

УДК 378+378.22+80+001.891.5+371.15

Копусь О. А. *

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ

У статті порушено проблему тлумачення в лінгводидактиці феноменів «предметна» і «дослідницька» компетенції; описано результати перевірки ефективності впровадження експериментальної науково-методичної системи формування предметної та дослідницької компетенцій як складників фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Ключові слова: предметна компетенція, дослідницька компетенція, фахова лінгводидактична компетентність, майбутні магістри філології.

Демократизація освітньої політики об'єктивно зумовлює посилення всіх ланок і системи педагогічної освіти до особистості, її потреб і запитів, що вимагає кардинальних змін в організації, структурі, змісті, методах та формах організації навчально-виховного процесу в магістратурі, перегляд усталених та розроблення інноваційних підходів до ефективного формування фахових компетенцій майбутніх магістрів-філологів.

З'ясовано, що окремі аспекти ефективного формування фахових компетенцій майбутніх спеціалістів в умовах вищого педагогічного закладу знайшли висвітлення у працях філософів, педагогів, психологів, лінгводидактів (В. Андрущенко, І. Зязюн, І. Котов, В. Кремень, В. Осипов, В. Огнев'юк, Є. Полат, М. Романенко; Б. Ананьєв, Г. Балл, В. Богоявленський, О. Бодаєв, П. Гальперін, Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, В. Семиченко та ін.; В. Беспалько, А. Богуш, Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Ващенко, І. Гавриш, Т. Донченко, М. Князян, М. Пентилюк, К. Плиско, С. Сисоєва та ін.). Тим часом у лінгводидактиці вищої школи немає спеціальних досліджень із проблем змісту і системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Мета статті полягає в аналізі результатів упровадження науково-методичної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології, зокрема таких її складників, як предметної та дослідницької компетенцій.

Перспективною вважаємо думку О. Овчарук, що поняття «предметна компетенція» в науковому обігу функціонує для позначення категорій, що віддзеркалюють здатність фахівця ефективно діяти в різних сферах професійної діяльності і сприяють його особистому успіху [6, с. 12-13]. Предметна компетенція, на думку науковця, крім знань, умінь і навичок, включає ціннісне ставлення та досвід. Ціннісне ставлення як складова предметної компетенції пов'язане з розвитком у майбутнього фахівця здатності критично оцінювати представлені в наукових джерелах, посібниках і підручниках знання з конкретної галузі; обґрунтовувати власну позицію; виявляти рівень володіння іншими членами колективу вміннями і навичками з навчальної дисципліни [6].

Аналіз праць науковців щодо тлумачення дослідницької компетенції дозволив нам виокремити такі якості майбутнього фахівця, як-от: 1) науково-пізнавальна мотивація та інтереси, науково-ціннісні потреби, педагогічні здібності тощо; 2) інтелектуальні, творчі, емоційно-вольові властивості педагога та рівень їх виявлення; 3) науково-дослідницькі якості (наукова ерудиція, дослідницькі знання та вміння). У цьому аспекті враховується фактор персоніфікації, що передбачає індивідуальний підхід до студента, який досягається конструюванням особистісного освітнього процесу для його саморозвитку [5, с. 137]. Дослідники підкреслюють необхідність створення у вищому навчальному закладі «певної педагогічної

ситуації», що забезпечить професійний саморозвиток студента, здатність проявити себе як особистість, майбутній професіонал. Пріоритетним напрямком підготовки вчителя у межах формування його дослідницької компетентності, можна виокремити саморозвивальну дослідницьку діяльність студента за допомогою і під керівництвом викладача, внаслідок якої майбутній педагог стає здатним до цілепокладання, проектування, прогнозування та реалізації своєї науково-пізнавальної діяльності [1, с. 51]. Зазначене цілком стосується і якісної освіти майбутнього магістра філології.

Для перевірки ефективності розробленої системи в аспекті сформованості предметної та дослідницької компетенцій як складників фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології наприкінці формувального етапу експерименту на базі інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету, факультету української філології та журналістики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, факультету української філології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, факультету філології та журналістики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, факультету філології та журналістики Херсонського державного університету було проведено контрольні зрізи з метою подальшого аналізу й узагальнення кількісно-якісних результатів експерименту.

Для забезпечення об'єктивного діагностування суб'єктів моніторингової процедури та прогнозування подальших дій у проектуванні траєкторії професійно-особистісного розвитку магістрантів за розробленими моделями формування фахових компетенцій майбутніх магістрів філології: готовність до роботи у профільній школі; готовність до роботи у непедагогічному/педагогічному виші (рівень сформованості предметної компетенції).

