

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ

У статті розглянуто проблему забезпечення якісного навчання майбутніх викладачів філологічних спеціальностей на сучасному етапі; проаналізовано підходи науковців до тлумачення феноменів «модель», «навчальна модель»; запропоновано модель формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Ключові слова: модель, фахова лінгводидактична компетентність, майбутні магістри філології, якісне навчання.

У сучасних умовах реформування освітньої галузі в Україні необхідність наукового осмислення і розроблення раціональної й ефективної системи навчання майбутніх магістрів філологічних спеціальностей не підлягає сумніву. Проблема забезпечення якісної філологічної освіти присвячено низку праць вітчизняних науковців (З. Бакум, Н. Босак, М. Вашуленко, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Єрмоленко, С. Караман, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентильок, К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко, С. Яворська та ін.). Водночас формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології залишається малодослідженою.

Мета статті – спроектувати експериментальну модель формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Теоретичним і прикладним аспектам моделювання присвячено праці дослідників: Г. Александрова, В. Введенського, О. Глузмана, О. Госберга, В. Давидова, О. Заболоцької, Є. Ільїна, В. Курила, М. Кларіна, Т. Левченко, Н. Ничкало, В. Олійника, Н. Остапенко, О. Савченко, Т. Симоненко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, Д. Чернилевського, П. Чернікова та ін.

У науковій літературі поняття «модель» постійно трансформувалось, набираючи все нових значень, проте спільним для всіх визначень є те, що будь-яка модель, ідеальна чи матеріальна, та, що використовується в наукових і виробничих цілях, має спільну об'єднувальну ознаку – свою інформаційну та функціональну сутність для вирішення суб'єктом поставлених завдань [8]. Цілком слушною є думка В. Штоффа, що «модель – це така уявлювана чи реально втілювана система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [13, с. 204].

За ступенем матеріалізації Н. Клокар поділяє моделі на: 1) *фізичні*, які мають природу, що схожа з оригіналом, 2) *матеріально-математичні*, фізична природа яких відрізняється від прототипу, але можливим є математичний опис, що характеризує поведінку оригіналу, 3) *логіко-семіотичні*, що конструюються за допомогою спеціальних знаків, символів і структурних схем. Педагогічні моделі зазвичай входять у другу й третю групи означених моделей [9, с. 61].

С. Гончаренко моделі навчальні (франц. *modèle*, від *modulus* – міра, мірило, зразок) тлумачать як навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схеми, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення [5, с. 213].

У дослідженні «модель» розглядаємо як систему, вивчення якої дозволяє не лише отримати інформацію про результативність педагогічної системи, а й побачити її як єдність запропонованих складових у виокремлених нами аспектах: змістовому; структурному (побудова моделі й об'єкта); функціональному (основні механізми функціонування і розвитку); інформаційному; прогностичному.

Аналіз теорії моделювання, урахування інформаційної та функціональної сутності трансформованого поняття «модель», здобутків учених у галузі лінгводидактики, дидактики, психології, пов'язані з формуванням мовної особистості, теорією мовленнєвої діяльності, культурою мовлення послужили підґрунтям для розроблення моделі формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів в умовах вищого навчального закладу на компетентнісній основі, якою передбачено поетапний розвиток фахових компетенцій у магістрантів відповідно до мети, завдань, змісту, напрямів, запитів, їхнього саморозвитку і самореалізації.

Пропонована модель формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів на компетентнісній основі органічно вписується в логіку розвитку багаторівневої системи вищої освіти, концепції дослідження, якою передбачено формування педагогічного мислення й готовності магістрантів до роботи в сучасних школах різних типів: профільна школа, непедагогічний та педагогічний вищий навчальний заклад.

В основу педагогічного пошуку пропонованої моделі нами покладена мовленнєва й особистісна культура індивідуума, що передбачає: а) свідомий вибір змісту, мети і завдань; б) оволодіння системою предметних знань; в) формування фахової лінгводидактичної компетентності, власних позицій та дій зі стійкою мотивацією до постійного особистісно-професійного розвитку.

