МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАКАРПАТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 1 (20)

Ужгород – Кошице –Мішкольц

Видання присвячене 15 річниці
Закарпатського державного університету

Ужгород 2010

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
TRANSCARPATHIAN STATE UNIVERSITY

NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE
INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

INTERNATIONAL SCIENTIFIC HERALD

Edition 1 (20)

Uzhorod-Kosice-Miskolc

The issue dedicated to 15th anniversary
of Transcarpathian State University

м. Ужгород
ЗАКАРПАТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
БІБЛІОТЕКА
№ 45947

Uzhhorod 2010

(SSRN)), створена в 1995 р. під керівництвом професора М. Йенсена з метою всесвітнього розповсюдження найновіших розробок.

Враховуючи те, що професійні знання стають базовим ресурсом для управління та розбудови прогресивного суспільства, а освіта і наука, і, відповідно, кваліфікація працівників сприяють вирішенню питання про можливості використання традиційних факторів виробництва, які з кінця XX ст. стали все менше впливати на продуктивність, конкурентоспроможність та ефективність діяльності фірм порівняно з технічними, організаційними, економічними та іншими знаннями працівників, розширення джерел отримання інформації є актуальним завданням як самої людини як особистості, так і власників суб'єктів господарювання, від яких залежить рівень корпоративної культури. Таким бездонним джерелом є література, як в паперовому, так і в електронному вигляді. Суб'єкти господарювання та країни, які швидше перекваліфіковуються в напрямі економіки, що спирається на знання, отримають переваги на світовому конкурентному ринку.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З УРАХУВАННЯМ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ

Гончаренко Г.Є.,
доцент
Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут"
(м. Харків, Україна)

The paper presents a retrospective analysis of techniques for teaching foreign languages. The shown approach is considered to solve the problem of time shortage in a foreign language class.

Сьогодні в українському суспільстві, насамперед у представників його економічно активної частини, істотно зростають потреби у володінні іноземними мовами. Це зумовлено взаємодією низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних слід віднести глобалізацію світогосподарських і культурних зв'язків та інтернаціоналізацію економіки. Суб'єктивними чинниками виступають глобалізація інформаційного простору і особистісних відносин, а також цілком природне прагнення людини до все більш глибокого пізнання зовнішнього світу. Тому вихід цього прагнення за територіальні межі України вимагає оволодіння іншомовними засобами спілкування.

В сучасних умовах інформатизації та просування світової спільноти до системної цілісності особливої актуальності набуває здатність людини взаємодіяти з колегами з різних країн, надзвичайно зростає потреба в лінгвокомпетентних спеціалістах. У зв'язку з цим знання іноземних мов із категорії загальнокультурної характеристики людини переходить в категорію одного з важливих елементів її професійної компетентності. Значення мовної підготовки у професійній діяльності майбутніх інженерів достатньо велике, оскільки їм доводиться в рамках своїх посадових обов'язків організовувати зв'язки з іноземними клієнтами, діловими партнерами, а також отримувати необхідну інформацію для розширення зовнішніх зв'язків і обміну досвідом. Тому володіння іноземною мовою є однією з передумов якісної підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які готують себе для професійної діяльності в умовах глобалізованого суспільства.

Забезпечення таких умов та їх ефективна реалізація визначальною мірою залежать від викладача, від його власної професійної компетенції і педагогічної майстерності, від спрямованості на педагогічну діяльність і загальної культури. Надзвичайно важливу роль відіграє також володіння ним сучасними педагогічними технологіями та уміле їх використання. При цьому не можна не погодитися зі слушною думкою І.А.Зязюна, що технологічність і творчість у педагогічній діяльності мають бути у розумному поєднанні. За його словами, «педагогічний досвід виключає копіювання чужого досвіду,

лише та його частина, яка піддається відтворенню, може стати надбанням учителя». Вчений підкреслює, що «ця частина повинна чітко окреслитись, технологічно виокремитись у вигляді прийомів, операцій, процедур, які піддаються численному повторенню. Педагогічна технологія відтворюється в режимі взаємодії конкретного вчителя і конкретного учня, а отже, неповторна, і, отже, творчо переосмислена» [1].

У свою чергу, С.О.Сисоєва впевнена в тому, що «педагогічні технології, орієнтовані на творчий розвиток особистості, є невід'ємною складовою особистісно орієнтованої освіти, тобто знаходяться в центрі навчального процесу, в якому навчально-пізнавальна діяльність, а не викладання, є провідною у тандемі вчитель-учень, і у якій традиційна парадигма освіти вчитель-підручник-учень замінюється на нову: учень-підручник-вчитель» [2].