Цілі педагогічного діагностування, що визначено на формувальному етапі, реалізовано через систему моніторингових досліджень якості зростання професійних потреб і професійного рівня магістрантів протягом навчання. Засобом досягнення поставленої мети нами обрана система моніторингових процедур, яка структурно містить такий комплекс компонентів і кваліметричних показників:

- *мотиваційно-ціннісний компонент*, який розглядається нами як індикатор готовності магістрантів до засвоєння нових знань, навчання й професійно-особистісного зростання (мобільності);
- *когнітивно-праксеологічний компонент*, який є відображенням рівня розвитку фахових компетенцій магістрантів на початку першого та другого років навчання;
- *емоційно-процесуальний компонент*, який визначається рівнем задоволеності магістрантів організаційно-педагогічними умовами процесу навчання, змістовим наповненням пропонувананих теоретичних і практичних занять, відповідністю форм і методів роботи особистісним запитам, інтересам, уподобанням магістрантів (проміжне опитування);
- *когнітивно-інтегративний компонент*, основним показником якого є рівень предметних компетенцій магістрантів, сформованих у процесі двох років навчання (вихідне діагностування).

Операційно динаміка показників професійних потреб і розвитку предметної компетенції магістрантів визначаються нами як результат інтеграції фахових компетенцій магістрантів у вигляді кваліметрично та статистично визначеної оцінки кожного із зазначених компонентів.

Для оцінювання стану процесу інтеграції нами обрані загальнопедагогічні системи оцінювання (метод завдань, спостережень, різноманітні види контролю) й специфічні форми й методи оцінювання адекватні досліджуваному – виявлення рівнів сформованості фахових компетенцій магістрантів (тести та контрольні роботи, термінологічні зрізи, соціолого-педагогічне анкетування і т. п.).

У процесі такого оцінювання підлягають дослідженню й критеріально визначаються як значущі для проведення кваліметричних процедур такі показники: 1) зміни у динамічних показ-

никах категорій «знання», «уміння», «навички»; 2) структура професійної мотивації; 3) динаміка розвитку компетенцій; 4) особистісний зміст здобуття знань, задоволеність навчанням і його результатами; 5) ступінь готовності магістрантів до реалізації здобутих знань і умінь у власній педагогічній діяльності під час проходження асистентської практики. Відповідно, аналізу й оцінці підлягали індивідуальний, інтегративно-організаційний стиль педагогічної діяльності кожного магістранта.

З-поміж критеріїв якості, що сприяли визначенню предметної компетенції, нами запропоновані: вмотивованість, готовність до навчання, усвідомлення перспективи професійного зростання; наявність певного професійного рівня, обізнаність; позитивно сприятливий мікроклімат у процесі навчання; результативність розвитку предметної компетенції.

Критерії якості визначалися за етапами на основі виявлення: емоційно-мотиваційного ставлення до навчання; стартового рівня професійної обізнаності магістранта; емоційного ставлення їх до процесу навчання (опитування); вихідного рівня професійної обізнаності магістрантів (вихідне комплексне тестування).

З метою аналізу ставлення магістрантів до навчання, визначення ступеня вмотивованості, усвідомлення перспективи професійного самозростання готовності до професійного розвитку, респондентам пропонувалося дати відповіді на запитання: *Якою ви бачите свою участь на заняттях спецкурсів лінгводидактичного спрямування?* (передбачалася можливість кількох варіантів відповідей) (див. табл. 1.).

Таблиця 1

Кількісні показники рівня готовності магістрантів до участі на заняттях спецкурсів

Відповіді / Групи	Буду розробляти проекти, можу запропонувати свою ідею проведення занять	Бажаю знайти відповіді на проблемні запитання, спілкуватимусь із суб'єктами навчального процесу	Братиму участь у дискусіях	Слухатиму й аналізуватиму учасників дискусії	Не можу визначитися
ЕГ	72	72	72	72	0
КГ	40	50	60	70	32/22/12/2

Які мотиви здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра? (передбачається можливість кількох варіантів відповіді) (див. табл. 2.).

