

Міністерство освіти і науки  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

# **Наукові записки**

**Серія: Педагогіка**

**2'2015**

Тернопіль

**ББК 74**  
**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2015. – № 2. – 167 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 29 квітня 2015 року (протокол № 9)

**Головний редактор** *Григорій Терещук* — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

**Заступник головного редактора** *Володимир Чайка* — доктор педагогічних наук, професор

**Редакційна колегія:**

*Ірина Задорожна* — доктор педагогічних наук

*Володимир Кравець* — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

*Лілія Морська* — доктор педагогічних наук, професор

*Віра Поліщук* — доктор педагогічних наук, професор

*Галина Мешко* — доктор педагогічних наук

*Бердн Меєр* — доктор, професор (Німеччина)

*Богуслав П'єструлевич* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Мирослав Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Станіслава Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Олександра Янкович* — доктор педагогічних наук, професор

**Літературний редактор:** кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

**Комп'ютерна верстка:** **Світлана Григорчук**

*Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.*

*Збірник – наукове фахове видання (затверджено постановою президії ВАК України №1-05/4 від 26.05.2010 р.), входить до міжнародної наукометричної бази РИНЦ (договір №454-07/2014 від 23 07. 2014 р.).*

*Свідоцтво про реєстрацію КВ №15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.09.*

**ББК 74**  
**Н 34**  
**ISSN 2311-6382**

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.4(477):378.14"1804/1917"

А. Б. ПРОКОФ'ЄВА

## ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ В ХІХ СТОЛІТТІ

*Розглянуто розвиток інноваційних педагогічних тенденцій у вітчизняній вищій школі у ХІХ ст. на прикладі діяльності Харківського, Київського і Новоросійського університетів. Встановлено, що діяльність цих університетів була регламентована відповідними статутами. Основною педагогічною тенденцією реформування вищої освіти в першій половині ХІХ ст. був пошук нової моделі вищої школи, головними принципами проголошено високі стандарти і якість навчання в університетах. Досліджено питання виникнення у середині ХІХ ст. громадсько-педагогічного руху та освітянського подвизництва. Розкрито реформаторський потенціал відомих громадських діячів М. Максимовича і М. Костомарова, завдяки яким вища освіта в Україні розвивалася динамічно, відкривалися наукові школи та лабораторії.*

**Ключові слова:** освітні інновації, історія педагогіки, університетська класична освіта, університети України, громадсько-педагогічний рух.

А. Б. ПРОКОФЬЕВА

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ В ХІХ ВЕКЕ

*Рассмотрено развитие инновационных педагогических тенденций в отечественной высшей школе в ХІХ веке на примере деятельности Харьковского, Киевского и Новороссийского университетов. Установлено, что деятельность этих университетов была регламентирована соответствующими документами. Основной педагогической тенденцией реформирования высшего образования в первой половине ХІХ века был поиск новой модели высшей школы, главными принципами провозглашены высокие стандарты и качество обучения в университетах. Исследованы вопросы возникновения в середине ХІХ века общественно-педагогического движения. Раскрыт реформаторский потенциал известных общественных деятелей М. Максимовича и Н. Костомарова, благодаря которым высшее образование в Украине развивалось динамически, открывались научные школы и лаборатории.*

**Ключевые слова:** образовательные инновации, история педагогики, университетское классическое образование, университеты Украины, общественно-педагогическое движение.

L. B. PROKOFYEVA

## PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE IN THE XIX CENTURY

*The article deals with the historical development of innovative pedagogical tendencies that took place in the national high school in the period of the XIX - early XX centuries. The process of reformation of higher education in Ukraine is considered on the examples of Kharkov, Kiev, Novorossiysk Universities. Their activity was regulated by the relevant statutes. The main pedagogical tendency of reformation of higher education in the first half of the nineteenth century was the search for the new model of high school; the high standards and quality of higher education were proclaimed as the main principles. The article investigates the question of appearance in the mid-nineteenth century of social and educational movement and educational asceticism, it discloses reformatory potential of prominent public figures M. Maksymovych, N. Kostomarov who played an important role in the dynamic development of higher education, opening of schools and laboratories.*

**Keywords:** educational innovation, history of pedagogy, classical university education, classical universities of Ukraine, social and educational movement.

