

Ли Хан

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье раскрыта компонентную структуру творческой педагогической позиции будущих учителей изобразительного искусства и обоснована система критериев и показателей сформированности исследуемой интегральной характеристики личности студентов-художников. Определено, что творческая педагогическая позиция будущего учителя изобразительного искусства является целостным образованием, которое представляет собой совокупность аксиологически-мотивационного, содержательно-когнитивного, творчески-операционного и личностно-рефлексивного компонентов, между которыми наблюдается диалектическая взаимосвязь, взаимодействие и взаимопроникновение.

Ключевые слова: творческая педагогическая позиция, будущий учитель изобразительного искусства, структурная организация, компоненты, критерии, показатели.

Lee Khan

CHARACTERISTICS OF THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF THE CREATIVE PEDAGOGICAL ATTITUDE OF THE FUTURE TEACHER OF FINE ARTS

The article presents the multi-component structure of the creative pedagogical attitude of future teachers of fine arts. Also, the criteria and indicators system for evaluation of formation of integral description of fine-arts students individualization is qualified.

The multi-component structure of creative pedagogical attitude of future creative arts teachers is defined with due respect to its complexity and variety as comprising axiological and motivational, content and cognitive, creative and operational, individual and reflexive components, that establish the complex integral unity based on their common dependence and interaction which also results in emerging qualities and specific particularities of respective components.

Among the above components, axiological and motivational component is examined in the structure of creative pedagogical position considering the predominant influence on breeding of individual by its search, motives, settled system of values and pedagogical habits.

Content and cognitive component of creative pedagogical position expresses the priority of conscious professionally-oriented operation of knowledges, profound formation of artistic and pedagogical skills, developing professional self-operating and creative attitude to pedagogical activities during the training of the students.

Creative and operational component is based on settled habits and skills and their creative implementation, that witness the actual creative activities of the students in relation to proper exploitation of respective tools by the individual for formation and performance of its creative pedagogical position.

Individual and reflexive component is defined in respect of specific capacities and qualities that accompany the creative pedagogical attitude and allows to examine the importance of creative habits, creative potential, creative individuality, reflection and self-reflection in consolidated structure of the phenomenon of creative pedagogical position.

The above analysis of substantial components of creative pedagogical attitude of future fine arts teachers provides the criteria and indicators for these integral personal features.

Key words: pedagogical position, creative pedagogical attitude, future teacher of fine arts, structural organization, components, criteria, indicators.

.Подано до редакції 02.04.2018.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф. Н.В.Гузій

УДК 378.147: 811.111'276.6

© 2017

Мацнєва О.А.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК НЕПРОФІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Статтю присвячено проблемі формування методичної компетентності майбутніх викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни. Здійснено порівняльний аналіз цільового, результативного, змістового, ресурсного й процесуального аспектів іншомовного освітнього середовища лінгвістичних і нелінгвістичних закладів вищої освіти. На підставі отриманих результатів виокремлено особливості гностичного, проєктувального, самоосвітнього, соціального, адаптувального й організаційного складників професійної діяльності викладача англійської мови для нелінгвістичних спеціальностей.

Ключові слова: методична компетентність, професійна діяльність, викладач англійської мови як непрофільної дисципліни, нелінгвістичні спеціальності.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Протиріччя між соціальним замовленням суспільства щодо підготовки фахівців для різних галузей, які володіють англійською мовою на рівні незалежного користувача, науково-методичною дослідженістю проблеми формування в майбутніх спеціалістів нелінгвістичного профілю іншомовної комунікативної компетентності (О.П. Биконя, М.Г. Євдокимова, З.І. Коннова, А.К. Крупченко, Н.О. Микитенко, Т.Ю. Полякова, О.Б. Тарнопольський, Н.П. Хомякова, Л.В. Яроцька та ін.) та низьким рівнем сформованості у випускників нелінгвістичних закладів вищої освіти відповідної компетентності обумовлює актуальність проблеми підготовки висококваліфікованих викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни. Стрижневим складником такої підготовки є методична компетентність, під якою К.М. Іноземцева розуміє

