документи, які у хронологічному порядку представлено в табл. 1.

Рамкові документи в галузі освіти

| Рік | Назва документа |
|------|--|
| 2003 | Стратегія реформування освіти України |
| 2004 | Державний стандарт базової і повної середньої освіти |
| 2008 | Рекомендації до Концепції полікультурної освіти України. |
| 2009 | Біла книга національної освіти України |
| 2011 | Концепція мовної освіти України |
| 2010 | Державний стандарт освіти для початкової школи: іноземні мови. |
| 2013 | Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року |
| 2013 | Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти |

Окрім того, протягом останнього десятиліття розроблялися навчальні програми, які орієнтовані на загальні для європейського освітнього простору вимоги і враховують вимоги до іншомовної підготовки як фахівців-філологів та фахівців інших напрямів підготовки, так і пересічних громадян, які потребують іншомовних знань для використання мови у приватній сфері. Розроблені українськими фахівцями навчальні програми, представлено в Таблиці 2.

Таблиця 2

Актуальні в системі освіти України рамкові програми з іноземної мови

| Рік | Назва документа |
|------|---|
| 2001 | Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) |
| 2004 | Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. |
| 2004 | Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс) |
| 2005 | Програма з англійської мови для професійного спрямування |
| 2006 | Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України |
| 2009 | Типова (рамкова) програма з курсу «Німецька мова як друга іноземна» для спеціальності «Перекладознавство» |
| 2014 | Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (Нова редакція) |

Слід також зазначити, що Рекомендації Ради Європи з мовної освіти враховано в Державному стандарті загальної середньої освіти й у Програмі з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівні володіння загальнонавчальною іноземною мовою, визначені та описані у Загальноєвропейських рекомендаціях, покладено в основу Типових Програм з першої іноземної мови для вищих навчальних закладів, які готують учителів і перекладачів. На ці пропозиції Ради Європи спираються також і програми з іноземної мови професійного спілкування, розроблених для немовних спеціальностей вищих навчальних закладів України. Так, типова навчальна програма для викладання англійської мови «National ESP Curriculum for Universities» є спільною ініціативою Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України, Британської Ради в Україні, а «Rahmencurriculum für studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten» – за підтримки Гете-Інституту (м. Київ). Вони базуються на рекомендаціях Ради Європи у частині викладання й оцінювання, крім того,

передбачають розроблення на їх основі навчальних модулів, які відповідатимуть вимогам кредитно-модульної системи.

Інтегративні процеси позначилися на структурі міжнародних відносин, що, у свою чергу, вплинуло на визначення мети навчання іноземних мов у вищій школі. У студентів виникла додаткова мотивація до вивчення іноземних мов, і не тільки як засобу комунікації, а ще й через те, що інтеграція до європейського співтовариства висуватиме значно вищі вимоги до рівня фахової підготовки, а іноземна мова є одним із базових компонентів вищої освіти. У сучасних умовах, як наголошує Р. Гришкова, «без володіння іноземними мовами неможливо реалізувати соціальну та професійну мобільність людини. Реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення й підвищення рівня якості мовної освіти» [2, с. 146].

Мета навчання іноземних мов корегується згідно з соціальними та політичними запитами, вимогами та пріоритетами, які формуються в суспільстві під тиском дійсності. Отже, зміни у структурі міжнародних відносин і визначення напрямків стратегічного розвитку країни спонукають до внесення відповідних змін до змісту освіти фахівців майже всіх професійних галузей і, насамперед, щодо їх фахової підготовки. Зважаючи на інтеграційні процеси та розширення міжнародних зв'язків, володіння іноземними мовами стало одним із суттєвих показників фаховості, компетентності, перетворилося на вирізнявальну кваліфікаційну ознаку, тож, підвищення вимог до рівня комунікативної спроможності є зрозумілим.

Мовна освіта є нині не тільки одним із складників вищої освіти, без якого не можна реалізувати сьогодні ані соціальну, ані професійну мобільність людини, особливо зважаючи на залучення України до Болонського процесу, але й на передумову працевлаштування. В умовах сучасного інформаційного простору фахівець не здатен підтримувати достатній рівень своєї компетентності, не маючи змоги підвищувати рівень своєї кваліфікації, без доступу до актуальної інформації іншими мовами він не здатен залучитися до новітніх розробок науковців інших країн.