Модернізація системи вищої освіти України є основним фактором розвитку нашої держави, головною запорукою її успішного майбутнього. Вирішення основних завдань модернізації освіти потребує переосмислення мети і змісту підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних університетах відповідно до сучасних європейських стандартів. Головна функція інноваційної діяльності – це зміна компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо. Теоретичною основою для здійснення науково обґрунтованої стратегії вищої освіти на сучасному етапі є об'єктивне вивчення історично-педагогічного розвитку інноваційних процесів в освіті.

Вітчизняна історично-педагогічна наука має науковий інтерес до вивчення спадщини реформаторських та інноваційних процесів в освіті та вихованні. Багато сучасних дослідників (В. Андрущенко, І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Коваль, О. Сухомлинська, М. Фіцула, М. Чепіль та ін.) відзначають, що важливою характеристикою інноваційних процесів є їх поєднання із загальноісторичними та національними освітніми традиціями, духовним становленням особистості.

**Мета статті** – проаналізувати історичні аспекти розвитку інноваційних процесів у вищій школі України в XIX столітті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє розглядати педагогічні інновації не лише як створення і поширення нововведень, а й зміни, які мають суттєвий характер щодо стилю мислення викладача і студента.

Відповідно до поставленої мети розглянемо еволюційний розвиток інноваційних педагогічних тенденцій у вітчизняній вищій школі у XIX – на початку XX ст. Цей період нашої історії визначається фундаментальними суспільно-економічними перетвореннями, розвитком національної ідеї та боротьбою за національну вищу школу, науковими і педагогічними пошуками в системі вищої освіти, народженням нової культурно-педагогічної традиції і прогресивних педагогічних течій.

Перша половина XIX ст. – складний період в історії освіти України, позначений суперечливим і несистемним характером багатьох освітніх перетворень, пов'язаний з реформами і перетвореннями в освітній сфері. Передувала цьому складна ситуація в кінці XVIII ст. на Лівобережній і Слобідській Україні: згорання української державності, ліквідація автономії та інкорпорація українських територій в склад Російської імперії. Освітня політика царського уряду була спрямована на поглиблення станового характеру, викорінення українства.

Інноваційні процеси в освіті були започатковані нормативним документом 1804 р. «Статут народних училищ» і стосувалися передусім системи управління. Відтоді університетам, які мали готувати молодь до вчительської діяльності стали підпорядковуватися народні училища. Їм дозволялося мати свої друкарні, видавати газети і журнали, наукову та навчальну літературу, створювати наукові товариства. Це суттєво сприяло формуванню і розвитку у студентській молоді національних ідей та вільнодумства, тож багато студентів, викладачів і професорів брали участь в громадській та національній діяльності.

Так, незважаючи на те, що від початку своєї роботи в 1805 р. Харківський університет створювався як російський, відносно ліберальна політика, здійснювана в цей час царським урядом, сприяла відродженню української культури та освіти. В університеті актуальним було питання про мову викладання та навчання студентів. Його керівництво було впевнене, що тільки рідна мова може сприяти ґрунтовному засвоєнню знань і вихованню почуття патріотизму. Більшість викладачів у той час підтримали таку ініціативу.

Основною формою організації навчання в університетах була лекція, що сприяло широкому застосуванню словесних методів: бесід, співбесід тощо. Навчальний процес активізувався внаслідок впровадження практичних занять: семінарів, практикумів, бесід, літературних читань, індивідуальних занять (самостійне написання рефератів, письмових робіт).

Велику увагу в Харківському університеті приділяли педагогічній діяльності студентів, адже він готував учителів для гімназій та училищ Харківського навчального округу. Першим директором університетського педагогічного інституту працював професор Х. М. Роммель, викладацька і наукова діяльність якого була спрямована на розробку та проведення семінарів і практичних занять з педагогіки, дидактики, методики викладання всіх шкільних предметів.