У пропонуваній моделі формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології враховано мету, етапи (мотиваційно-пізнавальний, діяльнісно-репродуктивний, оперативно-конструктивний, продуктивно-творчий, інтерпретаційний), організацію та хід навчання, змістові компоненти (лінгвістичний, полікультурний, соціокультурний, методологічний), передбачено впровадження апробованої науково-методичної системи, реалізацію принципів (загальнодидактичні, лінгводидактичні та власне методичні), підходів (компетентнісний, особистісно зорієнтований, суб'єктно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, синергетичний, контекстний, проблемний, системний), методів (традиційні та інтерактивні), лінгводидактичних стратегій, засобів, форм та інноваційних технологій навчання, а також інтегровано зміст керованого навчання, самоосвіту й саморозвиток задля досягнення високої результативності (рис. 1).

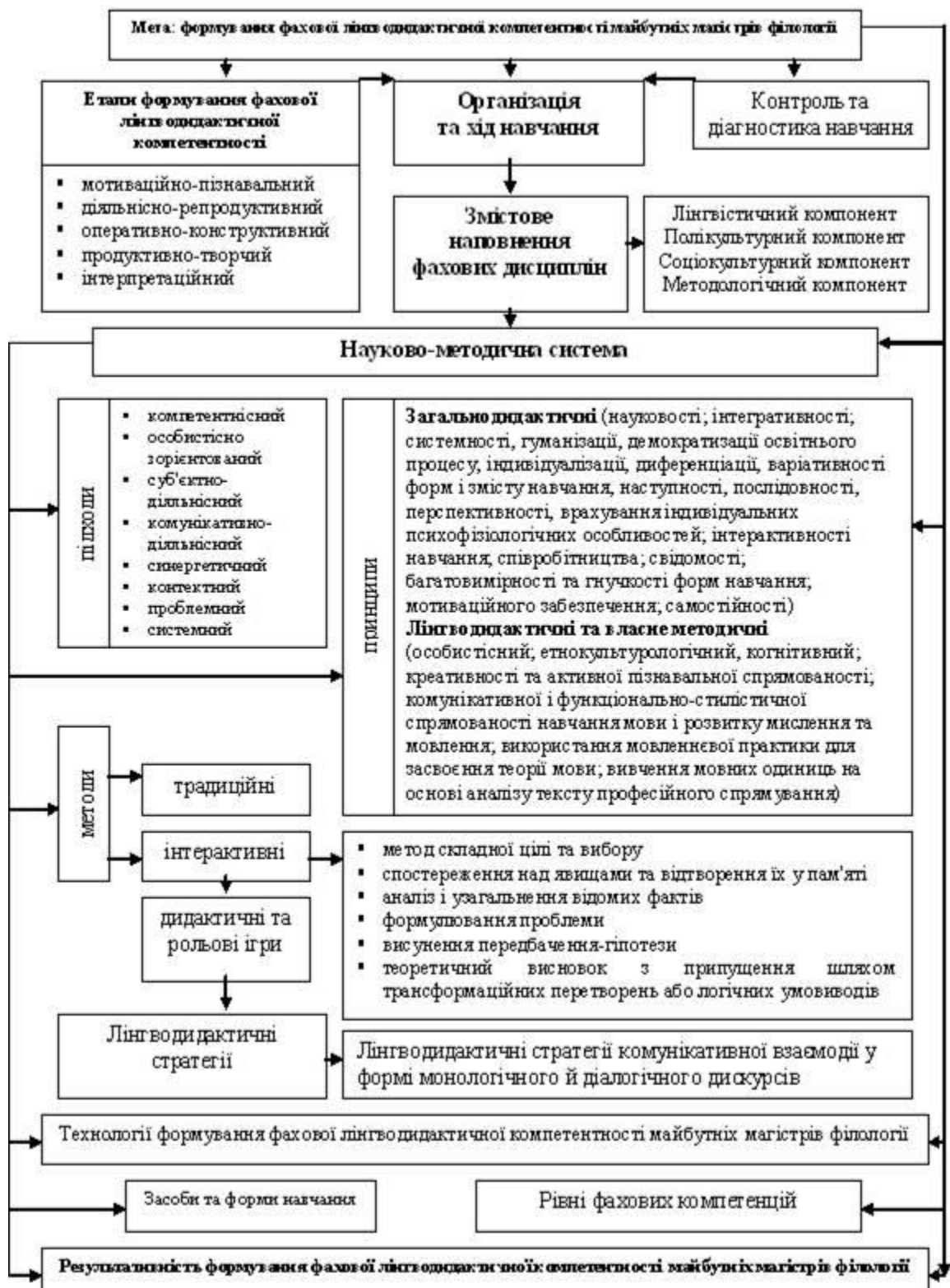


Рис. 1. Модель формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології

Компонентами розробленої моделі визначено загальнодидактичні принципи, які є складовими концепції дослідження і спрямовані на розв'язання завдань вищої освіти, виховання й розвитку особистості, зокрема: науковості; гуманізації; демократизації освітнього процесу, індивідуалізації, диференціації, варіативності форм і змісту навчання, наступності, послідовності й перспективності, врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей у процесі навчання магістрантів; співробітництва; свідомості; багатоваріантності системи вищої педагогічної освіти; мотиваційного забезпечення; самостійності, а також лінгводидактичні та власне методичні принципи: особистісний;

етнокультурологічний, когнітивний; креативності та активної пізнавальної спрямованості; комунікативної і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови; вивчення мови в структурній цілісності, з обов'язковим вивченням її рівнів та системної організації; вивчення мовних явищ у єдності форми й змісту; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих, міжпредметних зв'язках; активізації і взаємовпливу навчання мови і розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови, теорії тексту і, навпаки, теорії мови для розвитку мовлення; активізації взаємовпливу навчання мови і розвитку свідомості; вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту професійного спрямування в єдності змісту та форми.

Головною метою моделі формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології є забезпечення сприятливих умов для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра, формування у магістрантів готовності до активної творчої діяльності в усіх сферах демократичного суспільства, у загальноосвітніх закладах нового типу та вищих навчальних закладах, зокрема, поширення і продукування педагогічних інновацій, а також розвиток продуктивного мислення задля раціонального вирішення професійних завдань та педагогічних ситуацій.

