

Міністерство освіти і науки України  
Луцький національний технічний університет

**Алла Мартинюк**

**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ  
ФІЛОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ**

**МОНОГРАФІЯ**

**Луцьк 2013**

УДК 37.026:801:378 (066)

ББК 74.58:80В6

М 29

**Мартинюк А.П. Дидактичні засади структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів.** Монографія. – Луцьк: РВВ ЛНТУ, 2013. – 163 с.

Монографія присвячена дослідженню дидактичних засад структурування змісту філологічних знань студентів у навчально-пізнавальній діяльності вищих навчальних закладів. На основі вивчення наукової літератури здійснений аналіз і визначена сутність понять «дидактичні засади», «навчально-дослідницька діяльність», «структурування змісту філологічних знань». Доведена взаємозалежність між ефективністю процесу формування творчої особистості студента й реалізацією структурування змісту філологічних знань. Розроблена модульно-технологічна модель процесу засвоєння філологічного матеріалу для англійської мови.

Узагальнені сучасні аспекти дидактичних технологій розвитку змісту філологічних знань студентів. Визначена сутність процесу засвоєння філологічного матеріалу, його компоненти та структура. Запропонована просторово-часова модель структурування змісту філологічних знань. Теоретично обґрунтовані дидактичні засади структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів. Доведено, що структурування змісту філологічних знань стає ефективним в умовах логічно обґрунтованої цілісної, неперервної дидактичної технології.

Рецензенти:

**Нісімчук А.С.**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

**Гусак П.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**Бойчук П.М.**, кандидат педагогічних наук

Рекомендовано до друку вченою радою Луцького національного технічного університету (протокол № 8 від 28 березня 2013р.)

**ISBN 978-617-672-024-9**

© Мартинюк А.П.

*Висловлюємо щирю вдячність за допомогу у підготовці цього видання професору Падалці О.С., кандидату педагогічних наук Бойчуку П.М., члену-кореспонденту НАПН України Нісімчуку А.С. та професору Гусаку П.М.*

*Дякую керівництву, професорсько-викладацькому складу кафедри іноземних мов та редакційно-видавничому відділу Луцького національного технічного університету за створення належних умов для плідної праці.*

***Автор***

## ВСТУП

Обґрунтування проблеми дидактичних засад структурування змісту філологічної знань студентів вищих навчальних закладів зумовлюється розвитком сучасних тенденцій освіти, ефективністю в реалізації пошуково-дослідницької діяльності особистості на рівні вимог Болонського процесу та досягнень сучасної педагогічної науки. Сучасні зміни в педагогічній науці призвели до того, що визначальним критерієм у формуванні особистості студента є якість навчання, зміцнення довіри між суб'єктами освіти в навчальних закладах такого рівня. Недооцінка ролі дидактичних засад при засвоєнні філологічного матеріалу студентами обмежує можливості впливу педагога на їхній професійний розвиток. Навчальна діяльність студентів у поєднанні з іншими видами творчої роботи змогли б забезпечити найбільш високий рівень освіченості й підготовки фахівців.

Реалізація дидактичних засад структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів спирається: 1) на актуальність проблеми пізнавальної активності студентів; 2) на структуру технології активізації пізнавальної діяльності студентів; 3) на процесуальні характеристики технології пошукового навчання; 4) на технологію стимуляції потреби в пізнанні та інтелектуальність саморозвитку студентів вищого навчального закладу; 5) на знання і вміння щодо способів структурування й методів оволодіння навчальною інформацією та способами дій.

З наведеного випливає актуальність та соціальна значущість для розвитку освіти проблеми реалізації дидактичних засад у фаховій підготовці студентів вишу впродовж усього освітнього процесу.

У монографії ми обґрунтували необхідність залучення студентів до вивчення філологічних дисциплін, розробили та втілили у практику модульно-технологічну модель змісту філологічної підготовки з англійської мови та провели дослідно-експериментальну роботу з метою підтвердження ефективності навчання.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ФІЛОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ

#### **1.1. Зміст та структура філологічних знань в контексті педагогічної системи**

Проблема структурування або структурного аналізу знань сьогодні набуває особливої актуальності у зв'язку з необхідністю їх моделювання з метою аналізу й практичного використання, особливо при здобуванні філологічних знань студентами вищих навчальних закладів.

У нашому дослідженні обрану проблему можна сформулювати таким чином: якою повинна бути модель структури знань для того, щоб сприяти підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, і як має бути побудований навчальний процес для покращення якості філологічної підготовки.

На нашу думку, перед початком наукового пошуку слід вникнути в зміст та зрозуміти значення таких термінів: структура, структурування, моделювання.

*Структура* – це сукупність сталих зв'язків між великою кількістю компонентів об'єкта, які забезпечують його цілісність і самототожність [122, с.561].

*Структурування* – це процес одержання або надання чому-небудь структурної організації [162, с.7].

*Моделювання* – дослідження об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови і вивчення їх моделей [122, с.322].

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми засвідчує наявність значної кількості робіт, які присвячені структуруванню навчальних дисциплін. Потрібно зазначити, що різноманітні підходи до її вирішення більшою мірою стосуються предметів природничо-математичного циклу та психолого-педагогічних дисциплін, і практично не піднімалось питання

структурування змісту філологічних знань студентів. Ми проаналізували процес становлення зазначених категорій і визначили їх зміст на сучасному етапі розвитку науки.

Витоки поняття структурування – у стародавній Греції в ученнях Піфагора, Платона та Аристотеля. Платон, використовуючи досвід афінської та спартанської систем виховання, першим у світі обґрунтував систему освіти й виховання молоді [163, с.34]. У галузі структурування знань він зробив певний внесок: поділив знання на складові, що розрізняються за двома вимірами – вимір конкретних речей і вимір фіксованих якостей. Такий підхід дозволяє розглядати предмет знань не тільки на сьогоднішньому стані, а й на будь-якому іншому етапі їх становлення. Тому перед тим, як дати визначення поняттю чи категорії, що вивчаються, необхідно з'ясувати, що являє собою поняття й категорія взагалі; а перед тим, як мислити й зробити умовивід, необхідно визначитися, що таке мислення й умовивід.

Значна кількість розвинутих Платоном ідей і принципів структурування знань були продовжені його послідовниками. Серед останніх особливе місце належить Аристотелю, який розробив логічний апарат пізнання навколишнього середовища, увів термін «універсалії» – загальні поняття абстрагованих від реальності речей – і зауважив, що «для отримання цих абстракцій ми починаємо з речей, що пізнаються, і переходимо до речей більш зрозумілих і які пізнаються» [20, с.66].

Подальший розвиток ідей структурування можна спостерігати в працях Імануїла Канта, Огюста Конта, Ернста Маха, Томаса Куна, які неодноразово наголошували на необхідності створення формальної системи знань [163, с.38].

Саме на основі їхніх філософських теорій з'явилась нова течія – структуралізм (від лат. *structura* – будова), яка була зорієнтована на знання гуманітарного напрямку і об'єктом дослідження якої виступає структура як сукупність знакових систем.

Основним методом пізнання згідно з теорією структуралізму, є структурний метод як спосіб пізнання мови, науки і мистецтва, суть якого полягає у виявленні структури як відносно стійкої сукупності відношень; використанні методологічного підходу до визначення відношень між елементами досліджуваної системи (К. Леві-Строс, М. Фуко, Р. Барт, Ж. Дерріда).

Одним із напрямків структуралізму, що виник у другій половині ХХ століття, є структуралістське літературознавство, у якому виділяється два основних розділи – структурна лінгвістика і структурна поетика (І. А. Бодуен де Куртене і Ф. Соссюр). Воно досліджує не звуки, слова і граматичні форми, які вивчаються літературознавством як таким, а постійно діючі закони, які реалізуються в мові та літературі.

Предметом дослідження структуралістського літературознавства є з'ясування внутрішніх відношень і зв'язків, що лежать в основі мови й мовленнєвої діяльності (Ю. М. Тинянов, В. Б. Шкловський, Р. О. Якобсон, А. Н. Колмогоров).

Як філософська теорія структуралізм визначив свої методи наукового пізнання. Найчастіше вони зазначаються як методи структуралізму:

- виділення первинної множини об'єктів, які можуть бути поєднані структурно;
- виявлення в кожному структурному елементі суттєвих для цієї системи властивостей;
- з'ясування відношень між елементами системи та побудова її абстрактної структури шляхом безпосереднього синтезування або формально-логічного й математичного моделювання;
- теоретичне передбачення можливого механізму реалізації цієї системи, можливих наслідків усього процесу й перевірка їх на практиці (М. Гаврилов).

Таким чином, стає зрозумілим, що структурування як засіб побудови моделей є необхідною умовою для розкриття поняття «структурування

змісту знань», тобто структурування охоплює великий спектр понять та процесів; у той час як моделювання спрямоване на створення певної моделі, в якій може бути відображена відповідна структура знань або реальні об'єкти для покращення способів керування ними.

Сучасні підходи до структурування змісту знань у своїй основі мають три філософські течії: структуралізм (теорія розкриття моделей, які лежать в основі соціальних і культурних явищ та знакових систем), семіотика (наука про використання знаків), інтереси якої розповсюджуються на комунікаційні та виробничі процеси, і синергетика (вивчення загальних закономірностей самоорганізації і становлення структур, які утворюються в складних, відкритих системах), яка дозволяє розглядати будь-яку систему шляхом її розподілу на структуру класів і структуру об'єктів, що, у свою чергу, дозволяє структурувати явища, які досліджуються згідно із змістовими лініями та ієрархією їх складових.

Комплексне використання цих течій дає підстави для існування двох способів структурування – змістового та процесуального. Для змістового структурування предметом дослідження виступає навчальний матеріал, а для процесуального – етапи навчання.

Результатом процесу структурування знань, з точки зору Д. Юма, О. Конта, І. А. Бодуена де Куртене, прийнято вважати поле знань, яке визначається як умовний опис основних понять і категорій навчальних предметів у їх взаємозв'язку, що можуть бути представлені у вигляді тексту, таблиць, схем після завершення процесу виокремлення знань на стадії структурування.

Формування поля знань базується на виявленні понятійного апарату галузі знань із певного предмета. Згідно дослідників Н. П. Муранової, Г. О. Підкурғанної, Б. М. Фуртак, головним методом ототожнення освітніх явищ і процесів є об'єктивно-орієнтований аналіз, який передбачає первинний розподіл структури знань з подальшою її систематизацією [92; 112; 162].

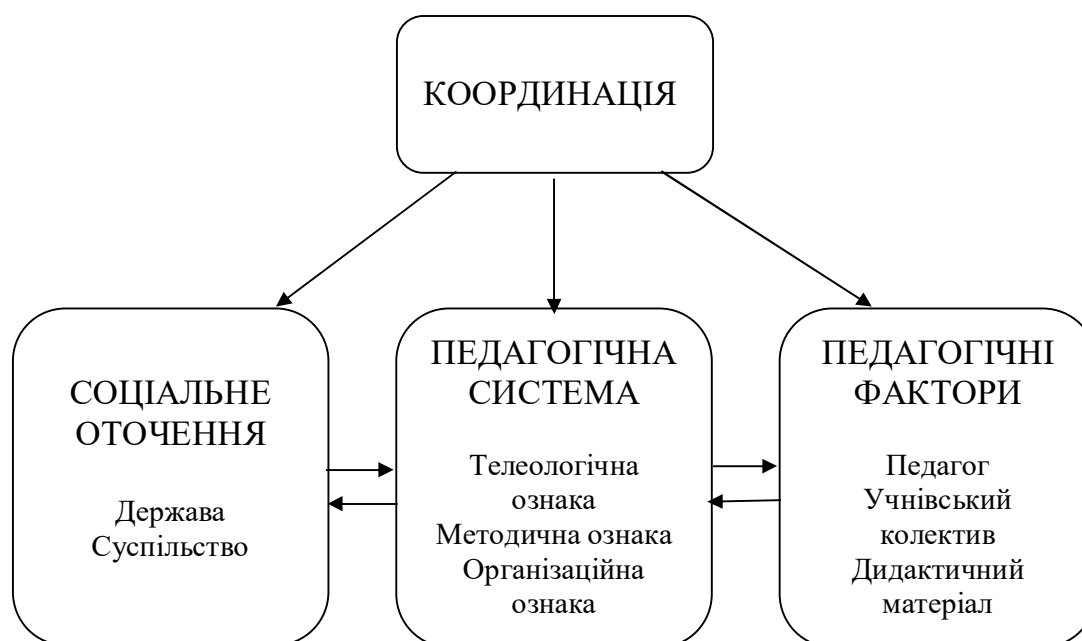


На нашу думку, зміст філологічних знань потрібно розглянути в структурі педагогічної системи, адже її положення можна покласти в основу педагогічної системи філологічної підготовки та застосувати їх при структуруванні змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів. Тому важливими для нашого дослідження є думки видатного українського педагога Я. А. Мамонтова (1888-1940), який досліджував явища на основі системних знань. Він вважав, що «...поняття «педагогічна система» повинно бути перш за все доконечною передумовою наукового вивчення педагогічних теорій та установ (історичних та сучасних)...», а отже, і провідним аспектом структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів. Дослідник наголошував, що чітке визначення структури педагогічної системи має включати компоненти, які сприяють: 1) науковому вивченню емпіричного матеріалу (педагогічні науки й педагогічні установи – як у минулому, так і в сучасності); 2) встановленню закономірних відношень між різнорідними педагогічними факторами і явищами; 3) раціональному диференціюванню науково-педагогічного пізнання, тобто створенню наукової системи педагогічних дисциплін [86, с.172-181].

Отже, друге визначення структури педагогічної системи охоплює не тільки педагогічні течії, а й систему педагогічних установ та організацію педагогічного процесу. Такий підхід вимагає досліджувати не тільки загальну соціальну обумовленість педагогічного процесу, єдність його з навколишнім середовищем, а й тісні зв'язки між компонентами структури (між педагогічними факторами – педагог, студент, дидактичний матеріал).

Основними структурними ланками педагогічної системи за Я. Мамонтовим є: 1) мета навчання або цільова настанова; 2) метод навчання, або метод організації учнівського життя; 3) ставлення до соціального оточення (практична педагогіка).

Подаємо схему структури педагогічної системи на рисунку 1.1.



**Рис.1.1. Педагогічна система за Я. Мамонтовим**

Я. Мамонтов у понятті структури педагогічної системи використав два основних фактори, з яких складається ця система, для порівняльного аспекту. Одним із таких факторів є система народної освіти, що являє собою сукупність виховних установ, покликаних забезпечувати освіту, навчання і виховання підростаючих поколінь та дорослих громадян.

Також ми беремо до уваги, що в основі структурних компонентів системи повинні бути головні педагогічні фактори, які включають акмеологію позитивного педагогічного досвіду, що базується на ідеї парадигми сучасної педагогічної системи. З'ясовано, що в основі структури педагогічної системи лежить та чи інша форма педагогічного процесу (педагогічна технологія – реальна педагогічна дійсність).

Структурні компоненти педагогічного процесу (за Я. А. Мамонтовим) такі:

1. Напрямок (цільова установка, форми освіти).
2. Суспільні форми педагогічного процесу (система народної освіти).
3. Зміст педагогічного процесу (дидактичний матеріал, програми).
4. Технічні форми (метод, облік навчальної праці та ін.).

У нашому дослідженні структура педагогічного процесу – це організація узагальнених педагогічних факторів (суб'єкт, об'єкт, дидактичний матеріал) для розв'язання дидактичної мети, обґрунтування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів, які проявляються в певних суспільних формах (навчальна та позанавчальна діяльність), що подаються педагогу ззовні.

Отже, враховуючи названі фактори, Я. Мамонтов визначив саме поняття структурних аспектів педагогічної системи: 1) як розвиток системи народної освіти; 2) як генезис педагогічних течій (в минулому і тепер), що повинні розглядатись як структурна система педагогічних поглядів на філологічні знання, як педагогічне ставлення до соціуму [86, с.174].

У психолого-педагогічній літературі існує певна кількість наукових праць, у яких використовується системно-структурний аналіз як метод побудови моделей логічної структури навчального матеріалу. Ці моделі, не зважаючи на їх різноманітність у плані обґрунтування підходів і методів, пройшли апробацію в реальному педагогічному процесі й дали свої позитивні результати.

Вплив логічних зв'язків (відношень) в навчальному матеріалі на дидактичні властивості різних варіантів його пояснення досліджував А. М. Сохор. У праці «Логічна структура навчального матеріалу. Питання дидактичного аналізу» він показав структуру навчального матеріалу як систему, послідовність, взаємозв'язок складових, що становить єдине ціле [148]. На його думку, від того, що розуміється під елементом навчального матеріалу, і від того, як встановлюються зв'язки між ними, залежать і варіанти представлення логічної його структури.

Способом наочного представлення таких структур є логічні схеми, у яких елементами знання виступають поняття, думки, закони, найважливіші досліди. Ці складові сполучені стрілками відповідно до послідовності викладу навчального матеріалу в підручнику. Фактично структурно-логічні схеми є орієнтованими графами. Зверху графа поміщаються структурні

елементи матеріалу, що вивчається, а за допомогою ребер зображаються зв'язки між ними. Тому за допомогою графів можна наочно представити структуру навчального матеріалу.

А. В. Усова і В. А. Беліков [154] визначають такі критерії зв'язків між елементами:

1. наявність причинно-наслідкових відношень між елементами.
2. зв'язок між основними, так званими родовими поняттями, і їх похідними.
3. функціональні зв'язки між елементами.
4. зв'язок між елементами, один з яких входить до складу іншого.

Причинно-наслідкові, функціональні і зв'язки між елементами, один з яких входить до складу іншого, позначаються векторами (від причини – до наслідку; від другорядного – до основного).

Навчальний матеріал, який структурований таким чином, безперечно, при умілому використанні має ряд дидактичних переваг. Однак А. Н. Уман у роботі, присвяченій проблемам структурування і організації навчального матеріалу [152], відзначає, що лінійні структури (інформація, що висловлюється в певній послідовності) одних і тих же знань у різних підручниках і навчальних посібниках навіть з одного предмета не збігаються. Фактично лінійних структур одного і того ж матеріалу стільки, скільки існує підручників з певного предмета.

А. І. Уман робить висновок, що коли структурування знань ведеться способом простих одиниць, то завдання об'єднуються у велику кількість блоків, які мають розрізнений, автономний характер. Послідовність розташування таких блоків буває нелогічною, а завдання, спрямовані на вироблення умінь і навичок їх використання, не враховують системи знань вцілому. Виконання завдань сприяє підключенню до засвоєних раніше окремих, не зв'язаних між собою компонентів нового. Тому структурування змісту навчального матеріалу, що проводиться методом простих дистантних одиниць, значно зменшує його дидактичну цінність.

Така ситуація може ускладнюватися, якщо навчальний текст, що піддається структуруванню, побудований згідно з принципом лінійної систематичності. У розумінні К. Сосницького, навчальний матеріал – це ланцюг елементів змісту, в якому попередня ланка є основою для наступної, знаходиться у смисловій залежності від неї. Така побудова приводить часто до чисто механічного запам'ятовування фактів і до їх ланцюгового відтворення. Через це вилучення з послідовного ланцюга знань хоч однієї з її ланок дуже ускладнено [139, с.20].

Широко відомі опорні сигнали й опорні конспекти В. Ф. Шаталова та його послідовників також відображають логічну структуру навчальних текстів [166, с.185].

Варіантом перетворення структури навчального матеріалу є виділення з нього групи елементів, що об'єднуються за певною ознакою. Прикладом може бути таблиця, що відображає основні властивості дефініції, що вивчається.

Установлення відносин підпорядкування й супідрядності між видовими й родовими поняттями, відмінностей за певними ознаками, використання аналогій дозволяє будувати класифікаційні схеми [166, с.190].

При аналізі, виявленні й конструюванні структури навчального матеріалу неминуче виникає питання про її оптимальність, що вимагає науковців спиратися на принципи впорядкування системи знань. Так, Л. В. Занков при розгляді питань систематичності навчання вважає, що не можна приходити в суперечність із системою й логікою відповідної науки [48, с.84]. М. О. Данилов відзначає, що логіка навчального предмета, яка відображає логіку відповідної науки, характеризується системою наукових понять, які входять у програму курсу, послідовністю їх розташування й характером зв'язків між ними [153, с.125]. Отже, вчений основою логічної структури змісту навчального матеріалу вважає систему понять, а питання про логіку відповідної науки в цьому випадку залишається відкритим.

Л. Я. Зоріна, вводячи в дидактику поняття системних знань як знань структурно адекватних науковій теорії, стверджує, що при їх відборі з основ теорії орієнтиром, що спрямовує й корегує відбір, може служити такий дидактичний принцип – орієнтація на цілісність, системність засвоєння провідної дидактичної одиниці. Мінімальний зміст основ теорії повинен бути необхідним і достатнім для того, щоб відобразити цілісну її структуру [50, с.42].

Основи теорії, на думку Л. Я. Зоріної, повинні включати групу основних понять, основних законів (постулатів) і наслідків. Руйнування цієї структури перетворює теорію з цілісної системи у складну для засвоєння й запам'ятовування сукупність знань.

Л. Я. Зоріна стверджує, що кожен елемент теорії, будучи пов'язаний з іншим, має в той же час свій власний зміст, усередині якого функціонують властиві йому зв'язки, які залежать від виду знання і додають йому цілісність і структурність [50, с.115].

Схожої точки зору дотримується й науковець Ю. І. Дік, який вважає, що навчальний курс будується на основі генералізації навчального матеріалу навколо фундаментальних наукових теорій. З педагогічною метою в процесі навчання доцільно відтворювати генезис теоретичного узагальнення знання у вигляді циклічної спіралі: факти – модель – наслідки – практика – нові факти. Це, на його думку, сприяє ефективному розвитку творчих здібностей, формуванню логіки мислення особистості [41].

Аналіз матеріалів генезису історичних ідей структурування дозволив нам зробити узагальнення про те, що цьому трактуванню бракує структурного системного підходу в дослідженні об'єкта. По-перше, структурна система не розглядається в єдності з навколишнім середовищем, як елемент соціуму; по-друге, не проаналізовано структуру та суттєві зв'язки компонентів; по-третє, структурно-педагогічну систему варто визначати як систему наукових тверджень, що осмислює та координує структурні компоненти для досягнення дидактичної мети, враховуючи основні

педагогічні фактори (педагог, студент коледжу, інформаційний навчальний матеріал).

Виступаючи проти вульгаризації, спрощеного аналізу історико-педагогічних явищ, Я. А. Мамонтов запропонував методіку вивчення педагогічної системи, яка складається з трьох частин: формальної, історичної та критичної.

Завдання формального вивчення – аналіз педагогічної системи самої в собі, в її типологічних рисах. Першим кроком аналізу є науковий опис системи за джерелами автора або авторів, які презентують цю систему. Доповненням до наукового опису є реконструкція відсутніх частин на основі непедагогічних праць тих самих авторів, інших науковців, практичні втілення системи та ін. Завершальним кроком формального аналізу Я. Мамонтов вважав формально-критичну частину, у якій дослідник повинен викрити хиби системи й надати їй типологічної стрункості.

Історичний аналіз передбачає такі етапи: 1) визначення залежностей між педагогікою та соціально-економічним становищем суспільства; 2) аналіз шляху розвитку педагогічної системи; 3) вивчення еволюційних зв'язків.

Критичний аналіз спрямований на використання раціональних зерен педагогічної системи в умовах сучасності. Для аналізу ж реалізованих педагогічних систем Я. А. Мамонтов передбачав спеціальні методи дослідження: статистичне обстеження; фінансовий облік та ін. (Рис.1.2)

Дослідник застосовував свої наукові розробки для класифікації педагогічних систем (педагогічних течій), що існували у 20-ті роки. У 1924 р. російською [85], а в 1926 р. українською мовою вийшла його «Хрестоматія сучасних педагогічних течій» із вступною статтею «Про науково-педагогічну орієнтацію її завдання, методи й досягнення» [86].

Основним принципом класифікації вчений вважав структурну педагогічну систему, тобто класифікував емпіричний матеріал за педагогічними ознаками. Ми спираємося на думки вченого, оскільки в

більшій мірі він акцентує увагу на змістовій складовій педагогічної системи, що і є актуальним для нашого дослідження.



**Рис.1.2. Структура методики вивчення педагогічних систем за Я. Мамонтовим**

Спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що важливе значення при розгляді обраної нами проблеми має системний підхід як сукупність методів і засобів дослідження складних, багаторівневих і багатокомпонентних систем, об'єктів, процесів, що спираються на комплексний підхід, врахування взаємозв'язків та взаємозалежностей між елементами системи (за Б. Ф. Ломовим). Проводячи дослідження структуризації педагогічних систем, виділяють їх три основні типи: індивідуальну, колективну, психолого-логічну.

Сучасні дослідження розглядають педагогічну систему як сукупність взаємозв'язаних засобів, методів, процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й навмисного педагогічного впливу на



формування особи із заданими якостями. Так, В. П. Беспалько у структурі педагогічної системи виділяє такі елементи: суб'єкти взаємодії, цілі навчання і виховання, зміст навчання і виховання; дидактичні процеси; технічні засоби навчання; організаційні форми навчальної і виховної роботи [12].

Згідно з Н. В. Кузьміною структура педагогічної системи включає такі елементи: цілі, педагоги, учні, засоби педагогічної комунікації, навчальна інформація. При цьому на функціональному рівні в педагогічній системі автор виділяє п'ять основних компонентів професійної діяльності сучасного вчителя: гностичний, проєктивний, конструктивний, комунікативний і організаторський [68, с.53].

Серед різноманіття визначень педагогічної системи можна виділити позицію В. І. Гінецинського [34, с.112], який трактує поняття «педагогічна система» як «модель виховання» з таким елементним складом: мета, суб'єкт, об'єкт, зміст, засоби й результати.

Учений В. С. Ігропуло вважає, що педагогічні системи можна розглядати як освітні системи, у яких істотну роль відіграє професіонал-педагог [51, с.30].

Однак, не зважаючи на те, що вчені по-різному трактують поняття, загальними для педагогічних систем називають:

- належність до класу штучних (створених людиною) систем, основним компонентом яких є людина;

- належність до класу відкритих (що взаємодіють із зовнішнім середовищем), цілеспрямованих (здатних до вибору поведінки залежно від мети) систем;

- ієрархічність і складність структури і взаємозв'язків, наявність підсистем.

На сучасному етапі розвитку проблеми структурування змісту навчального матеріалу перед ученими стоїть завдання розробки адекватної моделі їх засвоєння, яка б мала значний вплив на швидкість засвоєння, обсяг й аналіз людиною інформації про навколишній світ.

У наш час, коли збільшуються потоки інформації, її обсяг, студентству все складніше усвідомлювати реалії сьогодення. Тому вони починають використовувати сучасні технології навчання, технічні засоби, які інколи нівелюють значення людського фактору. У ході наукового пошуку, реалізуючи завдання дидактичних засад структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів, ми звернули увагу на гуманістичну сутність дидактики В. О. Сухомлинського. Зокрема, дослідник В.Я.Волошина акцентувала увагу на певних аспектах її використання в навчально-пізнавальній діяльності студентів [26, с.14-20]. У зміст навчання й педагогічної праці В. О. Сухомлинський вкладав гуманістичний сенс: учень вчиться, бо йому хочеться думати, в нього є прагнення, бажання мислити, розв'язувати розумові задачі, в яких багато труднощів. Саме подолання навчальних труднощів сповнює учня оптимістичної впевненості у своїх силах, почуттям власної гідності. Такий стан В. О. Сухомлинський у багатьох наукових роботах називає «радістю наукової праці» [145, с.38].

Проводячи дослідження, аналізуючи науковий доробок праць В. О. Сухомлинського, ми знаходимо основні аспекти структури дидактичних умов їх формування. За нашими узагальненнями, до компонентів структури дидактичних умов реалізації змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів варто віднести:

1) звернення до природи та її аспектів (жива природа, предмети природи, праця на природі, відображення її у творах мистецтва);

2) використання в навчально-пізнавальному процесі джерел народної педагогіки;

3) заміна авторитарності в спілкуванні учитель-учень на уроці особистісно-ціннісним ставленням;

4) навчання побудоване на розвитку пізнавального інтересу;

5) урок, в якому переважають діалогічні форми вивчення матеріалу;

б) диференціація навчального процесу (дві програми навчання залежно від здібностей учнів) [143].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що термінологічний і фактичний брак активної діяльності учнів у традиційному навчальному процесі має три вади: старі знання, нагромаджуючись у пам'яті, стають, по суті, перешкодою до оволодіння новими знаннями, бо навіть для сумлінного учня праця стає обтяжливою, коли немає справжньої наукової діяльності; учень, знання якого ґрунтуються на даних, піднесених йому в готовому вигляді, не радіє від відкриття, не відчуває потреби в творчій праці (за В. О. Сухомлинським). Такий підхід дозволяє зробити узагальнення про те, що, не називаючи названої закономірності дидактичним принципом активності знань, відомий педагог на основі власного практичного досвіду знайшов переконливі теоретичні аргументи для розкриття структури його змісту [143].

Педагог-новатор вважав, що не можна спрощувати, пристосовувати заняття з мови до низького рівня, а, навпаки, завдання педагога полягає в тому, щоб якомога вище підняти рівень засвоєння філологічних знань – до свого, викладацького, рівня. Принцип науковості в засвоєнні змісту філологічного матеріалу розглядається в сучасній науці як структурний компонент, що відображає науковий рівень програмового матеріалу.

У дослідженні ми розділяємо позицію вченого про те, що у структуруванні змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів мають переважати такі компоненти:

- 1) спостерігати явища навколишнього світу;
- 2) думати – зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле, дивуватися;
- 3) висловлювати думку про побачене, спостережене, осмислене;
- 4) вільно, виразно, свідомо читати;
- 5) швидко й правильно писати;
- 6) знаходити книжки з певних питань;

7) виділяти логічно закінчені частини прочитаного і встановлювати взаємозв'язки і взаємозалежності між ними та ін.

Ми врахували, що, виходячи із засад сенситивності, В. О. Сухомлинський розробив ефективну систему навчання мови, яка ґрунтується на доборі нових слів і виразів, лінгвістичних термінів і понять, граматичних правил, орфограм, які студенти мають вивчати протягом двох семестрів, а також визначив термін оволодіння кожним учнем умінням у засвоєнні знань із рідної мови.

Вивчення спеціальної літератури з питань змісту інформації, функцій та її призначення в педагогічній діяльності (Ю. Ф. Абрамов, Д. І. Блюменау, Н. П. Ващекін) засвідчило, що навчальна інформація – селективна частина наукових знань та історичного досвіду, що вже існують і є систематизованими з урахуванням інтелектуальних можливостей та вікових особливостей її одержувачів. Це дало підстави структурувати її на навчально-пізнавальну, навчально-дидактичну та інструктивну.

Аналіз наукової й педагогічної літератури дозволив констатувати, що знання – це узагальнена й систематизована інформація, яку одержує учень внаслідок взаємодії з довкіллям, і структурована навчальна інформація, що передає викладач учневі у процесі навчання, хоча деякі вчені (Б. С. Каплан, П. І. Підкасистий, І. П. Підласий) не проводять чіткої межі між поняттями «інформація» і «знання».

Під *структуруванням змісту філологічних знань* ми розуміємо процес, який полягає в системній побудові навчального процесу і є спрямованим на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації та її адаптацію до навчальних умов. Це надання конкретної за змістом і формою побудови викладачем навчального матеріалу, що пропонується студентам. Найбільшою мірою це стосується структурування філологічних дисциплін як системотвірної складової їх професійної підготовки.

Якщо студент самостійно одержує знання з різноманітних джерел, то він сам структурує (обирає, подумки відповідним чином впорядковує) та

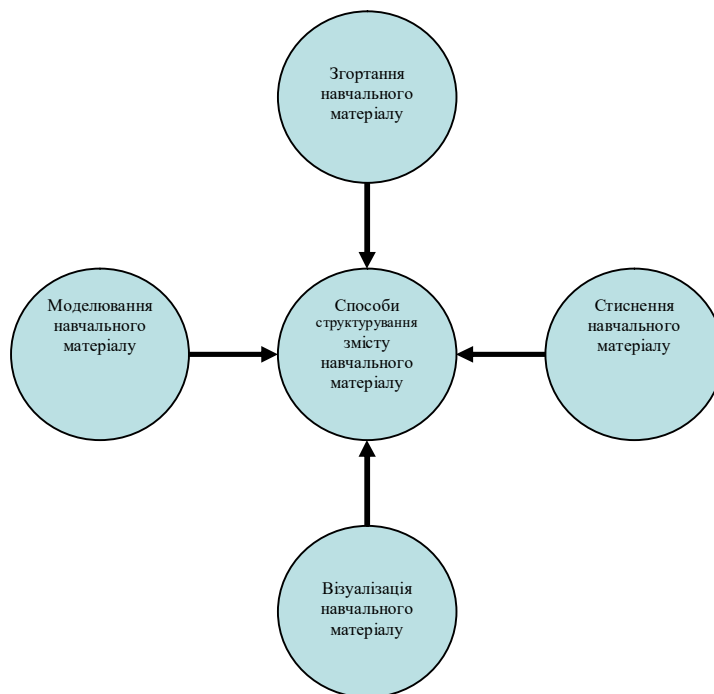
засвоює інформацію, необхідну для розв'язання відокремленого викладачем навчально-пізнавального завдання з використанням відповідних методів і засобів навчання.

Отже, структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів розглянуто нами як невід'ємний атрибут педагогічної системи професійної підготовки майбутнього фахівця.

### **1.2. Технологія структурування змісту навчальних дисциплін як системотвірної компоненти філологічних знань студентів вищого навчального закладу**

Аналіз наукових досліджень з проблеми показує, що в основі структурування змісту філологічних знань лежить технологія структурування змісту навчальних дисциплін. На нашу думку, це процес, який полягає в логічній побудові навчального матеріалу і спрямований на опрацювання, цільову орієнтацію наукових знань та їх адаптацію до навчальних умов.