Педагогічну практику студенти проходили в гімназіях та повітових училищах. У середині XIX ст. в університеті впроваджено курс історії педагогіки. Такі підходи до вивчення практичних аспектів педагогіки, єдності духовного і фізичного начала, розвитку розуму, волі, почуттів стали підґрунтям для створення у майбутньому системи загальнопедагогічної підготовки вчителя в Україні [4, с. 157].

Основною педагогічною тенденцією реформування вищої освіти в першій половині XIX ст. став пошук нової моделі вищої школи: наступність і послідовність у вивченні дисциплін фахового спрямування, інтеграція знань шляхом поєднання природничого і гуманітарного напрямків. Головними принципами було проголошено високі стандарти і якість вищої освіти. В університеті спочатку діяли чотири факультети: історико-філологічний, фізико-математичний, медичний та юридичний. У 1837 р. Харківський університет визнано таким навчальним закладом, в якому експериментально запроваджено положення «Про випробування на наукові ступені» – кандидат, магістр, доктор, причому кандидатом можна було стати вже після успішного випуску. Випробування на магістра і доктора включала тільки основні предмети факультету, на якому навчався здобувач. Після їх завершення захищалося дисертаційне дослідження. Таким чином, відбувалося становлення системи наукових ступенів.

До 1917 р. Харківський університет підготував майже 15 тис. фахівців. Серед його випускників були поет П. П. Гулак-Артемівський, історик М. І. Костомаров, біолог І. І. Мечников, лінгвіст О. О. Потєбня, математик, академік М. В. Остроградський, славіст, засновник вітчизняного слов'янознавства, академік І. І. Срезневський, драматург М. П. Старицький, засновник української класичної музики М. В. Лисенко та чимало інших діячів культури [1].

Здобутки в реалізації інноваційного освітнього потенціалу пов'язані із відкриттям у 1834 р. Київського університету. Аналіз навчально-виховного процесу в ньому свідчить про процеси реформування та вдосконалення цільових, змістових і методичних особливостей організації навчання студентів. При університеті поступово утворювалися наукові товариства, які сприяли розвитку вітчизняної культури і науки, наприклад, Товариство дослідників природи (1869 р.), Історичне товариство Нестора-літописця (1874 р.), Фізико-математичне (1896 р.), Психіатричне (1897 р.) та інші товариства [5, с. 44].

Для підготовки вчительських кадрів при Київському університеті відкрився педагогічний інститут. В жовтні 1850 р. рада університету прийняла рішення включити педагогіку до головних предметів історико-філологічного факультету, а також для всіх студентів, які готували себе до професії вчителя, та віднести педагогіку до тих предметів, з яких студенти відповідних факультетів мали складати семестрові іспити [3, с. 256].

Засновниками педагогічної підготовки у XIX ст. в Київському університеті стали професори філософії О. Новицький та С. Гогоцький. Вони читали навчальні курси «Наука про виховання», «Дидактика», «Прикладна педагогіка», «Історія виховання». О. Новицький у листопаді 1834 р. розпочав власне учительську підготовку студентів педагогічного інституту при університеті. При вивченні педагогічних дисциплін студенти засвоювали такі ідеї реформаторської педагогіки, як демократизація, гуманізація, соціалізація освіти, забезпечення активного творчого саморозвитку особистості, котрі активно переносили на педагогічну практику і свою майбутню професійну діяльність. Системний підхід до вивчення педагогічних дисциплін в університеті передбачав створення програм з розподілом навчального матеріалу, систему контролю за виконанням практичних та індивідуальних робіт. Це давало можливість випускникам університету плідно працювати на вчительській ниві, ефективно поєднувати дидактичну та виховну функції навчального процесу, тобто професійно займатися навчанням і виховання дітей у школі.

Нова епоха освітніх реформ у вищій освіті розпочалася із прийняття урядової постанови 15 листопада 1858 р. «Про ліквідацію педагогічних інститутів при російських університетах та створення при них особливих педагогічних курсів» [14, с. 115]. Відповідно до цього документа педагогічні інститути при університетах трансформувалися в особливі вищі педагогічні курси.