Таблиця 2

Кількісні показники рівня умотивованості магістрантів

Відповіді / Групи	Бажання самовдосконалення, поповнення знань, вступ до аспірантури	Бажання працювати зі студентами-філологами	Бажання працювати у непедагогічних ВНЗ	Бажаю працювати у профільній школі	Мені порадили
ЕГ	6	3	14	12	0
КГ	4	4	12	13	3

Не зважаючи на розбіжність у результатах, отриманих у процесі обробки матеріалів, що пояснюється попередньою роботою, проведеною в експериментальних групах (далі – ЕГ), виявлено середній і низький рівень вмотивованості навчанням як у ЕГ, так і в контрольних

групах (далі – КГ), що підтверджує попередні припущення: свідченням здебільшого формальної підготовки майбутніх магістрів філології.

Для визначення показників, які характеризують когнітивно-праксеологічний компонент (предметна компетенція) респондентам ЕГ (72 магістранти) та КГ (72 магістранти) було запропоновано комплексні тести, які диференціювалися і компонувалися за блоками:

I – Лінгвістичний (5 запитань);

II – Лінгводидактичний (5 запитань);

III – Організаційний (5 запитань);

IV – Психолого-педагогічний (5 запитань).

Результати виконання комплексних тестів подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати виконання комплексних тестів магістрантами

Модулі	Виконання завдань за модулями																			
	Лінгвістичний					Лінгводидактичний					Організаційний					Психолого-педагогічний				
Питання	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ЕГ (72 особи)	70	65	62	64	70	71	62	61	63	70	45	52	55	57	60	47	49	50	35	39
Відсоток виконаних завдань ЕГ	97	90	86	88	97	98	86	84	87	97	62	72	76	79	83	65	66	69	48	54
КГ (72 особи)	50	54	54	57	60	30	37	36	38	48	22	24	25	27	30	20	16	23	31	40
Відсоток виконаних завдань КГ	69	75	75	79	83	41	51	50	52	66	30	33	34	37	41	27	22	31	43	55

Найкращими результатами виконання тестів окремими магістрантами (всього 5,9% від загальної кількості опитуваних) є 20 завдань (60% від запропонованого), найгіршим – 8 правильних відповідей із 20 (40%). Такий результат показали 13% магістрантів. Середній інтервал виконання завдань за блоками магістрантами ЕГ і КГ є таким: I – 1-10; II – 1-11; III – 12-27; IV – 33-22 – максимально невиконаних завдань та I – 62-70; II – 71-61; III – 60-45; IV – 50-35 – максимально виконаних завдань.

Робота магістрантів оцінювалася за відповідними рейтинговими балами, що відповідали рівням якості:

5 балів (В) – 100-85% виконання;

4 бали (Д) – 84 -70%;

3 бали (С) – 69-50%;

2 бали (Н) – 9-5%;

1 бал («0») – 4 і нижче %.

Найкращими є результати виконання завдань III блоку, які варіюють від 62% до 83% виконання магістранти ЕГ та від 30% – 41% КГ, що відповідає достатньому рівню. Проте, найбільше проблем викликають завдання останнього блоку – психолого-педагогічного. Так, за загальними підрахунками визначено 48% виконання запропонованих завдань зазначеного блоку (середній рівень). Це може бути визначено як загальна тенденція в магістраті й зумовлює необхідність посилення уваги до висвітлення вказаних питань не лише упродовж навчання, а й у самостійній роботі магістранта.

Отже, магістрантами обох груп було виконано на цьому етапі в середньому 65%-67% завдань, що відповідає лише середньому рівню якості кваліметрично може бути оцінено з 38 балів.

Для визначення рівня сприйняття процесу навчання, умов організації курсів, змістового наповнення лекційних, семінарських та практичних занять, їх відповідністю запитам

(потребам) освітян зовнішніми експертами було проведено спостереження, опитування, вибіркоче анкетування, індивідуальні та групові бесіди.

Аналіз робіт магістрантів після впровадження авторської системи навчання показав, що значна кількість респондентів виявила кращий результат в ЕГ порівняно з КГ, що пояснюється такими чинниками: магістранти КГ не одержали чіткої орієнтації на вдосконалення предметної компетенції; у КГ навчальний матеріал був більш затеоретизований і не базувався на матеріалі інших дисциплін; навчанню в КГ відведено значно менше часу, тому це призводить до втрати знань, отриманих ще в бакалавраті.