інтегральну характеристику, що визначає здатність і готовність викладача проектувати й реалізовувати навчально-методичні заходи, спрямовані на формування професійної іншомовної комунікативної компетентності, а також необхідних особистісних і міжособистісних якостей фахівця в умовах міждисциплінарної інтеграції іноземної мови (ІМ) та профільної дисципліни [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Ретельне вивчення науково-методичних досліджень проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ [6] дозволило нам дійти висновку, що в центрі уваги більшості з них (М.В. Йай, Н.В. Майєр, О.В. Мальов, О.А. Носачева, О.М. Соловова, О.В. Сухих та ін.) знаходиться майбутній викладач ІМ для лінгвістичних спеціальностей. При цьому маємо акцентувати той факт, що на сьогодні кількість нелінгвістичних спеціальностей значно перевищує кількість лінгвістичних. У нечисленних кандидатських дисертаціях, присвячених професійній підготовці викладача ІМ для нелінгвістичних спеціальностей (С.В. Аверьянова, Ю.Б. Бандура, І.А. Галкіна, Л.В. Губанова, К.М. Іноземцева, Н.О. Кабанова, Л.Ю. Шобанова), порушена проблема вирішується в процесі безпосередньої викладацької діяльності фахівця або в межах програми підвищення кваліфікації. Поза увагою науковців залишається проблема формування методичної компетентності в майбутніх викладачів ІМ для нелінгвістичних спеціальностей під час їхнього навчання в закладі вищої освіти (ЗВО). Вирішення проблеми вбачаємо, зокрема, у розробленні структури методичної компетентності викладача англійської мови для нелінгвістичних спеціальностей, що, у свою чергу, потребує виокремлення особливостей його професійної діяльності.

Формулювання цілей статті... У межах цієї статті ставимо за мету визначити особливості професійної діяльності викладача англійської мови для нелінгвістичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження... Для досягнення поставленої мети порівняємо іншомовне освітнє середовище лінгвістичних і нелінгвістичних ЗВО. Принагідно зауважимо, що, слідом за М. Братко, під освітнім середовищем розуміємо багаторівневу систему умов, обставин, чинників, можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному й ресурсному [2]. Розглянемо детальніше кожний із аспектів у контексті іншомовної освіти студентів у межах лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей.

Обидва різновиди вищої освіти стосуються професійної іншомовної освіти. Остання в сучасній методичній науці ґрунтується, насамперед, на засадах особистісно-діяльнісного, компетентнісного, рівневого й професійно орієнтованого підходів і націлена на формування професійно маркованої вторинної мовної особистості, під якою розуміють сукупність здатностей, що забезпечують готовність до іншомовного спілкування в професійній міжкультурній сфері, її розвиток у мовному, освітньому й соціокультурному середовищах [5, с. 13]. Особливого значення в межах особистісно-діяльнісної компетентнісної парадигми професійної іншомовної освіти набуває професійно орієнтований підхід, який деякі дослідники визначають як інтегрований міжкультурний професійно орієнтований [5, с. 13]. Цей підхід, будучи міждисциплінарним, оскільки відображає специфіку предметно-професійної галузі, передбачає моделювання контексту іншомовного спілкування в професійній, самоосвітній і соціокультурній сферах діяльності майбутнього фахівця. З позиції зазначеного підходу цілі, зміст і оцінка результатів (якості) професійної іншомовної освіти визначаються в термінах професійної міжкультурної комунікативної компетентності, що є складовою професійної компетентності випускника ЗВО й узагальнено визначається як інтегративна здатність вирішувати професійні завдання з використанням ІМ.

На підставі викладеного вище ми дійшли висновку, що цільовий і результативний аспекти іншомовного освітнього середовища лінгвістичних і нелінгвістичних закладів вищої освіти формально співпадають. Водночас маємо зазначити, що професійна діяльність викладача ІМ для лінгвістичних спеціальностей націлена на формування професійно маркованої вторинної мовної особистості майбутнього вчителя або викладача ІМ / перекладача. Принагідно зауважимо, що відповідно до вимог чинної Програми з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) рівень сформованості професійної міжкультурної комунікативної компетентності у випускників лінгвістичних спеціальностей 014.02 Середня освіта (Мова та література (із зазначенням мови)) та 035.04 Філологія (Іноземні мови та літератури (переклад включно)) має відповідати рівню С2 (компетентному) за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [10].