На дворічні педагогічні курси, що були створені при Київському та Харківському університетах, приймали для навчання молодих людей, які вже отримали вищу освіту і виявили бажання присвятити себе вчительській діяльності. Студенти цих курсів обов'язково вивчали

логіку, психологію, історію педагогіки та основи дидактики. З метою організації спеціальної педагогічної освіти при вказаних курсах були створені гімназії. На їх базі університетські професори проводили педагогічну практику для молодих людей, які готували себе до професії вчителя. Кожний, хто закінчував педагогічні курси, повинен був захищати твір на задану тему, а також прочитати публічну лекцію. Випускники, котрі виявили особливі успіхи в навчанні, отримували право викладати в університеті.

Разом з тим несприятливі внутрішні суспільно-економічні і політичні умови, революційні події 1848–1849 рр. в Європі, панування у навчальних закладах Росії політичного нагляду й паличної дисципліни, малочисельна підготовка вчителів для народних шкіл і гімназій, недостатня увага щодо виховання людини-громадянина спричинили виникнення у 50–60-х роках XIX ст. вітчизняного громадсько-педагогічного руху. За ініціативою представників української інтелігенції створювалися багато громадських організацій, які проводили широку просвітницьку діяльність серед населення, відкривалися педагогічні та наукові товариства, розвивалася педагогічна публіцистика та педагогічні журнали, основною метою яких були пропагування української мови, літератури, культури, створення народних домів, бібліотек-читалень, поширення українських видань. [1, с. 99].

Представники громадсько-педагогічного руху брали участь у здійсненні реформ освіти 60-х років XIX ст., становленні земського просвітнього руху. До основними напрямів громадсько-педагогічного руху належать: ліберальний (М. Пирогов, М. Костомаров, І. Глібов, М. Драгоманов), демократичний (К. Ушинський, Х. Алчевська, М. Корф), революційно-демократичний (Т. Шевченко), анархічний (М. Бакунін). Трактуючи ідеї народного виховання та уявлення про шляхи розвитку народної школи представниками різних напрямів руху були достатньо своєрідними – від виховання істинного християнина, вірного «царю і вітчизні», до виховання людини-борця за соціальну справедливість на основі здобутків культурно-освітньої спадщини княжої і козацької доби, патріотизму та народності. [5, с. 57].

Переважає більшість видатних українських освітніх діячів XIX ст.: В. Антонович, М. Максимович, Д. Багалій, Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Потебня, Т. Шевченко, І. Франко та інші пов'язували свою діяльність з освітою та просвітництвом серед українського населення. Великого значення вони надавали вивченню історії українського народу і літератури, літописів, національних звичаїв, обрядів. Їх об'єднувало прагнення до знань, постійний пошук шляхів до самовдосконалення, вони відчували необхідність розвитку у студентської молоді національної самосвідомості, почуття власної гідності, прагнення до свободи.

Зазначимо, що світогляд і життєва позиція громадських діячів значною мірою впливали на появу нововведень у сфері вищої освіти та формування громадянських якостей студентів університетів України XIX ст.

Значним реформаторським потенціалом володів перший ректор Київського університету М. Максимович – історик, мислитель, просвітитель, природознавець, фольклорист, етнограф який пов'язував рівень розвитку освіти з прогресом країни. Призначення на цю посаду 30-річного професора, наймолодшого в той час професора в Російській Імперії, дослідники його наукової спадщини пояснюють тим, що М. Максимович був тоді вже відомим не лише в країні, а й поза її межами численними науковими дослідженнями. Він заклав традиції вивчення в університеті природознавства, історії, археології, фольклористики, які в майбутньому призвели до виникнення природознавчих товариств, об'єднань, наукових гуртків. Провідні педагогічні та загальнонаукові погляди М. Максимовича: широка просвіта та виховання є шляхом досягнення ідеального прогресивного суспільства, в якому кожна людина зможе реалізувати свої обдарування; різнобічний розвиток особистості як мета виховання; підготовка кваліфікованих вчителів для народних шкіл та гімназій, котрі би розуміли проблеми і потреби народу; обґрунтування повноцінності української мови можна вважати реформаторськими у прагненні створити національну школу на народній основі з використанням багатих виховних традицій, що склалися в культурно-освітній спадщині українського народу. Принцип народності, який учений вважав головним, містився у доступності освіти для кожного громадянина, можливості навчання рідною мовою, використання традицій народної педагогіки у навчальному процесі, вивчення історії рідного краю як обов'язкового компонента народної освіти.