Аналіз літератури дозволив нам з'ясувати чотири способи структурування змісту навчального матеріалу (рис. 1.3).



**Рис. 1.3. Способи структурування змісту навчального матеріалу**

Згортання наукового й навчально-пізнавального матеріалу здійснюється за допомогою узагальнення, випущення, суміщення й заміщення понять, категорій, ідей, течій, поглядів і теорій.

Стиснення змісту філологічного матеріалу реалізується шляхом використання опорних конспектів (за В. Ф. Шаталовим), оперативних схем дій або алгоритмів (за П. Я. Гальперіним), ідеї глобальних, укрупнених тем, що представлена у вигляді «основних одиниць засвоєння» (за П. Я. Гальперіним, Д. Б. Ельконіним), методу укрупнення дидактичних одиниць (УДО) (за П. М. Ерднієвим) і досягнення раннього узагальнення (за В. В. Давидовим, Д. Б. Ельконіним).

Моделювання навчального матеріалу – відомий спосіб структурування. Здебільшого всі моделі поділяють на дві групи: матеріальні (фізичні й аналогові) та ідеальні моделі (інтуїтивні й знакові). У свою чергу, в інтуїтивному моделюванні особливе місце посідає метод проектування.

Візуалізація навчального матеріалу містить у собі знання та використання функцій мультимедіа, гіпертексту, Інтернету в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Кожний із цих способів структурування навчальної інформації може мати різноманітні форми подання інформації: логічну, продукційну, фреймову й семантичну. Так, прикладом логічної форми є символічний запис математичних аксіом і теорем з використанням логіки предикатів. Продукційна – це набір правил або алгоритмічних наказів для подання певної процедури вирішення задач. Семантична форма подається знаннями із використанням графів, блок-схем, рисунків тощо. Фреймова складається з декількох комірок-слотів, кожний з яких має своє призначення. Приклади фреймів – таблиці, матриці тощо [152].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що методичний аспект організації навчання при вивченні предметів гуманітарного циклу, зокрема англійської мови, щодо подання змісту навчальної інформації за допомогою різних форм і методів організації

навчально-пізнавальної діяльності студентів висвітлено недостатньо. Відсутня цілісна науково обґрунтована й апробована педагогічна технологія організації навчання, яка повинна включати зміст, мету, методи, організаційні форми, засоби, умови навчання й очікувані результати.

У процесі дослідження ми спиралися на наукові праці таких авторів, як В. П. Беспалько «Слагаемые педагогической технологии» (1989р.) [10], В. І. Боголюбов «Педагогічна технологія: еволюція поняття» ( 1991р.) [14], М. В. Кларін «Педагогічна технологія в навчальному процесі» (1989р.) [53], А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак «Сучасні педагогічні технології» (2000р.) [95], З. І. Слєпкань «Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі» (2000р.) [129], П. М. Щербань «Прикладна педагогіка» (2002р.) [168], В. І. Євдокимов та ін. «Ефективність навчання студентів» (2004р.) [44], М. В. Гриньова «Педагогічні технології: теорія та практика» (2004р.) [109].

Поняття технології відбиває спрямованість прикладних досліджень (у тому числі й педагогічних) на радикальне вдосконалення людської діяльності, підвищення її результативності (в розумінні гарантії досягання мети), інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності. Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка максимальною мірою відображає об'єктивні закони предметної сфери й тому забезпечує найбільшу для її умов відповідність результату діяльності попередньо поставленим завданням.

Педагогічна технологія розвивається за етапами: початковий, класифікаційний, частково-системний, цілісно-системний, структурний.

На першому етапі педагогічна технологія як наука отримала поверхові, описові уявлення про свій предмет, його складові. На другому етапі ці уявлення були пов'язані між собою, але тільки зовнішньо й частково. На третьому – частково прояснюються внутрішні зв'язки наукових понять, категорій, закономірностей. На четвертому – внутрішній зв'язок у поняттях, категоріях, закономірностях між ними стає повним, цілісним, всезагальним. Поняття об'єднуються в категорії, категорії поєднуються із категоріями, взаємоперевтілюються й водночас через свою систему (взаємодію) адекватно

відображають динаміку природи предмета педагогічної технології, зв'язки його складових у їх безпосередньому й опосередкованому русі, взаєморозвитку.

Сучасна теорія педагогічних технологій на початку XXI століття знаходиться на третьому, частково-системному, етапі свого розвитку. Майже всі її поняття вже класифіковані (зовнішньо пов'язані між собою й із категоріями), поняття й категорії співвідносні. Розвиток теорії педагогічної технології дозволить їй у найближчому майбутньому вийти на більш динамічний високий рівень теоретичних надбань [95, с.10].

Історичний аналіз свідчить, що структурно-теоретичні засади педагогічної технології розвивалися під впливом гуманістичних ідей мислителів різних епох, у тому числі наших вітчизняних учених та педагогів Г. С. Сковороди, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського. Особливого розвитку набули ідеї педагогічних технологій у першій третині XX століття, зокрема у працях відомих громадсько-політичних діячів та педагогів: П. Беланюка, М. Грушевського, Д. Донцова, І. Крип'якевича, К. Левицького, І. Франка, А. Шептицького, В. Целевича, І. Ющишина та ін.

Сучасні науковці використовують різні підходи до визначення поняття й сутності педагогічної технології. В. П. Беспалько (1989р.) під педагогічною технологією розуміє систематичну й послідовну реалізацію в практичній діяльності викладача раніше спроектованого навчально-виховного процесу.

Є. С. Рапацевич (2005р.) стверджує, що педагогічна технологія – це сукупність форм, методів, прийомів і засобів передачі соціального досвіду, а також технічне забезпечення цього процесу.

А. С. Нісімчук (2007р.) дає таке визначення – педагогічна технологія – наука про освіту, виховання, навчання, розвиток особистості учня на основі особистісно-орієнтованого підходу, використання новітньої педагогічної інформації та комп'ютерної техніки.



В. М. Кларін (2005р.) зазначає, що педагогічна технологія припускає формулювання цілей через результати навчання, що виражені в таких діях учнів, які можна реально розпізнати. Такі цілі називаються діагностичними.

За визначенням ЮНЕСКО (1986р.) педагогічна технологія – це системний метод створення, реалізації й визначення усього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів, їх взаємодії, що має на меті оптимізацію форм навчання.

Таким чином, педагогічну технологію можна розглядати як напрям в дидактиці, галузь наукових досліджень з виявлення принципів і розробки оптимальних педагогічних систем, з конструювання дидактичних процесів з наперед заданими характеристиками, що можуть відтворюватись у різних умовах організації навчання.

Вдало узагальнив окремі структурні компоненти дидактичної системи з точки зору педагогічної технології у загальноосвітній школі В. П. Беспалько. На його думку, будь-який процес навчання повинен здійснюватися в межах педагогічної (дидактичної) системи, структура, склад і зв'язок між її компонентами повинні усвідомлюватись як вчителем, так і учнем. До такої системи автор включив такі складові: учні – цілі навчання – зміст навчання – дидактичні процеси – вчитель – технічні засоби навчання – форми навчання. Він запропонував комплекс структурних засобів педагогічної технології в середній школі та шляхи її практичного застосування.

В. М. Кларін у праці «Прогресивні педагогічні технології та інші освітні моделі» (2005) [53] систематизував основні ознаки технологічно організованого навчального процесу:

1. Постановка діагностичних цілей.
2. Планування навчання на основі точного визначення бажаного еталону у вигляді дій учнів, за якими можна спостерігати.
3. Попереднє тестування учнів і конкретизація навчальних цілей з урахуванням реальних можливостей школярів.

4. Послідовна орієнтація всього ходу навчання на мету, що забезпечується наявністю оперативного зворотного зв'язку і супроводжується відповідною корекцією процесу навчання.

5. Розбиття навчання на окремі відтворювальні цикли.

6. Повна керованість процесом навчання.

7. Гарантія кінцевого результату.

Серед сучасних дослідників цієї проблеми варто виділити таких:

А. М. Алексюк, В. І. Бондар, Є. С. Березняк, Я. І. Бурлака, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. М. Мадзігон, Н. Г. Ничкало, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська, М. В. Черпінський, О. Т. Шпак, М. Д. Ярмаченко та ін.

Отже, педагогічна технологія дає можливість розглядати розвиток, освіти, навчання й виховання особистості студента педагогічного коледжу на основі позитивних загальнолюдських якостей, сучасних інформаційних технологій та досягнень педагогічної науки.

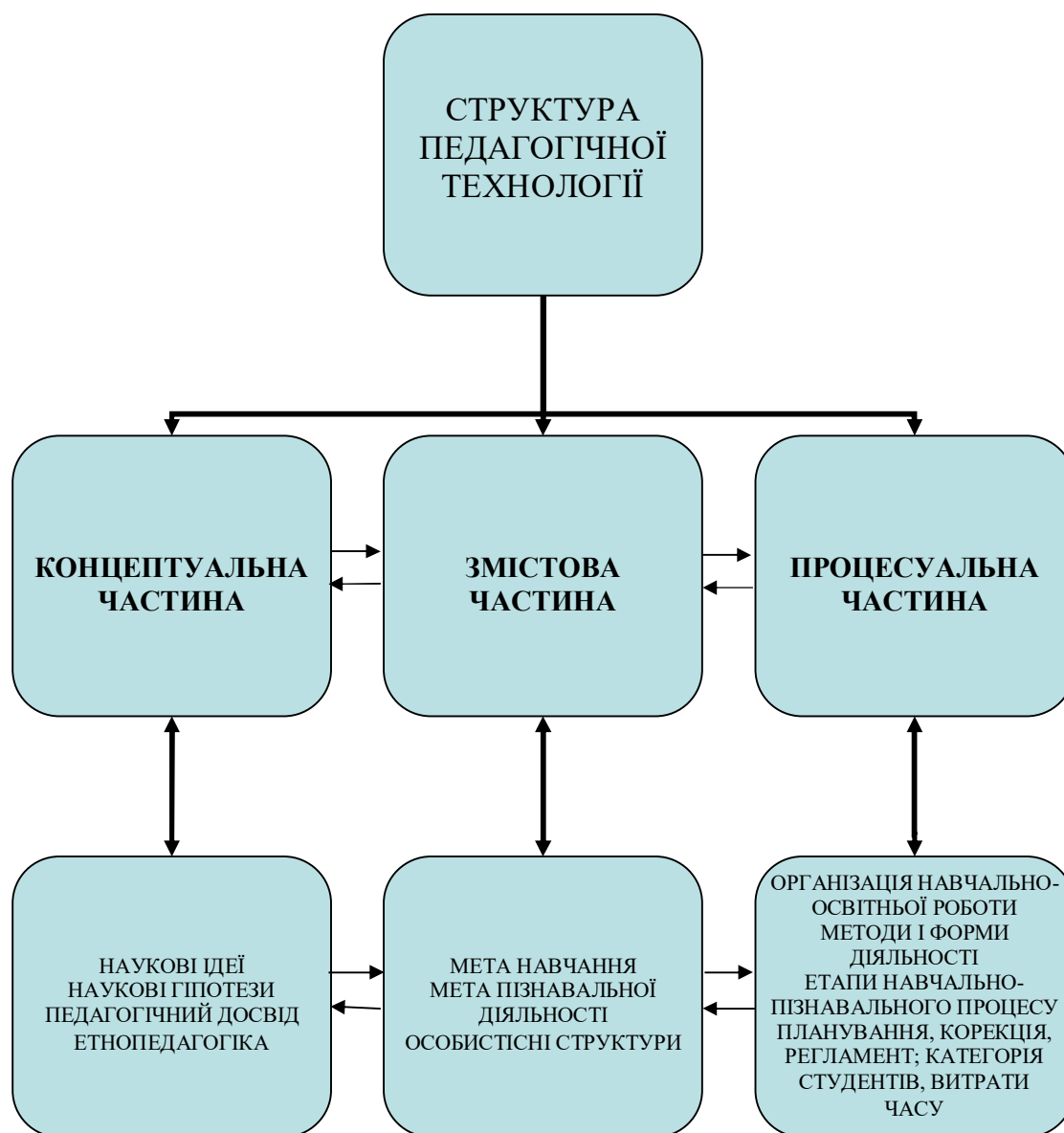
Дослідник Г. Селевко в праці «Сучасні освітні технології» (1998р.) [128, с.21], автори П. І. Матвієнко, С. Ф. Клепко та ін. у книзі «Педагогічні технології. Досвід, практика» (1999р.) [87, с.8] розглядають структуру педагогічної технології з таких аспектів: 1) концептуальна частина; 2) змістовна частина; 3) процесуальна частина, яку ми можемо представити на рис.1.4.

Концептуальна частина технології – це короткий опис ідей, гіпотез, принципів, які сприяють її розумінню, трактовці її побудови, вияву керівних (головних) ідей.

Концептуальну основу технології складають філософські, психолого-педагогічні ідеї, гіпотези, які виступають у різних концепціях, результати позитивного педагогічного досвіду, етнопедагогіка.

Значно впливають на розробку концептуальних засад технології соціальні перетворення в сучасному суспільному житті, розвиток нового економічного мислення. У процесі дослідження ми виявили, що розробка педагогічної технології, її структурних компонентів є відгуком на актуальні

проблеми сучасної освіти, намагаючись вчених запропонувати педагогічний варіант їх розв'язання.



**Рис. 1.4. Структура педагогічної технології**

Змістова частина технології визначається метою навчання й пізнавальної діяльності, а також розвитком особистісних структур, на які вона спрямована. Основними структурними компонентами можуть бути: а) знання, уміння, навички; б) способи розумових дій (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, індукція, дедукція, рефлексія; предметно-дієві, наочно-образні); в) механізми самоврядування особистості (потреби, спрямованість, Я – концепція).

У процесуальній частині описується технологічний аспект, а саме організація навчально-освітньої роботи, методи й форми діяльності студентів та викладачів вузу, етапи навчально-пізнавального процесу, його планування, корекція, регламент; категорія студентів, на яку розрахована технологія, витрати часу на структурування змісту філологічного матеріалу в процесі професійної підготовки [109, с.58].

Знання структури педагогічної технології, вміння визначати її ефективність у засвоєнні змісту філологічного матеріалу обов'язкова умова професійної діяльності учителя. Аби зробити правильний вибір педагогічної технології, необхідно провести експертизу її структури на предмет можливості використання в конкретних умовах педагогічної діяльності.

У процесі дослідження ми визначили орієнтовну програму такої експертизи:

1. Визначення актуальності педагогічної технології для конкретного досвіду в реалізації структурування змісту філологічних знань для виявлення цільових орієнтирів, концептуальних положень, результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

2. Становлення відповідності процесуальної частини умовам, які сприяють удосконаленню дидактичних засад структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів, враховуючи рівень педагогічної майстерності викладачів, матеріальної забезпеченості навчальної бази вузу.

3. Аналіз доцільності запропонованої витрати часу, інтелектуальних зусиль для структурування змісту філологічних знань.

У ході науково-пошукової роботи ми взяли за основу таку класифікацію структури педагогічних технологій, яка спирається:

– на створення дидактичних умов для попереднього проектування навчально-пізнавального процесу;

– на реалізацію структури й змісту філологічної підготовки студентів, що дає можливість досягти високої стабільності в засвоєнні аспектів майбутньої професійної діяльності.

Виявили, що в сучасному процесі пізнання як ніколи актуалізуються питання розробки структуризації навчання, побудованої на інтенсифікації пізнавальної активності студентів. Саме з такими освітніми технологіями пов'язують надії на реалізацію дидактичних засад у структуруванні змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів, здатних успішно розв'язувати творчі завдання, олюднювати професійне середовище, збагачувати його духовно.

Дослідження В. Лозової, І. Харламова, Т. Шамової, Г. Щукіної, Л. Шрагіної, М. Махмутова, А. Матюшкіна та ін. з питання актуальності проблеми пізнавальної активності дали змогу обґрунтувати структурні аспекти сучасних технологій навчання студентів вузу на засадах інтенсифікації їхньої мисленнєвої активності, пізнавальних інтересів, розумових здібностей. У дослідженні ми спиралися на роботи названих вище науковців.

У традиційному розумінні структура пізнавальної активності студентів вузу зводиться до уважного сприйняття філологічної інформації, тобто розповіді та пояснень викладача. При цьому констатується той модульний аспект, що важливо розвивати вміння аналізувати й узагальнювати філологічні факти. В основному від студента вимагається одне – вміння якісно відтворювати навчальний матеріал.

Теорія навчання визначає пізнавальну активність студента як інтенсивну аналітико-синтетичну, мисленнєву, філологічну діяльність у процесі вивчення іноземної мови, що дозволяє оволодіти певною системою наукових знань. Структурна характеристика мисленнєвої діяльності включає такі компоненти:

а) наявність позитивного ставлення студента до навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечується високою мотивацією професійного навчання;

б) володіння інтелектуальними вміннями й навичками в реалізації змісту філологічних знань;

в) свідоме спрямування студентом власних зусиль на засвоєння філологічного матеріалу, здатність його до вольової напруги, концентрації свідомого ставлення на досягненні позитивного результату (А. Матюшкін, І. Харламов, Т. Шамова).

У структуруванні змісту філологічного матеріалу пізнавальна активність розглядається нами як риса особистості, що бажає досягти успіху в професійній майстерності. Вона характеризується готовністю студента вузу до самостійного опанування духовною культурою, розумовою та практичною діяльністю при оволодінні філологічними знаннями вміннями та навичками. У ході дослідження виявили, що самостійність і творчий підхід до розв'язання змісту філологічних знань спирається на рівень акмеології студента. Сприйняття майбутнім фахівцем наукової інформації, яка викликає інтерес до навчання, розвиває самостійність думки та спонукає до практичних дій філологічного спрямування, сприяє розвитку його пізнавальної активності, яка є для нього певною цінністю, рушійною силою в навчально-пізнавальному процесі.

У дослідженні ми виходимо з того, що структурування змісту філологічного матеріалу передбачає пізнавальну активність як об'єктивну умову успішного здобуття професії. Адже процес навчання – це активна діяльність студента в пізнанні світу. Оволодіти філологічними знаннями, дійсно засвоїти їх можливо лише за допомогою власної пізнавальної активності студента, його інтелекту. Сам по собі виклад філологічного матеріалу викладачем, яким би майстерним він не був, не гарантує його засвоєння студентом. Засвоєння відбувається лише тоді, коли студент власними зусиллями, власною напругою, власною роботою свого розуму, волі, почуття примушує себе зрозуміти, слухати, запам'ятати необхідний філологічний матеріал. Викладач спонукає й допомагає зрозуміти студенту внутрішні розумові зв'язки в процесі акмеології, активізує пізнавальні

можливості майбутніх фахівців у засвоєнні змісту філологічних знань. У нашому дослідженні навчальна самостійність студента – це й засіб, і в той же час результат навчально-пізнавальної діяльності.

У структурі змісту філологічних знань ми виділяємо три рівні пізнавальної активності студентів:

1) репродуктивно-наслідувальна активність, за допомогою якої досвід структурування змісту філологічного матеріалу накопичується через досвід діяльності іншого. Генетично це найбільш рання й елементарна форма прояву творчої активності студента в навчально-пізнавальній діяльності. Оволодіння будь-якою складною формою засвоєння змісту філологічного матеріалу здійснюється студентом вузу в процесі співробітництва з викладачем через реалізацію предметних дій, мовленнєвих форм, здатних до репродуктивної активності. При репродуктивному навчанні студент рівень власної активності проявляє недостатньо, що не дозволяє розвивати в нього ініціативу та творчі здібності.

2) пошуково-виконавська активність у структуруванні змісту філологічних знань має більш високий рівень розвитку інтелекту студента вузу, оскільки він виступає виконавцем завдання, яке ставить викладач. Аналізуючи характер навчального завдання філологічного змісту, яке виконує студент, приходимо до висновку, що в цьому випадку проявляється рівень складної аналітичної діяльності інтелектуального пошуку. Характер такого завдання є завершенням мисленнєвого процесу в навчальній діяльності.

3) рівень творчої активності студента найбільш високий при структуруванні змісту філологічних знань. Показники творчої активності включають: новизну, оригінальність, відхід від шаблону, руйнування стереотипів.

У теорії навчання розроблені різні технології, побудовані на активізації пізнавальної діяльності студентів. На нашу думку, варто відзначити такі, які пройшли апробацію часом і сформувалися в певні системи:

- а) технологія проблемного навчання;
- б) технологія розвитку пізнавального інтересу в навчанні;
- в) технологія навчання на основі опорних сигналів;
- г) технологія розвитку способів розумових дій;
- д) технології евристичного (пошукового) навчання.

Усі ці технології мають різні процесуальні характеристики, структурні моделі управління пізнавальною діяльністю студентів, технологічні мікроструктури. У нашому дослідженні структура пізнавальної діяльності студентів – це компоненти, що утворюють систему дій викладача, спрямовану на стимуляцію пошукової активності майбутніх фахівців, інтенсифікацію пізнавальних процесів, необхідних для розв'язання змісту філологічних завдань.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що загальна структура цих технологій включає такі компоненти:

- пізнавальна активність – це діяльне пізнання світу, умова повноцінного духовного розвитку особистості студента;
- рушійною силою дидактичного пізнання є об'єктивні внутрішні протиріччя, додання яких надає навчанню характер поступового наближення до пізнання істини;
- фактором розвитку активності студента в навчанні є формування в нього позитивної мотивації в пізнавальній діяльності, пізнавальний інтерес, потреби в пізнанні.

У ході дослідження ми розглядали цільові структурні орієнтації технології. Серед них визначаємо такі основні аспекти:

- формування пізнавальних здібностей й умінь (уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати й міркувати, передбачати наслідки, інтегрувати й синтезувати інформацію, робити висновки, оцінювати як процес, так і його результат);
- формування творчих здібностей (чуттєвості до протиріч, здатності до перегрупування ідей і зв'язків; гнучкості як уміння зрозуміти й прийняти



нове, правильне рішення й відмовитися від засвоєної попередньої інформації; здатність бачити в проблемі якомога більше сторін і зв'язків; оригінальність, відхід від шаблону відчуття краси; процесу і результату);

– формування творчої особистості студента вузу, для якої характерні: самостійність суджень, упевненість у собі; здатність до ризику, мобілізації сил у складних ситуаціях; естетична орієнтація в змісті філологічних знань підготовки.

Розглядаючи дидактичні засади структурування змісту філологічних знань студентів вищого навчального закладу, ми акцентували увагу на особливостях окремих методик навчання:

– використання евристичних методик, прийомів створення ситуацій пошуку, мисленнєвої напруги, міркувань, узагальнень у засвоєнні змісту філологічного матеріалу;

– актуалізація природної цікавості студентів, здогадки, допитливості, спираючись на них у навчальному процесі при вивченні іноземної мови;

– орієнтація студентів на оволодіння способами інтелектуальної діяльності в процесі структурування змісту філологічних знань.

Ці особливості методик активізації пізнавальної діяльності студентів вузу в процесі засвоєння філологічного матеріалу в кожній освітній технології трансформуються в специфічну систему прийомів формування знань, умінь, способів розумової дії.

Аналізуючи структуру технології активізації пізнавальної діяльності, ми виявили, що в її основі лежить ідея збудження пізнавальної активності та логічного мислення. Така ситуація досягається за рахунок того, що нове філологічне знання подається студентам вузу не в готовому вигляді (дається розв'язок філологічних завдань, повні відповіді на питання, знання іноземної мов тощо), а його необхідно самостійно відкрити, здобути в процесі виконання певних розумових дій. Педагогічна майстерність викладача виявляється в умінні викликати в студентів подив від свого незнання, цікавість до свого незнання й потреби його подолати за допомогою

використання методів творчого мислення в процесі засвоєння філологічних знань – аналізу, комбінування, зіставлення, реалізацію аналогій тощо.

У процесі дослідження нами визначено, що успішний процес творчого пізнання змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів є результатом глибинної роботи пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольової сфери майбутнього спеціаліста. Тому завдання викладача – реалізувати дидактичні засади засвоєння філологічного матеріалу; організувати пізнавальну діяльність студентів таким чином, аби їм були забезпечені належні умови для кращого сприйняття, розуміння, запам'ятовування навчального матеріалу.

Ми з'ясували, що викладач вузу – не просто викладає філологічний матеріал, опитує, оцінює студентів, а включає їх у пізнавальний діалог із собою, спонукає до осмислення, збуджує думку й почуття, корегує сприйняття, спрямовує його на ефективне засвоєння філологічних знань. Викладач вищого навчального закладу намагається включити «Я» студента, його особистісні резерви в процес навчально-пізнавальної діяльності.

Оскільки в практиці навчальної діяльності вищих навчальних закладів широко застосовуються різні модифікації технології навчання, у процесі дослідження ми спиралися на досвід організації пошукової діяльності на занятті, яка подається у книзі Д. О. Тхоржевського, В. Г. Гетта «Проблемне навчання на уроках праці» (1980р.) [151].

Отже, виходячи з зазначеного вище, структурування змісту філологічних знань – це процес активізації студентів вузу в природну цікавість, допитливість, потребу в пізнанні нового філологічного навчального матеріалу. Реалізувати цілі навчання за таких умов його організації можливо за допомогою використання спеціальних навчальних тестів з англійської мови.

У процесі дослідження стає зрозумілим, що умовами ефективної реалізації технології в засвоєнні змісту філологічного матеріалу студентами центральним є питання характеру пізнавальної діяльності майбутніх фахівців (рис. 1.5, рис. 1.6).

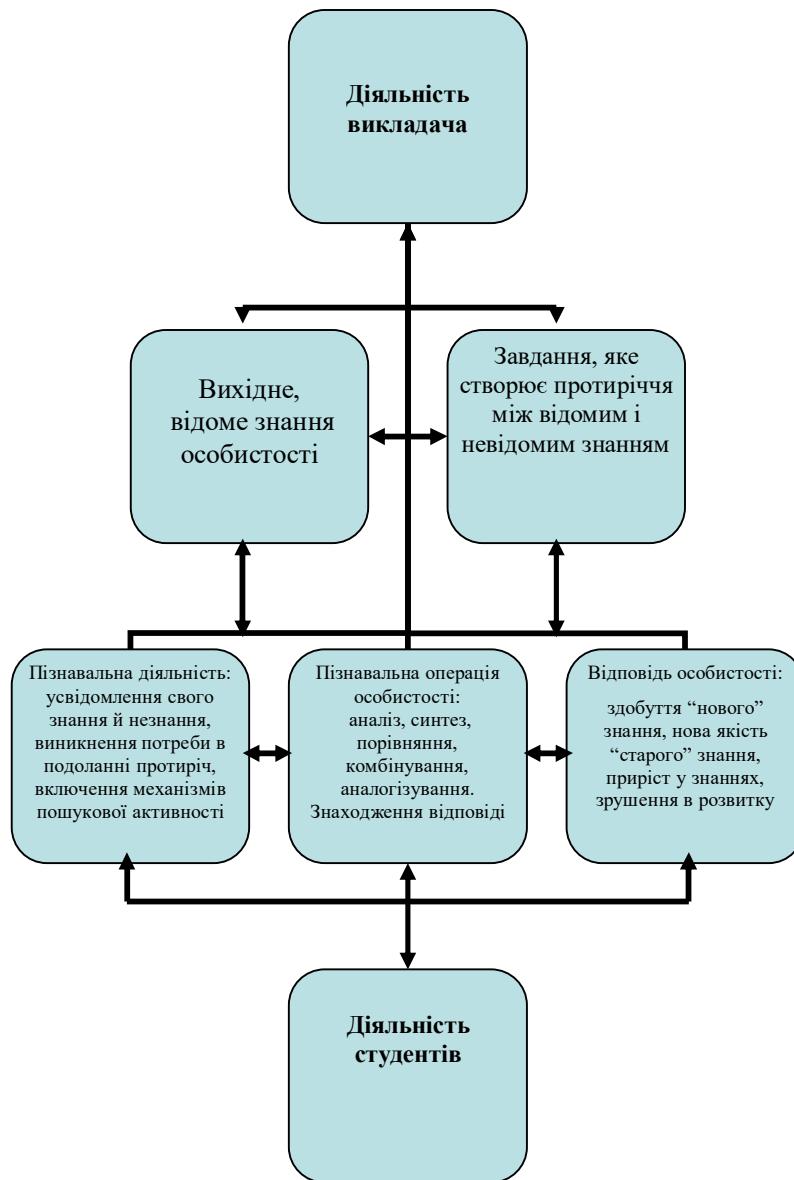


**Рис.1.5. Загальна схема структури стимуляції репродуктивної діяльності студентів**

Мета викладача вузу – створити умови для самостійної пошукової активності, яка є необхідною для здійснення студентом специфічних розумових операцій – сприйняття, узагальнення, пошук нового рішення, творча активність.

Пошукова активність студента стимулюється викладачем на основі організації пізнавальної діяльності, що викликана такими дидактичними ситуаціями:

- створення пошукової ситуації, ситуації невизначеності;
- стимулювання потреби студентів в розв’язанні філологічної пізнавальної проблеми;
- інтенсифікація пошукової активності студентів вузу в процесі засвоєння філологічного матеріалу.



**Рис.1.6. Загальна схема структури стимуляції пошукової діяльності студентів**

Таким чином, реалізація структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів спирається:

- на актуальність проблеми пізнавальної активності студентів;
- на структуру технології активізації пізнавальної діяльності студентів;
- на процесуальні характеристики технології пошукового навчання;
- на технологію стимуляції потреби в пізнанні та інтелектуальність саморозвитку студентів;

- на основні аспекти технології навчання;
- на знання способів структурування й форм подання навчальної інформації, вміння застосовувати способи структурування навчальної інформації, подавати навчальну інформацію різними способами, уміння аналізувати професійні ситуації з використанням різних форм їх подання.

### **1.3. Модульно-структурний підхід у структуруванні змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів**

У процесі дослідження ролі дидактичних засад структурування змісту філологічних знань студентів вищого навчального закладу ми спиралися на спеціальні дослідження вчених І. Д. Беха [9], П. М. Бойчука, І. О. Смолюка [15], М. П. Беспалька [12], О. С. Падалки, А. С. Нісімчука [103] та ін., які розв'язання модульних аспектів дидактичної технології пов'язують зі структурними компонентами дидактичної технології засвоєння наукових знань. Здатність викладачів здійснювати інноваційну діяльність визначає не тільки його імідж у сучасній науці, але й забезпечує педагогічно-структурний потенціал підвищення ефективності навчання студентів.

На сучасному етапі в підготовці фахівця актуальним є модульне структурування змісту навчального матеріалу. Акмеологія сучасної парадигми модульно-структурного аспекту підготовки фахівця спирається на правові, організаційні, економічні умови діяльності вузу, які перетворюють парадигму сприйняття інформації на концептуальні засади структурування змісту філологічного матеріалу, спрямованих на розширення доступності, підвищення якості ефективності освітнього процесу на рівні бакалавра [102, с.84].

У процесі дослідження модульно-структурного аспекту дидактичної технології засвоєння наукових знань ми використали зміст філологічних знань у двох аспектах:

– для модульно-пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу;

– для модульно-структурної діяльності в процесі професійної підготовки. Подаємо це на прикладі модульно-структурного аспекту дидактичної технології засвоєння наукових знань, які використовувались на заняттях іноземної мови.

### ***Модуль №1.***

1. ***Діяльність:*** цілеспрямована; організована; комплексна; цілісна; динамічна.

2. ***Функції:*** освітня; виховна; розвивальна; діагностична; контролююча; стимулююча; соціалізуюча.

3. ***Гносеологія:*** теорія пізнання; нерозривна єдність чуттєвого й раціонального, емпіричного й теоретичного в навчанні.

4. ***Рушійні сили:*** суперечності; боротьба протилежностей.

5. ***Мотиви навчання:*** соціальні; пізнавальні; професійно-ціннісні; комунікативні; статусно-позиційні; утилітарно-практичні.

6. ***Види навчання:*** догматичне; пояснювально-ілюстративне; проблемне; програмоване; розвивальне; модульне; особистісно-орієнтоване; інтерактивне.

7. ***Етапи засвоєння знань:*** сприйняття й розуміння; узагальнення й усвідомлення; осмислення й запам'ятовування; закріплення; відтворення й застосування знань на практиці; оцінка значимості знань.

8. ***Засоби оптимізації навчання:***

- новизна навчального матеріалу;
- історизм;
- використання нових і нетрадиційних форм навчання;
- відбір раціональних форм і методів навчання;
- застосування оптимальної моделі навчання;
- технологізація навчання; використання інтерактивних комп'ютерних засобів;

- тестування знань і умінь;
- педагогічний такт і майстерність педагога.

### **Модуль № 2**

**1. Зміст навчального матеріалу:** факти; поняття; правила; закони; формули; закономірності; принципи; теорії.

**2. Діяльність учнів:** сприйняття нових знань й умінь; аналіз, синтез, співставлення й систематизація; усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків; набуття умінь і навичок, їх систематизація; практична діяльність з самостійного розв'язання навчальних завдань і проблем; самоконтроль й самодіагностика досягнень.

**3. Закономірності технології навчання (за І.П.Підласим та В.І Бондарем)**

- дидактичні – розкривають залежність навчання від його змістовно-процесуальної побудови;

- гносеологічні – свідчать про взаємозалежність пізнання об'єктивної дійсності, фактів і законів природи й суспільства й власне самої особистості;

- психологічні – встановлюють залежність навчання від внутрішньої, пізнавальної діяльності учнів;

- кібернетико-дидактичні – відображають наявність взаємозв'язку між всіма компонентами навчального процесу та керуванням засвоєння інформації;

- соціологічні – охоплюють взаємовідносини між учасниками навчального процесу на різних рівнях його прояву;

- організаційні – визначають навчальний процес в аспекті інтелектуальної праці.