У свою чергу, результатом професійної діяльності викладача ІМ для нелінгвістичних спеціальностей має стати професійно маркована вторинна мовна особистість фахівця певного нелінгвістичного профілю. При цьому рівень сформованості професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців різняться в залежності від спеціальності студентів. За вимогами чинної Програми з англійської мови для професійного спілкування, випускники деяких спеціальностей нелінгвістичного профілю, наприклад, юридичних або сфери туризму, потребують вищого рівня сформованості відповідної компетентності – С1 (автономного), інших, наприклад, технічних – нижчого – В2 (незалежного користувача) [9]. При цьому чіткої кореляції спеціальностей і рівнів наразі не запропоновано, що пояснюється, зокрема, розмаїттям сучасних контекстів професійної діяльності, які динамічно розвиваються. У відповідній Програмі зазначається, що загальні цілі мають бути

адаптовані до потреб конкретної спеціальності [9]. Необхідність забезпечення іншомовної освіти різноманітним програмам підготовки, які відповідають вимогам ринку праці, досягнення суб'єктами навчання різних рівнів володіння мовою, реалізації на рівні факультетів і спеціальностей варіантів системи підготовки з ІМ відповідно до вимог ринку праці, розроблення й упровадження нових навчальних програм, які задовольняють сукупність освітніх і професійних іншомовних комунікативних потреб спеціалістів, обумовила необхідність диверсифікації професійної іншомовної підготовки фахівця певного профілю [8]. Відтак, у контексті цільового аспекту іншомовного освітнього середовища нелінгвістичних ЗВО вважаємо доцільним говорити про диверсифіковані професійні міжкультурні комунікативні компетентності фахівців певного нелінгвістичного напрямку підготовки.

Загальновідомо, що досягнення мети навчання забезпечується змістом навчання, компоненти якого визначаються відповідно до складників професійної міжкультурної комунікативної компетентності (мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної й навчально-стратегічної компетентностей) у двох аспектах: предметному й процесуальному. С.Ю. Ніколаєва до предметного аспекту змісту навчання іноземних мов і культур у закладах середньої освіти включає сфери й види спілкування, функції, психологічні й мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації; комунікативні цілі й наміри; теми, проблеми й тексти; соціальні ситуації; мовний і лінгвосоціокультурний матеріал; навчальні й комунікативні стратегії, до процесуального – мовленнєві вміння аудіювати, говорити, читати, писати ІМ і перекладати, вправи для їх розвитку й відповідні знання; навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування, вміння вступати в комунікативні стосунки, орієнтуватися в соціальних ситуаціях і керувати ними, вправи для їх розвитку, відповідні знання; навички оперування мовним матеріалом і вправи для їх розвитку, відповідні знання; вміння оперування навчальними й комунікативними стратегіями, вправи для їх розвитку, відповідні знання [7]. Беручи до уваги мету професійної іншомовної освіти – формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності, вважаємо за доцільне доповнити предметний аспект змісту навчання в ЗВО професійно орієнтованим мовним, лінгвосоціокультурним і мовленнєвим матеріалом, а процесуальний – навичками й уміннями оперування цим матеріалом, вправами для їх розвитку й відповідними знаннями.

Професійна, зокрема методична, діяльність викладачів ІМ для лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей передбачає поетапне добирання змісту відповідного навчання. При цьому викладач ІМ як профільної дисципліни (лінгвістичні спеціальності) має справу щонайбільше з трьома контекстами професійної діяльності – вчитель ІМ / викладач ІМ / перекладач. Процес добору полегшується тим, що в переважній більшості випадків викладач ІМ сам є випускником лінгвістичної спеціальності й фахівцем професійної галузі студентів або принаймні мав/має досвід роботи в ній (йдеться про заклад середньої освіти чи досвід роботи перекладачем). Відповідно контексти освітньої й професійної діяльності викладача ІМ й студентів лінгвістичних спеціальностей частково або повністю збігаються. Отже, викладач добре обізнаний із освітніми й професійними іншомовними комунікативними потребами студентів. Відтак, визначення сфер і видів спілкування, моделювання ситуацій освітнього й професійного спілкування, добирання професійно орієнтованого мовного, мовленнєвого й лінгвосоціокультурного матеріалу, що корелює з відповідними потребами, не викликає у викладача ІМ особливих труднощів.