Констатація рівня сформованості дослідницької компетенції магістрантів-філологів (уміння формувати гіпотезу, проектувати і реалізувати програму педагогічного експерименту, аналізувати результати експериментально-дослідного навчання, робити теоретичні узагальнення) була необхідною для розроблення теоретичної моделі формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Показником сформованості дослідницької компетенції магістрантів було обрано ефективний спосіб розв'язання завдань дослідницького типу, обраний кожним із них алгоритм розв'язання яких можна розглядати як процес становлення дослідницької діяльності. Задля цього було використано методику експериментальної перевірки функціонального механізму способу діяльності, запропоновану Н. Кузьміною [4].

Для здійснення дослідницької діяльності магістрантам необхідно було визначати кінцеву мету, виокремлювати поточні цілі, формулювати робочу гіпотезу, аналізувати умови дії, складати й реалізовувати план дослідження, описувати його результати, робити теоретичні узагальнення.

Формування дослідницької компетенції як важливої складової фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології забезпечувалося дотриманням визначених у педагогічній теорії етапів процесу дослідження, а саме: спостереження та вивчення фактів і явищ; з'ясування явищ (фактів) дослідження (постановка проблеми); формулювання гіпотези; складання плану дослідження; реалізація плану, що полягає в з'ясуванні зв'язків предмета дослідження з іншими явищами; визначення шляхів розв'язання, пояснення; перевірка одержаних результатів; практичні висновки про можливість й необхідності застосування одержаних результатів.

Щоб мотивувати навчально-дослідницьку активність магістрантів-філологів, було визначено однакоє загальне завдання: підготувати і захистити дослідницький проект «Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання української мови в профільній школі та вищому навчальному закладі».

Для фіксування рівня сформованості в магістрантів дослідницької компетенції було розроблено серію завдань проектного блоку: постановка проблеми з виокремленням досліджуваних явищ, фактів; формулювання робочої гіпотези; розроблення плану дослідження; визначення шляхів наукового пошуку.

Операційний блок містив завдання: на пошук інформації, джерел, матеріалів, необхідних для реалізації поставленої мети; на проектування програми педагогічного експерименту (констатувального, формувального, контрольного етапів) із використанням усталених у педагогічній теорії методик його проведення; обґрунтування практичної доцільності упровадження розробленого проекту у дидактичний процес профільної школи та вищого навчального закладу.

За результатами виконаних завдань магістрантами, які мають творчий рівень сформованості дослідницької компетенції, отримано такі результати: загальний показник якості розроблення проектів – 11,7 балів (за 12-бальною системою оцінювання) – високий рівень.

Якість дослідницької компетенції за показниками: 1) формування гіпотези; 2) складання плану дослідження; 3) реалізація плану дослідження; 4) визначення шляхів розв'язання; 5) перевірка одержаних результатів; 6) достовірність одержаних результатів (див. рис.1.)