Загальноєвропейські Рекомендації містять тезу про те, що «лише шляхом оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння та співпраці, та подолати упередження та дискримінацію» [3, с. 17].

Навчання майбутніх фахівців немовних спеціальностей іноземної мови переслідує ще й іншу, крім порозуміння у професійній галузі, мету. У рамках дисципліни зусилля спрямовуються на виконання одного з головних завдань вищої школи, що визначено Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, а саме: закласти необхідну інтелектуальну та моральну базу, яка була б достатньою для діяльності в галузі науки, виробництва, культури, управління, й сформувати інші, необхідні для професійного саморозвитку якості. З-поміж них – здатність самостійно вчитися. Глобальне мислення, толерантне ставлення до відмінностей щодо цінностей, норм моралі, поведінки, культурна обізнаність, культура спілкування, самостійність та критичність мислення. Усе це, через специфічний характер дисципліни, частково формується саме у процесі навчання мови та формування соціокультурної компетенції.

Р. Гришкова наголошує на тому, що «нова мовна політика та оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування потребують інших підходів до методики викладання, удосконалення професійної й іншомовної комунікативної

компетенції викладачів, розроблення сучасних технологій навчання. Нині мовна освіта в Україні розглядається як полікультурний, полілінгвальний простір; а провідні принципи її реалізації ґрунтуються на мовному та культурному плюралізмі» [2, с. 146].

Практика підготовки фахівців немовних спеціальностей, їх рівень іншомовної підготовки свідчить про те, що вона не може вважатися дієвою і вимагає удосконалення через низку невідповідностей. Суспільство на сучасному етапі потребує фахівців з вищою освітою, які б володіли іноземною мовою і були б готові до міжнародної співпраці, мали б достатні соціокультурні знання про країну, а на практиці ставлення до іноземної мови як непрофільної дисципліни, ще й досі залишається несерйозним.

Рівень підготовки викликає нарікання не лише через несформованість навичок міжкультурного спілкування та лінгвокраїнознавчої компетенції, відсутність міжкультурних, фонових знань про країну і мову, але й недостатній рівень традиційної лінгвістичної підготовки, яка зосереджується на традиційному вивченні граматичної будови, лексики, нерідко за підручниками, мова яких є застарілою і містить тексти з реаліями минулих епох, навчальні плани та програми не відрізняються гнучкістю, тож не здатні мобільно реагувати на зміни, неефективними є також і форми навчання. Дослідники наголошують на тому, що відсутній також системний зв'язок між професійною та іншомовною підготовкою, а вимоги профільного Міністерства не завжди узгоджені з Рекомендаціями Ради Європи.

Дослідниця Р. Гришкова звертає увагу на те, що вдосконалення іншомовної освіти можливе за умов усунення суперечностей у таких напрямках: приведення у відповідність вимог профільного Міністерства та Рекомендацій Ради Європи у галузі мовної освіти; визнання необхідності теоретичного обґрунтування взаємодії фахової підготовки майбутніх спеціалістів та соціокультурної компетенції з іноземної мови; орієнтація процесу навчання іноземної мови на формування та розвиток не тільки мовної та мовленнєвої, але й соціокультурної компетенції.

У цьому контексті важливо конкретизувати поняття «іншомовної соціокультурної компетенції». Так, наприклад, базуючись на запропонованому у ЗЄР визначенні поняття та структурі соціокультурної компетенції, рамкові програми і з німецької, і з англійської мови професійного спілкування розглядають її як складник професійно-орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції, яка є метою іншомовного навчання у вищій школі, але трактують по-різному.