**4. Принципи технології навчання та їх значення:**

**1. Принцип науковості.** «Наука – найважливіше, найпрекрасніше і найпотрібніше в житті людини, вона завжди була і буде найвищим проявом любові, тільки нею однією людина переможе природу і себе» (А. Чехов).

**2. Принцип єдності навчання й виховання.** «Нація, позбавлена великої ідеї, приречена на загибель» (Ф. Достоевський).

**3. Принцип системності й послідовності.** «Лише системне... дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, безладними знаннями, схожа на комору, в якій усе в безладді і де сам господар нічого не знайде» (К. Ушинський).

**4. Принцип свідомості, активності й самостійності.** «Навчання є працею й повинно залишатися працею, але працею, сповненою думки так, щоб сам інтерес до навчання залежав від серйозної думки, а не від будь-яких прикрас, що не стосуються справи» (К. Ушинський).

**5. Принцип полікультурності.** «Настане день, коли єдиним полем битви будуть ринки, відкриті для торгівлі, і уми, відкриті для ідей» (В.Гюго).

**6. Принцип наочності.** «Чим більш різноманітні чуттєві сприйняття навчального матеріалу, тим міцніше він засвоюється (Я.А. Коменський).

**7. Принцип доступності.** «Принцип доступності вимагає будувати навчальний процес відповідно до вікових можливостей учнів, рівня їхньої підготовленості й загального розвитку» (П. Щербань).

**8. Принцип ґрунтовності знань.** «Чим міцніший фундамент знань та ідей закладено в душі учня, тим більшу і міцнішу будівлю можна потім звести на цьому фундаменті» (К. Ушинський).

**9. Принцип індивідуального підходу.** «Розумові сили й можливості дітей неоднакові» (В. Сухомлинський).

**10. Принцип стимулювання до навчання.** «Неможливо досягти бажаного ефекту, якщо не забезпечено належної мотивації діяльності, позитивного ставлення до неї» (Ю. Бабанський).

### **Модуль № 3**

#### **1. Зміст освіти та її завдання:**

- відродження й розбудова національної системи освіти;
- формування освіченої творчої особистості;



- вивчення державної мови в усіх навчально-виховних закладах;
- реформування змісту гуманітарної, природничо-математичної освіти, трудової та фахової підготовки в середній ланці освіти;
- вироблення державних стандартів обсягу знань, умінь і навичок;
- формування готовності до самоосвіти;
- сприяння фізичному, психічному здоров'ю дітей і молоді;
- створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів;
- національне виховання, головною метою якого є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу.

## **2. Стандарт змісту освіти в 12-річній школі.**

Методологічною основою визначення змісту освіти є загальнолюдські й національні цінності, зосередженість на актуальних і перспективних інтересах дитини.

Зміст базової й повної середньої освіти створює передумови:

- для всебічного розвитку особистості й визначається на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості й систематичності знань, їх значущості для соціального становлення людини, гуманізації й демократизації шкільної освіти, взаємоповаги між націями й народами, світського характеру школи;
- для надання навчанню українознавчої спрямованості, що безпосередньо забезпечується вивченням української мови, української літератури, історії України, географії України, українського мистецтва тощо;
- для індивідуалізації та диференціації навчання, його профільності у старшій школі, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності учнів.

- Особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності. Між ступенями шкільної освіти забезпечується наступність і перспективність змісту та вимог щодо його засвоєння учнями.

### **3. Основні принципи змісту освіти:**

- Гуманістична спрямованість змісту освіти спричиняє його відповідність сучасним потребам та можливостям особи; пріоритет загальнолюдських цінностей, здоров'я людини, її вільний розвиток.

- Науковість змісту освіти передбачає занесення до змісту освіти лише тих фактів і теоретичних положень, які є сталими в науці; матеріалу, що відповідає сучасному стану науки її новітнім досягненням; чіткість висновків з питань розвитку природи й суспільства.

- Полікультурність полягає в поєднанні гуманітарної, природничо-математичної освіти й трудової підготовки, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, забезпеченні органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями.

- Світський характер освіти. Закон України «Про освіту» підкреслює світський характер освіти в школі. Загальноосвітня школа формує в учнів науковий світогляд. Зміст освіти передбачає можливість розкриття перед учнем реальності об'єктивного світу, його суперечливості, пізнаваності.

- Інтегративність, що означає орієнтацію на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу.

- Єдність змістової й процесуальної сторін навчання при формуванні і структуруванні змісту навчального матеріалу, що передбачає наявність у всіх навчальних предметах пізнавальної й практичної перетворювальної діяльності. Навчання в цьому зв'язку є не тільки способом одержання знань і

формування умінь та навичок, а й засобом озброєння учнів методами здобування нових знань, самостійного набування умінь та навичок.

- Відповідність основних компонентів загальної освіти структурі базової культури особистості. Ці компоненти представлені, як вже зазначалось, у вигляді досвіду пізнавальної, практичної, творчої діяльності й досвіду ставлень особистості.

- Послідовність полягає в плануванні змісту, який розвивається по висхідній лінії, де кожне нове знання спирається на попереднє і впливає з нього.

- Відповідність віковим можливостям і рівню підготовки учнів, яким та чи інша система знань, умінь пропонується для засвоєння.

- Доступність визначається структурою навчальних планів і програм, способом викладу наукових знань у навчальних книгах, а також порядком уведення й оптимальною кількістю наукових понять і термінів, які необхідно засвоїти.

- Підтримка світового стандарту в змісті освіти допомагає школі інтегрувати в світовий освітянський простір доступність для кожного громадянина усіх форм і видів освітніх послуг, що надаються державою.

#### **Модуль № 4**

##### **1. Методи контролю й самоконтролю в технології навчання.**

**Усні:** індивідуальне опитування; фронтальне опитування; усні заліки; усні іспити; усний самоконтроль.

**Письмові:** контрольні роботи; письмові заліки; письмові іспити; програмований контроль; письмовий самоконтроль.

**Лабораторно-практичні:** контрольні-лабораторні роботи; контроль за виконанням практичних робіт; програмований контроль лабораторних робіт; лабораторно-практичний контроль; застосування комп'ютерної техніки.

##### **2. Класифікація методів навчання (за В.І.Бондарем та В.Ф. Паламарчук).**

**За джерелом знань:**

- **словесні:** розповідь; бесіда; пояснення; робота з книгою, опис, лекція, коментування, інструктування.

- **наочні:** спостереження; ілюстрування; демонстрування; метод використання ТЗН.

- **практичні:** навчальні та ігрові вправи; лабораторні досліді; практичні, графічні роботи; дослідні роботи, лабораторний експеримент, управління машинами, трудові процеси в майстернях.

- **за рівнем самостійності учнів:** пояснювально-ілюстративні; репродуктивні; метод проблемного викладу матеріалу; частково-пошукові; дослідницькі.

- **за функцією навчання:** методи набування знань, формування умінь і навичок, застосування знань, узагальнення і систематизація знань, творчої діяльності, закріплення, перевірки знань, умінь і навичок, діагностування навченості, розвитку.

- **за логікою руху:** індуктивні, дедуктивні, традуктивні, синкретичні.

**Модуль № 5**

**1. Урок – основна форма технології навчання.**

**Функції уроку:** освітня; вихована; розвиваюча; стимулююча; контрольньо-корегуюча.

**Типи уроків (за В.О. Онищуком):**

- засвоєння нових знань;
- формування й закріплення вмінь і навичок;
- узагальнення й систематизації знань;
- застосування знань, умінь і навичок;
- перевірки, оцінки й корекції знань, умінь і навичок;
- комбінований;
- інтегрований;
- узагальнюючий; нестандартний.

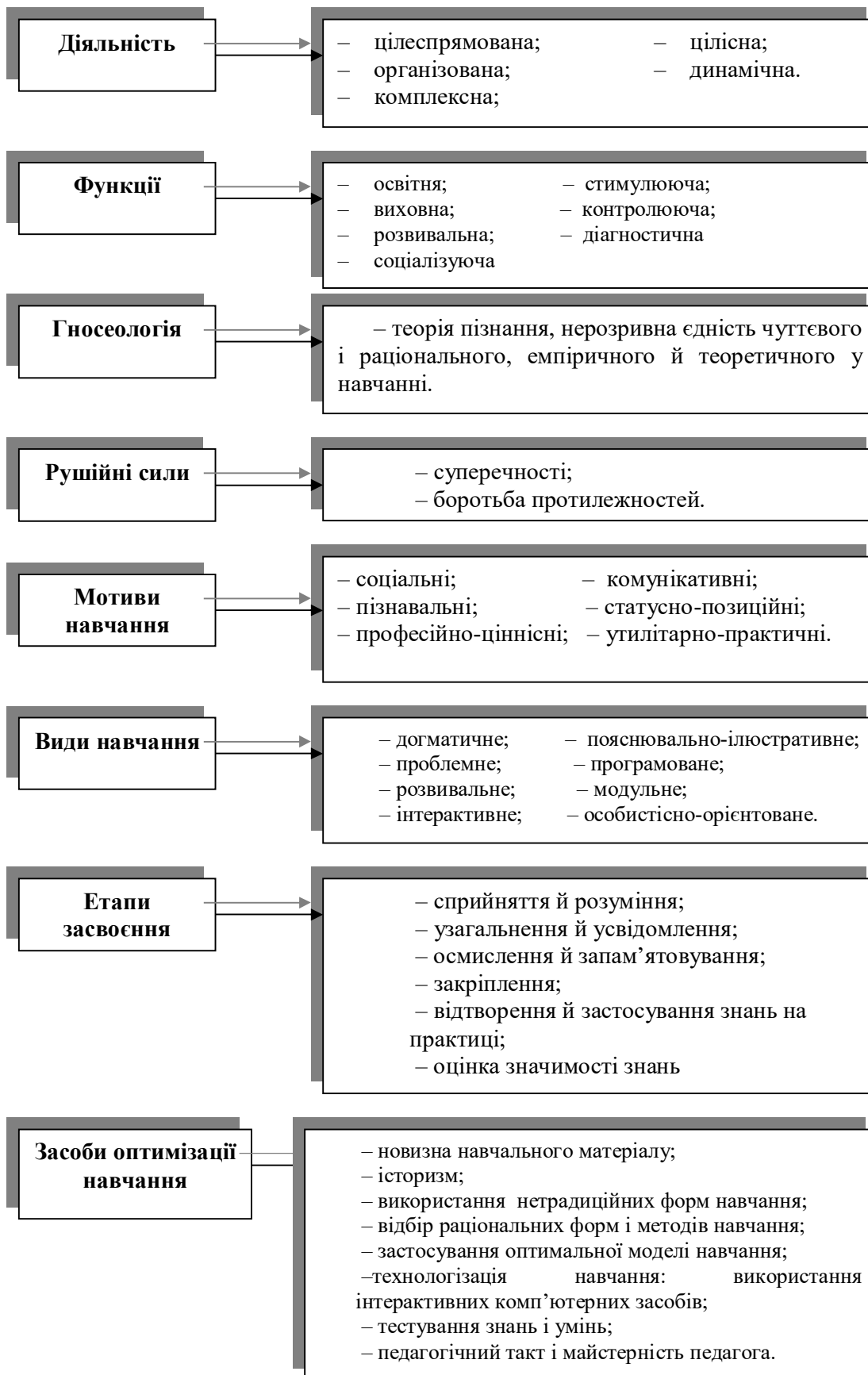
*Вимоги до уроків: дидактичні; організаційні; виховні; психологічні; етичні; гігієнічні.*

У процесі дослідження ми структурували існуючі суттєві компоненти технології навчання в процесі засвоєння філологічного матеріалу. Структуру технології навчання подаємо на рисунку 1.7.

Для реалізації ідеї структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів ми використовували науковий термін «ефективність», який розглядаємо не тільки як якісний, але й обов'язково кількісний показник, як структурну теоретичну можливість досягнення мети.

Якщо розглядати технологію навчання не як педагогічний процес, а як його проект, своєрідний інструментарій для організації й здійснення педагогічної діяльності, то є підстави стверджувати, що технологія може реалізовуватися не тільки її автором, але і його послідовниками. При цьому, звичайно, вона буде уточнюватися з урахуванням особистих професійних якостей і параметрів, але основні її структурні компоненти все ж таки залишаться незмінними, оскільки вони зв'язані системно відповідно до конкретних цілей і завдань, для яких проектувалися. У цьому, на наш погляд, полягає одна з найважливіших переваг технології навчання та її значення для вирішення проблеми структурування змісту філологічних знань.

Структурування змісту філологічних знань забезпечує отримання певного позитивного результату й розглядається нами як єдність внутрішньої та зовнішньої активності навчально-пізнавальної, творчої діяльності викладача й студентів; як єдність модульно-пізнавального й модульно-структурного аспектів дидактичної технології засвоєння наукових знань, що визначають основні дидактичні засади навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу й використовуються при реалізації навчального процесу.



**Рис.1.7. Структурні компоненти технології навчання в процесі викладання філологічних дисциплін**

Досягнення мети дослідження передбачає визначення факторів навчання, що забезпечують досягнення чітко визначених цілей пізнання й гарантують зворотній зв'язок між усіма компонентами навчального процесу (В. М. Блінов, І. Я. Лернер, А. К. Маркова, та ін.). Так, І. Я. Лернер зазначає, що навчання набуває ефективності, якщо у вчителя є надійний спосіб досягнення мети, оскільки в практиці шкіл цілі навчання формулюються узагальнено і недостатньо інструментально [76, с.116].

Серед наукових праць, варто відзначити дослідження І. П. Підласого, який визначив ієрархію факторів навчання, які дозволяють вирішити цей аспект проблеми. Наведені ним дані дали підстави для систематизації факторів, що впливають на ефективність навчання:

- фактори, що містять загальні причини інформаційного походження, які поділяють навчальну інформацію на дві складові – когнітивну (таку, що надає знання) й керуючу (забезпечує засвоєння знань й вимагає «дидактичної обробки» інформації);

- фактори, які поєднують продуктогенні причини й характеризують діяльність викладача, якісні рівні організації навчання та умови його здійснення;

- фактори, що характеризують навчальні здібності студентів і забезпечують можливість досягнення ними запрограмованої мети навчання за певний його період;

- фактори часу, які містять інформацію, пов'язану з витратами часу як в процесі навчання, так і під час самопідготовки та самоосвіти.

На думку І. П. Підласого, в практичній організації дидактичного процесу насамперед необхідно використовувати ефективні технології, методи навчання, прогресивні організаційні форми його організації [113].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури виявили, що навчальна діяльність має свою структуру й здійснюється при спеціально організованому пізнанні, яке передбачає використання завдань пошукового характеру. На основі цих завдань у студентів в процесі вивчення іноземної

мови виробляється власна програма діяльності (модель або проект), реалізація якої приводить до засвоєння філологічної інформації та умінь її творчого застосування.

Сучасні наукові дослідження доводять, що процес навчально-пізнавальної діяльності починається зі сприйняття інформації про зміст завдання філологічного спрямування.

У нашому дослідженні під сприйняттям філологічного матеріалу ми розуміємо особливий процес творчого мислення, що передує виконанню завдання й приводить до конкретної мети в його вирішенні. Враховуючи актуальність адекватності завдання, можна узагальнювати різні ступені його сприйняття.

Навчальне філологічне завдання – це система вимог до змісту і структури пізнавальної діяльності студента вузу в процесі вивчення української та англійської мов. У структуру філологічного завдання ми вводимо такі компоненти як цільовий, змістовий і процесуальний.

Цільовий компонент передбачає чітке усвідомлення мети навчально-пізнавальної діяльності викладачем та її інтеріоризацію (усвідомлення й прийняття) іншими учасниками дидактичного процесу.

Цілі навчання можуть бути визначені викладачем через:

- зміст навчального матеріалу («ознайомитись з мовою країни, що вивчається»);
- діяльність викладача («розповісти про життя й творчість Джека Лондона»);
- внутрішні психічні процеси та їх розвиток в учнів («навчити критично мислити при читанні»; «навчити аналізувати, порівнювати, зіставляти граматичні форми»);
- зовнішній прояв навчальної діяльності («сформувати навички правопису ...»; «скласти план переказу тексту (твору)»).

Змістовий компонент навчального філологічного завдання уможливорює представлення й використання інформації, застосування системно-



структурного підходу до її надання й розміщення, з'ясування інформації, одержаної з різних джерел.

Добір змістового матеріалу зумовлений подвійною природою мови :

- мова як система знань;
- мова в дії – мовлення.

Оскільки основна увага при вивченні мови спрямовується на формування в студентів навичок активної мовленнєвої діяльності: аудіювання (слухання-розуміння), говоріння, читання, письма, зрозумілим є наявність процесуального компонента навчального філологічного завдання.

Такий підхід дає змогу отримати інформацію студенту вузу про те, як виділити навчальну мету, як ясно і чітко розв'язати поставлене завдання. У цьому випадку одним з ефективних прийомів, що сприяють усвідомленню завдання студентами, є створення проблемної ситуації, тобто мотивована постановка пізнавального питання. При постановці проблеми філологічного змісту, що викликає труднощі у наступній діяльності студента, цей момент немовби фіксує його свідомість на одній з ланок навчально-пізнавальної діяльності, перетворюючи її на об'єкт пізнання.

На нашу думку, предметом діяльності навчальний матеріал філологічного змісту може стати лише в тому випадку, коли він входить до контексту пізнавального завдання. Пізнавальне завдання є загальною й обов'язковою формою викладу матеріалу філологічного змісту.

Отже, структурування змісту філологічних знань насамперед повинно забезпечувати сприйняття інформації студентами вищого навчального закладу та осмислення її на творчій основі, бо цей компонент сприяє зменшенню розходження між поставленою метою й одержаним результатом дидактичної діяльності, підвищує її ефективність.

У процесі дослідження виявлено, що ефективність навчання студентів – це така його характеристика, що дозволяє виділити основні етапи процесу засвоєння філологічного матеріалу з позиції структурування їх мети:

- 1) розпізнавання навчальної інформації творчого характеру;

- 2) усвідомлення змісту завдання;
- 3) розуміння навчального матеріалу філологічного спрямування;
- 4) застосування знань умінь і навичок;
- 5) перенесення філологічних знань у практичну діяльність;
- 6) оцінювання результатів навчальної діяльності студентів.

Структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів допомагає засвоювати знання на шести рівнях, але немає жодних підстав обмежуватись якимось одним рівнем.

При організації процесу засвоєння філологічного матеріалу студентами вузу, виходячи з вимог програми вивчення англійської мови, викладач коледжу повинен чітко передбачити, який матеріал філологічного спрямування студенти вивчатимуть лише в загальних рисах у плані ознайомлення (розпізнання), що потрібно зафіксувати на майбутнє (запам'ятовування), що повинні будуть пояснити чи довести (розуміння), чого мають навчитися робити (вміння), які нестандартні завдання повинні бути обов'язково виконані (перенесення), як будуть оцінювати знання, виходячи з певних критеріїв (оцінка).

На нашу думку, за такого підходу вдається не тільки досягти структурування змісту філологічних знань на рівні вимог програми, але й уникнути перевантаження студентів вузу, запропонувати викладачу обов'язковий показник ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Порівнюючи одержані результати технології навчання у вузі з тими, які прийняли за гранично можливі, ми тим самим визначимо ефективність засвоєння філологічного матеріалу студентами. Покажемо це на прикладі структури компонентів процесу навчання при підготовці бакалаврів на рис. 1.8.



**Рис.1.8. Зміст структурних компонентів процесу навчання (суб'єктно-об'єктний аспект)**

У ході науково-пошукової роботи ми зважали на те, що формування мети навчання в категоріях дозволяє доступно вимірювати та виявляти ефективність застосування цих категорій у процесі засвоєння філологічних знань.

При формулюванні навчальної мети виділяються загальні та спеціальні завдання пізнання, які повинні бути досягнуті студентами вищого навчального закладу в процесі вивчення англійської мови. Названі завдання відображені у змісті освіти, закладені в навчальних планах і програмах, і не залежать від викладача. Але для контролю засвоєння системи філологічних знань вони повинні бути певним чином сформульовані.

Цій проблемі в технології навчання приділялась увага вченими М. М. Скаткіним, І. Я. Лернером, М. І. Зарецьким, Є. І. Перовським, І. Т. Огородниковим, В. М. Полонським та ін., які вважають спосіб описування завдань навчання важливим модульно-пізнавальним аспектом. Автори підкреслюють: будь-який об'єкт дійсності у структуруванні змісту

філологічних знань можна описати певною сукупністю відомостей про нього. Ці знання відбивають безпосередні факти, зв'язки між об'єктами, закони й принципи або включають методологічні й оцінні знання у вивченні рідної та англійської мов. Залежно від мети навчання й засвоєння змісту філологічної інформації та курсу, на якому навчається студент коледжу, одні й ті ж знання можуть засвоюватись з різною повнотою, глибиною, узагальненістю, усвідомленістю тощо. Отже, ці якості знань у структуруванні змісту вивчення мови можуть визначатись як мета навчання. Керівництво вибором завдань навчання у структуруванні змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів виступає об'єктивною умовою розкриття змісту навчального матеріалу.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі розглядається проблема структурування змісту філологічних знань що сьогодні набуває особливої актуальності в зв'язку з необхідністю моделювання знань з метою їх аналізу й практичного використання, особливо при здобуванні філологічної освіти студентами вищих навчальних закладів.

Обрану проблему сформулювали таким чином: якою повинна бути модель структури знань для того, щоб сприяти підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, і як має бути побудований навчальний процес для покращення якості філологічної підготовки.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури ми розкрили сутність категорій «структура», «структурування», «моделювання», «структурування змісту філологічних знань» і визначили їх зміст на сучасному етапі розвитку педагогічної науки.

Підходи до структурування змісту знань у своїй основі мають три філософські течії: структуралізм (теорія розкриття моделей, які лежать в основі соціальних і культурних явищ та знакових систем), семіотика (наука про використання знаків), інтереси якої розповсюджуються на комунікаційні

та виробничі процеси, і синергетика (вивчення загальних закономірностей самоорганізації й становлення структур, які утворюються в складних, відкритих системах). Комплексне використання основних положень цих течій дає підстави для визначення двох способів структурування – змістового та операціонального. Для змістового структурування предметом дослідження виступає навчальний матеріал, а для операціонального – етапи процесу навчання та засвоєння знань.

На нашу думку, зміст філологічних знань потрібно розглянути в структурі педагогічної системи, адже її положення можна покласти в основу педагогічної системи філологічної підготовки і як наслідок застосувати їх при структуруванні змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів. Тому важливими для нашого дослідження є думки видатного українського педагога Я. А. Мамонтова (1888-1940), який досліджував явища на основі системних знань. Він вважав, що поняття «педагогічна система» повинно бути провідним аспектом структурування філологічних знань у студентів вищих навчальних закладів. У психолого-педагогічній літературі віднайдена і проаналізована певна кількість наукових досліджень, у яких використовується системно-структурний аналіз як метод побудови моделей логічної структури навчального матеріалу. Ці моделі, не дивлячись на їх різноманітність в плані обґрунтування підходів і методів, пройшли апробацію в реальному педагогічному процесі й дали свої позитивні результати.

Аналіз матеріалів генезису історичних ідей структурування дозволив нам зробити узагальнення про те, що цьому трактуванню бракує структурного системного підходу в дослідженні об'єкта. По-перше, структурна система не розглядається в єдності з навколишнім середовищем як елемент соціуму; по-друге, не проаналізовано структуру та суттєві зв'язки компонентів; по-третє, структурно-педагогічну систему варто визначати як систему наукових тверджень, що осмислює та координує структурні компоненти для досягнення дидактичної мети, враховуючи основні педагогічні фактори (педагог, студент, інформаційний навчальний матеріал).

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми засвідчив наявність значної кількості робіт, які присвячені структуруванню змісту навчальних дисциплін. Однак, потрібно зазначити, що різноманітні підходи до її вирішення більшою мірою стосуються викладання предметів природничо-математичного циклу та психолого-педагогічних дисциплін. У розглянутих працях практично не піднімалось питання структурування змісту філологічних дисциплін при його засвоєнні студентами.

Теоретичний аналіз науково-методичних праць привів нас до визначення структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів. Отож, на нашу думку, це процес, який полягає в модульній побудові навчального матеріалу, спрямований на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації та її адаптацію до умов навчання.

Реалізація цього процесу буде неповною без застосування концептуальних положень сучасних педагогічних технологій. Педагогічну технологію можна розглядати як напрямок в дидактиці, галузь наукових досліджень з виявлення принципів і розробки оптимальних педагогічних систем з конструювання дидактичних процесів з наперед заданими характеристиками, які можуть відтворюватись у різних умовах організації навчання.

На нашу думку, технологічне забезпечення студентів філологічними знаннями здійснюється у двох аспектах:

- в аспекті модульно-пізнавальної діяльності студентів;
- у плані модульно-структурної діяльності як складової професійної підготовки.

Під ефективністю засвоєння структурованого змісту філологічних дисциплін розуміємо єдність внутрішньої та зовнішньої активності, єдність педагогічної системи та її елементів, що визначають основні дидактичні засади навчально-пізнавальної діяльності студентів й забезпечують позитивний результат.

## РОЗДІЛ 2

### МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ФІЛОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

#### **2.1. Структурування змісту філологічних знань студентів вищого навчального закладу**

У процесі теоретичного аналізу наявних досліджень з обраної проблеми з'ясували, що структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів може спиратись на такі критерії процесу навчання:

– наявність чіткої та діагностично обумовленої мети навчання, тобто коректно-вимірного представлення знань, операцій, дій студентів як очікуваного результату, засобів діагностики результатів досягнення цієї мети;

– подача змісту навчальних предметів (українська і англійська мови) у структурованому вигляді через систему пізнавальних і практичних завдань і засобів їх вирішення, орієнтованих на професійне та громадське становлення студентів вищого навчального закладу;

– наявність досить чіткої послідовності, логіки, певних етапів засвоєння змістових модулів навчальних курсів філологічного спрямування.

У процесі дослідження ми спиралися на чітке розуміння таких категорій як «зміст освіти» й «зміст навчання».

Зміст освіти – це обумовлені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду та громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій та культури [17, с.44].

Аналіз великої кількості вітчизняних і зарубіжних джерел дозволяє виділити систему наукових вимог до формування змісту освіти. Основними з них є:

1. Провідна роль у визначенні змісту освіти для підростаючого покоління належить меті й завданням виховання, які ставить суспільство перед освітніми закладами.

2. Гуманістична спрямованість змісту освіти зумовлює його відповідність сучасним потребам та можливостям особи; пріоритет загальнолюдських цінностей, здоров'я людини, її вільний розвиток.

3. Науковість змісту освіти передбачає занесення сюди лише тих фактів і теоретичних положень, які є сталими в науці; матеріалу, що відповідає сучасному стану науки, її новітнім досягненням; чіткість висновків з питань розвитку природи і суспільства. Це означає, що в кожній темі, що вивчається, повинні бути виділені відповідні світоглядні, моральні, естетичні, екологічні ідеї.

4. Полікультурність полягає в поєднанні гуманітарної, природничо-математичної освіти й трудової підготовки, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, забезпеченні органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями.

5. Світський характер освіти. Закон України «Про освіту» підкреслює світський характер освіти. Зміст освіти передбачає можливість розкриття перед учнем реальності об'єктивного світу, його суперечливості, пізнаваності.

6. Інтегративність, що означає орієнтацію на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування навчального матеріалу як засобу цілісного розуміння та пізнання світу.

7. Єдність змістової й процесуальної сторін навчання при формуванні і структуруванні змісту навчальної інформації, що передбачає наявність у всіх навчальних предметах пізнавальної й практичної перетворювальної діяльності. Навчання в цьому зв'язку є не тільки способом одержання знань і формування умінь та навичок, а й засобом озброєння студентів методами здобування нових знань, самостійного набування умінь та навичок.



8. Відповідність основних компонентів загальної освіти структури базової культури особистості. Ці компоненти представлені у вигляді досвіду пізнавальної, практичної, творчої діяльності й досвіду ставлень особистості.

9. Послідовність полягає в плануванні змісту, який розвивається по висхідній лінії, де кожне нове знання спирається на попереднє і впливає з нього.

10. Відповідність віковим можливостям і рівню підготовки студентів, яким та чи інша система знань, умінь пропонується для засвоєння.

11. Доступність визначається структурою навчальних планів і програм, способом викладу наукових знань у навчальних книгах, а також порядком уведення й оптимальною кількістю наукових понять і термінів, які необхідно засвоїти.

12. Підтримка світового стандарту в змісті освіти допомагає навчальним закладам інтегрувати в світовий освітянський простір.

Головними завданнями, що вирішуються в процесі засвоєння філологічного матеріалу, є:

- виховання свідомого прагнення до вивчення англійської мови;
- вироблення у школярів компетенцій комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях;
- ознайомлення з мовною системою як основою для формування мовних умінь і навичок – орфоепічних, граматичних, лексичних, правописних, стилістичних;
- формування духовного світу студентів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань народу й людства в цілому.

Зміст навчання – це науково обґрунтований методичний та навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти й кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Згідно з В. А. Якуніним, зміст навчання існує в трьох формах:

- у формі навчальної дисципліни;

- у виді навчального тексту;
- у формі навчального завдання [169, с.65].

Адаптована форма наукового знання генерує навчальну дисципліну, що включає, з одного боку предметну галузь знань, а з іншого – знання закономірностей пізнавальної діяльності.

Мовна форма вияву навчальних знань утворює навчальний текст. За видами кодів, знаків, за допомогою яких фіксуються знання, навчальні тексти розподіляються на письмові (алфавітні, піктографічні), усні (розмовна мова) й технотронні (радіо і звукозапис).

Навчальне завдання може бути визначене і як певний етап навчально-пізнавальної діяльності, і як спрощена, рафінована форма реальних проблемних ситуацій, і як навчальний текст або його частина, призначення якої – регуляція пізнавальної діяльності. В останньому визначенні рішення навчального завдання означає розуміння навчального тексту [170, с.173].

Зміст навчання визначається програмами підготовки кваліфікованих фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів, структурно-логічною схемою підготовки, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами та навчальною й навчально-методичною літературою.

Зміст навчання відповідає на запитання «Чого навчити?». Він забезпечує досягнення основної мети навчання, яка полягає в тому, щоб навчити студентів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу. Здатність учнів спілкуватися забезпечується формуванням у них *комунікативної компетенції*, яка включає в себе інші види компетенцій: мовну, мовленнєву та соціокультурну тощо, які в свою чергу поділяються на цілий ряд компетенцій. Так, *мовна* – включає мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) і відповідні навички; *мовленнєва* компетенція вміщує чотири види компетенцій, які полягають в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Формування мовленнєвих умінь неможливе без оволодіння мовним матеріалом. Але лише знання останнього не забезпечує формування мовленнєвих умінь, необхідні ще й навички володіння цим матеріалом для породження та розпізнання інформації. Мовленнєві навички є складовою частиною мовленнєвих умінь.

Досягнення комунікативної компетенції неможливе без оволодіння певним обсягом інформації культурологічного характеру, без ознайомлення учнів з культурою того чи іншого народу. У зв'язку з цим поряд з комунікативною виступає також і *соціокультурна* компетенція, яка складається з краєзнавчої та лінгвокраїнознавчої.

Навчальні програми з англійської мови розроблені на основі Закону України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» й Державного стандарту освіти. У них враховано статус мови, її суспільні функції, взято до уваги специфіку навчальних предметів, що мають певні інтегративні функції та спрямованість на формування особистості, готової до активної, творчої діяльності у всіх сферах життя демократичного суспільства, сучасні організаційні форми, методи і технології навчання.

Відповідно до цього зміст програм диференційовано на чотири змістові лінії, які тісно пов'язані між собою: мовленнєву, мовну, соціокультурну й діяльнісну (стратегічну).

Зміст мовленнєвої змістової лінії реалізується шляхом поступового ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять та формування вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Мовна змістова лінія реалізується через систему зв'язків між елементами змісту предмета, які зумовлюють систематичне й різнобічне збагачення мовлення учнів лексико-фразеологічними, граматичними, стилістичними засобами, удосконалення мовних і мовленнєвих умінь.

Зазначені дві змістові лінії (мовна і мовленнєва) є основними, оскільки визначають безпосередній предмет навчання, його структуру, кількість годин, що виділяються на їх засвоєння, а також супроводжуються певними

вимогами до навчальних досягнень учнів. Соціокультурна і діяльнісна лінії виступають засобами досягнення основної освітньої мети вивчення філологічних дисциплін.

Вимогами до засвоєння змісту мовленнєвої й мовної змістових ліній виступають критерії, за якими визначається рівень навчальних досягнень студентів з предмета. А вимоги до соціокультурної й діяльнісної ліній підпорядковуються освітнім завданням перших двох змістових ліній, тому їх реалізація контролюється опосередковано через вимоги, що ставляться до засвоєння мовного й мовленнєвого компонентів змісту програми. Водночас володіння цими загальними вміннями й навичками є важливою умовою формування спеціальних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної), умовою та показником особистісного розвитку учня.

Комунікативно-функціональний підхід, який покладено в основу навчання мов, передбачає пріоритетний розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, формування знань та умінь з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення. Тому зміст програмового матеріалу розпочинається мовленнєвою змістовою лінією.

Отже, значення мовленнєвої змістової лінії полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування і вдосконалення умінь та навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письма (мовленнєва компетенція).

Призначення мовної змістової лінії здійснюється в процесі засвоєння учнями системних знань про мову і є передумовою формування відповідних умінь як засобу пізнання, спілкування, самовираження людини (мовна компетенція).