Усвідомлюючи значення вищої освіти серед українського населення, на важливість реформування навчально-виховного процесу вищої школи вказував М. Костомаров – педагог, фольклорист, історик, письменник. У своїй педагогічній концепції він обстоював самостійність української мови, детально аналізував граматичні та фонетичні її особливості, показував відмінності від російської та польської мов, вважав, що знання з природознавства, основ народного життя, становища народу у державі, його юридичні права є головними у навчанні та вихованні підростаючого покоління.

Варто відзначити прогресивність позиції М. Костомарова: найвищі та вічні цінності людства – наука та освіта – повинні належати народові, який спроможний сприйняти загальнолюдські освітні надбання лише тоді, коли передача знань ітиме його рідною мовою. Своє кредо, він сформулював чітко і конкретно: керуватись у дослідженні та викладанні історичного матеріалу народним життям у всіх його проявах і пропагувати серед молоді ідеї щодо вільного об'єднання рівноправних народів на взаємовигідних умовах.

Отже, друга половина XIX ст. позначена активізацією громадсько-педагогічного руху та освітянського подвижництва, сплеском інтересу до реформування вищої освіти. Викладачі університетів в Україні мали чіткі уявлення про духовну та національну єдність нації, свідомо ставилися до духовних та матеріальних цінностей українського народу, мали потреби збагачувати їх особистою працею та орієнтуватися на них у власній життєдіяльності, усвідомлювати особисту відповідальність за долю нації.

Одним з важливих питань розвитку вищої школи в Росії у другій половині XIX ст. було питання про напрям класичної університетської освіти. Це мало безпосереднє відношення до створення Новоросійського університету в Одесі на базі Рішельєвського ліцею в 1865 р. Попечитель Одеського навчального округу М. Пирогов, вказуючи, що цей ліцей не відповідав тодішнім вимогам освіти, наполягав на створенні на його базі університету, в якому би здійснювалась підготовка вчителів [13, с. 104–106].

Зазначимо, що впродовж XIX ст. відбулися суттєві зміни у міжнародних наукових зв'язках українських університетів. Так, якщо у XVIII ст. більшість українців здобували вищу освіту в університетах Західної Європи, то у XIX ст. набуло поширення стажування студентів і викладачів Харківського, Київського та Новоросійського університетів під керівництвом провідних професорів європейських університетів.

Варто відзначити прогресивність університетського статуту 1863 р., який вирізнявся новими підходами до структурування навчальних програм, збільшенням обсягу реальних знань студентів, певною університетською автономією, що проявилось у демократизації та динамічному впровадженню педагогічних інновацій: втілення в практику діяльності університетів організаційних та методичних новацій з урахуванням досягнень світової та вітчизняної реформаторської педагогіки. Зміст та організація навчання у вищій школі передбачали збільшення питомої ваги семінарських, практичних та індивідуальних занять. Основними методами навчального процесу були лекції, семінарські заняття, спостереження, ілюстрації, демонстрації, практична робота, екскурсії, прищеплення навичок самоосвіти тощо.

Поступово в Новоросійському університеті були відкриті наукові підрозділи, центри: зоологічний музей, ботанічний сад (1867 р.), обсерваторія (1871 р.), палеонтологічний музей (1873 р.), гідробіологічна станція (1902 р.) [7, с. 15]. Принципові зміни у підготовці фахівців пов'язані з приходом в університет М. Ланге, Є. Щепкіна та інших прогресивних вчених-педагогів.

Одним із стратегічних завдань цього університету повинна була стати підготовка вчителів для Південного регіону Російської імперії. Тоді в Одеському навчальному окрузі відчувалась гостра потреба у кваліфікованих вчителях, яких не могли забезпечити Київський і Харківський університети. Тодішній генерал-губернатор О. Строганов, повністю схвалюючи проект перетворення Рішельєвського ліцею в університет, стверджував, що «Південний край має потребу не тільки в одних землеробах, а і в інших діячах, як у сфері службовій, промисловій, так і в педагогічній» [12, с. 135].