У «Програмі з англійської мови для професійного спілкування», яка датована 2005 р., у розділі «Цілі» зазначається, що реалізація Програми АМПС відбувається шляхом досягнення таких цілей: практичної, освітньої, пізнавальної, розвиваючої, соціальної і соціокультурної [8, с. 6]. Автори програми наголошують на тому, що зміст програми спрямований на формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як «мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища», а її невід'ємними складниками є лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенція. Соціолінгвістична компетенція, як зазначається у Програмі, «спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Вона сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реагування на них» [6, с. 8]

«Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування» (2006 р.) визначає соціокультурну компетенцію як «вміння і готовність застосовувати

сукупність соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих і міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї із сторін» [8, с. 10]. Окрім того, серед інших цілей занять з іноземної мови професійного спілкування авторами розглядаються: іншомовна комунікативна, фахова, навчальна та методична [6, с. 10–11].

Очевидно, що обидві програми на рівні мети по-різному трактують соціокультурний компонент. Програма з німецької мови використовує поняття «соціокультурної», а програма з англійської мови – «соціолінгвістичної» компетенції. Це означає, що на рівні термінології мають місце певні невідповідності, які потребують узгодження.

Науковець Р. Гришкова наголошує на тому, «за європейськими стандартами студент сам собі ставить мету у плані оволодіння іноземною мовою, а викладач допомагає йому вибрати найефективнішу методику для досягнення цієї мети. Більша частина навантаження припадає на самостійну роботу студента... Кожен студент несе персональну відповідальність за свої успіхи в оволодінні іноземною мовою: для цього він навчений самоаналізу власних досягнень, самоконтролю та плануванню своєї діяльності» [1, с. 115].

Особливістю організації навчання у європейських університетах є чітко організована самостійна робота студентів, яка має не формальний характер, а є дієвою формою навчальної діяльності. Студенти заздалегідь отримують графік самостійної роботи, терміни виконання індивідуальних завдань, більш того, за несвоєчасне виконання завдань передбачено штрафні санкції у вигляді позбавлення балів, або навіть незарахування роботи. Тобто вивчення іноземної мови є також питанням самодисципліни і самосвідомості. Тож слід не тільки вносити відповідні зміни до організації навчального процесу та змісту навчальних планів і програм, але й змінювати ставлення студентів до навчання, посилювати роль самоосвіти, саморозвитку кожного студента, підвищувати відповідальність за результати власної навчальної діяльності.

Якщо говорити про впровадження європейських стандартів на рівні системи освіти, то деякі кроки в цьому напрямку було вже зроблено. Так, у більшості вищих навчальних закладів запроваджено кредитно-модульну систему, розроблено відповідні робочі програми, переглянуто навчальні плани, у практику навчання впроваджуються нові підходи до вивчення іноземних мов, розробляються сучасні навчальні посібники, розширюються можливості використання і навчальному процесі інформаційних технологій, інтернет-ресурсів. Найбільша проблема полягає у формуванні самосвідомості студентів, тому що значна частка навчального процесу припадає саме на самостійну роботу, і від того, наскільки серйозно ставитиметься студент до набуття знань, наскільки ефективно він зможе спланувати навчальний процес та врахувати витрати часу на виконання завдань для самостійної роботи, залежатиме врешті – решт загальний результат його навчання.

Р. Гришкова проаналізувала чинні програми з іноземної мови і дійшла висновку, що більшість з них не враховує індивідуальних запитів студентів. У процесі навчання студенти ще не знають достеменно, де вони будуть працювати і наскільки потрібні їм будуть іноземні мови, тому не приділяють цій дисципліні належної уваги, не відносять її до фахової підготовки. Тому у програмах з іноземної мови для професійного спілкування порушуються питання самоосвіти та навчання упродовж усього життя й зазначається, що «вивчення іноземної мови, особливо у європейському

контексті, виходить далеко за межі обов'язкової освіти. Активне використання процедурних знань є основою ефективного самостійного вивчення мов упродовж усього життя після отримання вищої освіти. Це означає, що набуття процедурних знань (навчання учитися) та навичок організації власної пізнавальної діяльності є важливою метою навчання в рамках нового підходу до оволодіння професійно спрямованою іноземною мовою» [1, с. 116].