Автор цілком згодна з цими положеннями і вважає, що вони певною мірою можуть бути застосовані і в педагогіці вищої школи, де технологічність навчального процесу і творчість педагога виступають важливими передумовами забезпечення належної якості освіти. Це пов'язано з тим, що творчий підхід викладача активізує мотиваційну сферу студента і стимулює його навчально-пізнавальну діяльність.

Зміст і характер професійної діяльності автора і сфера її наукових інтересів зумовили вибір проблематики статті з якості вивчення студентами англійської мови професійного спілкування. Якість реального навчально-виховного процесу з вивчення іноземної мови визначається взаємозв'язком і взаємодією суб'єктивних і об'єктивних факторів, що зумовлюють ефективність цього процесу. Проблема якості навчального процесу з мовної підготовки не є новою. Вибір методик навчання іноземній мові зумовлюється кінцевими цілями. Метою стосовно навчання іноземним мовам є усвідомлено планований результат не викладання мови й культури, а належне оволодіння студентами цією мовою і культурою. При цьому соціально-педагогічна сутність мети диктує необхідність розглядати її у контексті соціального замовлення суспільства й держави стосовно мовної освіти своїх громадян і освітніх потреб особистості самого студента.

На думку Н.Д. Гальскової та Н.І. Гез, «в основі навчання іноземним мовам як явища соціального лежить соціальна діяльність людей, їх відносини і взаємодії. Отже, вихідну точку аналізу цільових аспектів мовної освіти становить група так званих соціальних факторів... Дія цих факторів проявляється насамперед у ставленні суспільства до іноземних мов взагалі й до людей, що володіють двома або кількома нерідними мовами зокрема, а також у тих вимогах, які суспільство висуває до рівня і якості мовної освіти своїх громадян на конкретному етапі свого соціально-економічного розвитку» [3].

Сукупність соціальних факторів обумовлює соціальне замовлення суспільства й держави стосовно мовної освіти. Вплив соціального замовлення на формулювання мети і в наступному її досягненні проявляється як у сфері

виховної функції навчального предмета, так і в сфері практичних завдань, що розв'язуються в навчально-виховному процесі з іноземної мови. Однак глобалізація світогосподарських і культурних зв'язків істотно розширює цілі вивчення іноземних мов і зумовлює впровадження в систему підготовки фахівців викладання іноземної мови професійного спілкування.

Кожен історичний етап розвитку самої навчальної дисципліни «іноземна мова», завдань і цілей її викладання та вивчення характеризувався використанням окремих методик і вибором педагогічних технологій, що сприяли б успішному досягненню поставленої мети чи системі заздалегідь визначених суспільством цілей.

Поняття «іноземна мова» як навчальна дисципліна з'явилось у другій половині XVIII сторіччя в результаті зростання наукових публікацій національною мовою, і у зв'язку з чим латинська мова поступово втратила статус єдино можливої мови освіти і науки. Починаючи з цього часу, іноземні мови стали вивчатися, переслідуючи досягнення переважно практичних цілей і завдань, пов'язаних з необхідністю читання книг мовою різних народів і знайомства з їхньою культурою, а також ефективного здійснення торговельно-економічних відносин. Наприкінці XVIII – на початку XIX сторіччя у якості провідної розглядалася загальноосвітня мета, згідно з якою вивчення іноземної мови переслідувало завдання розвитку логічного мислення й розширення кругозору тих, хто навчався. Тому основними об'єктами навчання були граматика, читання й переклад текстів. Вислів К.Д. Ушинського досить точно визначає мету навчання іноземній мові в той період. За його словами, «головною метою вивчення кожної іноземної мови повинно бути знайомство з літературою, потім розумова гімнастика й, нарешті, якщо можливо, практичне оволодіння мовою, що вивчається» [4]. Видатний російський педагог, як і більшість його сучасників, ціль навчання іноземній мові бачив насамперед в освіті й особистісному розвитку учнів засобами цієї мови.

У другій половині XIX сторіччя у зв'язку зі зростаючими потребами в практичному володінні іноземною мовою в якості провідної висувається прикладна мета навчання, яка зберігає своє значення й у наші дні. У цей період часу перемога прибічників практичного навчання мові над представниками класичної освіти привела до появи нового напряму у викладанні іноземної мови – прямого (натурального). Представники цього напряму М.Берліц, Ф.Гуен, Г.Суіт, О.Есперсен прагнули на заняттях з мови відтворювати безпосередні асоціації між одиницями мови та відповідними їм поняттями, але минаючи рідну мову студентів. Основою цього методу були практична спрямованість навчання, яка у першу чергу зосереджувала зусилля педагогів та учнів на належному опануванні усною формою міжособистісного спілкування, інтуїтивність, виключення перекладу як засобу навчання, послідовний розвиток видів мовленнєвої діяльності.

