

Марченко Н. М.

ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ВИПЕРЕДЖАЮЧОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ДРУГІЙ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ

Підготовка вчителів-професіоналів диктується кардинальними змінами, які відбуваються у вітчизняній освіті. В суспільстві з'явилися нові цінності – саморозвиток, самоосвіта і самопроекування особистості, які стали основою нової парадигми в педагогіці – особистісно орієнтованої освіти. В нових соціально-педагогічних умовах потрібен учитель-професіонал, який є суб'єктом педагогічної діяльності, а не носієм сукупності наукових знань і способів їх передачі, він орієнтований на розвиток учнівських здібностей, а не лише на трансляцію знань, умінь і навичок, а також уміє практично працювати з освітніми процесами, будувати розвиваючі, виховні та освітні ситуації, а не просто висувати і вирішувати дидактичні завдання.

У відповідності до вище сказаного у навчанні рецептивної граматики майбутніх педагогів, ми повинні враховувати принцип професійно-педагогічного спрямування.

Важливість формування професійно-орієнтованої німецькомовної граматичної компетенції зумовлена професійно-педагогічною спрямованістю навчального процесу, що розглядається в сучасній науці як відображення інтересу та психологічної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. За визначенням К. І. Соломатова, професійно-педагогічна спрямованість передбачає таку організацію процесу навчання, за якою педагог не лише повідомляє знання, формує предметні навички та вміння, а також розкриває способи їх придбання шляхом залучення студентів до вирішення окремих методичних завдань під час самого заняття [8, с. 11].

Професійно-педагогічне спрямування навчального процесу було об'єктом дослідження таких методистів, як О. Б. Бігич, В. С. Дикань, М. І. Реутов, Т. В. Савицька, Т. О. Стеченко, Є. М. Соловова, К. І. Соломатов, В. М. Шевяков, Н. В. Язикова та ін.

Методистами було запропоновано враховувати професійно-педагогічну спрямованість якомога раніше. М. І. Реутов говорить про те, що студенти повинні імітувати дії викладача під час уведення та пояснення граматичного матеріалу, який ними тільки засвоюється. Необхідно навчати студентів аналізувати вправи на введення, опрацювання та контроль мовних явищ з урахуванням їх специфіки. А оскільки на початковому етапі навички в першій іноземній мові (ІМ1) можуть інтерферувати впливати на навички в другій іноземній мові (ІМ2), то розвиток елементарних методичних умінь паралельно із засвоєнням нового матеріалу створює умови для його творчого і глибокого осмислення, що допоможе ефективно подолати інтерференцію з боку ІМ1 [5, с. 22-23].

А. В. Щепілова пропонує особливу увагу приділяти принципу порівняльного та контрастивного підходу. Послідовне порівняння на початковому етапі навчання того, як різні мови відображають реальні ситуації, спонукає до розуміння специфіки граматичних структур ІМ2 у порівнянні з ІМ1 та рідною мовою (РМ). Потім з'являється уміння диференціювати їх самостійно та вибирати найбільш адекватну з точки зору системи ІМ2. На цьому етапі відбувається зниження впливу раніше вивчених мов і зменшується необхідність контрастивного підходу [9, с. 19].

Т. О. Стеченко, дослідивши психологічні особливості та проаналізувавши дидактичні принципи навчання, визначила передумови успішного формування особистості майбутнього педагога на заняттях з граматики.

Дана стаття має на меті дослідити та обґрунтувати шляхи та засоби випереджаючої професіоналізації навчання при вивченні рецептивного граматичного матеріалу з урахуванням комунікативно-когнітивного підходу, що зумовить ефективне формування професійно-орієнтованої граматичної компетенції.

Необхідність підготовки майбутніх учителів німецької мови об'єктивно зумовлена вимогами чинної Програми (Curriculum 2004), серед яких – вимоги до граматичної та професійної компетенцій. Процес навчання майбутніх учителів повинен бути організованим так, щоб давати можливість студентам самостійно творчо вирішувати поставлені професійно спрямовані завдання, метою яких є не лише формування граматичних навичок читання та аудіювання, а й розвиток на цій основі професійних умінь, необхідних їм у майбутній професії вчителя іноземної мови. На заняттях з практики усного та писемного мовлення на початковому етапі (І рік вивчення ІМ2) студенти набувають необхідних граматичних знань, навичок та умінь аудіювання та читання, але й мимовільно практично знайомляться з методикою навчання цих видів мовленнєвої діяльності. Професійна спрямованість занять робить це знайомство плановим та цілеспрямованим і ставить студента в позицію активного суб'єкта педагогічної діяльності, вимагає свідомого прагнення отримати під керівництвом викладача необхідні для майбутньої професійної діяльності знання, навички та вміння [6, с. 23-31].

