

АНАЛІЗ ДИДАКТИЧНИХ ТЕРМІНІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИМ НАВЧАННЯМ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

Беляєва О.М. (Полтава)

Конкретизовано зміст дидактичних понять “підхід”, “принцип”, “метод” у контексті професійно орієнтованого навчання латинської мови. Обґрунтовано необхідність використання цілісного підходу до навчання латинської LSP медицини, проаналізовано методи навчання латинської мови.

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання, латинська LSP медицини, дидактичний підхід, принцип навчання, навчальний метод.

Конкретизируется содержание дидактических понятий “подход”, “принцип”, “метод” в контексте профессионально ориентированного обучения латинскому языку. Обосновывается необходимость внедрения целостного подхода к обучению латинскому подъязыку медицины, анализируются методы обучения латинскому языку.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, латинский подъязык медицины, дидактический подход, принцип обучения, метод обучения.

Maintenance of didactics concepts “approach”, “principle”, “method” in the context of the professionally oriented studies of Latin is specified. Necessity of the use of the integral approach near the studies of Latin LSP of medicine is grounded, the methods of studies of Latin are analysed.

Keywords: professionally oriented studies, Latin Language for Special Purposes of medicine, didactics approach, principle of studies, method of studies.

На сучасному етапі професійна лінгводидактика характеризується недостатньою увагою з боку науковців до проблем навчання окремих LSP, зокрема, латинської LSP медицини. Одним із актуальних питань професійно орієнтованого навчання латинської мови є конкретизація змісту таких дидактичних понять як “підхід”, “принцип”, “метод”.

Мета дослідження – конкретизувати зміст дидактичних термінів “підхід”, “принцип”, “метод” стосовно професійно орієнтованого навчання латинської мови студентів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівня акредитації.

Мета, зміст, методи, форми, прийоми організації та проведення навчання обумовлені дидактичними принципами – вихідними положеннями, які визначають його стратегію й тактику [1; 2]. Традиційно виокремлюють загальнодидактичні, загальнометодичні та конкретнометодичні принципи. Загальнодидактичні принципи навчання у вищій школі презентовано принципами науковості, систематичності та послідовності в навчанні, зв'язку теорії із

практикою, свідомості, поєднання індивідуального та конкретного, єдності конкретного та абстрактного, доступності, міцності знань [2; 3]. Як зауважував свого часу С.І. Архангельський, не зважаючи на те, що загальнодидактичні принципи мають дещо аксіоматичний і декларативний характер, та часто не вказують шляхи вирішення конкретних навчальних задач, усе ж вони виступають відправною платформою теорії навчання у вищій школі, оскільки в цих принципах сконцентровано історичний та педагогічний досвід, суспільний зміст [2:17].

Групу загальнометодичних принципів навчання мов утворюють виховний принцип, комунікативний принцип, принцип диференційованого та інтегрованого навчання, принцип урахування рідної мови та свідомого навчання, принципи активності, унаочнення, доступності, міцності, індивідуалізації [1]. Будучи окремою галуззю лінгводидактики, професійна лінгводидактика передбачає розкриття основних закономірностей оволодіння мовою в сфері професійної комунікації [4], тому специфічними принципами професійної лінгводидактики слід вважати понятійно-мовний та функціональний принципи [5], згідно яких LSP визнається засобом набуття професійних знань.

Підхід до навчання визначають як систему суджень про природу мови та її засвоєння. На думку одних науковців, основу навчання LSP становить комунікативно-функціональний підхід, що зумовлює формування в процесі навчання конкретних мовних і мовленнєвих умінь залежно від професійної сфери [6]; на думку інших, ефективне навчання LSP не може базуватися виключно на комунікативно-функціональному підході, тому в процесі навчання необхідно приділяти увагу також системному аспекту мови [7].

Поширеним підходом до навчання LSP у сучасній лінгводидактиці є комунікативно-діяльнісний підхід, згідно із засадами якого навчальний процес має бути адекватним процесу спеціальної комунікації, що забезпечується, з одного боку, комунікативно-мотивованою поведінкою викладача та студентів, з іншого, предметністю процесу комунікації, який відображає практичні інтереси та

потреби майбутніх фахівців, продиктовані особливостями майбутньої професійної діяльності, на відміну від навчання мови для загальноосвітніх цілей або соціалізації [5; 8; 9]. При цьому зазначається, що мовні потреби фахівців, які отримують вищу професійну освіту, суттєво відрізняються від потреб фахівців початкової професійної освіти та середньої ланки [3].