Роль діяльнісної змістової лінії виявляється у вдосконаленні загальнопізнавальних, організаційних, контрольних-оцінних, творчих умінь, ціннісних орієнтацій, які розвивають у студентів когнітивні здібності, в опануванні стратегій, що визначають оптимальність мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем

(стратегічна компетенція). Реалізація цієї змістової лінії відбувається в процесі роботи над засвоєнням навчального матеріалу мовної, мовленнєвої й соціокультурної змістових ліній, а також використання інтелектуально-операційного та ціннісного змісту з інших навчальних предметів.

Соціокультурна змістова лінія є засобом опанування національних і загальнолюдських культурних та духовних цінностей, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум (соціокультурна компетенція). Реалізується ця змістова лінія на основі дібраних текстів відповідної тематики, що використовуються як дидактичний матеріал мовної і мовленнєвої змістових ліній, а також за допомогою системи спеціальних та інтелектуально й емоційно орієнтованих завдань.

Отже, зміст навчального матеріалу філологічних дисциплін включає такі компоненти: 1) сфери спілкування, теми, ситуації; 2) мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал; 3) знання, навички та вміння мовлення.

Ефективне опанування студентами змісту навчання й досягнення цілей навчання з засвоєння філологічного матеріалу відбувається за умови організації навчального процесу згідно з основними принципами:

Соціокультурний принцип – це вивчення мови на основі створеної народом оригінальної і яскравої культури, відображеної в міфології, традиціях і звичаях, усній народній творчості, у творах красного письменства, а також акумульованої в перекладних літературних творах інших народів. Трансформація студентом відомостей з мови, літератури, історії та інших предметів, власного життєвого досвіду здійснюється в процесі підготовки усних та письмових творів, під час виконання творчих робіт інших жанрів. Це все виробляє особистісно неповторний погляд на життя, власні переконання, світоглядні установки, ідеали, знання культурних реалій, які забезпечують органічне входження в суспільство, визначення свого місця в ньому, реалізацію потенційних можливостей особистості учня.

Принцип органічного поєднання навчання мови й мовлення як засобу й способу мовленнєвої діяльності, її змісту і форми означає, що вивчення мовних понять, правописних правил, орфоепічних норм не є самоціллю, а засобом досягнення основної освітньої мети. Тому вивчення мовних понять, явищ, закономірностей, норм реалізується не ізольовано від мовлення, а на основі тексту (висловлювання) як продукту мовленнєвої діяльності; застосовується власне в мовленнєвому процесі. Набуття і вдосконалення мовленнєвої компетенції відбувається в ході аналізу актуальних навчальних і життєвих проблем, які мають особистісне спрямування, внаслідок чого формуються їхні пізнавальні мотиви щодо вивчення мови.

Принцип здійснення поліфункціональності рідної мови в процесі навчання – комунікативної, пізнавальної, культураносної, експресивної, естетичної, ідентифікаційної, креативної та ін. – реалізується шляхом використання необхідних комплексів навчальних засобів, які б задовольняли освітні потреби студентів.

Принцип практичної спрямованості навчання виявляється в систематичному збагаченні мовлення учнів лексичними, фразеологічними, граматичними, стилістичними та іншими виражальними засобами мови, що мають забезпечити стабільний приріст і розширення лексичного запасу учнів, урізноманітнення граматичної будови їхнього мовлення, вдосконалення вправності учнів у слововживанні, доборі найбільш виправданих синонімів на рівні лексеми, словосполучення, фразеологізму, речення в конкретному контексті й ситуації спілкування тощо.

Нескінченна маса понять і термінів, фактів і законів науки, теорій й інформацій, які так або інакше пов'язані одне з одним, являють собою сукупність знань або зміст пам'яті, мислення й уяви, що побудовані згідно з технологічним типом у вигляді певних ідей, які можна перетворити в процес, дію, модель, проект – тобто в конкретні предмети й результати пізнання та творчого мислення.

Накопичення певного фонду знань є важливою умовою інтелектуальної й активної пізнавальної діяльності. Без запасу структурованих знань неможливим стає інтелектуальний розвиток особистості. Накопичення певного фонду знань студентом педколеджу передбачає перш за все оволодіння конкретним навчальним матеріалом: фактами, термінологією, символами, іменами, назвами, датами, поняттями різного роду (загальними, частковими, конкретними, абстрактними і т.і.), зв'язками й залежностями, які існують між ними й знаходять відображення в правилах, законах, закономірностях. До знань відносять також уявлення про галузі й способи їх застосування, а також володіння методами їх використання, що унеможлиблюється, якщо не забезпечити формування навчальних умінь і навичок.

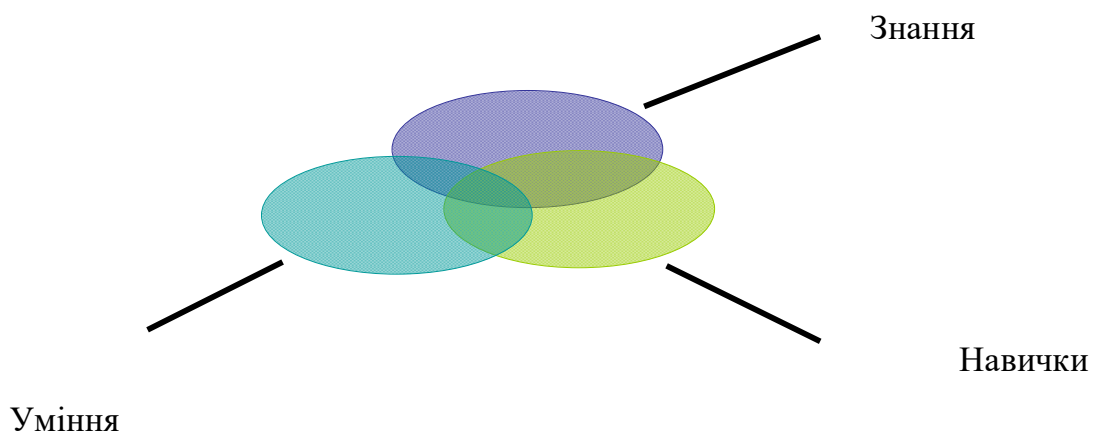
Навчальні уміння поділяються на загальні навчальні уміння, які використовуються під час вивчення будь-якої з навчальних дисциплін, і спеціальні, необхідні для оволодіння знаннями з окремої галузі чи навчальної дисципліни.

До загальних навчальних умінь відносять уміння читати (виразно, свідомо, з правильною вимовою слів, звуків, з інтонацією, темпом, урахуванням жанру і стилю тексту, читати швидко текст за рахунок великого зорового охоплення); уміння слухати (зосереджуватися на змісті розповіді, пояснення, лекції чи запитань викладачів, відповідей, повідомлень чи доповідей студентів; довготривалість сконцентрованої уваги, уміння аналізувати, рецензувати й оцінювати прослухане повідомлення), уміння усно формулювати й викладати свої думки (відповідати на запитання, переказувати зміст прочитаного чи почутого, словесно описати картину, малюнок, спостереження, висловлювати свої думки за темою, ставити питання за текстом і т.і.); уміння писати (оволодіння технікою письма та писемною мовою: правильно списувати з дошки, з книжки, описувати побачене, писати під диктовку, написати твір на визначену або на вільну тему, використати різні стилі викладу), уміння працювати з навчальними

книгами (уміння знайти книгу, визначити її загальний зміст, використовувати різні форми запису прочитаного; уміння користуватися книгами різного призначення; науковою, художньою, довідковою літературою, періодикою, словниками).

До спеціальних навчальних умінь і навичок відносять такі: складати ділові папери, римувати, трансформувати текст, продукувати висловлювання за певними цільовими настановами, користуватися словниками під час вивчення іноземних мов та інші.

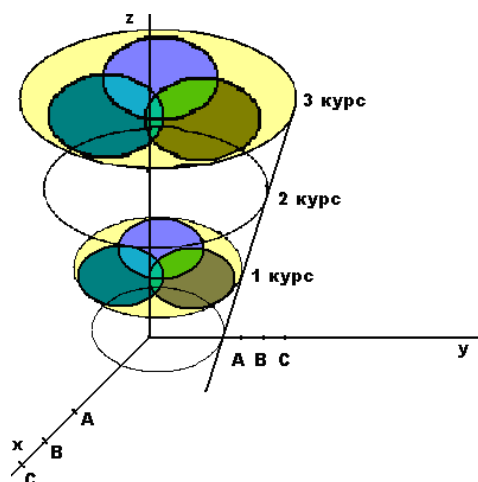
Таким чином, знання являють собою певну сукупність понять, визначень, тверджень, властивостей та характеристик, умінь і навичок, які можуть утворювати структурні компоненти, що пов'язані між собою структурними зв'язками різного характеру, що можуть утворювати так звані модулі знань. Це можна побачити на схемі (рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Взаємозв'язки основних структурних компонентів змісту філологічних знань**

Усвідомлюючи, що процес пізнання триває весь час існування суспільства взагалі й протягом життя суб'єкта пізнання, стає зрозумілим нескінченність процесу накопичення знань особистістю. Тому в основу структурування змісту підготовки може бути покладена концепція їх природного набуття (Е. В. Лузік, Н. Б. Булгакова) в процесі оволодіння філологічними знаннями, яку можна представити у вигляді схеми (рис.2.2.).





Z – знання навчального матеріалу A – 1 курс

X – предметні уміння B – 2 курс

Y – навички самостійної роботи C – 3 курс

**Рис. 2.2. Часово-просторова модель філологічних знань студентів вищого навчального закладу**

Виходячи з поданої моделі процесу структурування змісту філологічних знань в навчально-виховному процесі вузу, можна виділити часові рівні – 1, 2, 3 курси навчання та площинні зрізи – взаємозв'язки основних структурних компонентів змісту (знання, уміння й навички) відповідно до змісту предметів навчання, що закладені в Державному стандарті освіти [42], «Концепції навчання державної мови в школах України» [60] та Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [45]. Тобто, чим більша кількість знань, умінь і навичок засвоюється в процесі навчання, тим ширшим є зріз взаємозв'язку зазначених структурних компонентів філологічної підготовки студентів вузу.

У дидактиці якістю знань прийнято вважати різноманітні ознаки засвоєння студентами змісту навчальної дисципліни (Б. В. Володін, В. И. Жернов, І. С. Ломакіна). Саме засвоєння наукових знань і відповідних їм умінь є основною метою й головним результатом навчальної діяльності (В. Давидов). За визначенням С. Рубінштейна, процес міцного засвоєння знань є центральною ланкою процесу навчання, який не зводиться до

запам'ятовування, та таке опанування матеріалу, яке дає змогу вільно використовувати його в різних ситуаціях [124, с.45].

Процес засвоєння студентами змісту навчання характеризується насамперед міцністю, під якою розуміють незалежність використання засвоєних знань і сформованих умінь від часу, особливостей ситуацій та умов. Міцність засвоєння знань залежить від системності, смислової організованості навчального матеріалу (тобто структурованості), його особистісної значущості для студентів та їх емоційного ставлення до нього.

До важливих ознак засвоєння знань належить його керованість, інакше кажучи, засвоєння завжди має бути об'єктом керування, однак власне керування може бути специфічним для кожного навчального предмета (керування може здійснюватись шляхом поетапного формування розумових дій, традиційним навчанням, методами програмованого, проблемного або модульного навчання).

Засвоєння завжди має особистісно зумовлений характер, який реалізується через вплив навчання на психічний розвиток особистості студентів, формування нових психічних новоутворень (мотивів, цілей, стратегій засвоєння, оцінювання тощо).

Характер засвоєння залежить від вікових можливостей учнів щодо використання певних засобів навчання, а також щодо співвідношення репродуктивних і продуктивних дій у процесі навчання.

До важливих ознак засвоєння навчальних знань належить готовність актуалізувати знання в їх повноті та системності, а також дії, характер яких свідчить про засвоєння знань.

Правильно організований процес навчання сприяє формуванню якісних знань, невід'ємними характеристиками яких є їх усвідомленість, повнота, глибина, оперативність, гнучкість, конкретність й узагальненість, системність і структурність (Г. В. Рогова, О. В. Хоменко, М. М. Фіцула, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк та ін.).

*Усвідомленість знань* являє собою розуміння зв'язку між ними, володіння шляхами їх оволодіння та уміннями доводити до суб'єктів пізнавального процесу.

*Повнота знань* визначається наявною кількістю наукової інформації про об'єкт пізнання, в нашому випадку – передбаченою навчальною програмою.

*Глибина знань* характеризується числом усвідомлених суттєвих зв'язків даного знання з іншими, які до нього відносяться.

*Оперативність знань* проявляється в готовності й умінні суб'єкта пізнання застосовувати знання в будь-який спосіб і в будь-якій ситуації.

*Гнучкість знань* – це швидкість знаходження варіативних способів застосування знань при зміні ситуації.

*Конкретність й узагальнення знань* являє собою розуміння конкретних проявів узагальненого знання й здатність реалізувати конкретні знання в узагальнення (здатність до аналізу й синтезу знань).

*Системність знань* – це сукупність знань у свідомості суб'єктів пізнавального процесу, структура яких відповідає структурі наукової теорії.

*Структурованість знань* – обробка, цільова орієнтація на системну побудову наукової інформації та її адаптація до умов пізнавальної діяльності.

Визначення цих особливостей називається якісним аналізом знань. Це дозволяє з'ясувати різницю результатів навчальної діяльності або якісні зрушення в засвоєнні змісту знань.

Контроль за якістю знань є органічною частиною всього педагогічного процесу й засобом виявлення ступеня сприйняття (засвоєння) змісту філологічного матеріалу. Він є наскрізною умовою ефективності організації навчально-пізнавальної діяльності студентів вузу.

Завдання контролю спрямовані на те, щоб:

- 1) виявити обсяг, глибину і якість сприйняття (засвоєння) матеріалу, що вивчається;
- 2) визначити недоліки у знаннях і намітити шляхи їх усунення;

- 3) виявити ступінь відповідальності студентів і ставлення їх до роботи, встановивши причини, які перешкоджають їх роботі;
- 4) виявити рівень опанування навичок самостійної роботи і встановити шляхи й засоби їх розвитку;
- 5) стимулювати інтерес студентів до предмета і їх активність у пізнанні [101].

Основними способами здійснення контролю можуть виступати: бліц-опитування, виконання тестових завдань, колоквіум, контрольний замір знань, написання робіт пошукового і творчого характеру, іспит (за п'ятибальною системою).

У процесі наукового пошуку враховувався змістовий компонент модульної побудови навчання, що сприяє використанню сучасних дидактичних технологій, забезпечує структурування змісту філологічних знань, дозволяє шляхом пізнавально-інструментальної сукупності дій викладачів та студентів реалізувати професійний аспект становлення особистості студента.

Під навчальним *модулем* розуміли автономну організаційно-методичну структуру навчальної дисципліни, що містить у собі дидактичні цілі, логічно завершену одиницю навчального матеріалу (складену з обліком внутрішньо-предметних й міждисциплінарних зв'язків), методичне керівництво (включаючи дидактичні матеріали) і систему контролю [122, с.323].

Теоретичний аналіз досліджень з проблем модульного навчання дозволив виділити такі його особливості:

- модульне навчання забезпечує обов'язкову трансформацію кожного компонента дидактичної системи і свідомого їх представлення в модульній програмі й модулях;
- модульне навчання вимагає чіткої структуризації змісту навчання, послідовного викладу теоретичного матеріалу, забезпечення

навчального процесу методичним матеріалом і системою оцінки й контролю засвоєння знань, що дозволяє корегувати процес навчання;

- модульне навчання передбачає варіативність, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і інтересів студентів.

Ці особливості модульного навчання дозволяють виявити його високу технологічність, що визначається:

- структуризацією змісту навчання;
- чіткою послідовністю подання всіх елементів дидактичної системи (цілей, змісту, способів керування навчальним процесом) у формі модульної програми;
- варіативністю структурних організаційно-методичних одиниць.

Важливий момент, на думку багатьох дослідників, у розробці модуля – представлення його змісту в зручному для використання вигляді. Термін «модуль» з етимологічної точки зору означає компонування знань. Очевидно, що ефективність засвоєння модуля буде залежати не тільки від повноти навчальної інформації, але й від того, яким чином ця інформація скомпонована.

У процесі наукового пошуку з'ясували, що існують такі моделі компонування знань:

- *логічна модель*, яка використовується для символічного запису понять, суджень, процесів;
- *продуктивна модель* являє собою набір правил, інструкцій, алгоритмів для виконання пізнавальних завдань та здійснення творчих робіт;
- *фреймова модель* ( фрейм (рамка)) – одиниця уявлення здобутих знань – структурує й систематизує інформацію в спеціальні таблиці, схеми, презентації;
- *модель семантичної мережі* базується на представленні знань з використанням графів, блок-схем, малюнків [35, с.21-22].

Як правило, на думку науковців, гуманітарна інформація узагальнюється, систематизується у вигляді так званих опорних конспектів, графів, генеалогічних дерев і т.д.

Ми встановили, що змістово-інформаційний аспект структурування змісту філологічних знань майбутнього фахівця визначається переважно освітніми технологіями, а не професійними технологіями навчання, хоча чіткого розмежування цих технологій не встановлено. Усі відомі моделі структурування філологічної інформації в процесі вивчення рідної та англійської мов реалізуються в навчальних системах за допомогою ефективних стратегій розв'язку навчально-пізнавальних завдань і тим самим безпосередньо інтегруються в інтелектуальні й ціннісні структури цілеспрямованої пізнавальної діяльності.

Поняття структурування змісту філологічних знань відбиває спрямованість прикладних досліджень на радикальне вдосконалення пізнавальної діяльності студентів, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальної та технічної озброєності.

Операційний бік пізнавальної діяльності не може бути відокремлений від її особистісно суб'єктивних параметрів, раціональна регуляція – від емоційної. Суб'єктивність, оперативність, варіативність результату в засвоєнні філологічного матеріалу студентами дозволяють забезпечувати високий рівень реалізації принципу модульності навчання.

У процесі дослідження, здійснюючи структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів, враховуючи особливості розвитку філологічного мислення та ціннісні орієнтири майбутніх фахівців, на заняттях з вивчення англійської мови ми використовували знання педагогічної термінології:

**Модульно-структурний аспект технології засвоєння філологічних знань  
на заняттях з англійської мови  
(Structural Modular Aspect of Dynamic Technology of Scientific Knowledge  
Acquiring)**

**Модуль №1 (Module № 1)**

<b>Суть технології навчання</b>	<b>Essence of the Studying Technology</b>
<b>1. Діяльність:</b> цілеспрямована; організована; комплексна; цілісна; динамічна	<b>1. Activity:</b> <i>purposeful; organized; complex; complete; dynamic.</i>
<b>2. Функції:</b> освітня; виховна; розвивальна; діагностична; контролююча; стимулююча; соціалізуюча.	<b>2. Functions:</b> <i>practical; educational; cultural and evaluating; diagnostic; control; stimulated; socialized.</i>
<b>3. Гносеологія:</b> теорія пізнання; нерозривна єдність чуттєвого і раціонального, емпіричного і теоретичного у навчанні.	<b>3. Gnosiology:</b> <i>the theory of knowledge, unity of sensitiveness and rationalism, empiricism and theory in the educational process.</i>
<b>4. Рушійні сили:</b> суперечності; боротьба протилежностей.	<b>4. Motive Powers:</b> <i>contradictions; conflict of contrasts.</i>
<b>5. Мотиви навчання:</b> соціальні; пізнавальні; професійно-ціннісні; комунікативні; статусно-позиційні; утилітарно-практичні.	<b>5. Motives of Educational Process:</b> <i>social; cognitive; professional; communicative; status and positional.</i>
<b>6. Види навчання:</b> догматичне; пояснювально-ілюстративне; проблемне; програмоване; розвивальне; модульне; особистісно-орієнтоване; інтерактивне	<b>6. Types of Educational Process:</b> <i>dogmatic; illustrative explanatory; problematic; program; developed; module; person oriented; interactive.</i>
<b>7. Етапи засвоєння знань:</b> сприйняття й розуміння; узагальнення й усвідомлення; осмислення й запам'ятовування; закріплення; відтворення й застосування знань на практиці; оцінка значимості знань	<b>7. Stages of Knowledge Acquiring:</b> <i>perception and understanding; generalization and realizing; comprehension and memorizing; repeating; reproduction and application; assessment.</i>
<b>8. Засоби оптимізації навчання:</b> новизна навчального матеріалу; історизм; використання нових і нетрадиційних форм навчання; відбір раціональних форм і методів навчання; застосування оптимальної моделі навчання; технологізація навчання; використання інтерактивних комп'ютерних засобів; тестування знань і умінь; педагогічний такт і майстерність педагога	<b>8. Ways of Optimization of Educational Process:</b> <i>novelty of the studying material; historicism; using of new and unordinary forms of studying; choosing rational forms and methods of studying; using the optimatic model of studying; technologization of studying; using of interactive computer technologies; testing of knowledge and skills; pedagogical tact and his artistic features.</i>

Отже, подання навчальної інформації в такий спосіб дало нам можливість забезпечити: наукове та філологічне розуміння поданих термінів; урахування міжпредметних зв'язків у структурі навчально-пізнавальної діяльності; психолого-педагогічні засади розв'язання пізнавальних завдань у процесі вивчення англійської мови.

## **2.2. Технологія засвоєння структурованих філологічних знань, умінь і навичок студентами вищого навчального закладу**

У сучасній освіті чітко позначені дві основні парадигми – формувальна (традиційна) й гуманістична (особистісно-орієнтована). У центрі уваги останньої – унікальна цілісна особистість, яка прагне до самоактуалізації, відкрита для нового досвіду, уміє робити вибір у різних життєвих ситуаціях і несе за це повну й усвідомлену відповідальність. Зміст навчання й виховання в цьому випадку розглядається як засіб її розвитку, а не як мета. Тому організація навчального процесу закладу освіти повинна бути спрямована не тільки на придбання студентом «готових» знань як набору фактів, теорій тощо, а й на забезпечення можливості для розвитку, саморозвитку, усвідомлення себе як особистості.

На основі класифікації педагогічних технологій (за В. Г. Селевко) нами було визначено класифікаційні характеристики технології розвитку особистості студентів:

- за рівнем застосування – локальна;
- за філософською основою – гуманістична;
- за провідним фактором психічного розвитку – комплексна (біо-, соціо-, психогенна);
- за науковою концепцією засвоєння знань – асоціативно-рефлекторна з опорою на сугестію + поетапна інтеріоризація цілей навчання;
- за орієнтацією на особистісні структури :
- модульно-пізнавальна (інформаційна: знання, уміння, навички) ;



- модульно-технологічна (мотиваційно-особистісний комплекс; дієво-практичний комплекс);
- модульно-розвивальна (емоційно-моральна сфера, розвиток творчих здібностей);
- модульно-контрольна (механізми самоуправління і самоконтролю );
- за характером змісту – навчальна, виховна, світська, загальноосвітня, гуманістична;
- за організаційними формами – колективна з елементами індивідуального підходу; диференційована;
- за підходом до дитини – антропоцентрична; гуманно-особистісна; суб'єкт-суб'єктна (співпраця);
- за домінуючим методом – проблемно-пошукова, діалогічна, творча, ігрова;
- за напрямком модернізації: на основі гуманізації та демократизації ставлень і стосунків.

Розв'язуючи завдання дослідження, ми звернули увагу, що одним із важливих чинників філологічної підготовки студентів є використання текстів громадянського звучання на заняттях, що сприяє здійсненню патріотичної освіти як складового компонента технології розвитку особистості.

Основою національно-патріотичної освіти студентів є формування патріотичних поглядів і переконань, які розвиваються та закріплюються в процесі засвоєння філологічних знань при вивченні рідної мови.

Одним із важливих аспектів дослідження ролі патріотизму особистості є врахування провідної ролі української етнопедагогіки.

Патріотизм (від грецького Батьківщина, Вітчизна) – любов до Батьківщини, до свого народу, одне із найглибших почуттів, розвинутих і закріплених багатовіковими традиціями народу. Самобутнім явищем української патріотичної освіти була козацька практична педагогічна наука, яка створювала можливість виховувати тогочасну українську молодь гідними

синами й дочками Вітчизни, захисниками духовної культури українського народу.

Технологія філологічної підготовки студентів передбачає реалізацію таких основних завдань у процесі соціалізації особистості, розвитку їхньої національної свідомості:

1) формування духовного світу студента в умовах будівництва державності України;

2) урахування основних засад засвоєння патріотичних знань, становлення, розвиток особистості студента, його світогляду, патріотичних переконань;

3) постійне збагачення пам'яті, розвиток політичного мислення, вироблення національно свідомого ставлення до навчання, самоосвіти;

4) розвиток позитивних емоцій у процесі засвоєння патріотичних знань;

5) формування творчої особистості студента як могутнього стимулу духовного життя громадянина незалежної України.

У процесі філологічної підготовки студентів, враховуючи науковий підхід до відбору та структурування навчального матеріалу, варто зосередити увагу на таких аспектах його застосування:

1) проблемний підхід до змісту засвоєння патріотичних знань, що забезпечує розвиток національно-патріотичних рис студентів;

2) формування практичних умінь, які дають змогу проводити пізнавально-пошукові дослідження з елементами історизму, національної культури, традицій;

3) систематична активізація пізнавальної діяльності студентів, яка спрямована на формування патріотичних рис та самостійне здобування філологічних знань національного спрямування;

4) зміцнення взаємозв'язку інформації громадянського спрямування, що надходить із засобів масової інформації та інших джерел.

Технологія формування філологічних знань студентів дозволяє на основі об'єктивних відносин між викладанням і навчанням розв'язувати основні суперечності національно-патріотичної освіти, враховувати провідну роль викладачів і активну, свідому, творчу участь у цьому студентів.

У процесі реалізації механізму технології формування філологічних знань, умінь і навичок особистості студента ми звертали особливу увагу на відбір методів навчально-пізнавальної діяльності, які стимулюють процес засвоєння патріотичних знань, вироблення волі в їх практичній діяльності. Аналізуючи досвід роботи викладачів вузу, виявили, що знайшов і виправдав себе бінарний підхід, який включає:

– методи організації навчально-пізнавальної діяльності (технологія навчання) ↔ методи формування свідомості особистості (технологія виховання);

– стимулювання навчально-пізнавальної діяльності (технологія навчання) ↔ методи організації творчої діяльності студентів коледжу в процесі засвоєння змісту філологічних знань (технологія розвитку).

Отже, названі групи методів є компонентами змісту філологічних знань, що дозволяє організувати внутрішню (психологічну) діяльність студентів, систематично впливати на формування патріотичної свідомості, світогляду, духовності та на їх розвиток як особистості.

Технологія розвитку особистості студента спирається на параметри простору (цілісність, структурність, автономність, саморозвиток), що виступають передумовами розвитку філологічних знань у студентів у процесі структурування їх змісту, впливають на модульно-розвивальні взаємини (пізнання, діяльність, творчість).

Оперування знаннями, уміннями, нормами й цінностями (сфери змістового модуля) здійснюються завдяки часовій організації самовдосконалення, яка функціонує у свідомості викладача й студента в процесі безпосередньо й опосередковано пережитого часу.

У ході науково-пошукової роботи для структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів з метою їх розвитку ми використали модульно-пізнавальний аспект мови.

Модульно-пізнавальний аспект включає такі основні компоненти:

– мова – це єдина цілісна, складна система знаків: фонем (звуків), морфем (частин слова), слів, речень, яка служить для називання предметів, явищ об'єктивної дійсності та понять, є засобом спілкування, обміну думками й формування думок;

– мова – засіб спілкування, мислетворення, інтелектуального та естетичного освоєння світу, нагромадження й збереження людського досвіду, а також умова подальшого поступу усього людства;

– мова – найважливіша ознака нації й засіб репрезентації її у світі. Формою існування мови є мовлення – конкретний, практичний вияв реалізації мови в різних сферах життєдіяльності.

Щоб осягнути роль мови в суспільстві, варто розглянути її функції.

*Комунікативна функція.*

Мова є засобом спілкування й порозуміння між людьми. Це одна з найголовніших соціально-практичних функцій мови. Вона є важливою для кожної особистості, для існування суспільства й для життя самої мови.

Досліджуючи закони спілкування, вчені визначили, що контакти людини зі світом вкладаються в сім кіл спілкування, перше з яких – це сім'я, а найширше, сьоме, – спілкування зі світом (цьому сьогодні сприяють розвинені інформаційні технології).

*Мислетворча функція.*

Мова – засіб людського мислення: творення, оформлення і вираження думки.

*Номінативна функція.*

Мова є засобом пізнання усіх предметів, ознак, дій, кількості, усього навколишнього світу, реальних та ірреальних сутностей.

*Пізнавальна функція.*

Мова – засіб пізнання світу й накопичення людського досвіду. У пізнанні нового, раніше не відомого, мова є обов'язковим чинником, енциклопедією людського досвіду усіх попередніх поколінь.

*Культурологічна функція.*

Мова – носій культури, засіб нагромадження суспільно-історичного, культурного надбання народу – творця мови.

*Естетична функція.*

Мова – засіб творення позитивних емоцій, краси. Естетика мови – це ресурси й можливості мови виступати в контексті мистецтва.

*Етична функція.*

Мова – засіб дотримання норм поведінки, моральних правил. Ввічливість, чемність, тактовність, шанобливість, стриманість – визначальні ознаки українського мовленнєвого етикету.

Отже, використання модульно-пізнавального аспекту змістового компонента моделі розвитку філологічних знань дозволило нам розглянути її елементарні структурні складові, які впливають на засвоєння філологічних знань студентами вузу.

У процесі дослідження, послуговуючись технологією розвитку змісту філологічних знань, ми використали модульно-технологічний аспект, при якому зверталась увага на тенденції розвитку мови, враховувався її стан у сучасному суспільстві.

Модульно-технологічний аспект включає такі компоненти у структурі змісту філологічної підготовки:

1. *Національна мова* – це мова, що є засобом усного й письмового спілкування нації. Поняття «національна мова» охоплює всі мовні засоби спілкування людей – літературну мову та діалекти.

2. *Діалект* (від грецького *dialectos* – розмова, говір, наріччя) – це різновид національної мови, вживання якої обмежене територією чи соціальною групою людей.

3. *Літературна мова* – це унормована, загальноприйнята форма національної мови. Вона не протиставляється національній мові, бо, узагальнюючи засоби виразності загальнонародної мови і будучи найвищим досягненням культури мовлення народу, відіграє у складі національної мови провідну роль, виступає важливим чинником консолідації нації.

Прийнятий 28 жовтня 1989 року Верховною Радою УРСР Закон «Про мови в Українській РСР» закріпив державний статус української мови, гарантував всебічний її розвиток і функціонування у всіх сферах суспільного життя. Подаємо основні назви статей цього закону, що регламентують роль української мови в нашій державі.

*Стаття 2.* Державна мова Української РСР.

*Стаття 6.* Обов'язок службових осіб володіти мовами роботи органів і організацій.

*Стаття 11.* Мова роботи, діловодства і документації.

*Стаття 27.* Мова навчання і виховання в загальноосвітніх школах.

*Стаття 28.* Мова навчання в професійно-технічних училищах, середніх спеціальних та вищих навчальних закладах.

*Стаття 33.* Мова засобів масової інформації.

*Стаття 34.* Мова оголошень і повідомлень.

*Стаття 36.* Мова маркування товарів.

*Стаття 39.* Мова власних імен.

Ми виходили з того, що дефініція *стиль* (з лат. *stilus* – паличка для письма) має кілька значень: 1) сукупність ознак, які характеризують мистецтво або індивідуальну манеру художника; 2) сукупність прийомів у використанні засобів мови, що властива якому-небудь письменникові або літературному творові, напряму, жанру; 3) характерна манера поводитися, говорити, одягатися та інше [122, с.557].

Щодо мовного стилю, то він передбачає добір мовних засобів (лексичних, граматичних, фонетичних тощо) у будь-якій сфері людської

діяльності (політика, наука, техніка, художня література) відповідно до мети і завдання спілкування.

Основні параметри функціональних стилів такі:

- сфера вживання;
- призначення;
- жанр реалізації;
- загальні позамовні ознаки;
- власні мовні особливості;
- підстили.

У дослідженні ми спирались на те, що в сучасній українській літературній мові виділяють такі функціональні стилі з властивими їм підстилями:

*1. Науковий:*

- а) власне науковий;
- б) науково-навчальний;
- в) науково-популярний.

*2. Офіційно-діловий:*

- а) законодавчий;
- б) адміністративно-канцелярський;
- в) дипломатичний.

*3. Публіцистичний:*

- а) стиль засобів масової інформації;
- б) художньо-публіцистичний;
- в) науково-публіцистичний.

*4. Художній:*

- а) епічний;
- б) ліричний;
- в) драматичний;
- г) комбінований.

*5. Розмовний:*

- а) побутовий;
  - б) світський.
6. *Релігійний, або конфесійний:*
- а) стиль проповіді;
  - б) стиль богослужбових книг, відправи;
  - в) стиль богословської літератури.

Технологія реалізації моделі розвитку змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів спирається на педагогічну майстерність і педагогічну компетенцію викладачів (П. І. Образцов). Педагогічна майстерність викладачів – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, яка розкривається у процесі технології навчально-пізнавальної діяльності сучасного студента.

Основні структурні компоненти педагогічної майстерності (за П. М. Щербанем ) подаємо на рисунку 2.3.



**Рис.2.3. Основні компоненти педагогічної майстерності**



У процесі дослідження технології розвитку змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів ми використовували принцип творчої самореалізації особистості, коли суб'єкт навчання у своїй самодіяльності (пізнання об'єктивності комунікації) не тільки розкривається й помічається, але формується й визначається. Напрямок його діяльності, як писав видатний російський психолог С. Л. Рубінштейн, можна визначати й формувати його самого [124, с.56].

Важливим компонентом технології розвитку змісту філологічної підготовки та її структурування є не тільки розкриття чинників, причин і бар'єрів інноваційної діяльності викладача вузу, але й формування психологічної готовності до прийняття нового у вивченні рідної та англійської мов, розвиток готовності до сприйняття педагогічних інновацій.