Згадана вище необхідність диверсифікації професійної іншомовної освіти в нелінгвістичних ЗВО вимагає від викладачів ІМ конкретизації складу професійної міжкультурної комунікативної компетентності фахівців певного нелінгвістичного профілю шляхом з'ясування специфіки їхньої професійної діяльності. М.Г. Євдокимова висуває з-поміж інших такі завдання кафедр ІМ для нелінгвістичних спеціальностей, що націлені на забезпечення збалансованого інноваційного розвитку системи професійно орієнтованого навчання ІМ: 1) моніторинг і постійне уточнення потреб в ІМ професіоналів різних галузей діяльності з урахуванням умов сучасного ринку праці, що постійно змінюються (особливого значення при цьому набувають такі методи вивчення іншомовних професійних комунікативних потреб, як спостереження, анкетування, інтерв'ю, вивчення оголошень про вакансії, тестування комунікативних умінь тощо); 2) моделювання ситуацій міжкультурного професійного спілкування, що корелюють із відповідними потребами; 3) конкретизація дескрипторів іншомовних компетентностей бакалаврів і магістрів різних спеціальностей і спеціалізацій; 4) збагачення змісту освіти за рахунок повного й глибокого розкриття природи спілкування; 5) орієнтація на поліпарадигмальний, інтегративний, міжпредметний і метапредметний підходи до відбору змісту професійно орієнтованої іншомовної підготовки; 6) розвиток системи додаткової мовної освіти у вищій школі з урахуванням потреб різних груп суб'єктів навчання; 7) розроблення інтегративних інструментів контролю й оцінювання рівня володіння ІМ, що відбивають предметний і соціальний контексти професії [3, с. 32].

Викладене вище обумовлює пріоритетність гностичного й проектувального складників професійної діяльності викладача ІМ, які дотично до нелінгвістичних спеціальностей набувають особливого змістового наповнення. Викладач ІМ як непрофільної дисципліни має бути здатним здійснювати аналіз освітніх і професійних потреб студентів; конкретизувати предметні сфери й види спілкування, функції, психологічні й мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації відповідно до освітніх і професійних потреб і

контекстів; визначати типові комунікативні цілі й наміри у відповідних ситуаціях; диференціювати цілі навчання ІМ; конкретизувати склад професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців; добирати теми й проблеми; здійснювати лінгвістичний аналіз різноцільової ІМ з метою виокремлення типових рис, найуживаніших мовних і мовленнєвих засобів, жанрових особливостей тощо; добирати на основі результатів лінгвістичного аналізу мовний мінімум, достатній для вирішення виокремлених комунікативних завдань; визначати активний і пасивний мовний матеріал; добирати професійно орієнтований мовний, мовленнєвий і лінгвосоціокультурний матеріал; користуватися методами дослідження (проводити спостереження, анкетування, опитування, бесіди, тестування, опрацювання наукової літератури тощо).

Реалізація зазначених завдань викладачем ІМ ускладнюється, зокрема, тим, що в переважній більшості випадків він не є компетентним у професійній галузі студентів. При цьому кількість контекстів професійної діяльності, з якими працює викладач ІМ як непрофільної дисципліни в умовах сьогодення, може варіюватися від однієї до декількох. Відтак, надзвичайної вагомості набувають, з одного боку, самоосвітня діяльність викладача ІМ, спрямована на оволодіння основами профільної дисципліни студентів, спеціальною (фаховою) термінологією, особливостями жанру й дискурсу відповідної галузі, відстеження останніх новин і досягнень у цій сфері, а з іншого, – його тісна співпраця з викладачами фахових дисциплін, націлена на забезпечення цілісності професійної підготовки майбутніх спеціалістів відповідного профілю, конкретизацію цілей і змісту навчання, добирання професійно орієнтованого мовного, мовленнєвого й лінгвосоціокультурного матеріалу, розроблення інтегративних інструментів контролю й оцінювання рівня сформованості професійної міжкультурної комунікативної та предметної компетентностей студентів, розроблення навчальних програм дисциплін у співавторстві.