Урахування фахової орієнтації та спеціалізації дозволяє розглядати теоретичні та практичні аспекти методики навчання латинської у ветеринарних, медичних, фармацевтичних навчальних закладах, хіміко-біологічних і природничих факультетах ВНЗ як різновид LSP. У ВНЗ медичного профілю латинська мова виступає складовою професійної підготовки майбутнього фахівця, тому кінцевою метою викладання дисципліни є реалізація завдань, сформульованих у галузевих нормативних документах – “використовувати греко-латинські медичні терміни в практичній діяльності фахівця” [10:13], “володіти латинською мовою на рівні фахового використання та спілкування” [11:42]. З огляду на кінцеву мету та практичні завдання, вважаємо, що оптимальним підходом до професійно орієнтованого навчання мови є цілісний підхід, який поєднує комунікативно-функціональний, системний та комунікативно-діяльнісний підходи до навчання.

Визначений підхід вимагає обґрунтування провідного методу навчання, утвореного методом викладання (використовується викладачем) та методом учіння (використовується у процесі пізнавальної та практичної діяльності особами, що навчаються) [3:102]. Поняття “метод навчання” у лінгводидактиці має кілька трактувань. Так, за Т.І. Капітоною та О.М. Щукіним “метод навчання – це напрям у навчанні, який реалізує мету, завдання та зміст навчання нерідної мови, визначає шляхи й способи їх досягнення відповідно до етапу та умов навчання” [8:31]. У питанні щодо розуміння змісту поняття “метод навчання” ми згодні з науковцями, які вважають, що метод – це система послідовних дій осіб, що навчають та осіб, що навчаються, яка забезпечує взаємодію цих сторін та входить у технологію навчання у якості складової “як вчити” [1; 9; 12].

Розуміння навчальної діяльності як цілісного циклу процесу навчання, у якому наявні організаційно-дійовий, стимулюючий і контрольньо-оцінювальний компоненти, дозволило Ю.К. Бабанському виокремити три великі групи методів. Перша група – методи *організації та здійснення* навчально-пізнавальної діяльності, завдяки яким забезпечується процес опосередкування особистістю навчальної інформації. До другої групи вченим були віднесені методи *стимулювання та мотивації* навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують найважливіші функції регулювання навчальної діяльності, її пізнавальної, вольової, емоційної активізації. Третя група методів представлена методами *контролю та самоконтролю* ефективності навчально-пізнавальної діяльності [13:283]. Дослідник підкреслював, що така класифікація дозволяє не лише виокремлювати у структурі кожної групи конкретні методи за їхньою домінуючою функцією, яка певною мірою завжди реалізує освітню, виховну та розвивальну функції, але й у разі потреби поповнювати кожну групу новими методами *ibid.*

Оскільки методи другої та третьої групи, що використовуються у процесі професійно орієнтованого навчання латинської мови, на нашу думку, повинні бути об'єктом окремого дослідження, обмежимося аналізом першої групи методів, які можуть бути представлені репродуктивними та пошуковими методами [3; 13]. Услід за Ю.К. Бабанським, вважаємо, що основна мета репродуктивних методів – трансляція та відтворення навчальної інформації. Виходячи з цього, репродуктивні методи включають прийоми передачі інформації (особою, що навчає) та сприйняття інформації (особами, що навчаються). Третім компонентом репродуктивних методів визнаються різноманітні прийоми запам'ятовування навчальної інформації [13:288].

Натомість передумови проблемно-пошукових методів – створення викладачем проблемної ситуації, активні роздуми тих, хто навчається, та самостійне просування до засвоєння нових знань на цій основі [13:285]. Виходячи з цього, Ю.К. Бабанський підкреслював, що методи, запропоновані Лернером та

Скаткіним [14], – проблемного викладу, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький – слід розглядати лише як конкретні варіанти групи проблемно-пошукових методів *ibid.*

Протягом останніх років усталилася думка, що використання пояснювально-ілюстративного (інформаційно-рецептивного) та репродуктивного методів – прерогатива та один із негативів традиційного навчання, оскільки їх сутність зводиться до процесу трансляції вже готових знань студентам [15]. Разом з тим О.Ю. Купалова, на наш погляд, слушно наголошує, що традиційні методи “жодним чином не передбачають механічного, бездумного заучування матеріалу тими, хто навчається”, і що засвоєння основної частини знань забезпечується саме цим методом як одним з найбільш економних та ефективних засобів передачі узагальненого та систематизованого людського досвіду” [16:11]. Як зазначає дослідниця, не слід витратити навчальний час на “дослідження” того, що просто слід запам’ятати, так само як і на самостійне виведення законів чи правил, коли йдеться про складні питання, для розв’язання яких особи, що навчаються, не мають ні достатніх знань, ні досвіду *ibid.* Подібна думка висловлюється й іншими вченими, які вказують на неправомірність недооцінки ролі запам’ятовування в навчанні, оскільки “пізнавальні дій, прямо чи опосередковано залежать від процесів пам’яті, базуються на них. Логічне запам’ятовування й відтворення знань роблять їх ґрунтовними, сприяють оперативному застосуванню їх на практиці” [17:32].