Наприкінці XIX ст. Новоросійський університет став одним з науково-методичних і освітніх центрів підготовки вчителя університетського типу в Україні. До плеяди відомих вчених та педагогів цього університету варто віднести професора М. Ланге, який з 1888 р.

очолював кафедру філософії. Він викладав більшу частину курсів, що належали до цієї кафедри: «Вступ до філософії», «Історія філософії», «Психологія», «Історія педагогіки», «Дидактика. У розробці навчальних програм з педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик були започатковані та на певному рівні реалізовані найважливіші принципи педагогічної підготовки: педагогічна спрямованість, теоретична зумовленість, системність і науковість. [9, с. 68].

Здійснення ретроспективного аналізу інноваційних процесів у вищій школі України дає підстави стверджувати, що розвиток вітчизняної вищої освіти у XIX ст. був зумовлений економічними, соціальними та політичними чинниками; стратегічні завдання та реформи вітчизняної університетської педагогічної освіти у вказаний період визначалися суспільним вектором урядових освітніх реформ, статутами класичних університетів, що сприяло пошуку нової моделі вищої освіти, відкриттю наукових шкіл та лабораторій; реформування вищої освіти мало поступовий характер і це забезпечувало її динамічний розвиток; посилення фахової педагогічної підготовки студентів в університетах зумовлено значною мірою різноманітністю її форм, науково-методичних і дидактичних засад; виникнення громадських організацій і товариств, основною метою яких були пропагування української мови та літератури й поширення українських видань, сприяло розвитку громадянських і національно-патріотичних почуттів студентської молоді.

Такі особливості вітчизняної вищої школи XIX ст. привертають увагу дослідників і науковців з метою використання позитивного педагогічного та управлінського досвіду в сучасних умовах. Модернізація вищої освіти, підтримання балансу між традиціями та інноваціями, українізація змісту навчання, спрямування на формування цілісної особистості, орієнтованої на відтворення цінностей національної та загальнолюдської культури, є нині вельми актуальними та пріоритетними завданнями в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Вернадский В. И. Избранные труды по истории науки / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1981. – 359 с.
3. Ганелин Ш. И. История педагогики: учебник / Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голонт. – М.: Учпедгиз, 1940. – 404 с.
4. Глузман О. В. Педагогічна освіта в університетах України: історичний аспект (XIX – початок XX ст.) / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 151–160.
5. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття): дис. у формі наук. доповіді ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. Б. Євтух. – К., 1996. – 70 с.
6. Історія Одеського університету за 100 років (1865–1965); відп. ред. і авт. передмови проф. О. І. Юрженко, ред. кол.: проф. Н. І. Бутакевич та ін. – К.: Вид-во Київ. держ. ун-ту, 1968. – 423 с.
7. Історія Одеського університету (1865–2000) / Л. О. Ануфрієв, С. О. Аппатов, Ю. О. Амброз та ін. – Одеса: Астро Принт, 2000. – 226 с.
8. Краткий отчет императорского Новороссийского университета в 1871–72 академическом году. – Одесса, 1872. – 113 с.
9. Ланге Н. Н. В чём должна состоять реформа нашей средней школы? / Н. Н. Ланге // Летопись историко-идеологического общества при императорском Новороссийском университете. – Одесса, 1906. – Т. 15. – С. 5–238.
10. Маркевич А. И. Двадцатипятилетие императорского Новороссийского университета / А. И. Маркевич. – Одесса, 1890. – 741 с.
11. Науки про землю в Одеському (Новоросійському) університеті / Є. Черкез, Я. Біланчин та ін. – Одеса: Астропринт, 2012. – 102 с.
12. Новоросійський університет в воспоминаниях современников: к 135-летию Одесского университета: сборник воспоминаний / авт.-сост. Ф. А. Самойлов, В. А. Смынтина. – Одесса: Астро Принт, 1999. – 295 с.
13. Пирогов Н. Избранные педагогические сочинения; введ. ст. В. З. Смирнова / Н. Пирогов. – М.: АПН РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики, 1953. – 752 с.
14. Реєнт О. Україна в імперську добу (XIX – початок XX ст.) / О. Реєнт. – К., 2003. – 340 с.