Змістовий аспект іншомовного освітнього середовища тісно пов'язаний із ресурсним аспектом, до якого ми відносимо загальний обсяг часу, відведений на дисципліну «Англійська мова», та забезпеченість навчально-методичними комплексами з англійської мови, що корелюють із визначеними метою та змістом навчання.

Згадана вище мета навчання ІМ на лінгвістичних спеціальностях – формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього вчителя / викладача ІМ, перекладача на рівні С2 (компетентному), обумовлює приналежність дисципліни «Англійська мова» до блоку обов'язкових дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх фахівців. Зазначена дисципліна вивчається студентами протягом 4-х років навчання в бакалавраті й півтора року навчання в магістратурі, на неї ЗВО виділяється значна кількість годин. Наприклад, відповідно до навчального плану філологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка на її вивчення студентами спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська)) в бакалавраті відведено 87 кредитів ECTS (2610 годин, з яких 1146 годин – практичні заняття), в магістратурі – 20 кредитів (600 годин, з яких 212 годин – практичні заняття). При цьому розвиток професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього вчителя / викладача ІМ також здійснюється в межах дотичних теоретичних дисциплін циклу професійної підготовки, що належать як до блоку обов'язкових (наприклад, «Стилістика», «Лексикологія»), так і до блоку дисциплін за вільним вибором студента (наприклад, «Зіставна фонологія»). У відповідному плані на ці дисципліни в бакалавраті відведено 13 кредитів ECTS (390 годин, з яких 94 години – лекційні, 78 годин – практичні заняття).

У свою чергу, мета навчання ІМ на нелінгвістичних спеціальностях обумовлює приналежність «Англійської мови» до блоку обов'язкових дисциплін циклу загальної підготовки майбутніх фахівців. У переважній більшості ЗВО на неї виділяється обмежена кількість годин. Наприклад, відповідно до навчального плану Чернігівського національного технологічного університету студенти спеціальності 123 Комп'ютерна інженерія вивчають цю дисципліну протягом перших двох років навчання в університеті. При цьому на неї відведено 12 кредитів ECTS (360 годин, з яких 120 годин – практичні заняття). Оскільки зазначена спеціальність належить до тих спеціальностей, що потребують вищого рівня сформованості професійної міжкультурної комунікативної компетентності фахівців – С1 (автономного), відповідна дисципліна включена до блоку навчальних дисциплін за вільним вибором студентів III-IV років навчання циклу загальної підготовки. Кількість кредитів ECTS – 9 (270 годин, з яких 90 годин – практичні заняття). На цій спеціальності зазначена дисципліна вивчається також у магістратурі, у згаданому вище плані на неї відведено 6 кредитів ECTS (180 годин, з яких 60 годин – практичні заняття). Загальний обсяг часу, що виділяється ЗВО на ІМ на спеціальностях, де передбачений нижчий рівень сформованості професійної міжкультурної комунікативної компетентності фахівців, менший. При цьому в Програмі з англійської мови для професійного спілкування зазначається, що досягнення рівня В2 на основі В1+ (рівень випусника профільної старшої школи) вимагає щонайменше 396 годин навчального часу, з яких практичні заняття мають становити 270 годин. Відтак, у контексті професійної діяльності викладача ІМ для нелінгвістичних спеціальностей особливої актуальності набуває необхідність інтенсифікації освітнього процесу, націленого на формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності фахівця певного нелінгвістичного профілю в умовах обмеженої кількості відведених годин.