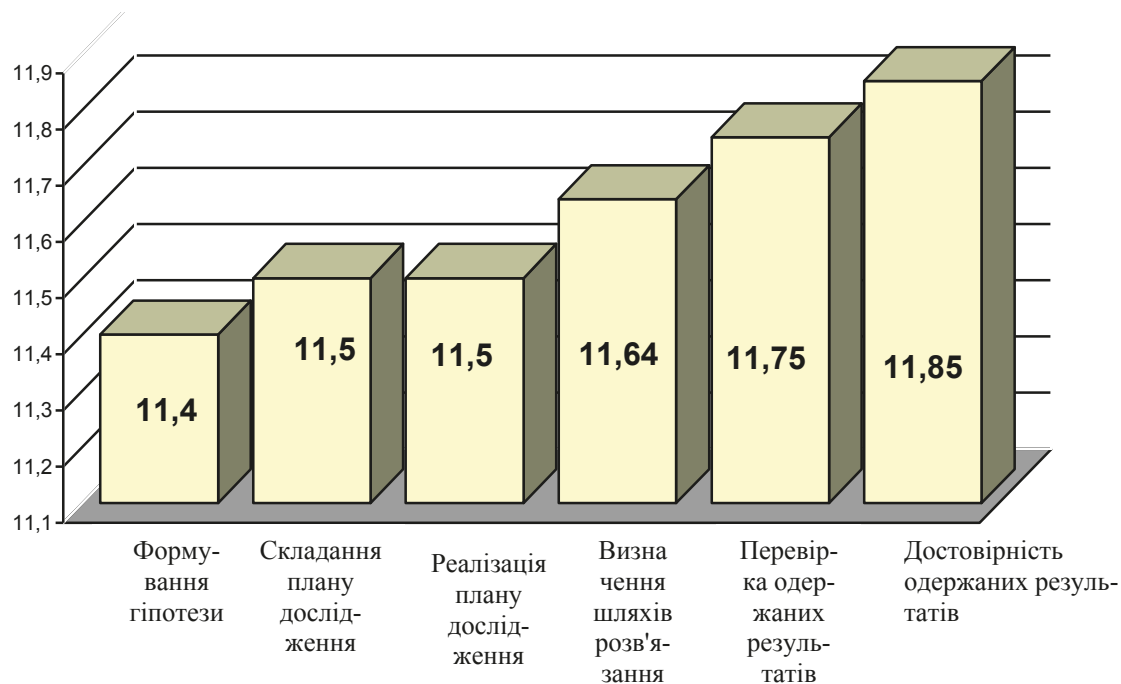


Рис. 1. Результати аналізу отриманих експертних оцінок магістрантів у %

Найнижчими є показники – формування гіпотези та складання плану дослідження (11,4), дещо вищими – визначення шляхів розв'язання та перевірка одержаних результатів (11,64-11,75). Інтервал даних засвідчує достовірність отриманих результатів.

Отже, формувальний етап експерименту довів, що вдосконалений зміст магістерського курсу та спецкурсів мовно-мовленнєвого спрямування, вибір методів і форм співдіяльності, контролю якості знань, активізація чинника розвитку видів мовленнєвої діяльності в загальній культурі особистості майбутніх фахівців сприяють розширенню комунікативного репертуару в усіх сферах життєдіяльності. Упровадження науково-методичної системи формування предметної та дослідницької компетенцій майбутніх магістрів філології забезпечує врахування індивідуальних особистісно-професійних потреб і запитів магістрантів, стимулює процес їхнього саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

Проблема формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів філологічного профілю не вичерпується результатами започаткованого дослідження, оскільки практика швидкозмінюваного суспільства вимагає нових підходів до їхнього навчання.

Список використаних джерел

1. Борисова З. Н. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов в условиях педагогического колледжа : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / З. Н. Борисова. – Якутск, 2007. – 220 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації : [навч. посібник] / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 136 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Из-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
5. Никитина Е. С. Региональные проблемы подготовки педагогических кадров : организационно-педагогические основы / Е. С. Никитина, Д. А. Данилов. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2003. – 160 с.

6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
7. Остапенко Н. М. Особливості методики проведення експериментально-дослідного навчання з проблеми формування лінгводидактичних компетентностей студентів-філологів / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського ун-ту. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 148. – Черкаси, 2009. – С. 12–17.
8. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Наталія Миколаївна Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
9. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетенцій у старшокласників : практичні підходи / Паращенко Л. І. // Компетентісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 73–85.
10. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [навч.-метод. посібник] / Світлана Олександрівна Сисоєва, Тетяна Євгенівна Кристопчук. – Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.

The article is devoted to the problem of interpreting the phenomena “subject competence” and “research competence” which exist within the sphere of lingvodidactics; the efficiency check results of the experimental implementation of the scientific-and-methodological system aimed at developing subject and research competences as constituents of professional lingvodidactic competence of the future masters of philology are described.

Key words: *subject competence, research competence, professional lingvodidactic competence, future masters of philology.*

УДК 811.161.2'38: 821.161.2-1.01/7.08

Мужеловська Л.В. *

ПОВТОР ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ЗАСІБ ТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСІЇ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ

У статті розглядаємо питання функціонування повторів у поетичному мовленні Олександра Олеса. Увага акцентується на художньо-естетичних функціях повтору як стилістичного засобу творення експресії.

Ключові слова: *анафора, градація, експресія, підсилювальний повтор, повтор.*

У лінгвістиці часто послуговуються таким поняттям, як експресивність (лат. *expressio* – вираження). Це пояснюється тим, що саме експресивність у художньому тексті забезпечує численним мовним одиницям повноцінне функціонування й створення стилістичного значення, фону, ефекту. Актуалізація цих мовних одиниць відповідно до настанови автора твору, мети робить їх експресивними, інтенсивно вираженими в будь-яких ситуативно-контекстних умовах.

Особливою стилістичною фігурою творення експресії в художньому творі є повтор. «Повтор – фігура мови, що полягає у повторенні в певній послідовності звуків, слів або ж їх частин, висловів для досягнення відповідного виражального чи виражально-зображального ефекту» [4, с. 459].

* © Мужеловська Л.В., 2012