Слід додати, що програма з англійської та з німецької мови для професійного спілкування стимулює самостійність студентів та усвідомлення ними власних стилів навчання. Вона спрямована на розвиток загальних навичок критичного мислення, вирішення проблем, презентації ідей тощо. У такий спосіб вона допомагає розвивати мовну, прагматичну та міжкультурну компетенції студентів і їхню здатність до самостійного вивчення мов.

Р. Гришкова наголошує на тому, що у справі збереження людського капіталу важливого значення набуває суб'єктивна оцінка людини в конкретній ситуації, тому що від неї залежить конкурентоспроможність людини як суб'єкта діяльності. Тож, завдання навчальних закладів полягає у формуванні особистості майбутнього спеціаліста відповідно до трансформацій суспільства, орієнтуючись на кращі світові зразки. Динаміка змін у суспільстві зумовила перегляд змісту кваліфікацій майбутнього фахівця. Серед основних кваліфікацій – здатність до самоосвіти, саморозвитку, самоконтролю та самовдосконалення. «Освіта розуміється нині не просто як сукупність знань, вона включає в себе методологічну підготовку, комп'ютерну грамотність і певний рівень інформаційної культури» [1, с. 117].

Однією з головних проблем сучасної вищої освіти є розробка методів, здатних підтримувати в кожного студента прагнення до професійного самовизначення через діагностування професійно значущих якостей особистості, виконання різноманітних професійних проб, раціональну організацію й культуру проходження практики, оцінювання інформаційної забезпеченості і власної інтелектуальної підготовки для розв'язання практичних завдань визначеного рівня складності тощо.

Сучасна університетська освіта має забезпечувати підготовку фахівця, здатного не тільки до репродуктивної професійної діяльності, а зорієнтованого на подальшу самоосвіту й саморозвиток, спроможного бути суб'єктом організації власної життєдіяльності. Ці складні завдання випускник університету зможе розв'язувати лише за умови самоосвіти й самовиховання.

Традиційно під самоосвітою мають на увазі самостійну, цілеспрямовану систематичну роботу людини над розширенням власних загальних та професійних знань і усуненням недоліків, яка здійснюється з метою максимальної самореалізації та служіння суспільним інтересам.

Європейські стандарти навчання в університеті передбачають, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студента: пошук, селекцію й обробку необхідної інформації, зіставлення різних точок зору на одну проблему та шляхи її розв'язання, критичне осмислення викладеного матеріалу, вироблення власної думки щодо досліджуваної проблеми тощо. Цей принцип перегукується з європейською концепцією «навчання впродовж усього життя» (lifelong learning), оскільки лише сформувавши у студента позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, віру у власні сили оволодіти нею та озброївши його навичками самостійного набуття знань із різних джерел, можна забезпечити подальший саморозвиток і самовдосконалення випускника вищої школи.

Л. Мішіна наголошує на тому, що «за певних об'єктивних умов забезпечити усіх

майбутніх спеціалістів абсолютними знаннями іноземної мови виявляється неможливим, обов'язково потрібно сформувані у них навички самоосвіти, які дозволили б їм самостійно удосконалити знання однієї іноземної мови і в разі потреби засвоїти другу або третю іноземну мову відповідно до рівня власних професійних потреб [5, с. 215].

Рамкова програма з німецької мови орієнтована на автономне навчання, автори підкреслюють: «автономне навчання є основою усвідомленого постійного неперервного навчання і формує гнучку реакцію на можливі професійні зміни» [6, с. 13]. Про важливість автономного навчання свідчить також і те, що у розділі «Навчально-методичні засади» автори пропонують перелік навчальних технологій і стратегій навчання у його межах, які частково унаочнено в додатках [6, с. 14 – 15].

Окремо слід відмітити актуалізовану Рамкову програму з німецької мови для професійного спілкування (2014) [7], яка спирається на окремі положення дидактики багатомовності і розширена за рахунок глосарію. Глосарій містить дефініції ключових понять іншомовної освіти і орієнтує викладачів на термінологію, загальноприйнятту в європейському освітньому просторі, адекватне розуміння якої є, на наш погляд, є важливим компонентом професійної підготовки викладача.