Завданнями пропонованої моделі визначено:

- забезпечення умов для розвитку творчого потенціалу кожного фахівця, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, професійно необхідних знань та вмінь;
- стимулювання до наукового пошуку та впровадження досягнень вітчизняної та зарубіжної науки, передового педагогічного досвіду в практику діяльності;
- формування потреби майбутніх магістрів-філологів у професійному й особистісному саморозвитку;
- визначення шляхів оптимізації навчального процесу з урахуванням напрацьованого теоретичного і практичного досвіду, а також перспектив його розвитку.

Загальнометодологічні умови і нормативні вимоги до функціонування усіх рівнів освіти знайшли широке висвітлення в науковій літературі, тому нами виокремлені лише ті, що мають основоположне значення для досліджуваної проблеми, зокрема: доступність, різноманітність змісту та форм організації навчання магістрантів в умовах вишу; урахування запитів ринку праці, формування конкурентоспроможного фахівця; урахування психофізіологічних особливостей магістранта; спрямованість на практичне застосування здобутих знань; орієнтація на інноваційний характер професійної діяльності; урахування сучасних світових тенденцій в освіті (інтеграційні процеси, інформатизація усіх ланок освіти, вільний вибір програм навчання); використання здобутків потужної методології і методики вітчизняної освіти; впровадження інноваційних технологій навчання, що забезпечують логіку переходу від теоретичних ідей до їх практичної реалізації на засадах суб'єктно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, проблемного, синергетичного, системного, компетентнісного підходів.

Структурними компонентами моделі є змістове наповнення модулів фахових дисциплін у магістратурі, що ґрунтується на філософських, культурологічних, світоглядних, психолого-педагогічних засадах гуманної людиноцентрованої педагогіки. Відповідно до концептуальних підходів спроектовано багатокomпонентний варіативний зміст вищої педагогічної освіти на компетентнісній основі, що передбачає врахування професійних запитів, потреб, мовленнєву діяльність як шлях самореалізації, саморегуляції і самовдосконалення, техніку мовлення, особливості усної і писемної форм літературної мови, мовний етикет, критерії культури мовлення як показника педагогічної майстерності тощо.

Проблеми формування фахової лінгводидактичної компетентності магістра-філолога ми розглядаємо не лише з позицій її розробленості в наукових дослідженнях, але й залучаємо окремі положення, ідеї, мовознавчі та інші концепції до арсеналу тих програмних завдань, розв'язання яких є обов'язковим для майбутнього фахівця.