Методи цієї групи набули значного поширення на противагу пануючому раніше перекладно-граматичному методу викладання у зв'язку з підвищенням актуальності потреб суспільства в практичному опануванні та

володінні іноземною мовою як важливим засобом спілкування. Але явними недоліками прямих методів виступали:

1) опора на почуттєве сприйняття та інтуїцію як основний і мало не єдиний спосіб опанування мовою;
2) виключення рідної мови із системи навчання;
3) лише допоміжна роль граматики при оволодінні мовою.

Ці недоліки стали основною причиною удосконалення прямих методів і пошуку нових засобів ефективного навчання іноземним мовам.

Паралельно з розвитком прямих методів (XVIII-XX ст.) розвиваються підходи, що отримали назву свідомих методів (граматико-перекладний, свідомо-практичний, свідомо-зіставний). Навчання за граматико-перекладним методом давало добре знання системи мови і володіння перекладацькими вміннями, але не забезпечувало практичного використання мови в різних ситуаціях спілкування. Тому метод як такий згодом втратив значення, але багато прийомів навчання, розроблених в рамках цього методу, знайшли свій подальший розвиток в свідомо-практичному і свідомо-зіставному підходах. Ці підходи є й досі провідними при вивченні іноземної мови в умовах шкільної і вузівської підготовки. Назву методу було запропоновано видатним психологом і методистом Б.В.Бєляєвим. Цей метод спирається на активізацію свідомості, тому що в процесі вивчення передбачається усвідомлення особою значення лексичних одиниць і мовних форм, що використовуються в процесі спілкування, і в той же час є практичним, бо вирішальним фактором навчання визнається іншомовна практика спілкування. Лінгвістична концепція метода грунтується на ідеях Л.В.Щерби, який виділяє три об'єкта навчання (мова, мовлення, мовна діяльність), три провідних мети навчання (практична, загальноосвітня, виховна), а також віддає приорітет принципам свідомості і комунікативності, і підкреслює важливість рідної мови в процесі оволодіння іноземною. Концепція метода зберігає його позиції як провідного при практичному оволодінні мовою через усвідомлення її структури. Метод вважається оптимальним для навчання студентів-філологів, для яких іноземна мова є не тільки засобом спілкування, але і засобом та основною сферою професійної діяльності [5].

Незадоволеність як прямими, так і свідомими методами привела до появи групи методів, що дістали назву комбінованих, або змішаних. До їх складу входили метод читання, комунікативний метод і тандем-метод.

В СРСР різноманітні варіанти комбінованого методу отримали значне поширення в 30-50 рр. XX століття. Прихильники методу К.О.Ганшина, І.О.Грузинська та інші мету навчання вбачали у розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності з переважною увагою до читання як найбільш доступного виду діяльності. Стосовно змісту текстів, то згідно з ідеологією, що панувала в ті часи, вони включали інформацію не стільки про країну, мова якої вивчалася, скільки про нашу країну та її успіхи у побудові нового суспільства. Відносно розвитку усного мовлення, то робота зводилася до питань-відповідей, переказу і завчання

текстів. Досить критичним є висловлювання В.І.Кременя стосовно викладання іноземних мов у минулому: «кожен з нас – представників старшого покоління – вчив мову п'ять чи десять, а то й більше років, але далеко не всі можуть спілкуватися нею. І причина тут не тільки в браку мовного середовища, не тільки в недостатності стимулів до вивчення мови в закритому суспільстві, а й у тому, що викладання мови не було послідовним, практичним. Нас учили знанню про мови, нам викладали граматику іноземної мови, але нас не вчили самої мови, мовлення як такого, тобто метою вивчення іноземної мови не було практичне її опанування» [6]. Додамо, що метою цього вивчення не було і практичне її використання.

Ще один комбінований метод – комунікативний – першорядну роль відводить мовленнєвій діяльності, практиці мовлення, в процесі чого і відбувається оволодіння мовними зразками згідно з намірами спілкування. При цьому граматиці відводиться другорядна роль, а саме граматичний матеріал уводиться функціонально. Але перевагою методу була спроба об'єднати в навчальному процесі вивчення мови через культуру, а культури через мову.