Основні аспекти інноваційної педагогіки, що орієнтовані на розкриття понять «інновація», «нововведення», «модель навчання», сприяють спілкуванню, допомагають розкрити природу філологічних знань.

Під поняттям «інновація» розуміють не просто створення й розповсюдження нового, але й такі зміни, які мають істотний характер, супроводжуються змінами в характері діяльності, стилі мислення (В. М. Кларін, В. Ф. Паламарчук).

Категорія новизни, на думку цих вчених, відноситься не тільки (і не стільки!) до часу, скільки до якісних атрибутів змін. Інноваціями в освіті можна вважати моделі, які перетворюють характер навчання відносно таких його сутнісних й інструментально значущих властивостей, як цільова орієнтація, характер взаємодії педагога й учнів, їх позиції в процесі навчання.

Модель – опис об'єкта (предмета, процесу або явища) на формалізованій мові, складений з метою вивчення його властивостей. Такий опис особливо корисний у випадках, коли дослідження самого об'єкта утруднене або фізично неможливе. Найчастіше як модель виступає інший матеріальний об'єкт або мисленнева уява про нього. Процес побудови моделі називається моделюванням.



**Рис.2.4. Модель структури рефлексивно-інноваційної технології у вивченні філологічних дисциплін**

Таким чином, модель виступає як своєрідний інструмент для пізнання, який дослідник ставить між собою і об'єктом дослідження, за допомогою якого і вивчає його.

Узагальненою базовою моделлю в межах технологічного підходу є модель навчання, яка може відтворювати навчальний цикл і його результати.

Узагальненою базовою моделлю в межах пошукового підходу є модель навчання як творчого пошуку: від бачення і постановки проблеми – до висунення припущень, гіпотез, їх перевірки, пізнавальної рефлексії над результатами й процесом пізнання.

Інноваційні технології у вивченні філологічних дисциплін передбачають таку структуру: завдання, зміст, технологія, рівень, які подаємо на рисунку 2.4.

Таким чином, реалізація моделі структури рефлексивно-інноваційної технології вимагає спрямування дидактичного процесу на розвиваючий потенціал навчання; самостійну пошукову діяльність його учасників; постановку дидактичних цілей високого пізнавального рівня, зміну позиції педагога з «керівника» на «партнера»; особистісну участь викладача й студента в навчанні, їх творчу активність; високу професійну майстерність викладача; орієнтацію на розвиток особистості студента.

### **2.3. Реалізація структури змісту навчального матеріалу філологічних дисциплін**

Сучасна практика підготовки фахівців, ставить перед науковцями завдання надати їй більш операційного та інструментального характеру з точки зору сучасних цілей та завдань підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Це вимагає зробити відповідні узагальнення стосовно впливу дидактичних засад на структурування змісту філологічних знань в процесі організації навчання в умовах вищого навчального закладу.

Теоретичну базу філологічної підготовки студентів становлять праці Д. М. Александрова, В. І. Андреева, Г. З. Апресяна, С. Д. Абрамовича, Н. А. Безменової, С. С. Гурвича, С. П. Іванової, А. Й. Капської, М. М. Кохтева, М. Р. Львова, Н. А. Михайличенко, А. К. Михальської, Л. Г. Павлової, Ю. В. Рождественського, Г. М. Сагач, П. Сопера, І. Томана, О. А. Юніної та ін. Дидактичні аспекти цієї проблеми виступали предметом дослідження А. М. Алексюка, В. І. Бондаря, Я. І. Бурлаки, В. І. Лозової,

І. П. Підласого, А. В. Фурмана, Ю. К. Бабанського, П. Я. Гальперіна, А. Г. Ривіна, Н. Ф. Тализіної, Н. Є. Щукової та ін. Окреме місце посідають роботи, присвячені технологічним аспектам вищої освіти, у тому числі педагогічної (В. І. Андреев, С. І. Архангельський, В. П. Беспалько, В. І. Бондар, Я. І. Бурлака, І. С. Дмитрик, М. В. Кларін, М. Д. Нікандров, О. Й. Околелов, В. В. Серіков, І. П. Підласий, В. О. Сластьонін, А. І. Уман, А. В. Фурман та інші).

Під час узагальнення результатів аналізу праць перед нами постало завдання визначити дидактичні засади, що сприяють реалізації структурування змісту філологічних знань як важливої умови підвищення ефективності навчання. Це вимагає розробки моделі процесу засвоєння знань з англійської мов на підставі дидактичної технології організації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу.

Під дидактичними засадами ми розуміємо вихідні положення, правила і способи структурування та реалізації змісту освіти в процесі організації пізнавальної діяльності особистості.

В основі особистісного впливу викладача лежить довіра студентів до нього як до педагога-професіонала й людини. Аналіз соціальних, педагогічних і психологічних зв'язків між викладачами й студентами, що виникають у реалізації технології навчання, дозволяє виділити три рівні функціонування механізмів довіри в навчально-пізнавальній діяльності.

*Інституційно-конвенційний рівень.* Він полягає в тому, що педагог-представник навчального закладу як певного соціального інституту наділений його довірою і правами; він керівник і організатор діяльності студентів і його вимоги вони зобов'язані виконувати. Цей рівень довіри санкціонований суспільством і діє більшою мірою на перших етапах сумісної діяльності викладачів і студентів.

*Соціально-педагогічний рівень.* Він оснований на тривалому спілкуванні викладача з конкретною групою, курсом студентів, внаслідок чого вони набувають досвід сумісної діяльності й досягають

взаєморозуміння. Студенти і викладач утворюють психологічну єдність конкретної навчальної дисципліни (одне «ми»).

*Емоційний рівень.* Він певною мірою ситуативний, коли викладачу на лекції вдається «захопити» студентів змістом конкретної проблеми і найповніше реалізувати особистісний резерв знань, досвіду, відносин. Така ситуація виникає, коли збігаються пізнавальні інтереси, емоційна та інтелектуальна спрямованість викладача та студентів [95, с.37].

Засвоєння знань за технологіями навчання відбувається під керівництвом педагога, і ця обставина полегшує процес пізнання. Нова інформація постає перед студентом «відфільтрованою», у ній виділено найбільш значиме, розкриті причинно-наслідкові зв'язки, показана їх практична значущість і шляхи подальшого розвитку науки.

Ми вивчали реальний стан організації процесу засвоєння знань студентами. Виходячи з вимог програми вивчення англійської мови, викладач повинен чітко передбачити, який матеріал філологічного спрямування студенти вивчатимуть лише в загальних рисах у плані ознайомлення (розпізнання), що потрібно зафіксувати на майбутнє (запам'ятовування), що повинні будуть пояснити чи довести (розуміння), чого мають навчитися робити (вміння), які нестандартні завдання повинні бути обов'язково виконані (перенесення), як будуть оцінювати знання, виходячи з певних критеріїв (оцінка).

У процесі дослідження нами доведено, що за такого підходу вдається не тільки досягти структурування змісту філологічних знань на рівні вимог програми, але й уникнути перевантаження студентів, запропонувати викладачу обов'язковий показник ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Порівнюючи одержані результати технології навчання у вузі з тими, які прийняли за гранично можливі, ми визначили ефективність засвоєння філологічного матеріалу студентами.

У процесі дослідження ми виходили з того, що результатом навчання студентів є насамперед формування різних видів пізнавальної діяльності або

окремих її елементів: понять, уявлень, різноманітних розумових дій філологічного спрямування. Це означає, що підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності в цілому неможливе без застосування структурного підходу до процесу навчання.

Обґрунтовуючи концепцію структурування змісту філологічних знань, ми акцентували увагу на таких його аспектах, які передбачають:

- науково обґрунтовані положення й висновки, що характеризують певні закономірності й принципи технології навчання;
- форми й методи взаємодії викладача й студентів;
- способи контролю за навчально-пізнавальною діяльністю та її результатами.

Виходили з того, що структурування полягає у спеціальній побудові навчального матеріалу, спрямованій на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації та її адаптацію до навчальних умов. Побудова навчального процесу, виходячи з предмета дослідження, передбачала розробку програми формуального експерименту.

Робочою гіпотезою стало припущення, що застосування ідей структурування змісту філологічних знань в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів буде сприяти підвищенню ефективності і якості навчання англійської мови.

Програма формуального експерименту складалась на основі моделей структури рефлексивно-інноваційної технології у вивченні філологічних дисциплін (когнітивний аспект) та модульно-технологічної моделі змісту філологічної підготовки (процесуальний аспект).

Конститутивним елементом розробленої програми є модуль, який розуміємо як автономну організаційно-методичну структуру навчальної дисципліни, що містить у собі дидактичні цілі, логічно завершену одиницю навчального матеріалу (складену з обліком внутрішньо предметних і міждисциплінарних зв'язків), методичне керівництво (включаючи дидактичні матеріали) й систему контролю.

Основною дидактичною одиницею реалізації модуля програми формувального експерименту виступає навчальне філологічне завдання, що являє собою систему вимог до змісту і структури пізнавальної діяльності студента в процесі вивчення англійської мови:

- конкретизація цілей навчання;
- структурування навчальних знань;
- процесуальна орієнтація інформації;
- проблемне викладання;
- диференціація дидактичних завдань;
- корекція зворотнього зв'язку;
- тестування.

Програма формувального експерименту була спрямована на забезпечення реалізації комплексу дидактичних завдань, що впливають на ефективність засвоєння філологічних знань студентами, а саме:

- розвиток пізнавальних інтересів й активності;
- диференціація навчального процесу;
- використання активних методів навчання;
- гуманістична спрямованість навчання;
- технологізація навчання.

Організація навчально-виховного процесу й зміст навчальних занять в експериментальних групах повинна була забезпечувати особистісно-орієнтоване навчання в поєднанні з його технологічністю, тому при їх створенні використовуються такі педагогічні принципи:

- системність;
- інтерактивність;
- модульність;
- адаптивність;
- самостійність.

Системність передбачала наявність методично правильного фундаменту і чіткої логічної структури представлення різного виду

навчального матеріалу в доступній для розуміння формі й активної взаємодії з ним у процесі навчання. Добре структурований і систематизований навчальний матеріал краще сприймається й легше засвоюється; при цьому студенти усвідомлювали придбані знання як елемент цілісної системи.

Інтерактивність (взаємодія, вплив один на одного) забезпечувала максимально можливий зворотний зв'язок між студентами й викладачем. Наявність ефективного зворотного зв'язку дозволила їм одержувати інформацію про правильність свого просування по дорозі від незнання до знання. Такий зворотний зв'язок мав місце в післяопераційні й відстрочені періоди безпосереднього й зовнішнього оцінювання.

Вживані дидактичні засоби після аналізу дій студента сприяли наданню йому допомоги у формі пояснення, підказки, додаткового питання або завдання, чим забезпечувався інтерактивний діалог викладача із студентами.

Модульність навчального матеріалу дозволяла (у разі необхідності) будувати індивідуальні траєкторії навчання й забезпечувати принцип адаптивності навчання, реалізуючи тим самим особистісно орієнтований підхід до навчання. Весь матеріал розбивався на декілька, по можливості, автономних модулів, кожний з яких ділився на менші одиниці (теми, блоки й т.д.). Обсяг модулів був оптимальним за розмірами й при цьому мав закінчений, логічно цілісний характер, чим підтримувалися на належному рівні мотивація й оптимальний темп навчання.

Адаптивність реалізувалась через варіативність, персоналізацію, гнучкість, системність навчального матеріалу, нелінійність інформаційних структур. Принцип адаптивності вимагав опори на модель навчання, в якій передбачена пристосованість засобів навчання до початкового рівня знань і до характеристик студентів, що змінюються. Реалізація цього принципу досягалася шляхом створення алгоритму змісту певної дисципліни залежно від психолого-педагогічних характеристик студентів, з урахуванням їх мотиваційних установок та інтересів.



У центрі уваги знаходилася самостійна пізнавальна діяльність майбутнього спеціаліста. Кожний студент навчався самостійно набувати знання, користуючись різноманітними джерелами інформації, різними способами пізнавальної діяльності.

У процесі формувального експерименту ми використали такі аспекти структурування філологічних знань:

### **1. Модульно-пізнавальний аспект.**

Технологія управління навчальним процесом спиралася на такі основні фази творчого процесу:

- логічний аналіз дійсності з використанням набутих знань;
- розв'язання проблеми є, але особистість його не усвідомлює й не може пояснити;
- вербалізація інтуїтивного розв'язання проблеми – виконавець намагається описати її;
- формалізація знайденого рішення – обрано правильний принцип творчого розв'язання проблеми.

### **2. Модульно-технологічний аспект.**

Важливу роль у розвитку творчих здібностей студентів відіграє якість засвоєння філологічних знань, що впливає на розвиток їх інтелекту. У психології інтелектом вважають спільність здібностей, які характеризують рівень та якість розумових процесів особистості. Функція інтелекту полягає в умінні свідомо вирішувати об'єктивні проблеми. Інтелект – це індивідуальна система розумових здібностей, яка виражається в діяльності, знаннях, уміннях і навичках. Ураховуючи ці чинники розвитку, зміст філологічних знань з позиції технологічного забезпечення процесу навчання структурувався нами у двох аспектах:

- в аспекті модульно-пізнавальної діяльності студентів;
- у плані модульно-структурної діяльності в процесі професійної підготовки.

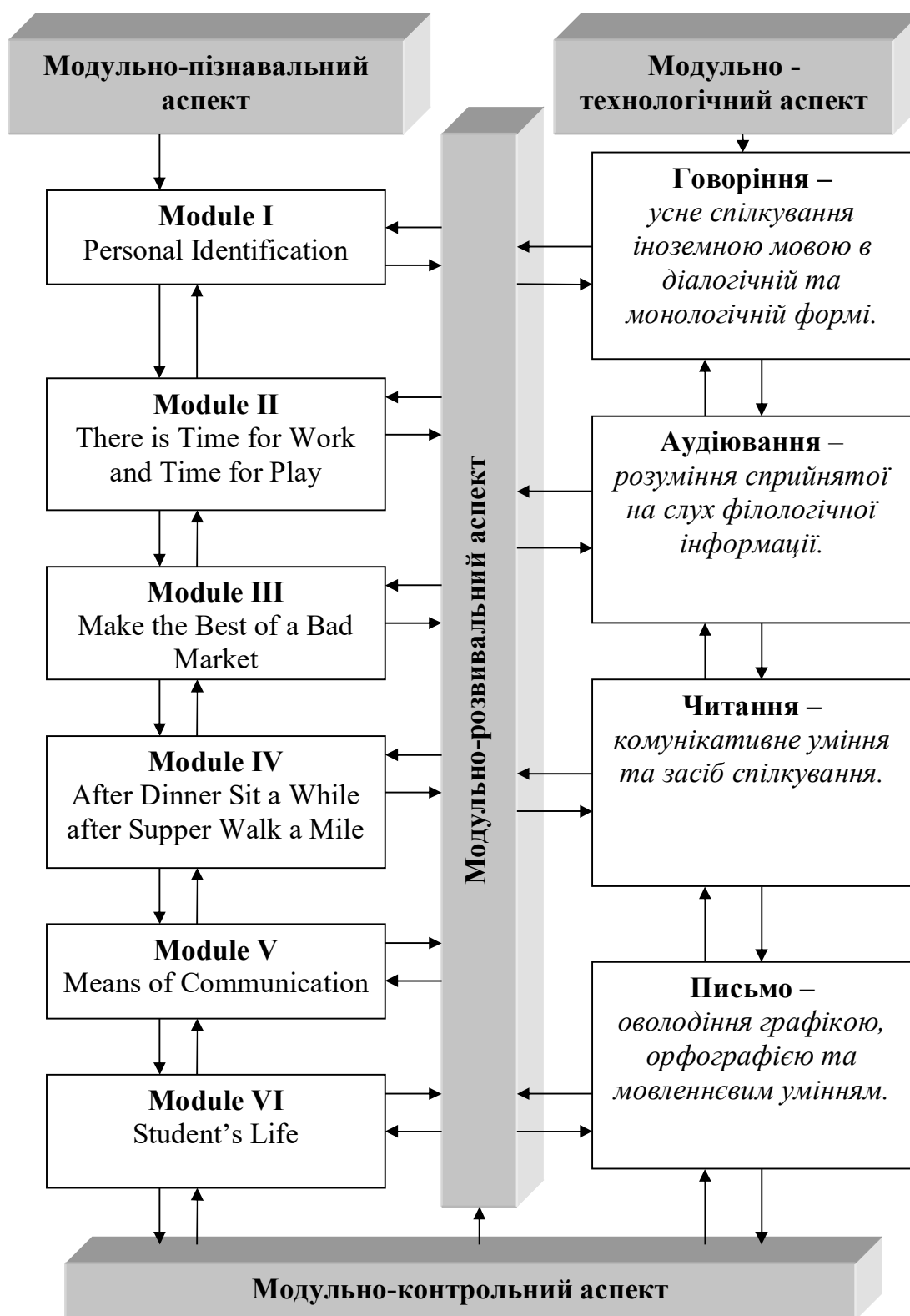
На цій основі була розроблена модульно-технологічна модель змісту філологічних знань з англійської мови (рис. 2.5), за якими були складені спеціальні методичні рекомендації та посібник з англійської мови для викладачів і студентів.

При розробці модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань з англійської мови ми брали до уваги загальні основні положення програми з англійської мови для студентів-неспеціалістів. Згідно з вимогами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти студенти-випускники після вивчення курсу «Англійська мова» повинні відповідати рівню B2 – незалежного користувача. Це означає, що після вивчення курсу студент може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й спеціалізовані дискусії за своїм фахом. Він може нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін. Може чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти.

При розробці моделі ми виділили, на нашу думку, найоптимальніші теми й об'єднали їх у модулі, таким чином забезпечуючи вимоги Загальноєвропейських рекомендацій.

Модульно-технологічний аспект змісту філологічних знань студентів вищого навчального закладу передбачає певні рівні володіння мовленням: аудіювання, читання, говоріння та письмо.

Відповідно існує система вимог до рівня B2 щодо названих рівнів. Студент повинен розуміти об'ємні висловлювання й стежити навіть за складною аргументацією на досить знайомі теми. Він розуміє більшість телевізійних новин та програм про поточні події. Випускник може читати статті та повідомлення з сучасних проблем, брати участь у діалозі з достатнім ступенем невимушеності й спонтанності, так щоб відбулась природна інтеракція з носіями мови. Він дискутує у знайомих контекстах.

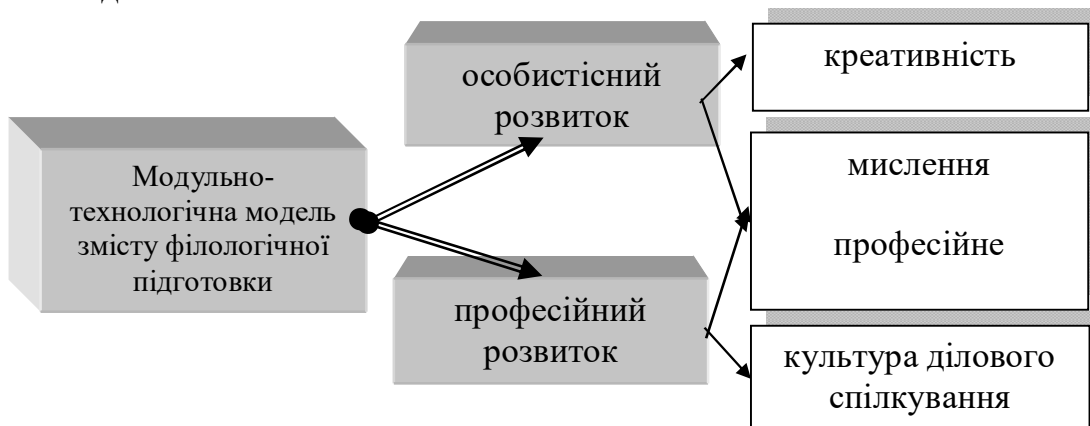


**Рис. 2.5. Модульно-технологічна модель змісту філологічних знань(англійська мова)**

Крім того, студент мусить представити чіткі, детальні висловлювання про широке коло питань, що стосуються сфер його інтересів, написати чіткий, детальний текст на широке коло тем, пов'язаних з його інтересами, та листи, наголошуючи на особистому значенні минулих і теперішніх подій.

Зміст філологічних знань ми вбачаємо у вивченні дисциплін філологічного спрямування, які, на наш погляд, найбільшою мірою формують ключові характеристики майбутнього вчителя початкових класів. У полі нашого дослідження ми залишаємо два предмети філологічного спрямування: «Англійську мову» та вводимо спецкурс «Ділове українське мовлення». Оскільки саме при опануванні названими філологічними дисциплінами можна спостерігати функціональну спрямованість розробленої нами модульно-технологічної моделі змісту філологічної підготовки (рис. 2.6).

Крім того, нами доведено, що вивчення лише філологічних дисциплін не здатне забезпечити розвиток професійного мислення. На нашу думку, воно формується в першу чергу під час вивчення лінгводидактичних одиниць, що представлені нами при розгляді модульно-структурного підходу в структуруванні змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів.



**Рис. 2.6. Функціональна спрямованість модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань студентів**

Крім того, нами доведено, що вивчення лише філологічних дисциплін не здатне забезпечити розвиток професійного мислення. На нашу думку,

воно формується в першу чергу під час вивчення лінгводидактичних одиниць, що представлені нами при розгляді модульно-структурного підходу в структуруванні змісту філологічної підготовки студентів.

Наведена модель має на меті довести, що розроблена нами модульно-технологічна модель змісту філологічних знань не є самодостатньою. Втілення в практику дозволило спостерігати її вплив на особистісний та професійний розвиток інших якостей студента: креативність (на основі дисципліни «Англійська мова»), професійне мислення (на основі глибокої дидактичної підготовки) та культуру ділового спілкування (на основі курсу «Ділове українське мовлення»)

Для забезпечення структурування змісту філологічних знань нами були виокремлено основні компоненти лексики сучасної української літературної мови.

*Лексика* – (від грец. *Lexikos* – словесний, словниковий) – це сукупність слів будь-якої мови, а також сукупність слів певної сфери вживання (професійної, офіційно-ділової, наукової, виробничо-технічної тощо) [149, с.115].

*Слово* – це граматично оформлений звуковий комплекс, за яким у процесі суспільної мовної практики закріплюється певне значення [149, с.117].

Словниковий склад сучасної української літературної мови формувався протягом тривалого історичного часу. Лексика сучасної української літературної мови неоднорідна за походженням. Виділяють *корінну* і *запозичену* лексику.

*Корінна лексика* – це слова, які українська мова успадкувала з індоєвропейської мовної єдності, праслов'янської мови, а також створені на власному мовному ґрунті. Вона складає приблизно 90% від загальної кількості слів [149, с.120].

Крім корінних слів, у лексичному складі української мови певне місце посідають *запозичення* з інших мов (близько 10% усього її словникового складу).

У процесі здійснення дослідження, готуючи студентів до професійної діяльності, ми акцентували їх увагу на використання запозиченої лексики за такими правилами:

1. Не вживати слів, які мають українські відповідники (не в термінологічному значенні). Наприклад:

- *аргумент* – *підстава, мотив, обґрунтування, доказ*;
- *авторитет* – *повага, пошана, вага*;
- *економія* – *ощадливість, заощадження*.

2. Іншомовні слова повинні бути зрозумілими для тих, хто їх слухає або читає. Наприклад:

- *апелювати* – *звертатися*;
- *домінувати* – *переважати*;
- *координувати* – *погоджувати*.

3. Вживати слова точно, відповідно до значення. Наприклад: „*Це не ринок, це – базар*».

4. Не вживати в одному контексті й запозичене слово, й український відповідник – зупинити вибір на одному із них. Наприклад:

- *патент* – *авторське свідоцтво*;
- *санкція* – *непорушна постанова*.

*Загальнонавчана лексика* – це слова, які використовують усі носії мови незалежно від рівня освіти, фаху, місця проживання тощо.

*Лексика обмеженого вживання* співвіднесена зі сферами суспільного життя та функціональними стилями мови. Її поділяють на:

– *розмовну лексику*, тобто слова, поширені в розмовному варіанті усного літературного мовлення;

– *книжкову лексику*, тобто слова, що вирізняються на тлі стилістично нейтральної та розмовної лексики літературної мови вузькою сферою

вживання і вносять у спілкування відтінки офіційності, урочистості, науковості;

– *виробничо-професійна лексика* – це слова чи словосполучення, які пов'язані з певною сферою виробництва (назви процесів виробництва, знарядь праці) та професією;

– *науково-термінологічна лексика* – один із основних лексичних компонентів таких функціональних стилів писемного мовлення, як науковий, офіційно-діловий, публіцистичний;

– *емоційно-експресивна лексика* – це слова, які у своєму значенні містять компонент оцінки, виражають почуття, позитивне чи негативне сприймання дійсності.

У процесі дослідження ми виявили, що важливим аспектом формування філологічних знань у педагогічному коледжі є використання термінологічної лексики.

*Термін* – слово або словосполучення, що виражає чітко окреслене поняття певної галузі науки, культури, техніки, мистецтва, суспільно-політичне життя. Слово *термін* відоме ще з античних часів. У латинській мові (*terminus*) воно означало «кінець», «кордон», «межу». У середньовіччі набуло вже значення «визначення», «позначення». У старофранцузькій мові знаходять навіть номінацію *terme* – слово. В Україні ця назва поширюється вже у XVIII ст. [149, с.120].

Від слова *термін* утворено слово *термінологія*, яке означає сукупність термінів з усіх галузей знання. Науку, що вивчає українську термінологію, називають *термінознавством*.

Біля витоків творення української термінології стояли науковці І. Верхратський, В. Левицький, С. Рудницький, О. Курило, О. Огновський, І. Пулюй та ін. Вони доклали багато зусиль до вироблення фахової термінології з різних наукових і технічних ділянок.

Термін – це спеціальне слово або словосполучення, що служить для вираження чітко окреслених спеціальних понять з різних галузей науки, виробництва, які мають коротке визначення (дефініцію).

Характерні ознаки терміна:

- а) належність до певної термінологічної системи;
- б) однозначність в межах однієї терміносистеми;
- в) точність;
- г) стилістична нейтральність;
- д) відсутність синонімів та омонімів у межах однієї терміносистеми;
- е) відсутність експресивності, образності, суб'єктивно-оцінних відтінків.

Значення термінів зафіксовано в спеціальних словниках, довідниках і тому їх потрібно вживати лише в тій формі та в тому значенні, що подано у словниках.

Кожна галузь науки, техніки, виробництва, мистецтва має свою термінологію. Загалом серед термінологічної лексики можна виділити суспільно-політичну, науково-технічну, природничу, адміністративно-ділову тощо. Кожна з них має свої підсистеми, наприклад:

- політичну (демократія, інтеграція, уряд, соціал-демократ, центризм, фракція);
- юридичну (законодавство, апеляція, позов, адвокат, прокурор, санкції);
- фінансову (кредит, банк, вклад, кошти, депонент);
- педагогічну (дидактика, методи навчання, зміст освіти);
- військову (плацдарм, зброя, полковник, контрудар);
- філософську (діалектика, базис, парадокс, еkleктика, тотожність);
- біологічну (клітина, суцвіття, генетика, рецептор, клонування);
- геологічну (мінерал, кора, палеозой, шлейф, копаліни);
- лінгвістичну (фонема, суфікс, дієслово, прийменник, грамати́ка, синтаксис);



– літературознавчу (сюжет, персонаж, алітерація, поема, епілог, кульмінація);

– фізичну (спектроскопія, тиск, реостат, електрон, декодер, осцилограф, люмінесценція, закорочення, конденсатор, запобіжник, ретрансляція, діод);

– математичну (ступінь, множення, трикутник, квадрат, інтеграл, куб);

– хімічну (іон, реактив, луг, кислота, лакмус);

– медичну (хірургія, укол, термометр, тонзиліт, пеніцилін);

– музичну (квартет, адажіо, соло, піанісимо, стакато, октава);

– морську (лайнер, лоцман, катер, тоннаж, шлюз, баркас);

– спортивну (тайм, аут, бокс, нокаут, ферзь, пенальті) та ін.

Застосовує терміни й офіційно-діловий стиль мови, напр.: *рапорт, канцелярія, протокол, довідка, посвідчення* та ін. Існують такі вимоги до використання термінів у діловому мовленні:

1) термін мусить бути стандартним, тобто його потрібно вживати лише в тій формі, яка зафіксована у словнику, напр.: *діловодство, справочинство*, але не *діловедення, справоведення; автобіографія*, а не життєпис;

2) термін має вживатися з одним значенням, теж зафіксованим у словнику. Наприклад, *циркуляр* – це лише директивний лист, а не будь-якого іншого типу;

3) якщо термін є багатозначним, автор документа має будувати текст так, щоб одразу було зрозуміло, яке значення терміна він має на увазі, напр.: *справа – особова справа, судова справа*.

Ураховуючи той факт, що підручники є носіями певної системи знань, одним з можливих способів їх використання була структурна реконструкція системи знань, що подавалася в навчальних книгах [19, с.152].

Використання відомостей про структуру предмета та його зв'язки з іншими в загальній будові знання дозволяло:

- уточнити термінологію, проаналізувати понятійний апарат теорії, логічність викладу матеріалу, встановити чітку структуру курсу;

- оцінити повноту викладу матеріалу, усунути повтори, виокремити головне, видалити несуттєвий матеріал;

- прослідкувати взаємозв'язки даного предмета з суміжними дисциплінами, його місце в системі наук, виявити взаємозв'язки різноманітних підрозділів у межах певної дисципліни;

- уточнити об'єкт та мету вивчення даного предмета;

- сприяти евристичності у викладенні матеріалу, вихованню здатності активно застосовувати отримані знання;

- оцінити проблемність у викладенні матеріалу, його спрямованість на розуміння логіки розвитку певної дисципліни, її нерозв'язаних проблем, перспектив та зв'язку цього предмета з історією його розвитку.

Поняття складають базовий рівень ієрархії в будові знання. Саме тому першим етапом розгляду змісту підручника є виокремлення системи понять, що запроваджується у ньому. Таким чином оцінюється набір понять з точки зору їх кількості, репрезентативності (чи всі головні поняття подані) та оптимізації їх змісту.

Якщо брати за основу структури систему знань, можна вказати й інші риси, що виявляються при дослідженні понять:

- аналіз взаємозв'язків між поняттями (вихідні, похідні, основні, допоміжні тощо);

- формування більш і менш загальних визначень кожного поняття (як рівня узагальнення чи конкретизації).

Урахування цих чинників дозволяло будувати ланцюжки понять, встановлювати їх ієрархії, досліджувати можливі варіанти запровадження поняття (коли до певного поняття веде той чи інший «ланцюжок» понять), визначати варіанти побудови загальної структури понятійної системи, розглядати різні способи вибору наборів первинних понять, їх впровадження, взаємозв'язки між ними.

Аналіз вихідних даних у структуруванні змісту філологічної освіти має бути спрямований на визначення місця, ситуації, яка складається в цілісному

педагогічному процесі, на розуміння стану його основних компонентів (викладачів, студентів, характеру відносин між ними в процесі засвоєння філологічних знань), наявність засобів та умов професійної підготовки особистості.

Обґрунтування змісту філологічних знань та їх структури у нашому дослідженні передбачало їх конструювання, що складалось з аналізу, діагностики, визначення, передбачення та розробки моделі засвоєння філологічного матеріалу.

У процесі дослідження ми використовували методи навчання, виходячи з характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів при оволодінні навчальним матеріалом, а саме:

а) інформативно-рецептивні, які передбачають розповідь, пояснення, лекцію, роботу з книгою, демонстрацію фільмів, слайдів, кінофільмів;

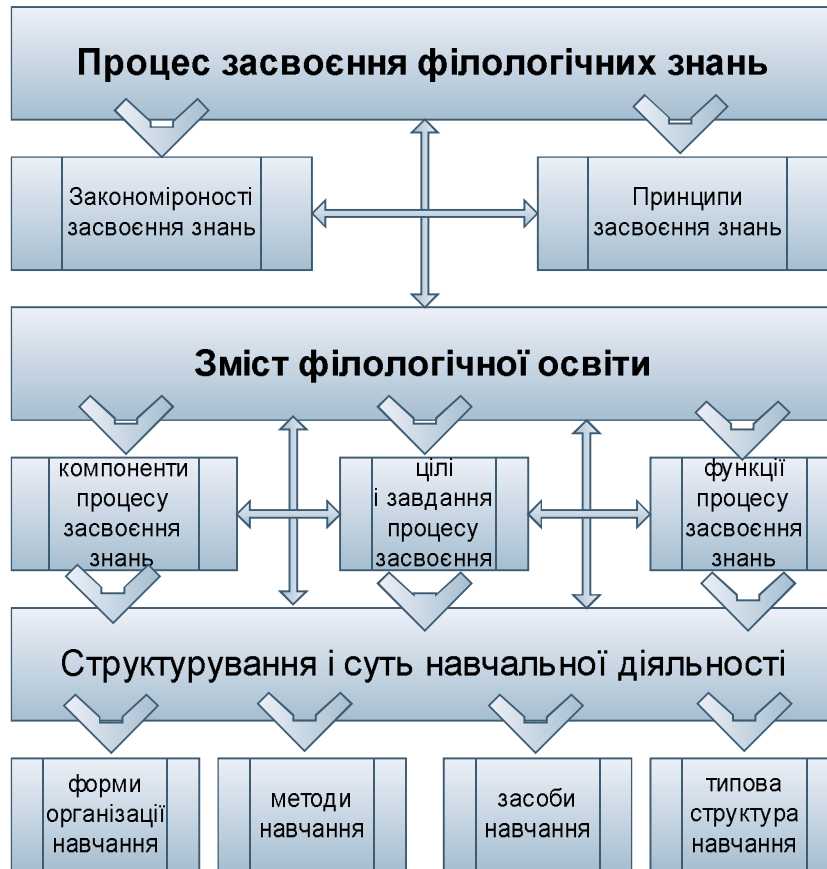
б) репродуктивні методи навчання включають відтворення дії в процесі практичного використання знань: вправи, алгоритми, програмування, індивідуальна робота з комп'ютером;

в) частково-пошукові (евристичні) методи навчання спрямовані на розвиток творчих здібностей студента: евристична бесіда, робота зі словником, аналіз, синтез, виведення формули або закону;

г) дослідницькі методи навчання – передбачають проведення дослідів, лабораторного експерименту, виконання курсової, дипломної роботи, анкетування, статистичну обробку матеріалів, вивчення історичних першоджерел тощо. Такі методи навчання привчають студентів узагальнювати напрацьований матеріал, спонукають до конкретної наукової діяльності.