Вибір основного методу навчання латинської мови обумовлюється професійною орієнтацією навчального закладу. Так, у навчальних закладах гуманітарного профілю латинська мова вивчається як загальноосвітня лінгвістична дисципліна, що зумовлює мету навчання у складі загальної фахової підготовки майбутнього спеціаліста – розширення лінгвістичного кругозору, розвиток абстрактного граматичного мислення та наукового підходу до рідної чи іноземної мови, внаслідок чого провідний метод навчання – порівняльно-зіставний [18]. На думку Л.В. Щерби, у процесі навчання латинської мови із

загальноосвітньою метою найбільш природним є використання перекладно-граматичного методу, оскільки абсолютно неприродними були б діалоги на сучасні побутові теми [19]. В.М. Шовковий вважає, що провідним методом у процесі підготовки кваліфікованих фахівців з класичних мов є взаємозіставний метод як такий, що оптимально забезпечує формування граматичної компетенції студентів-класиків [20].

Виходячи з того, що основу LSP становлять термінологічні одиниці, під якими ми розуміємо власне терміни та номенклатурні найменування, які завжди співвіднесені зі спеціальними поняттями, а одним із специфічних принципів професійної лінгводидактики, як зазначалося *v.s.*, є понятійно-мовний принцип, провідними методами, на нашу думку, слід вважати репродуктивні методи, які забезпечують реалізацію одного з основних завдань навчання латинської LSP медицини – засвоєння термінів та номенклатурних найменувань (анатомічних, гістологічних, клінічних, фармацевтичних) з метою подальшого використання у фаховому мовленні.

Таким чином, по-перше, специфічний принцип професійної лінгводидактики представлено понятійно-мовним принципом; по-друге, оптимальним підходом до професійно орієнтованого навчання латинської мови вважаємо цілісний підхід, який поєднує комунікативно-функціональний, системний та комунікативно-діяльнісний підходи; по-третє, провідними методами навчання латинської фахової термінології визнаємо репродуктивні методи, покликані забезпечити засвоєння та подальше використання термінологічних одиниць у фаховому мовленні. Перекладно-граматичний, порівняльно-зіставний та взаємозіставний методи можуть бути використані як додаткові методи.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо застосування нових підходів, зокрема, когнітивного, до навчання латинської LSP медицини з метою активізації мисленнєвої діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
2. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
3. Устемиров К., Шаметов Н.Р., Васильев И.Б. Профессиональная педагогика. – Алматы: ТОО “Акнур и К”, 2005. – 432 с.
4. Крупченко А.К. Предмет профессиональной лингводидактики // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3. – С. 134 – 144.
5. Комарова А.И. Язык для специальных целей: содержание понятия // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – № 1. – С. 70 – 82.
6. Яковлева Е.Б. Язык для специальных целей: теория и практика // Новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей вузов. Под. ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – С. 5 – 14.
7. Борисенко Т.И. Прагматический аспект изучения многосложных слов в языке для специальных целей // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3. – С. 120 – 126.
8. Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз, 1987. – 230 с.
9. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
10. ГСВО. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.110101. “Лікувальна справа” напряму підготовки 1101“Медицина”. – Затв. МОН України № 239 від 16.04.03. – К.: МОН України, 2003. – 119 с.
11. ГСВО. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110101. “Лікувальна справа” напряму підготовки 1101“Медицина”. – Затв. МОН України № 239 від 16.04.03. – К.: МОН України, 2003. – 43 с.
12. Лернер И.Я. Система методов обучения (дидактический аспект) // Совершенствование методов обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1981. – С. 14 – 27.
13. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 559 с.
14. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Методы обучения // Дидактика средней школы; Под ред. М.А.Данилова и М.И.Скаткина. — М.: Просвещение, 1975. – С. 146 –184.
15. Волкова А.А., Димитрова Л.В. Психология и педагогика. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 249 с.
16. Купалова А.Ю. Задачи совершенствования системы методов обучения русскому языку // Совершенствование методов обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1981. – С. 5 –13.
17. Алексюк А.М., С.О. Кашин. Удосконалення навчального процесу в середній школі. – К.: Вища школа, 1986. – 56 с.
18. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС , 2003. – 256 с.
19. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.
20. Шовковий В.М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2004. – 23 с.