У зв'язку із зростанням потреби оволодіння іноземною мовою в стислі строки і досить часто з вузько практичними цілями в 60-х – на початку 70-х рр. XX століття з'явились підходи до вивчення іноземної мови, що отримали загальну назву – інтенсивні. По-перше, цей напрям отримав розвиток в Болгарії, де під керівництвом Г.Лозанова були розроблені основи суггестопедичного методу навчання іноземним мовам. В СРСР проблема інтенсифікації навчання завжди мала багатьох прихільників, на основі цього методу були запропоновані різні його модифікації: емоційно-значеннєвий метод (І.Ю.Шехтер), суггестокібернетичний інтегральний метод (В.В.Петрусинський), метод прискореного навчання дорослих (Л.Ш.Гегечкорі), метод активізації можливостей особистості й колективу (Г.О.Китайгородська), метод занурення (О.С.Плесневич), курс мовної поведінки (Г.О.Акіншина), «Експрес-метод» (І.Давидова).

Інтенсивні методи навчання спрямовані головним чином на оволодіння усною іноземною мовою в стислий термін при значній щоденній концентрації навчальних годин і створенні обстановки «занурення» в іншомовне середовище. Усі інтенсивні методи прагнуть активізації психологічних резервів особистості, часто не використовуваних при традиційному навчанні.

В наш час найбільша зацікавленість виявляється до різних варіантів комунікативного та інтенсивного методів навчання, направлених на практичне оволодіння мовою в різних сферах спілкування. Значно зросла роль мультимедійних засобів, Інтернета, які розширюють можливості тих, хто навчається.

Однак істотною проблемою постає вибір ефективних методик навчання іноземній мові студентів нефілологічних вузів, де потреби в ній постійно зростають, а кількість часу, що відводиться на її вивчення,

постійно скорочується. Основним шляхом розв'язання цієї суперечності автор вважає перенесення завдань з оволодіння мовою на сферу спеціальних дисциплін, коли деякі з них викладаються саме іноземною мовою. Успішне використання цих можливостей вимагає додаткових зусиль мовознавців та їх співпраці з викладачами спеціальних дисциплін, взаємопроникнення у сфери професійної діяльності один одного.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа – 2000. - № 8. – С. 8-13.
2. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія. – Хмельницький: ХГПД. 2008. – 324 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш.пед.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 96.
4. Ушинский К.Д. Родное слово//Избранные педагогические сочинения. М. – 1998. – С. 553.
5. Щерба Л.В.Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики; под. ред. И.В.Рахманова. 3-е изд., испр. и доп. М.- 2002.
6. Кремень В. Якісна освіта: сучасні вимоги // Педагогічна преса. – 2006. - № 14. - С. 4-17.

ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Черних В. П., Гриценко І. С.,

Огарь С. В.,

кандидат фармацевтичних наук, доцент

Національний фармацевтичний університет

(м. Харків, Україна)

The article deals with use of monitoring licensing examinations test in different foreign countries and its implementation on the example of pharmaceutical education in Ukraine. Introduction an external independent testing procedures – a radical step to increase motivation for training and improving education.

Якість освіти є категорією, яка за своєю суттю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні. Якість освіти трактується як суспільний ідеал освіченості людини, результат її навчальної діяльності, процес організації навчання та виховання, критерій функціонування освітньої системи.

Сьогодні незаперечним є той факт, що якісна освіта – це основа успішного розвитку науки, економіки, культури й, зрештою, моралі будь-якої держави. Одним із механізмів, що сприяє забезпеченню якісного рівня освіти, є моніторинг. Він розглядається як один з найефективніших засобів отримання інформації про функціонування освітньої системи в усій її багатогранності.

Моніторинг якості освіти є частиною системи контролю та управління якістю освіти. В даний час контроль якості вищої фармацевтичної освіти та пов'язані з цим моніторингові дослідження на національному рівні в тій чи іншій формі реалізовані в багатьох країнах: США, Франції, Великобританії, Канаді та ін. Особливої уваги заслуговує той факт, що студенти і випускники вищих фармацевтичних навчальних закладів цих країн підлягають зовнішньому оцінюванню або проходять акредитаційні процедури.

Невеликий історичний екскурс з питання: як саме Україна будувала свою систему контролю якості освіти у вищій, в першу чергу медико-фармацевтичній, школі? На початку 90-х років вперше в СРСР у Національному фармацевтичному університеті (тоді – в Харківському фармацевтичному інституті) були введені письмові іспити. Трохи пізніше ця тенденція поширилася практично на всі вищі навчальні заклади країни.

Що це дало? Безумовно, це зробило оцінювання знань як абітурієнта, так і студента більш об'єктивним. Після написання контрольних екзаменаційних робіт проводилася їх шифровка співробітниками приймальної комісії або деканату, вилучалися титульні листи з прізвищами, а екзаменатори перевіряли знеособлені вкладиші з відповідями. Становлення інституту письмових іспитів у світі і в Україні – не данина моді, а об'єктивно