Порівнявши стан забезпеченості освітнього процесу на лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностях навчально-методичними комплексами з англійської мови, які відповідають визначенню меті й змісту навчання, ми дійшли висновку про нижчий рівень забезпеченості ними саме нелінгвістичних спеціальностей, що пов'язано насамперед із сучасним розмаїттям спеціальностей і спеціалізацій та необхідністю диверсифікації професійної іншомовної освіти, про які йшлося вище. Окрема спеціальність / спеціалізація певного нелінгвістичного профілю потребує визначення мети навчання, конкретизації його змісту, уточнення складників професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців і добору відповідного навчально-методичного комплексу. При цьому, як свідчать результати наших бесід із викладачами англійської мови як непрофільної дисципліни різних ЗВО України, значна кількість сучасних вітчизняних і автентичних навчально-методичних комплексів з англійської мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей або взагалі не відповідають, або лише частково корелюють із визначеними метою й змістом навчання. Відтак, у контексті професійної діяльності викладача ІМ для нелінгвістичних спеціальностей особливого значення набуває його здатність добирати навчально-методичні комплекси, за необхідності адаптувати їх і розробляти власні одноосібно чи в співавторстві з викладачами фахових дисциплін відповідно до конкретизованих мети й змісту навчання ІМ на певній спеціальності нелінгвістичного профілю, обсягу виділеного часу.

Цільовий, результативний, змістовий і ресурсний аспекти іншомовного освітнього середовища зумовлюють вибір технологій формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, які ми відносимо до процесуального аспекту освітнього середовища. Розглянемо його детальніше дотично до лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей.

Формальний збіг цільового аспекту іншомовного освітнього середовища відповідних спеціальностей, яким, як зазначалося вище, вважаємо формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності фахівця певного профілю, призводить до того, що в переважній більшості випадків технології формування зазначеної компетентності у студентів лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей співпадають. Водночас змістовий і ресурсний аспекти іншомовного освітнього середовища нелінгвістичних спеціальностей обумовлюють актуальність використання інформаційно-комунікаційних (технологій дистанційного навчання, комп'ютерно орієнтованих технологій і технологій комбінованого навчання) й ігрових технологій (технологій рольових і ділових ігор, симуляцій), технологій концентрованого (технологій «занурення» як концентрованого навчання лише ІМ і культур, технологій «занурення» як концентрованого навчання ІМ і культур у поєднанні з однією фаховою дисципліною, технологій «занурення» як концентрованого навчання ІМ і культур у поєднанні з декількома фаховими дисциплінами, технологій «занурення» як навчання ІМ і культур з різним ступенем використання рідної мови (повне занурення, часткове занурення, помірне занурення) й інтегрованого навчання ІМ і культур (технологій інтегрованого навчання фахової дисципліни й ІМ). При цьому використання трьох останніх видів технологій становить суттєву трудність для викладача ІМ як непрофільної дисципліни, що пов'язано з його згаданою вище некомпетентністю в професійній галузі студентів. Це, у свою чергу, вимагає від викладача ІМ, зокрема, здатності до професійного співробітництва зі студентами, готовності бути виправленим ними через допущену неточність у їхній професійній галузі й здатності до колегіального навчання з викладачами профільних дисциплін (team teaching).

Реалізація організаційного складника професійної діяльності викладача ІМ як профільної дисципліни полегшується збігом у переважній більшості випадків типів когнітивного мислення викладача й студентів, свідченням чого є збіг контекстів їхньої професійної діяльності, достатнім вхідним рівнем сформованості міжкультурної комунікативної компетентності студентів та їхнім достатньо високим рівнем мотивації до оволодіння ІМ. Реалізація відповідного складника професійної діяльності викладача ІМ як непрофільної дисципліни, у свою чергу, ускладнюється розбіжністю в переважній більшості випадків типів когнітивного мислення викладача й студентів, що знаходить своє відображення в приналежності до різних, іноді – діаметрально протилежних, контекстів професійної діяльності, гетерогенним і часто недостатнім вхідним рівнем сформованості міжкультурної комунікативної компетентності студентів і їхнім низьким рівнем мотивації до оволодіння ІМ. Зазначене вимагає від викладача ІМ для нелінгвістичних спеціальностей знань особливостей когнітивного типу мислення фахівців певного нелінгвістичного профілю, здатності виконувати роль фасилітатора, який подає мовне явище в системі координат, що є близькою студентам відповідного типу мислення, здійснювати диференційоване навчання в групах із гетерогенним вхідним рівнем сформованості міжкультурної комунікативної компетентності, підвищувати рівень мотивації студентів до оволодіння ІМ.