Здійснюючи програму формувального експерименту зі структурування змісту філологічних знань студентів вищого навчального закладу, ми використовували також проєктивні методики організації навчально-пізнавальної діяльності (метод проєкту).

Структуру процесу засвоєння знань подаємо на рис. 2.7.



**Рис. 2.7. Структура процесу засвоєння знань**

**Проект** – це самостійно спланована й реалізована робота студента, у якій мовне спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої (творчої) діяльності. Навчання з використанням проектних методів має цілий ряд переваг, які дозволяють їх використовувати на заняттях з української і англійської мови. Метод проектів мав сприяти підвищенню значущості мови як засобу спілкування; розвитку вміння працювати в колективі; розширенню кругозору студентів; підвищенню мотивації учнів; заохоченню творчості; вихованню самостійності; інтеграції різних видів мовної діяльності; розвитку загальних навчальних умінь.

Труднощі, які виникають при підготовці й виконанні проектів, можна умовно розділити на дві групи:

- труднощі, пов'язані з організаційним боком проекту і управлінням діяльністю студентів;

- труднощі, обумовлені змістом проекту і його мовним боком.

Існують різні класифікації проектів.

Проекти можна розрізняти:

1. За домінуючим у проекті методом або видом діяльності:
  - дослідницькі;
  - творчі;
  - ігрові;
  - інформаційні;
  - професійно орієнтовані.
2. За ознакою змістовної галузі знань:
  - монопроекти;
  - міжпредметні проекти.
3. За характером контактів:
  - внутрішні або групові;
  - міжгрупові.
4. За кількістю учасників проекту:
  - особові;
  - парні;
  - колективні.
5. За тривалістю проекту:
  - короткострокові;
  - середньої тривалості;
  - довгострокові (Е. С. Полат).

Саймон Хайнес виділяє такі типи проектів:

1. Проекти-повідомлення або дослідницькі проекти (Information and Research projects).
2. Проекти-інтерв'ю (Survey projects).
3. Проект-виробництво (Production projects).
4. Проекти – рольові ігри і драматичні уявлення (Performance and Organisational projects) [174, с.14].

Реалізуючи програму формувального експерименту зі структурування філологічних знань студентів вузу під час роботи над творчими проектами, ми включали три етапи:

1. Початковий етап (визначення широкої теми, вибір робочих тем, об'єднання в групи, складання плану проектної роботи й формулювання мети, збір матеріалу).

2. Основний етап (аналіз способів і завдань роботи в групах, пошук джерел необхідної інформації й збір матеріалу, аналіз можливих труднощів).

3. Завершальний етап (підготовка до захисту готових проектів і їх захист, обговорення одержаних результатів).

У експериментальній роботі ми багато уваги приділяли також і формуванню комунікативної компетенції, яка важлива не тільки на уроках з мови, а й стає необхідним елементом сучасного розвитку особистості майбутнього педагога. Адже будь-яка компетентність передбачає не тільки наявність необхідних знань, але й сформованість умінь їх використання.

На думку студентів, навчальний проект – це можливість робити щось цікаве самостійно, в групі або самому; це пошукова діяльність, що дозволяє проявити себе, спробувати прикласти свої сили й знання до виконання творчих завдань різної складності (за вибором студента) й публічно показати отриманий результат.

З погляду вчителя, навчальний проект – це дидактичний засіб, що дозволяє навчати проектуванню цілеспрямованої пізнавальної діяльності зі знаходження способів рішення проблеми шляхом структурування вже наявних і нових знань.

Посібник з англійської мови для повсякденного спілкування, складений нами, дозволяв викладачеві широко застосовувати таку технологію. Як будь-яка технологія, метод навчального проекту мав чітку організаційну структуру, якою передбачалося:

1. Включення студентів в певну пошукову діяльність.
2. Вибір проблеми, постановка мети й завдань.

3. Збір і переробка інформації.
4. Завершення роботи, складання «портфолію» або «резюме» студента.
5. Власне захист проекту.

Для прикладу наведемо завдання, які отримали студенти при вивченні модуля II з розробленої нами навчальної програми – «There is a Time for Work and Time for Pleasure» («Зробив діло – гуляй сміло»).

Пропрацювали й вивчили лексичні одиниці з цієї теми, прочитали та обговорили тексти «World famous parks» («Всесвітньовідомі парки»), «Britains and their free time» («Британці та їх вільний час»). За весь проміжок часу, відведений на вивчення цього модуля, студентам було запропоновано виконати проект.

**Ключове питання проекту:** Do we need a new amusement park in our city?

Questions for discussion:

- Do amusement parks solve of employment?
- Do amusement parks solve the problem of teenagers' free time?
- Does our city need in new amusement park?

Студентам було поставлено завдання знайти теоретичний матеріал, провести вивчення громадської думки; за бажанням створити макет свого парку розваг і представити результати своєї діяльності у вигляді комп'ютерної презентації або буклета.

Результати будь-якої творчої діяльності студентів оформлювались відповідно до вимог. Вони документально підтверджували виконання дидактичного завдання пошуково-творчого характеру. Тому певне місце в змісті експериментальних навчальних програм з української мови займав спецкурс «Ділове українське мовлення». Наведемо зміст модульної програми згаданого курсу.

## Програма спецкурсу «Ділове українське мовлення»:

№ п/п	Назва модуля	Кількість годин (л. – пр.)
1.	Вступ. Загальні вимоги до складання та оформлення документів.	2 – 4
2.	Документація щодо особового складу.	2 – 4
3.	Організаційно-розпорядчі документи.	2 – 4
4.	Довідково-інформаційні документи.	2 – 6
5.	Усне ділове спілкування	2 – 6

Всього годин: лекційних – 10;

практично-дослідницьких – 24;

самостійно-пошукових – 18;

консультаційних – 4.

Разом – 56

Форми контролю – залік

Програма спецкурсу складена відповідно до модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань студентів. Вона побудована за модулями, застосування яких надало змогу структурувати його зміст в систему наукової інформації. Кожен модуль охоплював такі блоки:

- теоретичний;
- практичний;
- блок індивідуальних завдань;
- блок контрольних запитань;
- блок тестового контролю.

Перед кожним модулем визначалася мета навчання, компоненти змісту та подавався список рекомендованої літератури.

Модуль – це «інформаційний вузол», засвоївши зміст та виконавши завдання якого, студенти здобувають якісні ґрунтовні філологічні знання [18, с.9].

Для прикладу наведемо змістову структуру модуля «Вступ. Загальні вимоги до складання та оформлення документів».

### **Теоретичний блок:**

Писемне регулювання ділових стосунків у державно-правовій і суспільно-виробничій сферах, обслуговування громадських потреб людей у побутових ситуаціях здійснюється за допомогою документів.



Маємо багато різних визначень поняття «документ»:

1. Письмове офіційне свідчення, довід юридичної сили, зафіксований на спеціальному папері (паспорт, диплом про освіту тощо).

2. Діловий папір, що посвідчує певний юридичний факт, підтверджує дії, повноваження чи права конкретної особи (акт, заповіт, доручення).

3. Інформація, зафіксована на матеріальному носіїві, за допомогою якого вона може передаватись у просторі і часі (дискета, перфокарта, файл тощо).

4. Історично вірогідні письмові джерела (грамота, указ тощо).

5. Основний вид писемного ділового мовлення, що є засобом фіксації на спеціальному матеріалі інформації про факти, події, явища об'єктивної дійсності та результати розумової діяльності особистості [168, с.17].

Документ має відповідати таким основним вимогам:

- не суперечити чинному законодавству й директивним вказівкам вищих органів влади;

- бути точним, достовірним і переконливим;

- містити конкретні й змістовні вказівки та пропозиції.

Відповідно до загальних ознак, документи поділяють:

1. *За способами фіксації інформації*: письмові, графічні, фоно – й кінодокументи.

2. *За призначенням*: організаційні, розпорядчі, інформаційні.

3. *За назвою*: заява, автобіографія, резюме, протокол, наказ, доручення, розписка тощо.

4. *За походженням*:

- службові – документи, що стосуються діяльності підприємств, установ, організацій;

- особисті – документи, які стосуються конкретних осіб поза межами виконання службової діяльності.

5. *За місцем складання*:

- внутрішні – документи, чинні в межах організації установи, де їх складено;

- зовнішні – документи, які є результатом спілкування між різними установами, організаціями чи службовими особами, що їх представляють (вхідні та вихідні документи).

6. *За формою:*

- стандартні (типові) – документи, складені за зразком, мають однакову форму і заповнюються в певній послідовності за обов'язковими, строго регламентованими правилами. Документи високого рівня стандартизації (трафаретні) виготовляються друкарським способом: незмінна частина тексту документа існує у вигляді бланка, а для змінної залишають вільні місця;

- індивідуальні – документи, які створюють у кожному конкретному випадку для вирішення окремих ситуацій.

7. *За терміном виконання:*

- нетермінові (звичайні, безстрокові) – документи, які розглядають згідно з черговістю надходження;

- термінові – документи, термін розгляду яких визначено законом, відповідним правовим актом або адміністрацією, а також документи, що мають позначку «терміново» або «дуже терміново».

8. *За ступенем гласності:*

- несекретні (звичайні, для службового користування);
- секретні (таємні) або цілком секретні (цілком таємні) – документи цього виду мають спеціальну позначку «Таємно» або «Дуже таємно». Розголошення змісту такого документа призводить до кримінальної відповідальності.

9. *За стадіями створення:*

- оригінал – основний вид документа, перший і єдиний його примірник;

– копії – це точне відтворення оригіналу. Розрізняють такі види копій: а) відпуск – повна копія відправленого з установи документа, яка залишається у відправника; б) витяг – копія не всього документа, а лише його частини, наприклад, витяг із протоколу; в) дублікат – другий примірник документа, який видають у разі втрати оригіналу, має юридичну силу оригіналу.

10. *За складністю:*

- прості – містять інформацію з одного питання;
- складні – містять інформацію щодо двох і більше питань.

11. *За терміном зберігання:*

- тимчасового зберігання – термін зберігання встановлюють у межах 10 років;
- тривалого зберігання – термін зберігання обмежується 10 роками;
- постійного зберігання – для цих документів не існує терміну давності.

12. *За технікою відтворення:*

- рукописні;
- відтворені механічним способом;
- відтворені електронним способом.

13. *За спеціалізацією:*

- загальні;
- з адміністративних питань;
- спеціалізовані – сукупність документів, які взаємодіють, створюють цілісність [155, с.22].

**Практичний блок:** (подаємо приклади завдань)

I рівень складності

Завдання 1 – Продовжіть речення.

1. Документ – це ...
2. За призначенням виділяють такі документи ...
3. За походженням документи поділяють на ...

4. За місце складання документи можуть бути ...
5. Основними вимогами до документів є ...

II рівень складності

Завдання 1 – Продовжіть речення.

1. Узагальнюючи теоретичний матеріал і беручи до уваги усі існуючі визначення поняття «документ», можна стверджувати, що це ...

2. Документи поділяються за ...

3. Різниця між стандартними і індивідуальними документами полягає в тому, що ...

4. За складністю документи поділяють на .... Наприклад ...

5. Різниця між стандартними та індивідуальними документами така: ...

I рівень складності

Завдання 2 – Сформулюйте й запишіть визначення документа.

II рівень складності

Завдання 2 – Обґрунтуйте значення документів у житті людей.

I рівень складності

Завдання 3. Прочитайте текст, визначте, який це документ: а) за найменуванням; б) за призначенням; в) за походженням; г) за місцем виникнення.

Директорові Луцького  
педагогічного коледжу  
Петренку В.В.  
Сидоренка Володимира,  
студента 1 курсу групи А  
відділення «Початкове навчання»

Прошу надати мені гуртожиток у зв'язку з переїздом із сільської місцевості й потребою в житлі.

28 серпня 2007р. (підпис)

II рівень складності

Завдання 3. Прочитайте текст, визначте тип документа.

Директорові Луцького  
педагогічного коледжу  
Петренку В.В.  
Сидоренка Володимира,  
студента 1 курсу А групи  
відділення «Початкове навчання»

Прошу звільнити мене від занять 04.09.2008 року в зв'язку з сімейними обставинами.

28 серпня 2007р. (підпис)

#### І рівень складності

Завдання 4. Розкрийте значення поданих слів. Користуйтеся «Словником іншомовних слів».

Формуляр, копія, витяг, абзац.

#### II рівень складності

Завдання 4. Розкрийте значення поданих слів. Користуйтеся «Словником іншомовних слів». Уведіть в контекст ці терміни.

Рубрикація, бланк, реквізит, оригінал.

#### **Блок індивідуальних завдань:**

Завдання 1. Розташуйте реквізити заяви відповідно до правил її оформлення.

1. Дата
2. Текст
3. Додатки
4. Адресат
5. Підпис
6. Адресант
7. Назва документа

Завдання 2. Продовжить речення.

1. Текст – це
2. Текст документа повинен містити ...

3. Текст поділяється на взаємозумовлені логічні елементи: ...

4. Під час складання текстів документів слід дотримуватись таких правил: ...

5. Рубрикація – це ...

6. Абзац – це ...

Завдання 3. Запишіть подані слова та словосполучення у кличному відмінку, додавши до них прикметники, що надають звертання відтінок ввічливості.

Пан Петро, викладачі, президент, Ольга Федорівна, пан прокурор, міністр, професор.

**Блок контрольних запитань (подаємо частково):**

1. Що таке документ?

2. Які типи документів виділяють?

3. З яких елементів складається документ?

4. Які основні правила оформлення документа?

5. Що таке рубрикація тексту?

6. Яких правил слід дотримуватись під час складання тексту документа?

**Блок тестового контролю:**

Завдання 1. За походженням документи поділяють на:

1) внутрішні та зовнішні; 2) організаційні, розпорядчі, інформаційні; 3) службові й особисті.

Завдання 2. Під час складання документів текст слід викладати від:

1) другої особи однини; 2) третьої особи; 3) другої особи множини.

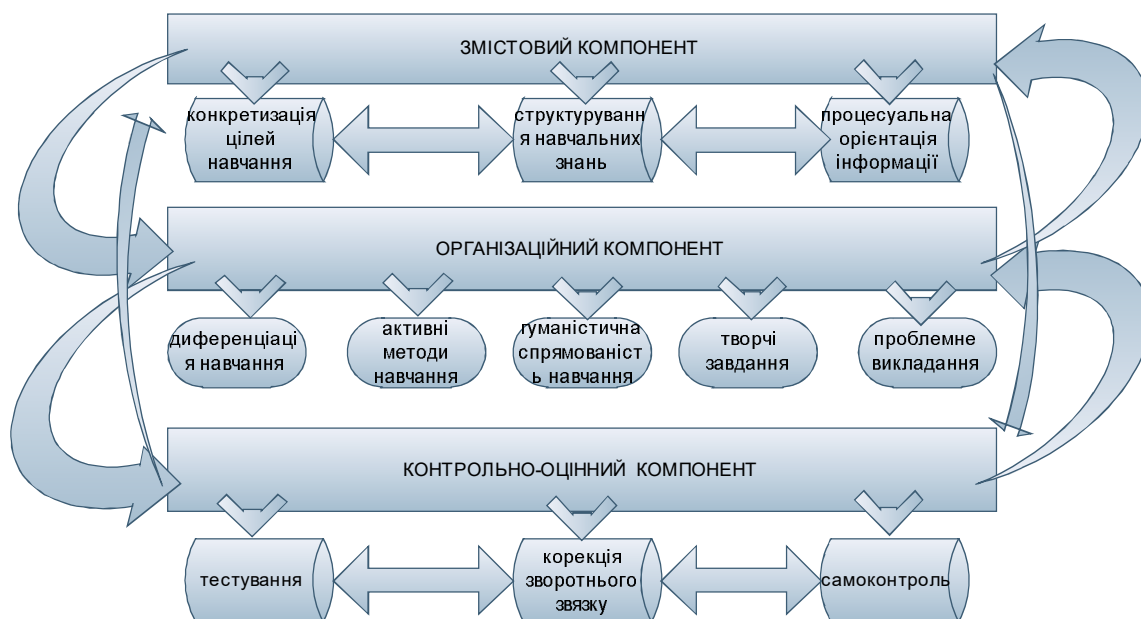
Завдання 3. Другий примірник документа, виданий у зв'язку з втратою оригіналу, – це:

1) витяг; 2) відпуск; 3) дублікат.

Завдання 4. За формою документи поділяються на:

1) службові й особисті; 2) стандартні й індивідуальні; 3) зовнішні й внутрішні.

Формування філологічних знань, на прикладі змісту модуля спецкурсу «Ділове українське мовлення», у студентів вищого навчального закладу здійснювалося за моделлю, поданою на рис. 2.8.



**Рис. 2.8. Модель засвоєння філологічного матеріалу (на прикладі курсу «Ділове українського мовлення»)**

Таким чином, результати теоретичного та практичного аналізу дозволяють нам зробити узагальнення про те, що навчання студентів вимагає постійної уваги з боку як викладачів, так і безпосередньо самих студентів, що передбачає вдосконалення системи ознайомлення з рідною українською та англійською мовами.

Отже, важливою умовою ефективного формування філологічних знань у майбутніх педагогів є активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань. Це забезпечується виконанням цілої системи педагогічно обґрунтованих вимог, а саме: чітким визначенням цілей навчальної діяльності, усвідомленням їх викладачами й студентами; приведення у відповідність до цілей змісту навчання; уведенням такої методики навчання, яка б створювала максимальні можливості для прояву активності, ініціативи, самостійності, творчості особистості; забезпеченням якісного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Найбільш ефективними

методами формування філологічних знань визнані активні, серед яких важливу роль відіграють проблемні методи, навчальні дискусії, дидактичні ігри.

### **Висновки до другого розділу**

У процесі наукового пошуку з'ясовано сутність понять «зміст освіти» і «зміст навчання», що сприяло використанню сучасних технологій навчання для визначення основних підходів до структурування філологічних знань і дозволяло забезпечити професійне становлення майбутніх фахівців.

До основних принципів, що забезпечують ефективність засвоєння філологічного матеріалу, відносимо: соціокультурний принцип; принцип органічного поєднання навчання мови й мовлення як засобу й способу мовленнєвої діяльності; принцип здійснення поліфункціональності рідної мови в процесі навчання; принцип практичної спрямованості навчання.

Зміст програм з англійської диференційовано на чотири змістові лінії, які тісно пов'язані між собою: мовленнєву, мовну, соціокультурну й діяльнісну (стратегічну). Перші дві є основними, оскільки визначають безпосередній предмет навчання, його структуру, кількість годин, що виділяються на їх засвоєння, а також супроводжуються певними вимогами до навчальних досягнень студентів. Соціокультурна й діялісна лінія виступають засобами досягнення основної освітньої мети, а саме формування особистості майбутнього фахівця, готового до активної, творчої діяльності у всіх сферах життя демократичного суспільства, що володіє сучасними організаційними формами, методами і технологіями навчання.

Ми встановили, що структурування змісту філологічних знань визначається переважно освітніми технологіями. Усі відомі моделі організації навчально-пізнавального процесу реалізуються за допомогою стратегій розв'язку навчально-пізнавальних завдань, тому основними критеріями структурування змісту філологічних знань студентів вищого навчального закладу вважаємо: наявність чіткої та діагностично обумовленої



мети навчання; модульну побудову змісту предметів; представлення знань, у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань; наявність досить чіткої послідовності, логіки, певних етапів засвоєння змістових модулів навчальних курсів філологічного спрямування.

Спираючись на комунікативно-функціональний підхід, який покладено в основу навчання мов, оскільки він передбачає пріоритетний розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, в основі якої лежить оволодіння мовною теорією, ми використали модульно-пізнавальний і модульно-технологічний аспекти структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів.

Узагальнюючи результати аналізу праць, нами були визначені дидактичні засади, що сприяють реалізації структурування змісту філологічних знань як важливої умови підвищення ефективності навчання. Під дидактичними засадами розуміємо вихідні положення, правила й способи реалізації змісту освіти в процесі організації пізнавальної діяльності особистості.

До дидактичних засад структурування змісту філологічних знань студентів вищого навчального закладу відносимо: забезпечення концептуальних положень педагогічної технології; чітке визначення цілей навчальної діяльності, усвідомлення їх викладачами й студентами; приведення у відповідність до цілей змісту навчання; застосування такої моделі навчання, яка б створювала максимальні можливості для прояву активності, ініціативи, самостійності, творчості особистості; використання активних методів навчання, серед яких важливу роль відіграють проблемні методи, навчальні дискусії, дидактичні ігри; забезпечення якісного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Це вимагало розробки модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань з англійської мови на підставі дидактичної технології організації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу. При розробці моделі ми спиралися на модульно-пізнавальний,

модульно-технологічний, модульно-розвивальний та модульно-контрольний аспекти змісту філологічних знань.

Філологічна підготовка передбачає обов'язкове вивчення таких навчальних дисциплін як «Сучасна українська мова з практикумом», «Культура мовлення та виразне читання», «Українська мова (педагогічного спрямування)» , «Українська мова» й «Іноземна мова». У полі нашого дослідження ми залишаємо два предмети філологічного спрямування: «Англійську мову» та вводимо спецкурс «Ділове українське мовлення», оскільки саме при вивченні названих філологічних дисциплін можна спостерігати функціональну спрямованість розробленої нами модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань.

Результати теоретичного та практичного аналізу дозволяють нам зробити узагальнення про те, що навчання студентів вимагає постійної уваги з боку як викладачів, так і безпосередньо самих студентів, що передбачає вдосконалення системи ознайомлення з англійською мовою.

Отже, важливою умовою ефективного формування філологічних знань, умінь і навичок у майбутніх педагогів є активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань. Найбільш ефективними методами в цьому випадку визнані активні, серед яких важливу роль відіграють навчальні дискусії, дидактичні ігри, тестові завдання та проблемні методи.

## РОЗДІЛ 3

### ЕФЕКТИВНІСТЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

#### 3.1. Актуальний стан філологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів

Сучасні студенти вузу отримують так багато інформації ззовні, що її просто не можна не враховувати при організації навчання. Але студенти часто не вміють переробляти одержану інформацію в знання, не вміють аналізувати, структурувати, виділяти головне, тобто не володіють елементарними навичками пошукової роботи й дослідницької діяльності. Тому основним завданням викладача сьогодні є – підготувати до майбутньої професійної діяльності й життя особистість, яка уміє знаходити й опрацьовувати необхідну їй інформацію та засвоювати її у вигляді нових знань, тобто формувати інформаційну компетенцію, що стає неможливим без наявних у студентів знань і умінь зі структурування отриманої інформації й приведення її в певну систему знань.

Мета проведення дослідно-експериментальної роботи – перевірка ефективності теоретично обґрунтованих дидактичних засад структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів та функціональної спрямованості модульно-технологічної моделі.

Базою дослідження були обрані педагогічні коледжі м. Луцька та м. Володимир-Волинська, які готують спеціалістів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр». Загальна кількість студентів (I та II курсів), які були задіяні в експерименті, становить 243 особи. При проведенні пілотажних досліджень залучалось 120 студентів випускних курсів. У дослідженні брали також участь 15 викладачів згаданих навчальних закладів.

З метою виявлення вагомості факторів, які сприяють реалізації творчого потенціалу студентів у засвоєнні змісту філологічних знань, було здійснено анкетування 120 випускників педагогічних коледжів.

Ми виходили з того, що студенти, які практично завершили навчання в педагогічному коледжі й разом з тим ще не втратили психологічного зв'язку з ним, можуть точніше й об'єктивніше оцінити не тільки рівень власних знань з української та англійської мов, а також визначити ряд факторів, що впливають на якість їх засвоєння.

Був запропонований перелік факторів (за І. О. Смолюком) [135, с.131], кожний з яких випускники мали оцінити за 10-бальною шкалою. Результати опитування подаємо в таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1*

**Фактори, які сприяють розвитку творчості студентів у засвоєнні філологічних матеріалу, за оцінкою студентів (К-120)**

Ранг фактора	Фактор	Середній бал
1.	Особистість викладача	8,1
2.	Можливість здійснювати вибір у навчанні	7,4
3.	Опора на суб'єктивний досвід студента	7,0
4.	Врахування індивідуальних особливостей	6,8
5.	Самостійна робота	6,2
6.	Евристичні методи навчання	5,8
7.	Діалог з викладачем	5,7
8.	Творчі ситуації	5,6
9.	Відповідна матеріальна база	5,1
10.	Сприятливий клімат у групі	4,8
11.	Спілкування з товаришами в групі	4,7
12.	Систематичний контроль знань	4,5
13.	Традиційні форми навчання	4,0
14.	Колективні форми роботи	3,3
15.	Типові ситуації	1,9

Одержані результати свідчать, що такий фактор, як особистість викладача коледжу, має найбільший бал (8,1). Це дозволяє стверджувати: щоб бути зразком і формувати студента коледжу як творчу особистість у засвоєнні філологічних знань, викладач передусім сам має бути творчою особистістю, яка володіє загальною культурою мовлення, високою фаховою підготовкою та відповідним науковим потенціалом.

Другий ранг (7,4) вказує на можливість здійснювати вибір у навчально-пізнавальній діяльності. Третій ранг (7,0 балів) – опора на суб'єктивний досвід студентів; четвертий ранг (6,8 балів) показує врахування індивідуальних особливостей студентів. Такий підхід дозволив нам врахувати вагомі аргументи у засвоєнні студентами творчого підходу для оволодіння філологічними знаннями, що вказує на те, як традиційна освітня технологія навчання має змінюватись на альтернативну, в якій студент стає реальним суб'єктом навчання.

У процесі дослідження той же перелік факторів було запропоновано викладачам педагогічного коледжу з проханням оцінити кожен з них за десятибальною шкалою. У процесі опитування відповіді дали 47 викладачів, результати опитування подаємо в таблиці 3.2.

Отримані результати свідчать, що найбільш високий бал (8,6) отримав фактор «особистість викладача». Фактор «можливість здійснювати студентами вибір у навчанні» посів 9-те місце (5,2 балів), а фактор «опора на суб'єктивний досвід студента» – зайняв 10-ту позицію з результатом (4,8 балів). Таку ситуацію можна пояснити тим, що роками напрацьовані викладачами структурні схеми й варіанти навчання швидко не змінюються. Виявили, що існують певні розбіжності в оцінці проведення занять студентами й викладачами.

Проведене пілотажне дослідження дало змогу виявити, що студент має певний професійний і набутий досвід та прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління. Структурна логіка сучасного навчального процесу вимагає, щоб навчання було організоване як співробітництво, як спільна діяльність викладача й студента на всіх його етапах, що надає студентам можливість стати активними суб'єктами пізнавальної діяльності.

**Фактори, які сприяють розвитку творчості студентів у засвоєнні  
філологічного матеріалу в процесі навчання за оцінкою викладачів**

**(К – 47)**

Ранг фактора	Фактор	Середній бал
1.	Особистість викладача	8,6
2.	Самостійна робота студента	8,0
3.	Відповідна матеріальна база	7,9
4.	Систематичний контроль знань	7,8
5.	Сприятливий клімат у групі	6,3
6.	Діалог з викладачем	6,1
7.	Евристичні методи навчання	6,0
8.	Врахування індивідуальних особливостей студента	5,8
9.	Можливість здійснювати вибір у навчанні	5,2
10.	Опора на суб'єктний досвід студента	4,8
11.	Творчі ситуації	4,6
12.	Типові ситуації	4,5
13.	Традиційні форми навчання	4,1
14.	Колективні форми роботи	1,1
15.	Спілкування з товаришами в групі	0,6

Навчально-пізнавальна діяльність як суб'єктна діяльність студента розгортається як процес засвоєння знань, вона стає суб'єктивно значущою, бо охоплює досягнення навколишнього світу, наповнює студента особистісним змістом у процесі сприйняття інформації, визначає його ставлення до дійсності, яке зафіксоване в його суб'єктивному досвіді.

У процесі проведення експерименту була застосована система методів науково-педагогічного дослідження:

- анкетування – з метою виявлення вагомості факторів, які сприяють розвитку творчості студентів у засвоєнні змісту філологічних знань;

- бесіда – для уточнення інформації про негативні й позитивні аспекти викладання української та англійської мов, мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів;

- метод експертних оцінок – для незалежного оцінювання процесу і результатів навчання;

- аналіз продуктів діяльності – з метою отримання даних щодо виконання навчальних філологічних завдань;

- тестування – як спосіб оцінювання якості знань з предметів;

- методи статистичної обробки результатів експерименту.

Головне завдання констатувального експерименту полягало у визначенні початкового стану показників, зміни в яких упродовж дослідно-експериментальної роботи мали дати інформацію про ефективність розробленої часово-просторової моделі філологічних знань студентів та модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань в процесі навчально-пізнавальної діяльності при вивченні англійської мови.

Здійснюючи науково-пошукову роботу, ми передбачили, що структурування змісту філологічних знань повинно здійснюватись відповідно до таких аспектів:

- *модульно-пізнавальний* аспект – основні наукові категорії (дефініції) та актуалізація наявних знань, умінь і навичок студентів для засвоєння наступного матеріалу;

- *модульно-технологічний* аспект – розкриття механізму засвоєння певного обсягу сучасних знань на основі розвитку логічного мислення;

- *модульно-розвивальний* аспект – узагальнення отриманої інформації, посилення здатності свідомості до сприйняття певної суми знань, обґрунтування їх необхідності у майбутній професійній і практичній діяльності;

- *модульно-контрольний* аспект – використання і оцінювання отриманої науково-теоретичної інформації в професійно-практичній діяльності та їх корекція.

Це дало нам можливість визначити основні показники, за якими викладач педагогічного коледжу мав би можливість з'ясувати ефективність роботи з структурування змісту філологічних знань при вивченні предметів гуманітарного циклу.

До них відносимо: рівень засвоєння філологічного матеріалу та розвиток професійного й творчого мислення студентів.

Визначення початкового рівня засвоєння студентами знань, умінь і навичок ґрунтувалось на розробленій за обраними критеріями та показниками класифікації.

*Високий рівень засвоєння* знань, умінь і навичок: діяльність студентів завжди підкріплена відповідною мотивацією, заснована на пізнавальній потребі й усвідомленні професійної значущості навчання в педагогічному коледжі; студент має добре розвинене логічне мислення, здатність установлювати логічні закономірності та складні логічні відносини, може вміло виділяти абстрактні зв'язки, демонструвати яскраво виражені інтелектуальні здібності, а також володіє теоретичними знаннями і вміннями щодо їх застосування.

*Аудіювання:* студент розуміє довготривале мовлення, навіть якщо воно не досить чітко структуроване; не має жодних утруднень у розумінні будь-якого розмовного мовлення у швидкому або в природному темпі мовлення.

*Читання:* студент легко розуміє практично усі форми писемного мовлення, у тому числі абстрактні, складні у структурованому чи лінгвістичному плані тексти, такі як підручники, спеціалізовані статті та літературні праці.

*Говоріння:* студент без зусиль може брати участь у будь-якій розмові чи дискусії, вживаючи ідіоматичні звороти та колоквіалізми. Може вільно висловлюватись, розрізняючи найтонші відтінки смислу. Якщо виникає проблема, він може усунути трудність непомітно для інших (діалогічне мовлення). Крім того студент може представити чітке, рівне і повне значення або аргумент у стилі, що відповідає контексту. Його висловлювання має ефективну логічну структуру, яка допомагає співрозмовникам виділити й запам'ятати важливі пункти (монологічне мовлення).

*Письмо:* студент легко пише чіткий, послідовний текст у певному стилі. Може писати складні листи, доповіді і статті, визначаючи проблему за



допомогою ефективної логічної структури, що дозволяє адресату виділити й запам'ятати найсуттєвіше. Може писати резюме та огляди професійних або літературних праць.

*Достатній рівень засвоєння* знань, умінь і навичок: студенти усвідомлюють значення змісту філологічних знань в дидактичному процесі педагогічного коледжу, не завжди виявляють пізнавальний інтерес, поступаючись місцем більш прагматичним мотивам; встановлюють логічні закономірності і складні логічні відносини, виділяють абстрактні зв'язки, але подекуди припускаються помилок; відзначаються розвитком загальних інтелектуальних здібностей. Студенти цього рівня демонструють поверхневі знання навчальної інформації й відчувають утруднення в практичному їх застосуванні.

*Аудіювання:* студент може розуміти об'ємні висловлювання та лекції й стежити за складною аргументацією на досить знайомі теми. Може розуміти більшість теленовін та програм про поточні події. Розуміє більшість фільмів на літературній мові.

*Читання:* студент може читати статті та повідомлення, автори яких займають особливу позицію або мають особливу точку зору щодо сучасних проблем. Розуміє сучасну літературну прозу.

*Говоріння:* студент може брати участь у діалозі з достатнім ступенем невимушеності й спонтанності, так щоб відбулась природна інтеракція з носіями мови. Бере активну участь у дискусії в знайомих контекстах (діалогічне мовлення). Крім того студент може представити чіткі, детальні повідомлення з широкого кола питань, що стосуються сфер його інтересів. Може висловлюватись на запропоновану тему, наводячи аргументи «за» і «проти» (монологічне мовлення).