Запровадження багатоступеневої підготовки в системі вищої освіти й уведення освітньо-кваліфікаційного рівня магістра створює значні можливості для вирішення завдань щодо формування фахових компетенцій майбутніх магістрів-філологів на кожному із етапів навчання в магістратурі. Задля розкриття сучасних підходів до формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у пропонованій моделі виокремлено сукупність найважливіших компетенцій, розвитку яких підпорядковано навчально-виховний процес в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз наукових джерел та спеціальних досліджень свідчить про наявні розбіжності у визначенні комплексу компетенцій фахівця освітньої галузі. Так, деякі дослідники фахових компетенцій виокремлюють їх з урахуванням організаційної та комунікативної видів діяльності, як-от: мобілізаційні, інформаційні; розвивальні; орієнтаційні; перцептивні; комунікативні [2; 3].

Науковцями обґрунтовані ключові компетенції, причому кількість їх, як і принципи виокремлення, різні, зокрема: ціннісно-смысловий (світогляд, ціннісні орієнтири учня, здібність бачити, розуміти доквілля, брати на себе відповідальність за все, що відбувається в природі, засвоювати способи фізичного, духовного саморозвитку); комунікативний, який передбачає вміння успішно здійснювати усне й писемне спілкування в різних життєвих ситуаціях, співпрацювати у розв'язанні різноманітних завдань; навчально-пізнавальний, інформаційний, що забезпечує вміння учитись протягом усього життя, користуватись різними технологіями доступу до інформації, критично оцінювати її, включати нові знання в уже сформовані когнітивні структури [11].

О. Гура в посібнику з педагогіки вищої школи на основі аналізу праць В. Краєвського, Н. Кузьміної, В. Лозової, Т. Левченко, Н. Нікітіної, А. Хуторського виділяє такі види компетентностей, як: соціально-психологічну, комунікативну і професійно-педагогічну. Основними у виокремлених ученим професійно-педагогічних компетенціях вважаємо: а) спеціальну і професійну, що діє в межах дисципліни, яка викладається; б) методичну, спрямовану на засвоєння знань та формування вмій і навичок; в) соціально-психологічну, пов'язану з процесом спілкування; г) диференційно-психологічну, що проявляється у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; г) аутопсихологічну, спрямовану на виявлення чеснот педагога й недоліків у його діяльності [6, с. 51–52].

Як зазначає А. Хуторської, доцільно ввести в науковий обіг поняття «освітні компетенції як складні узагальнені способи діяльності, що їх засвоює студент під час навчання, й поняття «освітня компетентність» як результат набуття компетенції, а також «освітні ключові компетенції (компетентності)» [12, с. 3–10].

За вихідну позицію у визначенні фахової лінгводидактичної компетентності нами обрана класична класифікація професійних умінь майбутнього вчителя, запропонована С. Абдуллоєвим, С. Белозерцевим, Н. Кузьміною, А. Капською, яку доповнено відповідно до мети і завдань лінгводидактичної підготовки майбутніх магістрів філології [1; 4; 7; 10].

В основу моделі формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології покладено п'ять компонентів діяльності (п'ять фахових компетенцій), що є складниками фахової лінгводидактичної компетентності: мовну, мовленнєву, комунікативну, предметну, дослідницьку.

Пропонована модель із виокремленими основними компонентами діяльності (фаховими компетенціями), спрямована на оптимізацію навчального процесу в магістратурі, містить мету (діяльнісно-ціннісна освіта), змістове наповнення модулів, послідовні і взаємопов'язані етапи навчальної діяльності, організаційні форми, методи і засоби навчання (Інтернет-ресурси, книги, електронні носії інформації тощо) і є конструктивним доповненням до традиційних методів навчання у вищій школі.

Прикметною ознакою пропонованої моделі формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології є потужна лінгвістична, методична, психолого-педагогічна та світоглядна основа. У період навчання в магістратурі майбутній фахівець має отримати системно інтегровані знання з обраної спеціальності, які в процесі навчання та в подальшій професійній діяльності має трансформувати в ефективні технології навчання. Саме тому в розробленні змісту магістерських навчальних планів нами передбачене органічне поєднання теоретичного і практичного блоків із домінантою самостійної та науково-дослідної роботи.