Отже, підводячи підсумки, слід зауважити, що на шляху до загальноєвропейського освітнього простору вітчизняна система іншомовної освіти вже має певний досвід. Серед здобутків останніх років у цій справі слід назвати запровадження кредитно-модульної системи у системі вищої освіти, розроблення рамкових програм з англійської (2005) і німецької (2006, 2014) мов для професійного спілкування, орієнтація на автономне навчання, внесення до змісту іншомовної освіти соціокультурного й соціолінгвістичного компонентів, а також профілізація та професіоналізація іншомовного навчання. Але очевидно, що ще й нині зміст навчання у вищих навчальних закладах не співпадає. Особливо це помітно при порівнянні навчальних планів різних ВНЗ у системі філологічної освіти. Є відмінності у кількості годин, відведених на вивчення дисциплін фахової підготовки, у формі занять (лабораторні, практичні, лекційні), формах звітності (екзамен, залік), але існують суттєві відмінності і щодо переліку внесених до навчальних планів дисциплін. Тож говорити про єдину іншомовну і фахову підготовку поки що зарано. Серед питань, що потребують розв'язання, залишається уніфікація наявних програм на рівні понять, їх модернізація й наскрізне кюрикулярне узгодження на рівні «середня школа – вища школа – освіта дорослих».

Література

- 1. Гришкова Р. О.** Імплементація європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Педагогіка : Наукові праці. – Том 136. – Вип. 123. – 2010. – С. 114–118.
- 2. Гришкова Р. О.** Іншомовна освіта в Україні у контексті інтеграції [Електронний ресурс] / Р. О. Гришкова. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukpraci/economy/2006/40-27-24.pdf>. – Заголовок з екрана.
- 3.** Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
- 4. Коваленко О.** Знання іноземної мови – це не примха, а необхідність часу / О. Коваленко // English. – 2011. – № 1 (529). – С. 4–5.
- 5. Мішіна Л.** Глобалізація як фактор переосмислення важливості вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. Мішіна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 32. – 2010. – С. 215–219. – Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Ppps/2010_32/files/215-219.pdf 6. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с. 7. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк та ін. – К. : Ленвіт, 2014. – 136 с. 8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. С. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с. 9. Програма з англійської мови для університетів (інститутів) : п'ятирічний курс навчання / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. / Київ : Британська Рада, Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.

УДК 37.091.33

Анна Ємельова

ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В НАРОДНИХ ШКОЛАХ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ємельова А. П. Вивчення досвіду організації трудового навчання в народних школах Катеринославщини в сучасній практиці вищої школи.

У статті розглянуто історико-педагогічний досвід організації трудового навчання в народних школах Катеринославської губернії (в кінці XIX – на початку XX століття). Окреслено етапи розвитку трудового навчання в народних школах Катеринославщини. Описано навчально-методичний комплекс, який сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки студентів ВНЗ у сучасних умовах розвитку суспільства.

Ключові слова: трудове навчання, народна школа, навчально-методичний комплекс.

Ємельова А. П. Изучение опыта организации трудовой учебы в народных школах Екатеринославщины в современной практике высшей школы.

В статье рассмотрен историко-педагогический опыт организации трудового обучения в народных школах Екатеринославской губернии (в конце XIX – начале XX века). Определены этапы развития трудового обучения в народных школах Екатеринославщины. Описан учебно-методический комплекс для повышения эффективности профессиональной подготовки студентов вузов в современных условиях развития общества.

Ключевые слова: трудовое обучение, народная школа, учебно-методический комплекс.

Yemeleva A. P. Study of experience of organization of labour studies is in folk schools of Katerinoslavshchina in modern practice of higher school.

The article discusses the historical and pedagogical experience of labor education in public schools of Katerynoslavska province (late XIX – early XX century). The educational-methodical complex named «The Development of labor studies in folk high schools of Katerynoslavshchina (the end of XIX – the beginning of XX century)» was made according to the results of the research to deepen the knowledge of theory and history of pedagogy, ethnology, history of culture.

Key words: employment training, public school, teaching complex.