*Письмо:* студент пише чіткий, детальний текст на широке коло тем, пов'язаних з його інтересами. Може писати есе чи доповідь, узагальнюючи інформацію або наводячи аргументи «за» чи «проти» певної точки зору.

*Низький рівень засвоєння* знань, умінь і навичок: студенти не виявляють пізнавального інтересу, їм важко встановити логічні закономірності, виділити абстрактні зв'язки чи встановити логічні відносини; вони не відзначаються високим розвитком загальних інтелектуальних здібностей, у них відсутні достатні знання й вміння щодо способів практичного застосування навчальної інформації.

*Аудіювання:* студент може розуміти фрази та найуживанішу лексику, що відноситься до сфер особистого значення. Може зрозуміти основне з коротких, чітких, легких для розуміння повідомлень та оголошень.

*Читання:* студент може читати дуже короткі тексти, знайти конкретну, передбачувану інформацію у простих матеріалах повсякденного характеру.

*Говоріння:* студент може спілкуватися на доступному побутовому рівні, обговорює щось при дуже коротких соціальних контактах (діалогічне мовлення). Крім того він може вживати серії виразів та речень, щоб описати простими словами свою сім'ю та інших людей, житлові умови, свій рівень освіти, попереднє або теперішнє місце роботи (монологічне мовлення).

*Письмо:* студент пише короткі записки та звернення, пов'язані з нагальними потребами. Може написати дуже простого особистого листа.

При дослідженні рівня філологічної підготовки студентів педколеджів за традиційної системи організації навчання пропонувався розроблений комплекс навчально-філологічних тестових завдань, диференційований характер яких визначався трьома рівнями, що надав йому оптимальний характер.

*I рівень складності* представлений найпростішим конкретним матеріалом, який студенти вивчали під час лекційних, семінарських, лабораторно-практичних занять.

*II рівень складності* вимагав більш глибоких знань, логічного мислення, аналізу матеріалу, який вивчався.

*III рівень складності* характеризувався завданнями переважно творчого характеру, виконання яких потребувало глибоких знань і вмінь.

Змістове наповнення тестових завдань варіювалося в залежності від дидактичної мети.

Обов'язковою передумовою виконання навчального філологічного завдання був вільний вибір рівня його складності. Це надавало нам можливість отримувати додаткову інформацію про сформованість у студентів інтересу до навчання та особистісного й професійного саморозвитку.

Проведення контрольних зрізів дозволило нам визначити рівні засвоєння філологічного матеріалу. Отримані результати подаємо у таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3.*

**Рівні засвоєння філологічного матеріалу (К – 123, у %)**

Рівні засвоєння знань	Луцький педагогічний коледж		Володимир-Волинський педагогічний коледж	
	1 курс	2 курс	1 курс	2курс
високий	23,6	27,0	27,0	32,7
достатній	53,6	57,4	53,2	49,9
низький	22,8	15,6	19,8	17,4

Узагальнюючи одержані дані, виявлено студентів, які володіють знаннями на високому рівні – 25,3%; студентів з достатнім рівнем знань – 53,4%, а таких, що знаходяться на низькому рівні – 21,3% на початку навчання.

Відзначимо також, що більшість студентів (78,7 % із загальної кількості респондентів) обирала завдання першого й другого рівня складності, тобто такі, що не вимагали творчого характеру застосування філологічних знань. Однак, виконуючи навчальне завдання, значна частина студентів показала позитивні результати. Про це свідчили структурно-логічна побудова відповідей респондентів, їх мотивація, стиль викладення інформації.

Відповіді студентів з низьким рівнем засвоєння свідчили, що вони володіють філологічним матеріалом з навчального курсу, але ці знання

усвідомлені ними тільки на рівні основних понять і категорій, але відобразити їх у вигляді єдиної системи такі студенти не в змозі, так як не завжди відстежують окремі зв'язки між компонентами їх структури.

Відповіді респондентів, які були віднесені до середнього рівня, показали обізнаність студентів про навчальний предмет, уміння відстежувати окремі зв'язки між поняттями, володіння частковими знаннями про його структуру.

До високого рівня були віднесені відповіді студентів, які свідчили про повноту й глибину знань з предмета, усвідомлення взаємозв'язку між його поняттями й категоріями, вільне володіння ними як в змістовому, так і в процесуальному аспекті їх застосування, повне уявлення про структуру навчальної дисципліни.

Виходячи з припущення про те, що структурування змісту філологічних знань в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів педколеджів впливає на формування професійних якостей і здібностей майбутніх фахівців, ми досліджували також сформованість їх професійного мислення.

У сучасних умовах організації навчально-пізнавальної діяльності студентів особливого значення набуває їх самостійна робота. Тому підручник все в більшій мірі бере на себе функції, які раніше цілком належали викладачу.

Під час роботи з підручником та іншими навчальними посібниками присутня осмисленість дій, здійснюється опанування значною частиною інформації, що міститься в навчальному тексті. З пасивного носія інформації підручник перетворюється на активну дидактичну систему, яка повинна забезпечувати студенту самоконтроль за засвоєнням знань, а також сприяти формуванню діалектичного мислення й специфічної мовної культури. Будучи провідним дидактичним засобом, навчальні книги покликані забезпечити оптимальні умови для самоосвітньої роботи – студент повинен мати реальну можливість вивчити й усвідомити навчальний матеріал, що міститься в них.

Виходячи з цих позицій і спираючись на результати теоретичного аналізу, при досліджуванні характеру й рівнів розвитку професійного мислення студентам пропонувалось визначити мету навчально-пізнавальної діяльності, спираючись на зміст інформації представленої в підручниках; скласти план прочитаного; виділити головну й другорядну інформацію; розкрити зміст навчального матеріалу; використати інформацію із додаткових джерел.

При оцінюванні результатів виконання навчальних філологічних завдань, зверталась увага на характер суджень, що висловлюються студентами та співвідношення між ними: форму висловлення, логічність, послідовність, ґрунтовність, використання додаткової інформації, пошук якої вимагає від студентів наявності умінь з організації самостійної роботи з літературними джерелами, інтересу до предмета навчання, критичного мислення й адекватної оцінки обсягу і глибини знань, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Отримані результати представлені у таблиці 3.4.

Підсумовуючи результати експериментальної роботи, з'ясували, що переважна кількість студентів (39,33% з загальної кількості респондентів) володіють прийомами абстрактного мислення, висловлюючи прості судження часткового або одиничного характеру; 35,55% студентів в процесі виконання навчального філологічного завдання доводили свої судження більш логічно і аргументовано, оперуючи попередньо засвоєною інформацією, використовуючи дані з додаткових джерел, тобто проявляючи дискурсивне мислення; певна кількість студентів (23,47%) оперували конкретними поняттями, а судження, які вони висловлювали, були простими за будовою і не мали фактичного доказового підґрунтя.

**Типи професійного мислення студентів при засвоєнні змісту  
філологічного матеріалу (К – 123, у %)**

Респонденти	Професійне мислення			
	дискурсивне Мислення	абстрактне мислення	конкретне мислення	інші типи мислення
Луцьк	36,75	38,7	23,3	1,25
Володимир- Волинський	34,25	39,95	23,65	2,15

Необхідно зазначити, що серед опитуваних були й такі, що давали правильні відповіді на рівні раптової здогадки (інтуїтивне мислення), або ж такі, що не дали відповідей взагалі (1,7% від загальної кількості опитуваних).

Судження є більш складною за поняття формою мислення. У ній стверджується або заперечується існування предмета як такого, наявність або відсутність у предмета певної ознаки або відношення між предметами.

За характером висловлювання (писемного чи усного) можна виділити такі рівні суджень:

*Високий рівень* – судження з відношенням – порівнюються предмети, події, факти та явища за ознаками й співвідношеннями ;

*Достатній рівень* – атрибутивне судження – визначаються наявні чи відсутні в предмета певні ознаки (в констатувальний спосіб);

*Низький рівень* – екзистенційне судження – окреслюється наявність або відсутність предмета як такого (за Г. М. Сагач).

У процесі проведення констатувального експерименту було визначено також сформованість рівнів розвитку професійного мислення студентів педколеджу. Отримані дані представлені в таблиці 3.5.

**Рівні розвитку професійного мислення студентів у процесі засвоєння  
змісту філологічної підготовки (К – 123, у %)**

Рівні професійного мислення	Луцький педагогічний коледж		Володимир-Волинський педагогічний коледж	
	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс
високий	29,1	32,5	24,3	26,2
достатній	57,2	59,7	52,3	54,7
низький	13,7	7,8	23,4	19,1

Узагальнюючи результати даних у таблиці 3.3, відзначено, що традиційна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічних коледжів, яка використовує сучасні методи і засоби навчання певною мірою впливає на розвиток мислення студентів. Про це свідчать зміни між процентним співвідношенням розподілу майбутніх педагогів за рівнями розвитку мисленнєвої діяльності (подаються в порівнянні результати 1-ого і 2-ого курсів навчання). Найбільш представленим, згідно з отриманими результатами, є достатній рівень розвитку мислення. Але викликає занепокоєння, що певна кількість майбутніх педагогів розуміють сутність навчального матеріалу, але свої судження і тлумачення дають тільки тим явищам і процесам, що належать до попередньо вивченого матеріалу або були описані в тексті підручника ( 13,7% і 23,4% студентів першого курсу Луцького і Володимир-Волинського педколеджів і відповідно 7,8% і 19,1% студентів другого курсу).

Отримані результати свідчать про наявність певних недоліків в організації навчально-пізнавальної діяльності в сучасних закладах освіти I-II рівня акредитації щодо засвоєння філологічних знань у процесі вивчення української й англійської мов.

У процесі дослідження, здійснюючи констатувальний експеримент, ми вивчали роль уроку в засвоєнні змісту філологічних знань.

Ми виходили з того, що урок – це основна дидактична форма навчання, яка пройшла випробування часом, при якій поєднується індивідуальні та

фронтальні шляхи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що мають приблизно однаковий рівень інтелектуального розвитку.

Переваги й недоліки традиційного уроку як форми організації навчання подаємо в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

### Структура позитивних та негативних рис уроку

Позитивні риси	Негативні риси
– Систематичний характер навчання	– Шаблонна побудова, одноманітність
– Упорядкована, логічно правильна подача навчального матеріалу	– Нераціональний розподіл часу уроку – На уроці забезпечується лише початкове орієнтування у матеріалі, а досягнення високих рівнів перекладається на домашнє завдання
– Організаційна чіткість	– Учні ізолюються від спілкування один з одним – Відсутність самостійності
– Постійний емоційний вплив особистості вчителя	– Пасивність або видимість активності учнів – Слабка мовна діяльність (середній час говоріння учня 2 хвилини на день)
– Оптимальні затрати ресурсів при масовому навчанні	– Слабкий зворотний зв'язок – Усереднений підхід – Відсутність індивідуального навчання

Спостереження за перебігом навчального процесу засвідчив, що в педагогічних коледжах м. Луцька і м. Володимир-Волинського широко застосовуються нестандартні форми проведення уроків, а саме – уроки-«занурення»; уроки-«прес-конференції»; уроки-змагання; уроки-консультації; комп'ютерні уроки; уроки з груповими формами роботи; «пробні» уроки (проводять студенти); уроки-заліки; уроки-фантазії; уроки-діалоги; уроки-конференції; уроки-семінари; уроки-лекції; уроки-екскурсії.

У процесі дослідження були виявлені певні недоліки нестандартних форм проведення навчальних завдань, що знижували педагогічну ефективність навчального процесу, а саме:

- стихійність і безсистемність використання. Виняток становлять лише уроки – лекції та уроки – семінари.



- відсутність прогнозування позитивних змін – зростання якості знань і умінь, зрушень у розвитку учнів;

- переважання репродуктивних технологій навчання. Звертається увага переважно на форму організації навчального процесу, а не на його зміст.

- перевантаження деяких уроків навчальним матеріалом, зазвичай фактологічним. Особливо це відноситься до інтегрованих уроків, уроків – конференцій;

Цільові установки уроків не завжди передбачали приріст нових знань й умінь, розвиток учнів у певному відношенні.

Організація навчального процесу в умовах педагогічного коледжу вимагає використання різних форм організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів. Це такі як:

- лекції (аудіо, відео, слайд-лекція, текстова);
- консультації ( індивідуальні, групові, електронна пошта, аудіо та ін.);
- семінари (аудіоконференція, відеоконференція, епістоконференція);
- проекти [курсів роботи] (групові, індивідуальні, пошукові, творчі, інформаційні);
- лабораторно-практичні заняття;
- індивідуальні (домашні) завдання (есе, реферати, завдання і ін.);
- тестування;
- іспити, заліки;
- ігри;
- ситуативні завдання;
- навчальні науково-дослідні роботи;
- практика;
- екскурсії.

Вони відображають системну характеристику процесу навчання з погляду місця, часу, кількості, особливостей взаємодії учасників освітнього процесу, співвідношення управління й самоврядування, а також мети, змісту, технологій навчання виховання.

У процесі дослідження ми виявили, що структура діяльності викладача в педагогічному коледжі передбачає ряд науково-організаційних аспектів. До них належать:

1. Планування роботи вчителя на уроці (написання конспекту уроку).
2. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка передбачає теоретичне ознайомлення з новим матеріалом, особистий показ виконання окремих дій.
3. Стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів (оцінка діяльності учня за новою системою).
4. Контроль за виконанням навчальних дій (види контролю: усний, письмовий, комплексний, машинний (комп'ютерний), тестовий).
5. Аналіз результатів навчальної діяльності учнів.
6. Діяльність вчителя, що спрямовується на розвиток наукового світогляду студентів, культури спілкування та мислення.

Але сам процес засвоєння знань студентами (теоретичний чи практичний) є складним і динамічним, бо залежить від віку учнів і розвитку їх інтелекту, і включає два основних аспекти: психологічний та педагогічний.

Перший, психологічний, базується на:

1. Сприйнятті навчальної інформації.
2. Осмисленні отриманої інформації.
3. Розумінні внутрішньої будови інформації.
4. Узагальненні одержаної інформації на основі власного досвіду та логічного мислення.
5. Закріпленні інформації в пам'яті особистості на відповідний період.
6. Застосуванні теоретичної інформації у практичній діяльності.

Другий аспект, педагогічний, включає:

1. Природну потребу учнів у навчанні, у поповненні власного досвіду.
2. Виявлення інтересу (цікавості) до навчального процесу.
3. Формування в учнів мотивів до навчання.
4. Врахування емоційного стану особистості учня.

Реалізація нової освітньої політики, основні принципи якої проголошені Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), вимагає педагога, який володіє високим професіоналізмом і творчим потенціалом, здатного не тільки успішно працювати в умовах нових ринкових відносин, а й посісти провідні позиції в інтелектуально-культурному авангарді суспільства. Нові цільові установки, викладені в програмі, вимагають застосування нових технологій навчально-виховної діяльності у педагогічних навчальних закладах, переходу на нові системи підсумкової й поточної оцінки знань студентів, їхньої готовності до практичної діяльності.

Комп'ютерна технологія навчально-пізнавальної діяльності й розроблені на її основі автоматизовані навчально-контролюючі системи, які використовуються у вузах фрагментарно, роблять ефективнішим процес управління навчанням студента, порівняно із традиційними формами його організації. Комп'ютерна програма дозволяє ефективно формувати й діагностувати систему знань студентів з навчальних предметів, але зазвичай такі технології використовуються при опануванні знань з дисциплін природничо-математичного циклу.

Застосування персональних комп'ютерів для забезпечення навчального процесу дає можливість вирішувати багато найактуальніших проблем, пов'язаних з неоднорідністю пізнавальних можливостей студентів і рівня їх інтелектуального розвитку. Такий підхід сприяє реалізації принципу індивідуалізації й диференціації навчання. Застосовуючи комп'ютер на лабораторно-практичному занятті, іспиті, під час самостійної роботи, студент має змогу працювати у властивому йому темпі, що дозволяє піднести його мислення до оптимального темпу організації навчально-пізнавальної діяльності і в такий спосіб забезпечити високу якість засвоєння знань.

Підсумовуючи результати констатувального експерименту, відзначимо, що організація навчально-пізнавального процесу в умовах педагогічного коледжу спирається на сучасні досягнення педагогічної науки, здійснює

власний педагогічний пошук у напрямках розвитку й формування пізнавальних інтересів студентів, реалізації диференційованого й проблемного навчання, розвитку творчих здібностей особистості, керуючись ідеями особистісно-орієнтованого навчання.

### **3.2. Ефективність структурування змісту філологічних знань студентів вузу в процесі навчання**

За результатами констатувального експерименту, нами були відібрані 4 студентські групи I і II курсів навчання Луцького і Володимир-Волинського педагогічного коледжу з найбільшим ступенем подібності (за кількісними і якісними показниками результатів контрольних зрізів). Дві з них (м. Володимир-Волинський) працювали в звичайному навчальному режимі, а при організації навчання двох інших (м. Луцьк) була реалізована програма формувального експерименту.

Для виявлення ефективності розробленої нами програми формувального експерименту порівнювалися результати контрольних зрізів, проведених на початку і по закінченню експериментального навчання, побудованого на засадах сучасних інноваційних технологій і структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів в процесі навчання.

Спостереження за перебігом навчального процесу з наступним його аналізом, проведення бесід, анкетування, тестування, використання експертних оцінок та ін. дало змогу отримати такі результати:

У процесі формувального експерименту для засвоєння філологічного матеріалу студентами педагогічного коледжу ми використали цикл дидактичних завдань, у яких були використані речення громадянського звучання. Наприклад:

#### Дидактичне завдання 1.

1. Благословенна та ясна година, коли буквар бере до рук дитина (Д. Павличко).

2. І привітають ту ясну країну, де прожила я не одну днину (Леся Українка).

3. Якщо впадеш ти на чужому полі, прийдуть з України верби і тополі (В. Симоненко).

#### Дидактичне завдання 2.

1. І де б я не був за далекою даллю, тебе ж, Україно, завжди пізнаю (А. Малишко).

2. Якби ви з нами подружились, багато дечому навчились (Т. Шевченко).

3. Хоч не одного там калічили й тискали, ми далі йшли (І. Франко).

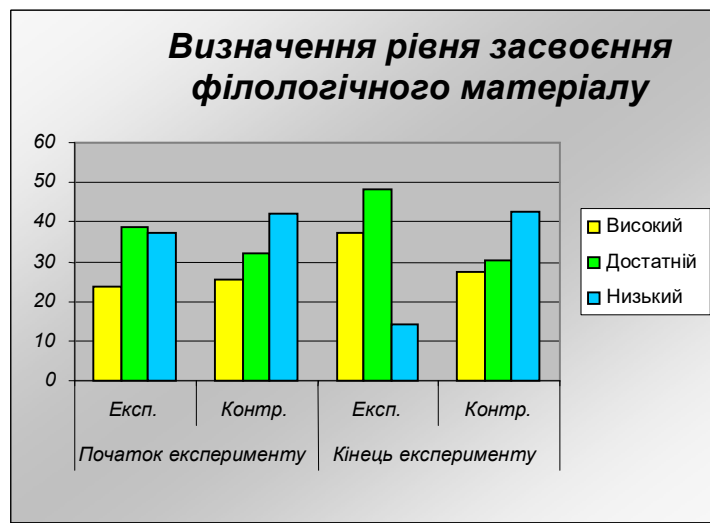
Ці дидактичні завдання були використані у процесі написання диктанту. У ході підготовки до написання диктанту була проведена підготовча робота зі словниками українського ділового мовлення. Це дало змогу перевірити знання студентів педагогічного коледжу. Результат виконаних дидактичних завдань майбутніми вчителями ми розділили за рівнями засвоєння громадянської лексики: високий, середній, низький. Всього в експерименті брали участь 123 особи протягом 2004-2005 років. Результати виконаних дидактичних завдань ми розділили за рівнями засвоєння лексики: високий, достатній, низький. Всього в експерименті брали участь 123 (61 в експериментальних групах, 62 – в контрольних) особи протягом 2004-2005 років. Результати зрізів подаємо у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

#### Визначення рівня засвоєння філологічного матеріалу студентами (К – 123, у %)

Рівні	Кількість студентів			
	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Експ.групи	Контр.групи	Експ.групи	Контр.групи
Високий	23,6	25,7	37,2	27,4
Достатній	38,9	32,3	48,4	30,2
Низький	37,5	42	14,4	42,4

Наведені дані переконують, що під час введення завдань з складання понятійних словників (для експериментальних груп) у процесі вивчення розмовних тем громадянської спрямованості кількість студентів із високим (37,2%) та достатнім (48,4%) рівнем засвоєння громадянської термінології значно більша, ніж з низьким (14,4%), тоді як у групах, у яких не використовувався цей вид роботи, він залишився практично незмінним: високий – 27,4%; середній – 30,2%; низький – 42,4%. Покажемо це за допомогою гістограми (рис. 3.2).



**Рис 3.2. Визначення рівня засвоєння філологічного матеріалу**

Дуже ефективними для вивчення стану засвоєння філологічних знань є різні ігрові методи.

Наприклад, у ході засвоєння структурованих філологічних знань ділового мовлення ми опрацювали методику, яку назвали «Портрет сучасного вчителя».

Мета методики – створення словесного образу (моделі) сучасного спеціаліста на основі використання матеріалів ділового мовлення та закріплення умінь і навичок використання філологічних знань у процесі професійної діяльності, їх самооцінки та самоаналізу. Організація навчально-пізнавальної діяльності проводилась у три етапи:

– перший етап (колективна робота) – постановка проблеми викладачем й обговорення шляхів її вирішення;

– другий етап (індивідуальна робота) – розробка індивідуального проекту розв'язання проблеми;

– третій етап (самоаналіз студентів педагогічного коледжу) – порівняльний аналіз проектів та оцінка їх «ефективності».

Отримані дані подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

### Рівні сформованості культури ділового спілкування (К – 123, у %)

Рівні	Кількість студентів			
	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Експ.групи	Контр.групи	Експ.групи	Контр.групи
Високий	28,9	29,8	37,8	33,7
Достатній	38,7	39,9	46,4	41,3
Низький	32,4	30,3	15,8	15,2

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що включення в програму експериментальних груп спецкурсу з ділового мовлення, викладання якого відбувалось на основі структурування навчальної інформації, мали значний вплив на розвиток культури ділового спілкування. Різниця між отриманими результатами в експериментальних і контрольних групах становить відповідно 8,9% і 4,9% (високий рівень сформованості культури ділового спілкування), 7,7% і 1,4% (достатній рівень).

Реалізація модульно-технологічної моделі змісту філологічної підготовки позначилась також і на характері професійного мислення студентів педагогічного коледжу. Отримані дані подаємо в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

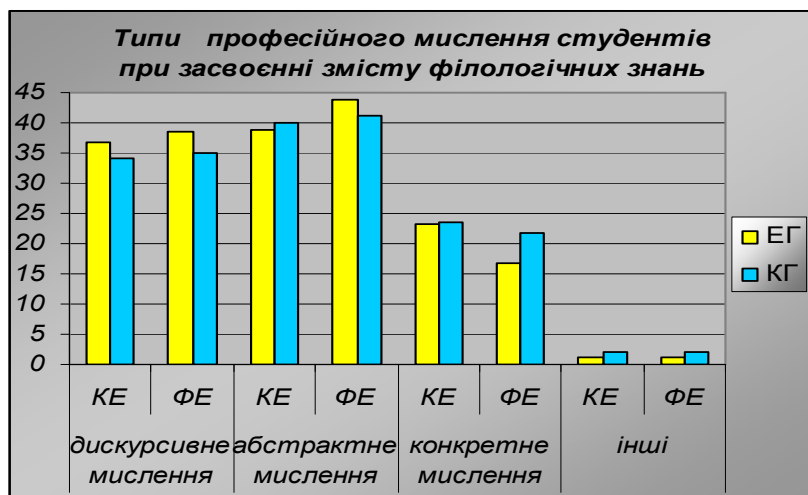
### Типи професійного мислення студентів при засвоєнні змісту філологічного матеріалу (К – 123, у %)

Респонденти	Професійне мислення							
	дискурсивне мислення		абстрактне мислення		конкретне мислення		інші типи мислення	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
Експ. групи	36,75	38,5	38,7	43,75	23,3	16,7	1,25	1,05
Контр. групи	34,25	35,05	39,95	41,25	23,65	21,75	2,15	1,95

Реалізація програми формувального експерименту певною мірою вплинула на характер мисленнєвої діяльності студентів вузу. Як видно з рисунка, в експериментальних групах збільшилась кількість студентів, що проявляли дискурсивний і абстрактний характер мислення на 1,75% і 5,05%. У контрольних групах також помітні зміни – відповідно на 0,8% і 1,3% , але менш значні. Для аналізу отриманих даних використали гістограму (рис.3.3).

Найсуттєвіші зміни виявились у характері відповідей студентів – вони стали більш логічними й аргументованими, підкріпленими раніше засвоєною інформацією, для аргументації почали використовуватись дані з додаткових джерел, розкривались причинно-наслідкові зв'язки між структурними елементами знань, змінився характер висловлень.

Застосування проблемного викладання, активних методів навчання, використання дидактичних завдань на основі методу проекту вимагало від учнів «переносу» знань і застосування умінь та навичок у нестандартних ситуаціях, що також відобразилось на кінцевому результаті – в експериментальних групах значно зменшилась кількість студентів з конкретним типом мислення, порівняно з контрольними групами (відповідно на 6,9% і 1,9%).



**Рис. 3.3 Типи професійного мислення студентів при засвоєнні змісту філологічних знань (К – 123, у %)**



Аналіз наведених у таблиці 3.9 даних дозволяє зробити такі висновки: модульна побудова навчальних програм, використання дидактичних завдань як системи вимог до змісту і структури пізнавальної діяльності студента коледжу в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу забезпечує не тільки засвоєння структурованого змісту знань, але й впливає на розвиток дискурсивного і абстрактного мислення як передумови формування творчого мислення студентів.

При визначенні рівня креативності студентів враховувалися такі показники: продуктивність, мотиваційна спрямованість і рефлексивність.

Креативність розглядається нами як здатність породжувати надзвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Діагностика прояву рівнів творчості відбувалася в процесі виконання усіх видів дидактичних завдань і проявлялася в їх результаті. Цінність розроблених нововведень визначалася віднесенням їх до одного з таких типів:

1. Постановка проблеми, що припускає множинність вирішень, що дає поштовх подальшого розвитку мовлення.
2. Вирішення несподіване, оригінальне, не має аналогів.
3. Вирішення передбачає «варіацію на тему», продовження відомої концепції або педагогічного підходу.

Продуктивність діяльності студентів вимірялася через визначення інтенсивності їх включення в розв'язання посильних і значущих для них дидактичних завдань.

Мотиваційна спрямованість оцінювалась за допомогою урахування висловлювань студентів, їхніх інтересів, бажань продовжити роботу, активності при виконанні навчальних завдань.

Рівень рефлексивності вимірювався шляхом ранжирування ступеня легкості генерування розмаїтості запропонованих вирішень навчальних проблем. У процесі виконання дидактичних завдань були створені умови для

прояву нерегламентованої поведінки, здійснення аналізу й самоаналізу власних гіпотез або проектів, успіхів чи невдач при їх виконанні. Одержані дані подаємо у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Визначення рівня креативності студентів експериментальних груп  
(К – 123, у %)**

Рівень креативності	Продуктивність	Мотиваційна спрямованість	Рефлексивність
Високий	33,21	59,13	37,26
Середній	46,17	20,25	47,79
Низький	20,62	20,62	14,95

Як видно з представлених у таблиці даних, у студентів високого рівня розвитку креативності більш вагомим фактором виступає мотиваційна спрямованість навчально-пізнавальної діяльності (59,13%). Вони володіють навичками самостійної роботи, широко поінформовані з питань, які ставляться в процесі навчання, беруть активну участь у їх обговоренні, висувають різні припущення щодо їх вирішення, намагаються об'єктивно оцінити як власні пропозиції, так і ті варіанти вирішення навчальної проблеми, що пропонуються іншими – рівень розвитку рефлексивності в багатьох них також достатньо високий (37,26%).

Реалізація формувального експерименту дозволила нам визначити динаміку розвитку філологічних знань студентів у контрольній та експериментальній групах. Отримані результати подаємо у таблиці 3.11.

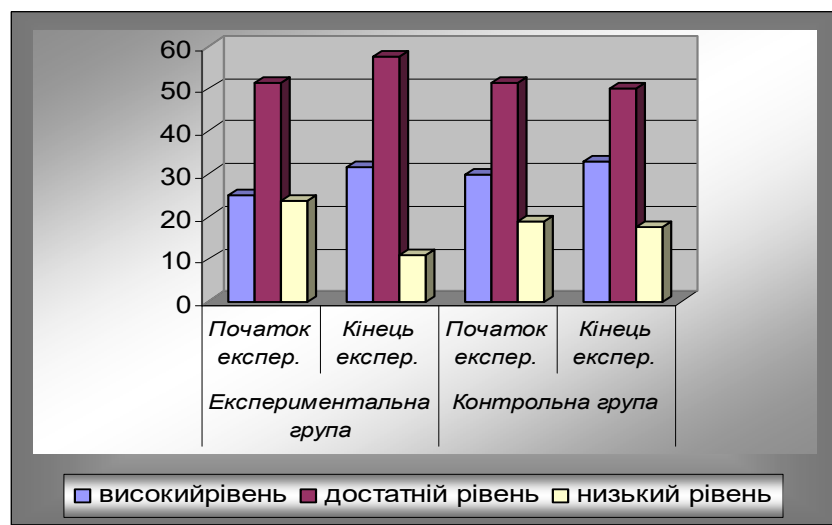
Таблиця 3.11

**Динаміка розвитку філологічних знань студентів у контрольних та експериментальних групах (К – 123, у %)**

Рівні засвоєння знань	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
високий	25,13	31,45	29,85	32,7
достатній	51,2	59,6	51,55	49,9
низький	23,67	8,95	18,6	17,4

Представлені дані свідчать, що в експериментальних групах порівняно з контрольними значно збільшилась кількість студентів з високим рівнем засвоєння знань, відповідно на 6,32% і 2,85% . Кількість студентів достатнього рівня засвоєння знань в експериментальних групах також збільшилась на 8,4%, у той час як в контрольних групах показник став меншим на 1,65%. Але найбільші зміни відбулись зі студентами з низьким рівнем засвоєння знань – в експериментальних групах їх стало на 14,72% менше, хоча зміни в цьому напрямку відбулись і в контрольних групах – кількість таких студентів поменшала на 1,2 %.

Для зручності аналізу подаємо вихідні дані у вигляді гістограми (рис. 3.4)



**Рис. 3.4** Динаміка розвитку філологічних знань студентів у контрольних та експериментальних групах

Для об'єктивності оцінки впливу програми формувального експерименту на розвиток філологічних знань у студентів педколеджу ми застосували коефіцієнт Стьюдента ( $t$ ).

$$t = \frac{D}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{N_1} + \frac{p_2 q_2}{N_2}}}, \text{ якщо } t \geq 2, \text{ експериментальний фактор – ефективний}$$

$D$  – різниця експериментальних ефектів

$p$  – показник після експерименту

$q$  – залишок %

$N$  – кількість респондентів

Застосовуючи наведену формулу отримали:

$$t = \frac{13,97}{\sqrt{\frac{91,5 \times 8,5}{61} + \frac{82,6 \times 17,4}{62}}} = \frac{13,97}{\sqrt{12,76 + 23,18}} = \mathbf{2,33}$$

Таким чином, можна стверджувати, що розроблена нами програма формувального експерименту є ефективною й сприяє якості їх засвоєння.

Успішність реалізації формувального експерименту значною мірою залежала від ефективності проведення дидактичних занять під час організації навчального процесу в коледжі. Ми з'ясували, що використання активних форм і методів навчання сприяє засвоєнню та ефективному структуруванню змісту філологічної підготовки студентів педагогічних коледжів.

Проведення формувального експерименту, аналіз отриманих результатів свідчить про те, що структурування змісту філологічних знань в процесі професійного становлення майбутніх вчителів початкових класів виступає одним із важливих аспектів оптимізації навчального процесу. Це дало нам підстави для узагальнення і структурування процесу оптимізації навчання.

Досліджуючи дидактичні засади структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів, ми встановили, що в педагогічних цілях у процесі навчання доцільно відтворювати генезис теоретичного узагальнення знання у вигляді циклічної спіралі: факти – модель – наслідки – практика – нові факти. Це сприяє ефективному засвоєнню змісту навчання, розвитку творчих здібностей та формуванню логіки мислення особистості.

При структуруванні змісту філологічних знань ми використовували змістову й процесуальну складову побудови навчального процесу. Ефективність процесу засвоєння знань, які подаються в структурованому вигляді, ґрунтується на: закономірностях і принципах технології навчання; чіткому визначенні цілей навчальної діяльності як викладачем, так і

студентами; приведення змісту навчання у відповідність до його цілей; застосуванням такої моделі навчання, яка б створювала максимальні можливості для прояву активності, ініціативи, самостійності, творчості особистості; використання активних методів навчання, серед яких важливу роль відіграють проблемні методи, навчальні дискусії, дидактичні ігри; забезпечення якісного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Розроблена й апробована програма спецкурсу «Ділове українське мовлення» сприяла формуванню професійної спрямованості студентів, структуруванню знань з теорії й практики педагогічно-філологічних дисциплін, розвитку творчого мислення майбутніх спеціалістів у процесі їх професійної підготовки в умовах педколеджу.

Таким чином, реалізація формувального експерименту та аналіз його результатів дають підстави стверджувати, що застосування ідей інноваційних технологій навчання за умов структурованого змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів сприяють ефективності організації навчального процесу в умовах логічно обґрунтованої цілісної, неперервної дидактичної технології, яка передбачає єдність навчальної мети, дидактичного завдання та дидактичних засад.