Завершуючи порівняння організаційного складника професійної діяльності викладачів ІМ як профільної й непрофільної дисципліни, вважаємо за доцільне також звернути увагу на феномен «суб'єктивних теорій», сутність якого полягає в тому, що практичні заняття з ІМ у ЗВО слугують для майбутніх учителів / викладачів ІМ природним аналогом і моделлю їхньої майбутньої професійної діяльності [1, с. 5]. При цьому, якщо наслідування новітніх ефективних психолого-педагогічних і методичних зразків викладачем ІМ для лінгвістичних спеціальностей може забезпечити досягнення певного позитивного результату навчання, то у випадку

наслідування цих зразків викладачем ІМ для нелінгвістичних спеціальностей результат навчання буде або нульовим, або негативним.

Висновки... Порівняння цільового, результативного, змістового, ресурсного й процесуального аспектів іншомовного освітнього середовища лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей дозволило виокремити низку особливостей професійної діяльності викладача ІМ як непрофільної дисципліни, які визначають особливе змістове наповнення гностичного, проектувального, самоосвітнього, соціального, адаптувального й організаційного складників його професійної діяльності як викладача ІМ для нелінгвістичних спеціальностей. Виокремлені складники мають скласти теоретичне підґрунтя структури методичної компетентності викладача ІМ як непрофільної дисципліни, у розробці якої ми вбачаємо перспективу подальших наукових розвідок.

Використана література:

1. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? / Н.Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3-10.
2. Братко М.В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу / М.В. Братко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 135. – С. 67-72.
3. Евдокимова М.Г. Инновационные векторы развития системы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам / М.Г. Евдокимова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. – 2016. – Вып. 14 (753). – С. 22-33.
4. Иноземцева К.М. Подготовка преподавателя иностранного языка для работы в техническом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / К.М. Иноземцева. – М., 2017. – 26 с.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Н.Ф. Коряковцева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. – 2016. – Вып. 14 (753). – С. 9-21.
6. Мацнева О.А. Сучасний стан дослідженості проблеми формування методичної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни / О.А. Мацнева // Матеріали XXX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації" : Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 30. – С. 329-332.
7. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва // Иноземні мови. – 2010. – № 3. – С. 3-10.
8. Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Т.Ю. Полякова. – М., 2011. – 41 с.
9. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів : Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуснок та ін. – Київ : Ленвіт, 2005 – 119 с.
10. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [кол. авт. : С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.]. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 246 с.

Мацнева О.А.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕПРОФИЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Статья посвящена проблеме формирования методической компетентности будущих преподавателей английского языка как непрофильной дисциплины. Проведен сравнительный анализ целевого, результативного, содержательного, ресурсного и процессуального аспектов иноязычной образовательной среды лингвистических и нелингвистических специальностей. В результате выделены особенности гностического, проектировочного, самообразовательного, социального, адаптационного и организационного компонентов профессиональной деятельности преподавателя английского языка для нелингвистических специальностей.

Ключевые слова: методическая компетентность, профессиональная деятельность, преподаватель английского языка как непрофильной дисциплины, неязыковые специальности.

Matsnieva O.A.