До «Науково-предметного» блоку включено такі дисципліни: «Комунікативна лінгвістика»; «Комунікативний тренінг»; «Основи перекладу і літературне редагування»; «Методологія і методи мовознавчих досліджень»; «Мовна особистість і проблема формування літературної мови»; «Прикладна лінгвістика»; «Системна організація української мови»; «Соціолінгвістика».

До «Професійно-педагогічного» блоку та «Дисципліни за вибором магістранта чи вищого навчального закладу» включено дисципліни: «Методика навчання української мови у профільній школі»; «Методика викладання української мови (за професійним спрямуванням)»; «Методика викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ», спецкурси і спецсемінари лінгводидактичного спрямування, педагогічну практику у профільній школі; асистентську практику, науково-дослідну практику у ВНЗ.

За таких умов моделлю передбачене вдосконалення не лише способів і форм діяльності, забезпечення якісного кадрового складу, взаємодію між кафедрами при комплектуванні викладацьких команд для реалізації планів, програм, а також активне вивчення і застосування перспективного педагогічного досвіду базових освітніх закладів та інноваційних майданчиків системи вищої педагогічної освіти.

В організації навчально-виховного процесу в магістратурі передбачено суб'єкт-суб'єктну діяльність викладача і магістранта, за якої: а) магістрант відіграє провідну роль в організації навчально-виховного процесу, визначаючи разом з викладачем стратегічні параметри навчально-виховного процесу: цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання; б) викладач виступає як консультант, експерт з технології навчання, надаючи магістрантові допомогу в організації процесу навчання.

У цьому контексті окреслюється проблема створення цілісної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів, яку спроектовано в пропонованій моделі.

Під час моделювання процесу формування зазначених фахових компетенцій майбутніх магістрів філології нами враховані рівні задоволеності магістрантами змістом своєї роботи, а також чинники професійного розвитку майбутнього магістра-філолога.

Організаційними формами навчання визначено лекційні, практично-лабораторні, практично-семінарські заняття, розроблення та проведення фрагментів навчально-тренувальних занять, виховних форм роботи, виконання рольових і сюжетних ігор, дія яких створює сприятливі умови для саморозкриття і самореалізації особистості, вироблення навичок логічно мислити, оперувати словом у дії.

Навчальний процес спроектовано так, щоб знання магістрантів, одержані у вигляді теорій, положень, понять, трансформувалися в певну систему, що дає змогу застосувати її в майбутній педагогічній діяльності. Успішність навчального процесу залежить від засвоєваності знань як результату пізнавальної діяльності магістрантів, що виражається в ряді «пізнавальних психічних процесів»: сприйняття, запам'ятання, уяви, узагальнення, відтворення.

Дидактична система навчання в магістратурі реалізується через виокремлені компоненти: культурологічний; лінгвістичний; полікультурний; соціокультурний, методологічний, кожен із яких передбачає копітку самоосвітню діяльність.

В основу організації навчально-виховного процесу в магістратурі покладено сучасні підходи (компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, синергетичний, проблемний, контекстний, системний), які поєднують послідовні етапи: мотиваційно-пізнавальний, діяльнісно-репродуктивний, оперативно-конструктивний, продуктивно-творчий, інтерпретаційний, що дозволяє оволодівати способами добування інформації та конструювання необхідних прийомів засвоєння теоретичного матеріалу, з'ясувати особистісний смисл навчання для кожного магістранта з урахуванням індивідуальних особливостей, способів самоконтролю і корекції навчальних досягнень.

Пропонована модель передбачає ефективну організацію навчально-виховного процесу в магістратурі за такою дидактичною схемою: лекція + семінарське заняття + ділові ігри + тренінги + обмін досвідом + захисти залікових робіт (авторських проєктів) + підсумки роботи (корекція). Практикується також проведення практичних занять у формі Інтернет-практикуму. Зазначені форми навчання послідовно виконують відповідну кожному етапу діяльності функцію і є завершеними. Кожній організаційній формі навчання відповідає адекватний домінуючий метод навчання: пояснювально-ілюстративний, проблемний, активний, модульний та ін.