### **Висновки до третього розділу**

Метою проведення дослідно-експериментальної роботи була перевірка ефективності теоретично обґрунтованих дидактичних засад структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів.

Здійснюючи науково-пошукову роботу, ми передбачали, що структурування змісту філологічних знань повинно спиратися на:

– *модульно-пізнавальний* аспект філологічної підготовки – основні наукові категорії (дефініції) та актуалізація наявних знань, умінь і навичок студентів коледжу для засвоєння наступного матеріалу;

– *модульно-технологічний* аспект філологічної підготовки – розкриття механізму засвоєння певного обсягу сучасних знань на основі розвитку логічного мислення;

– *модульно-розвивальний* аспект філологічної підготовки – узагальнення отриманої інформації, посиленої здатності свідомості сприйняття певної суми знань, обґрунтування їх необхідності в майбутній професійній і практичній діяльності;

– *модульно-контрольний* аспект філологічної підготовки – використання й оцінювання отриманої науково-теоретичної інформації в професійно-практичній діяльності та її корекція.

При здійсненні експериментального дослідження студентам пропонувався розроблений комплекс навчальних завдань. Диференційований характер тестових завдань складався із трьох рівнів, що надало йому оптимальний характер і забезпечило реалізацію особистісного підходу до навчання. Змістове наповнення тестових завдань варіювалося в залежності від дидактичних цілей.

Результати контрольних зрізів констатувального етапу експерименту доводять, що організація навчально-пізнавального процесу в умовах педагогічного коледжу здійснює власний педагогічний пошук у напрямках розвитку й формування пізнавальних інтересів студентів, реалізації диференційованого й проблемного навчання, розвиток творчих здібностей студентів, керуючись ідеями особистісно-орієнтованого навчання, але має певні недоліки, можливість усунення яких була перевірена шляхом впровадження модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань, яка проявила свою функціональну спрямованість, і часово-просторової моделі філологічних знань.

Формувальний експеримент був спрямований на розробку такої моделі, яка б підтверджувала, що розроблена нами модульно-технологічна модель змісту філологічних знань не є самодостатньою. Втілення в практику дозволило спостерігати її вплив на особистісний та професійний розвиток

інших якостей студента: креативність, професійне мислення та культуру ділового спілкування.

Реалізуючи формувальний експеримент у процесі навчання бакалаврів в умовах педагогічного коледжу, ми ввели спецкурс «Ділове українське мовлення». Його програма спрямована на реалізацію інтеграції професійно-педагогічних знань, умінь і навичок студентів з проблеми структурування змісту філологічних знань на основі системного узагальнення теоретичного матеріалу й наявного практичного досвіду.

Позитивна динаміка показників ефективності засвоєння знань з предметів гуманітарного циклу, про що свідчать результати формувального експерименту, підтвердила необхідність застосування ідей структурування змісту філологічних знань в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що буде сприяти підвищенню ефективності і якості навчання з англійської мови.

Для об'єктивності оцінки впливу програми формувального експерименту на розвиток філологічних знань у студентів педколеджу ми визначили коефіцієнт Стьюдента ( $t=2,33$ ), що свідчить про ефективність втілення ідей структурування змісту філологічних знань в процесі навчання.

## ВИСНОВКИ

1. У процесі системного аналізу науково-педагогічних джерел та фахової літератури виявлено, що проблема структурування змісту філологічних знань студентів висвітлена фрагментарно. Теоретичне об'єднання окремих положень структурування змісту філологічних дисциплін у навчально-дослідницькій діяльності студентів, яке висвітлене в окремих першоджерелах, відбувалося розрізнено, безсистемно. Це утруднювало об'єктивне концептуальне обґрунтування ролі навчально-пізнавальної діяльності як цілісної дидактичної системи в сучасному вузі. Виявлені нами теоретичні прогалини були наслідком недооцінки ролі структурування змісту філологічних знань у процесі навчання. Структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів – це процес, який полягає у системній побудові навчального матеріалу і є спрямованим на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації та її адаптацію до навчальних умов, тобто надання реальної, конкретної за змістом і формою побудови навчальної інформації, що пропонується студентам.

2. Дидактичні засади структурування змісту філологічних знань передбачають забезпечення концептуальних положень педагогічної технології, що вимагає діагностичного визначення цілей навчальної діяльності, усвідомлення їх викладачами та студентами, а також приведення у відповідність до цілей змісту навчання. В цьому плані об'єднувальною ланкою стала ідея структурування змісту філологічних знань як цілісної детермінанти, що дозволила реалізувати дидактичну мету в навчально-пізнавальній діяльності, підвищити ефективність засвоєння філологічного матеріалу студентами.

Встановлено, що реалізація дидактичних засад структурування змісту філологічних знань набуває ефективності, якщо в основі побудови навчального процесу покладені моделі їх неперервного розвитку – часово-просторова модель філологічних знань студентів та модульно-технологічна



модель змісту філологічних знань.

Показано, що процес цілісного й перманентного структурування філологічних дисциплін відповідно до розробленої модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань відображає сукупність її чотирьох компонентів: модульно-пізнавального, модульно-технологічного, модульно-розвивального та модульно-контрольного. Тут представлено зміст навчального процесу з точки зору концептуальних основ педагогічної технології та ефективність його реалізації.

3. Доведено, що структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів спирається на такі критерії: наявність чіткої та діагностично обумовленої мети навчання, тобто коректно-вимірного представлення понять, операцій, дій студентів як очікуваного результату навчання, засобів діагностики результатів досягнення цієї мети; представлення змісту, що вивчається, у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань, орієнтованих на професійне становлення студентів, і засобів їх розв'язання в засвоєнні змісту філологічних знань; наявність досить чіткої послідовності, логіки, певних етапів засвоєння змістових модулів навчальних курсів філологічного спрямування.

Системотвірною компонентою структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів є, на нашу думку, вивчення таких дисциплін: «Англійської мови» та «Ділового українського мовлення». Нами доведено, що вивчення лише предметів філологічного спрямування не здатне забезпечити розвиток професійного мислення. Воно формується в першу чергу під час введення лінгводидактичних одиниць, що представлені нами при розгляді модульно-структурного підходу в структуруванні змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів. Названі дисципліни дозволяють спостерігати функціональну спрямованість розробленої нами модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань, яка передбачає розвиток таких ключових якостей майбутнього фахівця як: професійне мислення, креативність та культуру ділового спілкування.

4. У ході проведеного дослідження обґрунтовані зміст, форми та методи навчальної діяльності відповідно до представленої модульно-технологічної моделі змісту філологічних знань (англійська мова) та сучасних вимог до засвоєння філологічного матеріалу студентами. Визначено, що для студентів оптимальною є колективно-індивідуальна організація навчально-пізнавальної діяльності. Вона передбачає виконання дидактичного завдання під керівництвом педагога, забезпечує поступове оволодіння навичками дослідницької діяльності та індивідуальне самовизначення кожного студента в процесі професійної підготовки.

Ефективність дослідження перевірена шляхом застосування методів статистичної обробки експериментальних даних (тест Стьюдента). Визначений коефіцієнт  $t = 2,33$  свідчить про стійку позитивну динаміку розвитку філологічних знань у студентів педколеджу при застосуванні розробленої нами програми експерименту.

Результати дисертаційного дослідження дають підстави вважати, що визначені завдання реалізовано, мету досягнуто. Сукупність одержаних наукових результатів має важливе значення для теорії та практики структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів. Реалізація основних положень дослідження спрямовується на якісне перетворення сучасної педагогічної практики в процесі реалізації дидактичних засад структурування змісту філологічних знань.

Разом з тим, наше дослідження не розкриває всіх аспектів проблеми визначення дидактичних засад структурування змісту філологічних знань. Потребують подальшого вивчення питання програмного забезпечення структурування змісту філологічної інформації в закладах освіти; створення навчальних посібників із урахуванням ідей структурування на основі модульно-кредитної системи навчання.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А. М. Алексюк. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Амонашвілі Ш. Д. Психологічні основи педагогіки співробітництва / Ш. Д. Амонашвілі. – К.: Освіта, 1991. – 110 с.
3. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія / В. П. Андрущенко, М. І. Михаліченко. – К.: Генеза, 1993. – Т. 2. – 317 с.
4. Аналіз стану розвитку підприємництва в Україні. – К.: Венчур, 1993. – 24 с.
5. Ананєв В. П. Людина як предмет пізнання / В. П. Ананєв. – М.: Политиздат, 1969. – 237 с.
6. Бабанський Ю. К. Оптимізація процесу навчання: Общедагогический аспект / Ю. К. Бабанський. – М.: Политиздат, 1977. – 257 с.
7. Бабанський Ю. К. Методи навчання в сучасній загальноосвітній школі / Ю. К. Бабанський. – М.: Политиздат, 1985. – 147 с.
8. Барабаш Ю. Г. Психолого-педагогічні основи вибору професії: Навч. посіб. / Ю. Г. Барабаш, Р. О. Позінкевич. – РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 201 с.
9. Бєх І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І. Д. Бєх. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
10. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
11. Беспалько В. П. Теория учебника. Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 220 с.
12. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 320 с.
13. Блонский П. П. Трудовая школа / П. П. Булонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 269 с.

14. Боголюбов В. И. Введение в педагогическую технологию / В. И. Боголюбов. – Пятигорск, 1997. – 232с.
15. Бойчук П. М. Підготовка майбутнього вчителя: правничо–професійний аспект: [монографія] / П. М. Бойчук, А. І. Смолук. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2003. – 126с.
16. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
17. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 262 с.
18. Бондар В. І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 1999. – 264 с.
19. Бургин М. С. Аксиологические аспекты научных теорий / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов. – К.: Наукова думка, 1991. – 213с.
20. Васянович Г. П. Вступ до філософії: навчальний посібник / Г. П. Касянович. – Львів: Норма, 2001. – 216с.
21. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Брюссель, 1976. – 208 с.
22. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.
23. Виговська О. І. Комп'ютерна техніка в педагогічній творчості / О. І. Виговська, М.К.Маджарова // Рад. школа, 1990. – № 5. – С. 71–75.
24. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1957. – 230 с.
25. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под.ред. Якиманской И. С. – М.: Просвещение, 1989. – 234с.
26. Волошина В. Я. Гуманістична сутність дидактики В.О.Сухомлинського / В. Я. Волошина // Науково–теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – К.: Педагогічна думка. – 1998. – №3. – С.14–20.

27. Гаврилишин Б. Дороговкази в майбутнє / Б. Гаврилишин. – К.: Основи, 1993. – 238 с.
28. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія [навч. посібник] / В. М. Галузинський, М. Б. Євнух. – К.: Вища шк., 1995. – 237 с.
29. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 1985. – 232с.
30. Гнутель Ярослав. Виховна робота в сучасних умовах: теорія й методика/ Ярослав Гнутель. – Тернопіль: Астон, 1998. – 262 с.
31. Горик Н. П. Тематичні розробки уроків з української літератури. 10 клас: [посіб. для вчителя] / До конспекту словесника / Н. П. Горик – К.: Освіта, 2002. – 352с.
32. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
33. Гершунський Б. П. Компьютеризация в сфере образования и педагогической науки // Программированное обучение / Б. П. Гершунський. – Вып. 23. – М., 1986. – С.13–24.
34. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогіки / В. И.Гинецинский. – СПб ГУ, 1992. – 134с.
35. Гризун Л. Е. Фреймова модель представлення знань як основа структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань / Л. Е. Гризун // Інформаційні технології в освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (24-26 травня 2006 р.). – Мелітополь: МДПУ, 2006. – С. 21-22.
36. Грушевський М. Наша школа: [навчальний посібник] / М. Грушевський. – 1969. – Кн. I -П. – 256с.
37. Гуманітаризація загальної середньої освіти: проект концепції / С. У. Гончаренко, Ю.І.Мальований. – К., 1994. – 36 с.
38. Гуменюк О. Є. Психологія впливу: [монографія] / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304с.

39. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский.– СПб: Университет. – 1992. – 154 с.

40. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології // Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 278с.

41. Дик Ю. И. Проблемы и основные направления развития школьного физического образования в Российской Федерации: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. д -ра пед. наук в форме науч. докл. / Ю. И. Дик. – М.: 1996. – 59с.

42. Державний стандарт освіти. – К., 2008.

43. Дорошенко О. А. Из джерел народної педагогіки / О. А. Дорошенко // Рад. школа. – 1990. – №11. – С. 40-44.

44. Євдокимов В. І. Ефективність навчання студентів: [навчальний посібник] / Євдокимов В. І., Пономарьова Г. Ф., Луценко В. В. / За ред. В.І. Євдокимова. – Харків: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2004. – 222 с.

45. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, проф. С. Ю. Ніколаєва.– К.: Ленвіт, 2003. – 273с.

46. Зайчук В. О. Зміст і форми підготовки у профтехучилищах сільськогосподарського профілю в Україні (1969–1994 рр.) / В. О. Зайчук . – Івано- Франківськ, 1994. – 24 с.

47. Закон України / Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.

48. Занков Л. В. Избранные педагогические сочинения/ Л. В. Занков. – М.: Педагогіка, 1990. – 420 с.

49. Зорина Л. Я. О дидактических условиях стабильности учебников естественного цикла / Л. Я. Зорина // Проблемы школьного учебника. – Вып.12. (О специфике учебников математики, физики, астрономии, черчения и трудового обучения). – М.: Просвещение, 1983. – С. 6-14.

50. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М., 1975. – 124с.

51. Игропуло В. С. Основы образовательных технологий / В. С. Игропуло. – Ставрополь: Институт развития образования, 1996. – 226с.
52. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе: Научно-методическое / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М.: Высшая школа, 1987. – 82 с.
53. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
54. Клейман Г. М. Школы будущего: Компьютеры в процессе обучения: Пер. с англ. / Г. М. Клейман. – М.: Радио и связь, 1987. – 176 с.
55. Коберник Г. І. Стимулювання навчально пізнавальної діяльності школярів в умовах диференційованого навчання / Г. І. Коберник. – К.: Педуніверситет, 1995. – 24с.
56. Коваленко В. М. Вивчення учнів у процесі навчально-виховної роботи / В. М. Коваленко. – Луцьк : Вежа, 1993. – 30с.
57. Коломієць Ю. В. Трудове виховання учнів 8-9 класів на традиціях і звичаях українського народу. Автореф. дис. ...канд. пед. Наук / Ю. В. Коломієць. – К., 1998. – 16 с.
58. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. / Я. А. Коменський. – М.: Учпедгиз, 1939. – Т. 1. – 315 с. – Т. 2. – 287 с.
59. Конституція України. – К.: УПФ, 1996. – 56 с.
60. Біляєв О. Концепція навчання державної мови в школах України // Диво слово / О. Беляєв, Л. Скуратівський. – 1996. – № 123 с.
61. Кравчук О. М. Підготовка студентів математичного факультету до економічного виховання учнів: Автореф. дис. ...канд. пед. Наук / О. М. Кравчук. – Івано-Франківськ, 1994.– 18с.
62. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. — Самара, 1994. — 123с.
63. Кремень В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації: навчальний посібник / В. Кремень , В. Ткаченко. – К.: Друк,

1998. – 446 с.

64. Краткий психологический словарь. – М.: Просвещение, 1993. – 575с.

65. Краткий словарь по социологии. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.

66. Кривко М. П. Організаційно-педагогічні основи індивідуалізації підготовки менеджерів освіти шкільного рівня: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / М. П. Кривко. – К., 1996. – 22 с.

67. Крутецкий В. А. Психология / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1986. – 227с.

68. Кузьмина Н. В. Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе / Н. В. Кузьмина. – Л., 1976. – 185с.

69. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л., 1973. – 160с.

70. Куса Г. О., Мамонтов Я. А. – засновник системного підходу до аналізу педагогічних явищ в українській педагогіці / Г. О. Куса // Педагогіка і психологія. Науково–теоретичний та інформаційний журнал АПН України. К., – 1995. – №3. – С.172–181.

71. Курочкін О. В. Традиційна громада і громадський побут українців / О.В. Курочкін // Рад.школа. – 1990. – №11. – С. 24-29.

72. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К.: Либідь, 1991.– 96 с.

73. Лазарева Т. М. Формування пізнавальної активності школярів у процесі екскурсій: Автореф. дис. ...канд.пед.наук / Т. М. Лазарева. – К.,1995. – 24с.

74. Левитов М. Д. Психология труда / М. Д. Левитов. – М.: Учпедгиз,1963. – 240с.

75. Легенький Г. І. Мета і способи виховання / Г. І. Легенький. – М.: Просвещение, 1990. –136 с.

76. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.



77. Лісова С. В. Педагогічні основи формування культури праці учнів основної школи у процесі трудового навчання і виховання: Автореф. дис. ...докт. пед. наук / С. В. Лісова. – К., 1996. – 39 с.
78. Лукьянец Т. И. Экономия материальных ресурсов: Популярный справочник / Т. И. Лукьянец. – К.: Политиздат Украины, 1986. – 253 с.
79. Луцюк А. М. Проблема педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині В. О. Сухомлинського: автореф. дис. ...канд. пед. наук / А. М. Луцюк. – К., 1996. – 24 с.
80. Людина і світ професій. – К.: ІСДО, 1993. – 28 с.
81. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.) / В. К. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
82. Макаренко А. С. Вибрані твори / А. С. Макаренко. – Т. 4. – 437с.
83. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори / А. С. Макаренко. – Т.5. – С.456.
84. Макаренко А. С. Вибрані твори / А. С. Макаренко. – Т. 5. – 1958. – 601с.
85. Мамонтов Я. А. Особистість і суспільність в педагогічних течіях / Я. А. Мамонтов // Рад.освіта. – 1926. – №7–8. – С.32-36.
86. Мамонтов Я. А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – №5. – С.43-48.
87. Матвієнко П. І. Орієнтир на освітні технології / П. І. Матвієнко // Педагогічні технології: Досвід. Практика: [довідник]. – Полтава: ПОПОППО, 1999. – 12с.
88. Масляк П. О. та ін. Словник-довідник учня з економічної і соціальної географії світу / П. О. Масляк. – К.: Лібра, 1996. – 328 с.
89. Мацюк Зоряна, Станкевич Ніна. Українська мова професійного спілкування: навч. посібн. / З. Мацюк, Н. Станкевич – К.: Каравела, 2005. – 352с.
90. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості / Тези

доповідей та матеріали. – Київ – Луцьк, 1994. – I час. – 177 с., II час. – 582 с.

91. Мнацаканян Л. І. Личность и оценочные способности старшеклассников / Л. І. Мнацаканян. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.

92. Муранова Н. П. Допрофесійна підготовка учнів авіакосмічного ліцею в системі “ліцей – ВНЗ”: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н. П. Муранова. – Житомир, 2005. – 23 с.

93. Никифорова А. А. Рынок труда: занятость и безработица / А. А. Никифорова. – М.: Международ. отнош., 1991. – 184 с.

94. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія: [підручник] / А. С. Нісімчук. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2005. – 144 с.

95. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.

96. Ніколаєнко С. М. Сучасні засади формування професійно-педагогічних знань у студентів: дидактично-методичний аспект: [монографія] / С. М. Ніколаєнко. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2004. – 244 с.

97. Нечепоренко Л. С. Методологічні засади теорії і практики педагогічної майстерності: [монографія] / Л. С. Нечепоренко. – Х.: Видавничий центр ХНУ, 2004. – 128 с.

98. Організація профвідбору учнів на професії, пов'язані з експлуатацією та обслуговуванням електронно-обчислювальної техніки. – К.: НДПУ, 1991. – 38 с.

99. Оржеховська В. М., Хілько Т. В., Кириленко С. В. Посібник з самовиховання / В. М. Оржеховська, Т. Ф. Хілько, С. В. Кириленко. – К.: ІЗМН, 1996. – 192 с.

100. Основи психології / за заг. редак. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – Київ: Либідь, 1996. – 632 с.

101. Онищук В. О. Урок в современной школе / В. О. Онищук. – М.: Просвещение, 1981. – 181 с.

102. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О. Педагогічні технології / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк. – К.: Укр. енциклопедія ім. М.П. Бажана, 1995. – 254 с.
103. Падалка О. С., Нісімчук А. С. Дидактично–технологічна підготовка магістрів: теоретичний аспект: [монографія] / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2004. – 170с.
104. Падалка О. С. Професійно-економічна підготовка вчителя:[монографія] / О. С. Падалка – К.: Четверта хвиля, 2001. – 310 с.
105. Паламарчук В. Ф. Форми і методи навчання у закладах нового типу / В. Ф. Паламарчук. — К.: «Плеяда», 2006. – 324с.
106. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208с.
107. Педагогіка і психологія. – К.: Пед. думка, 1998. – № 1. – 256 с.
108. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: Віноблдрукарня, 2001. – 200с.
109. Педагогічні технології: теорія та практика: курс лекцій: Навчальний посібник / за ред. проф. М. В. Гриньової. – Полт.держ. пед. ун–т. ім. В.Г.Короленка. – П.:АСМІ, 2004. – 180 с.
110. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.: 2003. – 246с.
111. Пекун А. Г. Технология активных методов обучения / А. Г. Пекун. – Минск, 1992. – 117с.
112. Підкурманна Г. О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо–педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету: автореф. дис. ... доктора пед. наук / Г. О. Підкурманна . – Київ, 2003. – 30с.
113. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок / І.П. Підласий. – К.: Рад.школа, 1989. – 204с.
114. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І. П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

115. Подласый И. П. Аксиомы педагогики: о новых педагогических технологиях с применением компьютерной техники / О. П. Подласый // Нар. образование. – 1991. – № 1. – С. 19–25.

116. Подряд в вопросах и ответах. – М.: Экономика, 1990. – 78 с.

117. Поліщук В. Фінансові аспекти реалізації антимонопольної політики держави. Українська національна ідея та процес державотворення в Україні / В. Поліщук. – Львів: Сполум, 1998. – 355с.

118. Пономарёв Л. Н. и др. Экономическая культура / Л. Н. Пономарёв. – М: Мысль, 1987. – 269с.

119. Про дотримання чинного законодавства в закладах освіти. – К.: МО України, 1994. – 38с.

120. Прокопенко И. Ф. Экономическое образование школьников / И. Ф. Прокопенко, Е. Н. Камышанченко, В. И. Лозовая. – Х.: Основа, 1995. – 172 с.

121. Раченко И. П. НОП учителя: книга для учителя / И. П. Раченко. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.

122. Рапацевич Е. С. Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск, 2005. – 720с.

123. Решетняк В. П. Активізація пізнавальної діяльності старшокласників в процесі продуктивної праці / В. П. Решетняк. – К., 1994. – 24с.

124. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 158с.

125. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / О. П. Рудницька. – К.: Експрес-об`ява, 1998. – 142 с.

126. Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон / Общ. пед. и предисл. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1989. – 200с.

127. Свідзинський А. В. Самоорганізація і культура / А. В. Свідзинський. – Київ: Видав. Ольжича, 1999. – 187 с.

128. Селевко Г. Сучасні освітні технології / Г. Селевко // Відритий

урок: розробки, технології, досвід. – К.: Пляяда, 2008. – 85с.

129. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепкань. – К.: НПУ, 2000. – 210 с.

130. Словник термінології з педагогічної майстерності. – Полтава: Педінститут, 1995. – 64 с.

131. Словник з етики. – М.: Знание, 1989. – 563с.

132. Словник термінології з педагогічної майстерності. – Полтава, 1995. – С.673с.

133. Словник іншомовних слів. – К.: Укр. Рад. енциклопедія, 1975. – 776 с.

134. І. О. Основи соціально–економічної педагогіки / І. О. Смолюк. – К.: Університет, 1992. – 116 с.

135. Смолюк І. О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту / І. О. Смолюк. – Луцьк: Вежа, 1999. – 294 с.

136. Смолюк І. О. Технологія економічної освіти / І. О. Смолюк. – Луцьк: ЦБС, 1997. – 104 с.

137. Собчук О. М. Технологія економічної освіти старших підлітків: Автореф. дис. канд. пед. наук / О. М. Собчук. – Івано–Франківськ, 1997. – 23 с.

138. Соціологічний довідник / Під загальною редакцією В. І. Воловича. – К.: Політвидав України, 1990. – 232 с.

139. Сосницький К. Построение содержания учебника / К. Сосницький // Проблемы школьного учебника. – Вып. 3. (Структура учебника). – М., 1975. – С.18-39.

140. Спирін О. М. Фреймова модель кредитно-модульної системи / О. М. Спирін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 22. – С. 35-37.

141. Суровикина С. А. Систематизация и обобщение знаний учащихся (на материале курса физики средней школы): [методические рекомендации] / С. А. Суровикина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1996. – 32с.

142. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – Т.3 – К.: Рад.школа, 1977.– 481с.
143. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти Т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад.школа, 1979. – Т.1. – 432с.
144. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. Школа, 1979. – Т.2. – 214с.
145. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 3. – 383с.
146. Сухомлинська О. В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования. Уч. пособ. /О. В. Сухомлинська. – К.:КГПИ им. Горького, 1990. – 82 с.
147. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні, проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С.16–28.
148. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А. М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
149. Сучасна українська мова / За ред. О.Пономарева. – К.: Освіта, 2005. – 340с.
150. Сільвестрова Н. І. Управління підготовкою педагогів-менеджерів в альтернативній вищій школі: автореф. дис. ...канд. пед. наук. / Н. І. Сільвестрова – К., 1997.–24 с.
151. Тхоржевський Д. О. Проблемне навчання на уроках праці / Д. О. Тхоржевський, В.Г. Гетта. – К.: Рад.школа, 1980. – 150 с.
152. Уман А. И. О структурировании знаний и организации заданий в учебном материале / А. И. Уман // Проблемы школьного учебника. – Вып. 12. (О специфике учебников математики, физики, астрономии, черчения и трудового обучения). – М., 1983. – С. 15-28.
153. Урок в восьмилетней школе / Под ред. М. А. Данилова. – М.: Просвещение, 1966. – 247с.
154. Усова А. В., Беликов В. А. Как овладеть рациональными умениями и навыками учебного труда: Методические рекомендации для

учащихся старших классов средней школы / А. В. Усова, В. А. Беликов. – Магнитогорск, 1990. – Ч.1 – 30 с.

155. Українська ділова мова / За ред. М. Гінзбурга. – Х.: Знання. – 315с.

156. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х томах / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.ІІ. – 302с.

157. Ушинський К. Д. Вибрані твори / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 8. – 323с.

158. Ушинський К. Д. Вибрані твори / К. Д. Ушинський.– К.: Рад. школа, 1983. – Т. 8. – 357с.

159. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 948 с.

160. Філософський словник. – К.: Українська рад. енциклопедія, 1986. – 798с.

161. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника: [монографія] / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288с.

162. Фуртак Б. Л. Структурування змісту в сучасних австрійських і українських підручниках з математики і фізики для середньої школи: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Б. Л. Фуртак. – К., 2001. – 23с.

163. Філософія: [підручник] / Бичко І. В., Бойченко І. В., Табачковський В. Г. та ін. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2002. – 408 с.

164. Хільковець В. У. Форми і методи професійної орієнтації старшокласників сільської школи в процесі навчально–трудової діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук / В.У. Хільковець. – К., 1996. – 24 с.

165. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза: из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов.– М.: Просвещение, 1980. – 86с.

166. Шаталов В. Ф. Точка опоры / В. Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 160с.

167. Шпак О. Т. Теорія та практика підготовки педагогічних кадрів до виховання школярів у системі безперервної освіти: автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.04 / НПУ ім. М.П.Драгоманова / О. Т. Шпак. – К., 2001. – 34 с.

168. Шевчук С. В. Ділове мовлення: Підручник для професійно-технічних закладів освіти / С. В. Шевчук. – К.: Літера, 2003. – 446 с.

169. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб: Издательство Михайлова В. А., 2000. – 173с.

170. Characters David A. et. al. No substitute for peace. – Trediction: Centre for conflicts studies. Univ. of New Brunswick, 1983.

171. Council of Europe: Recommendation of the Committe of Ministers to member states on teaching and learning about human rights in school. – UNESCO, 1985.

172. Excerpts from journals in sister schools in Florida and the Newly Independent states. – Florida, 1993.

173. Garden T. Can deference last? Peace through a nuclear strategy. – London: Buchan and Enright, 1984.

174. Projects for Ecological and Cooperative Educational (P.E.A.C.E.): Reports from the Meeting March 7– 10,1994 Komhaug-Norwegian Peace Centre. Ed. by Eva Nordland. – Sweden, 12.

175. Secondary School Kit on the United Nations. Ed. by D.Barrs. M.Guggkins. – N–Y., 1995.

176. War and morality ( Ed by Richard A. Wasserstorm). – Belnont(Calif): Wadsworth, Cop. 1970.

177. What makes education environmental? (Ed. by Noel Me Lnnis, Don Aldrecht). – Washington, Environmental educators, inc. 1975.

178. Anderson L. Increasing teacher effectiveness. – Unesko:Intern.Inst. for Educational Planning.– Paris,1991.– 133p.

179. Case Studies:Strategies for and organization of curriculum development in some European countries–Unesko–conf Romania,1–5 June 1992. – Bucharest,1993. – 303p.



180. College de Geneva:Programme. Geneva,1994.–58p. Hawkrige D.Educational technology, present and future. – Prospects,1982, №3.
181. Hroev M. How Much Does Nation Formation Depends on Nationalism // East European Polities and Societies–1990.Vol.4,№1.p.10–15.
182. Mitchel P.D. Educational technology.S.I.,1977,p.13. New educational technologies XXV-th Anniversary Workshop. UNESCO. – Paris, – 1989. – 125p.
183. Osterreichische Statistik.Wien,1903.Bd.62,Ht.2.– p.118–119.
184. Pohila V. Vauheli–Pavlicenco. Sa citim, sa seriem cu litere latine.– Chisinau; Lumina,1989. – 30p.
185. Pressey S. A third and a fourth contribution toward the coming «industrial revolution» in education. – School and Society,1932,V.86, №934.
186. Rudnytski I.I. Essays in Modern Ukrainian History.– Univ. of Alberta, Canadian Institute of Ukrainian Studies, Edmonton:1987.– 497p.
187. Second World Convention of the International Confederation of Principals «Leadership for learning».–SYDNEY,1995. – 58p.
188. The Council of Europe: achievements and activities. Education. Culture and Heritage:–Directorate of information. – Strasbourg, – 1994. – 54p.
189. The Generalisation of Educational Innovations: the Administrator's Perspektive / UNESCO. Intern.Inst. for educational planning. – Paris,1983. – 214p.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ФІЛОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ.....</b>	<b>5</b>
1.1. Зміст та структура філологічних знань в контексті педагогічної системи .....	5
1.2. Технологія структурування змісту навчальних дисциплін як системотвірної компоненти філологічних знань студентів вищого навчального закладу .....	21
1.3. Модульно-структурний підхід у структуруванні змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів .....	37
Висновки до першого розділу.....	52
<b>РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ФІЛОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....</b>	<b>55</b>
2.1. Структурування змісту філологічних знань студентів вищого навчального закладу .....	55
2.2. Технологія засвоєння структурованих філологічних знань, умінь і навичок студентами вищого навчального закладу .....	72
2.3. Реалізація структури змісту навчального матеріалу філологічних дисциплін.....	83
Висновки до другого розділу.....	112
<b>РОЗДІЛ 3. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....</b>	<b>115</b>
3.1. Актуальний стан філологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.....	115
3.2. Ефективність структурування змісту філологічних знань студентів вузу в процесі навчання.....	132
Висновки до третього розділу .....	141
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>144</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>147</b>

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Алла Мартинюк**

Наукове видання

**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ФІЛОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ  
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Монографія

Підп. до друку .03.2013. Формат 60x84/16. Папір офс.

Гарн. Таймс. Ум. друк. арк. 10,25. Обл.-вид. арк. 9,0.

Тираж 300 прим. Зам. 121.

Редакційно-видавничий відділ Луцького НТУ

Свідоцтво Держкомтелерадіо України ДК № 4123 від 28.07.2011р.

Друк – РВВ ЛНТУ, 43018 Луцьк, вул. Львівська, 75

Свідоцтво Держкомтелерадіо України ДК № 4123 від 28.07.2011р.

**Мартинюк А.П.**

**М 29**

**Дидактичні засади структурування змісту філологічних знань студентів  
вищих навчальних закладів.** Монографія. – Луцьк: РВВ ЛНТУ, 2013. – 163 с.  
ISBN 978-617-672-024-9

Монографія присвячена дослідженню дидактичних засад структурування змісту філологічних знань студентів у навчально-пізнавальній діяльності вищих навчальних закладів. На основі вивчення наукової літератури здійснений аналіз і визначена сутність понять «дидактичні засади», «навчально-дослідницька діяльність», «структурування змісту філологічних знань». Доведена взаємозалежність між ефективністю процесу формування творчої особистості студента й реалізацією структурування змісту філологічних знань. Розроблена модульно-технологічна модель процесу засвоєння філологічного матеріалу для англійської мови. Ця модель подана через дидактичну технологію організації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу.

Узагальнені сучасні аспекти дидактичних технологій розвитку змісту філологічних знань студентів. Визначена сутність процесу засвоєння філологічного матеріалу, його компоненти та структура. Запропонована просторово-часова модель структурування змісту філологічних знань. Теоретично обґрунтовані дидактичні засади структурування змісту філологічних знань студентів вищих навчальних закладів. Доведено, що структурування змісту філологічних знань стає ефективним в умовах логічно обґрунтованої цілісної, неперервної дидактичної технології, яка передбачає єдність навчальної мети, дидактичного завдання та дидактичних умов, які сприяють засвоєнню й реалізації змісту філологічної підготовки особистості.

УДК 37.026:801: 378 (066)

ББК 74.58:80В6