Випереджаюча професіоналізація навчального процесу при формуванні рецептивної граматичної компетенції, відповідно до вимог чинної програми та визначених нами завдань, повинна бути розвинена так, щоб після першого року вивчення німецької мови студенти володіли необхідними граматичними знаннями, вміннями та навичками, потрібними для читання та аудіювання з метою подальшого використання їх у власній педагогічній діяльності; навчальними стратегіями, необхідними для формування граматичної компетенції в навчанні та аудіюванні, а також умінням проектувати свої знання, навички та здібності активно та творчо навчатися на майбутню професійну діяльність в школі.

Професійні знання та професійно-методичні навички та уміння складають когнітивну основу діяльності учителя, але не вичерпуються нею. В останні десятиріччя одним з найбільш популярних термінів, який з'являється в літературі, пов'язаний з розвитком системи освіти є «рефлексія». Саме рефлексійне мислення виходить на перший план, а його формування і розвиток стають невід'ємним завданням професійного навчання. Розробкою досвіду впровадження рефлексії в процес професійного навчання вчителя займаються такі методисти, як Н. Г. Алексеев, Гор, В. С. Дикань, І. А. Зимня, Є. Н. Соловова, Т. В. Савицька і т. д. На їхню думку, рефлексійне знання здатне з'єднати розрив між знаннями, як такими та їх використанням, оскільки вони з'являються із аналізу досвіду як практичної так і мислительної діяльності і включають в себе бачення, розуміння, комплексне осмислення проблеми чи ситуації та організацію індивідуальних чи колективних дій.

Рефлексійна діяльність інтегрує в собі проектну та дослідницьку діяльність, які в свою чергу нерозривно пов'язані з психологічною готовністю до вирішення проблем, що на даний момент є одним з найбільш важливих завдань навчання в цілому і розглядається як пріоритетна ціль всієї системи освіти [7, с. 111].

Оптимальним засобом для розвитку умінь проектування та рефлексії, що в свою чергу спонукають до природного поєднання нових та актуалізації раніше отриманих знань є проблемна ситуація, а не навчальне завдання. В ході рефлексії відбувається колективна інтеграція досвіду, знань, розширюється бачення, розуміння, комплексне осмислення проблеми чи ситуації, а також шліфуються професійно-комунікативні уміння і формується готовність до проектування дій у аналогічних ситуаціях.

Процес пізнання – це активний процес, в ході якого повинно відбуватися переосмислення знань які вже закріпилися, а також реконструкція їх складових. Ключовими в даному випадку виступають: ефективність навчання, інтеграція знань, рефлексія та самооцінка. Нерозривним з цими поняттями є поняття автономії. Саме розвиток автономії повинен бути одним з головних шляхів навчання рецептивної граматичної компетенції німецької мови на базі англійської.

Так як студенти є головними автономними суб'єктами навчання, які мають володіти когнітивними та метакогнітивними стратегіями та прийомами оволодіння мовою і іншомовним спілкуванням і відповідають за свої успіхи і невдачі, то в процесі навчання змінюється роль учителя. Вчитель моделює спілкування, допомагає учням досягти автономності у визначенні цілей та шляхів вивчення іноземної мови, оволодіти мовними, мовленнєвими і невербальними засобами комунікації [4, с. 266]. Стосовно ролі викладача, то його присутність, його професійно-філософська позиція просліджується в моделі створення навчальної програми, запропонованих засобів навчання, серед яких основними є самі завдання і ті критерії їх оцінювання, без яких дана модель не може існувати в принципі.

Необхідно також розрізняти поняття самостійності у навчанні та автономії. Основною відмінністю потрібно вважати те, що при самостійній роботі студенти головним чином визначають технологію виконання конкретного навчального завдання (заданого вчителем чи автором підручника), в той час як автономія навчання потребує вибору не тільки того, як потрібно вчитися, а й того, що необхідно вчити для досягнення поставленої для себе цілі.

Стосовно рівня автономії тих, хто вивчає ІМ2, то Т. В. Караєвою було проведено опитування викладачів та студентів в Україні та КНР, в ході якого була визначена найбільш оптимальною і доцільною часткова автономія. Це означає, що тільки викладач визначає яку частину роботи студенти повинні виконувати самостійно і як підготуватися з допомогою викладача до цієї роботи [3, с. 36-38].