Оскільки всі організаційні форми навчання реалізуються в навчальному процесі через ті чи ті елементи навчального процесу, обґрунтовану систему занять розглядаємо як структуру: вступне повторення, що проводиться у формі бесіди; вивчення нового матеріалу, яке супроводжується ілюстраціями (у т.ч. і мультимедійними презентаціями); встановлення активної пізнавальної мотивації, суб'єктності тих, хто навчається; розвивального диференційованого закріплення, яке здійснюється в процесі розв'язання навчальних завдань різних рівнів складності, творчої пошукової, аналітико-синтетичної діяльності; узагальнювального повторення, яке проводиться під час практичних занять, які за змістом теми і способами діяльності проводяться у формах презентації чи круглого столу з акцентом на способах; захист проєктів; підбиття підсумків.

Пропонованою моделлю передбачено самостійну роботу магістранта, що є основним засобом оволодіння програмовим матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Самостійна робота магістрантів становить від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу і забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни, з-поміж яких підручники, монографії, наукові періодичні видання, навчально-методичні посібники, електронна дидактична система, електронні підручники тощо. Зміст навчання, форми звітності, підготовка магістерської роботи регулюється індивідуальними навчальними планами підготовки майбутніх магістрів.

Якщо в навчальному процесі магістрант адаптується до системи навчання, підпорядковується умовам і вимогам, які поставлені викладачем, то в самостійній навчальній діяльності відбувається зворотнє: магістрант адаптує систему навчання до себе, до своїх можливостей, характеру, темпераменту, обізнаності, компетентності, удосконалюючи, по суті, свою методику, уявно зіставляючи її з методикою однокурсників, виявляючи ефективні та слабкі боки апробованих методик так само, як і власну систему знань, умінь і навичок, власну систему професійної компетентності.

Практикою доведено, що самостійна робота сприяє активізації й підвищенню якості навчання, розкриває здібності магістранта, формує його як творчу особистість. Варто зазначити, що вміння самостійно, цілеспрямовано працювати, творчо підходити до використання різноманітних джерел інформації, здатність аналізувати й комбінувати матеріал, робити логічні висновки та використовувати їх для отримання практичних результатів як кінцевої мети навчальної діяльності є невід'ємними складниками досягнення ефективності навчання майбутніх магістрів філології. Крім того, сукупність лінгвістичних, лінгводидактичних, психолого-педагогічних дисциплін створюють підґрунтя для виконання магістерської роботи.

Отже, пропонована модель формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології на компетентнісній основі відкриває для них можливість постійно поглиблювати загальнотеоретичний рівень знань з різною повнотою, індивідуалізовану за часом, формою й обсягом, і дає змогу якнайповніше використовувати власний потенціал у навчанні, фаховому зростанні задля готовності до педагогічної діяльності в школах нового типу та вищих навчальних закладах.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці й експериментальній перевірці методики формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абдуллина С. К.* Инновационные формы организации методической работы школы : [монография] / Светлана Кашифовна Абдуллина. – Казань : Казанский гос. педаг. унив., 2000. – 224 с.

2. *Авдеев В. М.* Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей / В. М. Авдеев // Социально-гуманитарное знание. – 2006. – № 6. – С. 235–240.
3. *Агапов И.* Компетентность – ресурс качественного образования / Игорь Агапов // «УГ»-Москва : Высшая школа. – Режим доступа : <http://www.ug.ru/issues/7action=topic&ctoid=7038>
4. *Белозерцев Е. П.* Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1992. – 208 с.
5. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. *Гура О. І.* Педагогіка вищої школи : Вступ до спеціальності : [навч. посібник] / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
7. *Капська А. И.* Професійна підготовка студентів до виховної роботи : [монографія] / Алла Йосипівна Капська. – К. : ІЗМН. – 1996. – 120 с.
8. *Клокар Н. І.* Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Народна освіта : науково-методичний електронний педагогічний журнал. – 2007. – № 1. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07knizdp.htm>
9. *Клокар Н.* Теоретико-методологічні засади побудови моделі управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників / Наталія Клокар // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 19. – С. 61–65.
10. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Из-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
11. *Рамен Дж.* Компетентность в современном обществе / Джон Рамен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 395 с.
12. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Васильевич Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
13. *Штофф В. А.* Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 301 с.

Подано до редакції 26.10.12