CONTEMPORARY EFL FOR NONMAJORS TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY PECULIARITIES

The article deals with the problem of forming future EFL for nonmajors teachers' methodological competence. Main aspects (aim, result, content, resources and technologies) of the EFL for majors and nonmajors educational environments have been compared. On the basis of the analysis peculiarities of the professional activity of EFL for nonmajors teachers have been singled out. They concern such components of their professional activity as research, planning, self-education, collaboration, adaptation, and organizing. Research and planning include students' educational and occupational needs investigation, specialist discourse analysis, teaching aim clarification, teaching content specification and selection, and course/syllabus design. Self-education presupposes acquiring the basics of the students' major, studying the language of the subject, becoming an inquiring student of the subject area. Collaboration includes cooperation with students, readiness to be corrected by them when a solecism in the subject is made by the teacher and collaboration with a teacher of the students' major while designing the course and in team teaching. Adaptation deals with teaching materials selecting, adapting and developing. Organizing focuses on the usage of such teaching technologies as content and language integrated learning (CLIL), content-based instruction (CBI), foreign language learning through immersion,

computer-assisted learning, blended learning etc. Ability to teach effectively in the groups with a heterogeneous input level of students' intercultural communicative competence, low motivation to mastering a foreign language is also required. The teacher is to play the role of a facilitator being aware of the students' psychophysiological characteristics which are often different from his/hers in terms of information perception and recycling. The mentioned peculiarities are to be taken into consideration while designing the structure of the EFL for nonmajors teacher's methodological competence.

Key words: methodological competence, professional activity, teacher of EFL for nonmajors, non-linguistic specialities.

.Подано до редакції 04.04.2018.

УДК: 371.000

© 2017

Хлібкевич С.Б.

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема формування дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури в контексті модернізації сучасної професійної освіти. Проаналізовано вітчизняний та світовий досвід формування означеної компетентності. Розроблено робочу дефініцію поняття «дослідницька компетентність майбутнього учителя фізичної культури». Визначено складники (аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, професійно-рефлексивний) та функції (світоглядна, мотиваційно-ціннісна, інформаційно-комунікативна, професійно-адаптивна, здоров'язберігальна, творчо-продуктивна) дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури.

Ключові слова: компетентність, професійна підготовка, учитель фізичної культури, дослідницька компетентність, складові та функції компетентності.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Для сучасного фахівця недостатньо володіти регламентованим функціональним рівнем теоретичних знань, необхідно вміти ефективно оперувати інформацією й утворювати нові знання. Критерієм оцінки якості освіти виступає професійна компетентність як інтегральна характеристика фахівця, що визначає його здатність розв'язувати проблеми, які виникають у професійній діяльності [5].

Саме тому гостро постає проблема формування у майбутнього фахівця фізичної культури дослідницької компетентності – готовності, відкритості і здатності до дослідницької діяльності. Проведений структурно-функціональний аналіз практики підготовки майбутніх учителів фізичної культури зумовив висновок про низьку ефективності традиційного типу навчання через домінуючий інформаційно-догматичний принцип організації викладання професійно-орієнтованих дисциплін. Сучасна вища педагогічна освіта вимагає розвитку самостійності майбутніх учителів фізичної культури, яка формується, насамперед, у дослідницькій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Проблему професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури досліджували Е. Вільчковський, О. Корносенко, Т. Круцевич, С. Мединський, Л. Суцценко, П. Хоменко, Б. Шиян та ін. Проблеми формування дослідницької компетентності студентів вищої школи, її зміст, структура, засоби реалізації розглянуті у роботах М. Архіпової, В. Константинова, М. Золочевської, В. Сотник; роль науково-дослідницької діяльності як компонента професійної підготовки майбутніх фахівців розкрито в працях О. Бикової, О. Біди, О. Єгорової, А. Кузьмінського, Г. Лохонової, О. Смірнкової, П. Хоменка та ін. Але в той же час проблема формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури у освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу дотепер не стала предметом спеціального науково-педагогічного дослідження і не знайшла свого належного теоретичного обґрунтування.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз сучасних трактувань та розробка власної дефініції поняття «дослідницька компетентність вчителя фізичної культури», обґрунтування структурних компонентів означеної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження... Закон України «Про вищу освіту» трактує компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [3].

На думку А. Хуторського [8, с. 25], дослідницька компетенція – це сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності фахівця щодо певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісної, соціально-значущої та інноваційної діяльності.

У роботах М. Головань дослідницька компетентність визначається як цілісна інтегративна якість особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісне ставлення та особистісні якості та виявляється в готовності й здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності [2].