Враховуючи сучасні вимоги до навчання та принципи комунікативно-когнітивного підходу, який ми визначили найбільш оптимальним до формування рецептивної граматичної компетенції ІМ, ми визначаємо, що студенти повинні бути самостійними (автономними), настільки це можливо у процесі навчання, а викладач повинен робити все, щоб забезпечувати або заохочувати цю автономність. Він повинен давати рекомендації щодо навчання відповідно найефективнішим стратегіям, залишати якнайбільше роботи, яку студенти повинні виконувати самостійно. У процесі навчання майбутні педагоги повинні постійно обговорювати завдання, які вони виконують. Наприклад, проаналізувати яке граматичне явище розпізнається, активізується в даній вправі; виконавши дві вправи, визначити яка з них є ефективнішою для активізації (закріплення) граматичного матеріалу, що вивчається і чому; обговорити чи подобається вправа для вивчення того чи іншого граматичного матеріалу, чому ні та як можна її покращити?

Як у викладачів, так і в студентів повинна бути сформована здатність аналізувати практичну діяльність – розуміти з чого впливає саме така діяльність учасників навчального процесу. Викладачі та майбутні педагоги здійснюють процес навчання, одночасно проводячи його постійне, безперервне, всебічне дослідження: збирають дані про ті чи інші аспекти, досліджують підходи, погляди, уявлення, організацію викладацької практики, що реалізується окремими суб'єктами; використовують отриману інформацію, з одного боку, для більш повного усвідомлення та розуміння того, що відбувається; з іншого – для підвищення можливостей вибору найбільш оптимальних стратегій пізнання та поведінки, своєчасного привнесення коректив; з третього – для формування і подальшого розвитку специфічного, критичного мислення, що «обслуговує» процес рефлексивного аналізу, піднімаючи його на вищій рівень.

Виходячи з цього, одним із засобів випереджаючої професіоналізації ми можемо назвати навчальні щоденники, які є рукописним свідченням досвіду навчання. Щоденник – це зафіксоване враження майбутнього викладача про епізоди навчального процесу, що запам'ятались найбільше. Сам по собі процес написання допомагає привести в рух інтуїцію і є процесом відкриття. Ведення щоденника необхідне тому, що може забезпечити доступ до скритого емоціонального, швидко змінного компонента навчання, що безпосередньо впливає на спосіб, за допомогою якого викладачі навчають, а студенти пізнають [2]. У навчальний щоденник необхідно постійно записувати, який граматичний матеріал був опрацьований, як був презентований новий матеріал, виділяти проблемні моменти заняття, аналізувати їх і підбирати альтернативний варіант для вирішення поставленої проблеми, визначати необхідні стратегії для ефективнішого засвоєння матеріалу. Студенти повинні вміти аналізувати свої досягнення, вносити в тижневий план матеріал для повторення чи ґрунтовнішого опрацювання, а також визначати який граматичний матеріал засвоївся легко (наприклад, по аналогії з англійською мовою), який викликав труднощі (наприклад, інтерференцію або не має подібної форми в ІМ1). Для того щоб записи в щоденнику носили послідовний, логічний характер, необхідно сформулювати питання. Записи в щоденнику необхідно проводити систематично після кожної опрацьованої теми.

Ще одним із засобів професійно-орієнтованого навчання є самостійне створення студентами граматичної папки. Це допоможе студентам навчитися аналізувати, систематизувати та фіксувати граматичний матеріал, використовуючи таблиці, схеми, символи, умовні позначення.

Для того щоб впроваджувати ідеї рефлексійного підходу та автономії, необхідно усвідомлювати рівень сформованості навчально-стратегічної компетенції студентів, що вивчають німецьку мову як ІМ2, тобто визначити стратегії, якими володіють студенти. Так як студенти вивчають вже другу іноземну мову, то частина стратегій оволодіння іноземною мовою повинна вже бути сформована, до того ж деякими стратегіями вони можуть володіти, але використовувати їх несвідомо. Це можуть бути елементарні стратегії вивчення мови: непрямі чи метакогнітивні стратегії (афективні, соціальні та ті, що регулюють процес навчання), прямі або когнітивні (що стимулюють запам'ятовування і полегшують засвоєння мовних явищ), а також стратегії використання іноземної мови або компенсаторні стратегії, що допомагають тому, хто навчається, компенсувати в процесі спілкування недоліки власних знань та умінь.

Отже, важливою складовою формування професійно спрямованої рецептивної граматичної компетенції є врахування попередніх знань з ІМ1 та РМ. Необхідно розвивати навички позитивного переносу, а також запобігання інтерференції. Зрозуміло, що вивчати ІМ2 студенти починають з різним рівнем граматичних знань та сформованості навчальних умінь, але ці знання не потрібно ігнорувати, а навпаки, розвивати і активно використовувати в навчальному процесі. Подальшого розвитку набуває визначення стратегій, якими повинен був володіти студент, вивчаючи англійську мову як першу іноземну, а потім визначення, за допомогою тестування, рівня сформованості навчально-стратегічної компетенції (які стратегії сформовані, які потребують вдосконалення, які необхідно сформулювати). Це необхідно для визначення цілей та завдань, а в подальшому для розробки комплексу вправ для формування рецептивної граматичної компетенції майбутніх учителів.

Література

1. Дикань В. С. Рефлексивный подход в теории и практике подготовки будущих педагогов в университетах США (педагогический аспект): Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. – Симферополь, 1999. – 243 с.
2. Карасва Т. В. Ставлення викладачів та студентів до автономії у процесі навчання англійської мови // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 36-38.
3. Олійник Т. О. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні німецькою мовою учнів загальноосвітніх шкіл // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – Вид. Центр КНЛУ, 2002. – Вип. 5. – С. 266-272.
4. Реутов Н. И. Методика обучения языковому материалу немецкого языка как второго иностранного на базе английского на начальном этапе (в аспекте говорения): Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. – К., 1986. – 222 с.
5. Савицька Т. В. Рефлексивна модель навчання майбутніх учителів іноземних мов професійно орієнтованого аудіювання) // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – Вид. Центр КНЛУ, 2003. – Вип. 6. – С. 23-31.
6. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М.: ГЛЮССА – ПРЕСС, 2004. – 336 с.
7. Соломатов К. И. Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности. – Куйбышев, 1984. – 94 с.
8. Щепилова А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 15-22.

Масицька Т. С., Васейко Ю. С.

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ВИЯВ АДРЕСАТНОЇ СИНТАКСЕМИ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕОЗІЙ ЛЕСІ УКРАЇНКИ)

Постановка проблеми. У сучасному мовознавстві питання, пов'язані з вивченням і функціонуванням семантико-синтаксичних одиниць займають особливе місце. Їх дослідження є актуальним у проблематиці мовознавчих студій, оскільки воно проєктовано на вивчення тих явищ мовної системи, які виявляють її послідовний розвиток. Питання функціональних особливостей адресатної синтаксеми неодноразово розглядалися у мовознавстві, зокрема, проблематику цих одиниць досліджували, насамперед, у їх функціональному вияві [1; 2; 3; 5; 7; 6; 8; 9; 11], однак і сьогодні існує проблема виділення і детального аналізу адресатної синтаксеми та виявленні її особливостей. Тому для вдосконалення семантико-синтаксичних значень досліджуваної одиниці її вивчення надалі залишається *актуальними*, оскільки потребує подальшого розгляду і опису всіх функціональних виявів.

Метою нашого дослідження є аналіз функціональних особливостей адресатних синтаксем, виявлення усіх можливих типів дієслівних предикатів, з якими поєднується досліджувана синтаксема. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі *завдання*: 1) розглянути типи дієслівних предикатів, з якими поєднується адресатна синтаксема; 2) виявити контекстуальні особливості функціонування адресатної синтаксеми. Основна увага спрямована на реченнєві конструкції, у яких представлений експліцитний вияв адресатної синтаксеми.

Як вважає М. В. Мірченко, фактично в українській новітній граматиці зосереджено увагу на семантико-синтаксичному рівні речення, елементарну структуру якого моделює предикат і зумовлені його валентністю аргументи, що позначають реальні предмети, а не опредмечені ознаки, дії тощо [49, с. 105]. Семантико-синтаксична структура речення окреслюється категоріями суб'єкта, предиката, об'єкта, адресата, інструментала та локатива. У сучасній українській мові рівневий характер надкатегорій, підкатегорій і категорій відображає внутрішню взаємодію категорій синтаксичних, а також виявляє взаємодію синтаксичних і несинтаксичних категорій у реченні [6, с. 77].

Мінімальна синтаксична одиниця – компонент речення або словосполучення, що виділяється на основі синтаксичного зв'язку (формально-синтаксичний компонент) чи семантико-синтаксичного відношення (семантико-синтаксичний компонент) [2, с. 10]. Семантико-синтаксичні одиниці в ієрархічному плані посідають неоднакові місце. Субстанціальні синтаксеми як підпорядковані предикатам компоненти в семантичне елементарних простих реченнях поділяються на ряд різновидів. Це синтаксеми суб'єктна, об'єктна, адресатна, інструментальна і локативна [2, с. 258; 4, с. 40-43].

У семантико-синтаксичній структурі речення центральне місце займають суб'єктна і об'єктна синтаксеми, адресатна синтаксема займає проміжну позицію, периферійна позиція належить локативній та інструментальній синтаксемам. У системі мови закріпилося відповідне місце адресатного субстанціального компонента. Як