Г. М. ШИКИТКА

**СТАНОВЛЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ «ПЕДАГОГІЧНОГО  
ТОВАРИСТВА ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ»**

*Досліджено процес заснування та основні напрямки діяльності «Педагогічного товариства Підкарпатської Русі», створеного в Ужгороді у 1923 р. Проаналізовано умови й мета цієї громадської організації, роль провідних педагогів краю в її розбудові та функціонуванні. Загально охарактеризовано суспільно-політичні умови тогочасності й реакцію на них педагогічної спільноти. Значну увагу приділено роботі чільних діячів, активістів, творчої інтелігенції у вирішенні освітніх і культурних Закарпатського краю. На основі використаних неопублікованих архівних джерел, педагогічної періодики 1920–1930-х років, досліджень сучасних науковців обґрунтовано ефективність роботи вказаного товариства, розкрито його творчий потенціал.*

**Ключові слова:** Закарпаття, «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі», члени товариства, статут, організаційна діяльність.

Г. Н. ШИКИТКА

**СТАНОВЛЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
«ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА ПОДКАРПАТСКОЙ РУСИ»**

*Исследуется процесс создания и основные направления деятельности «Педагогического общества Подкарпатской Руси», созданного в Ужгороде в 1923 г. Анализируются условия и цель этой общественной организации, роль ведущих педагогов края в ее развитии и функционировании. Обобщенно охарактеризованы общественно-политические условия этого времени и реакцию на них педагогической общественности. Значительное внимание уделено работе известных деятелей, активистов, творческой интеллигенции по решению образовательных и культурных проблем Закарпатского края. Используя неопубликованные архивные источники, педагогическую периодику 1920–1930-х годов, исследования современных ученых, отмечена эффективность работы этого общества, его творческий потенциал.*

**Ключевые слова:** Закарпатье, «Педагогическое общество Подкарпатской Руси», члены общества, устав, организационная деятельность.

Н. М. ШУКИТКА

**FORMATION AND ORGANIZATIONAL ACTIVITY OF «PEDAGOGICAL  
SOCIETY OF CARPATHIAN RUTHENIA»**

*Current scientific article examines the foundation and main directions of activity of "Pedagogical Society of Carpathian Ruthenia" established in Uzhgorod in 1923. Conditions and purpose of the organization, the role of leading teachers of the land in the development of social organization have been under analysis. In a generalized sense the article describes social and political conditions of the time and the reaction of pedagogical public to them. Considerable attention is paid to main leaders, activists, and efforts of clerisy aimed to solve educational issues of the land. By using unpublished archival sources, educational periodicals of 1920 - 1930's, studies of modern scientists, the author draws conclusions about the effectiveness of the organization and its creative potential.*

**Keywords:** Transcarpathian region, «Pedagogical Society Carpathian Ruthenia», members of society, statutes, organizational activity.

Актуальність теми статті пов'язана з розумінням ролі педагогічних організацій Закарпаття міжвоєнного періоду в розвитку і вдосконаленні освітньої та навчально-виховної системи, формуванні національної свідомості краю. Однією з таких організацій було «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі», тож у дослідженні розкриваються умови створення і функціонування цього товариства, проблеми, пов'язані з його легалізацією, пріоритетні напрями діяльності і кадровий потенціал.

Аналіз останніх історично-педагогічних досліджень показує, що громадські організації в розвитку національної школи й освіти сприяли утвердженню загальнокультурних ідей, пробуджували національну свідомість, закладали основи рідномовної освіти, прагнули підвищити рівень освіченості, культури й загального добробуту українського народу. Цей феномен просвітницької діяльності громадських організацій висвітлено в історично-педагогічних дослідженнях Л. Березівської [1], Г. Білавич [2], Н. Побірченко [12] та інших науковців. Про діяльність крайових педагогічних товариств Закарпатті у знаходимо інформацію в працях І. Ліхтея [10], В. Гомоная [7], В. Химинця, М. Талапканича, П. Стрічика, Б. Качура [11].

**Мета статті** – визначити організаційно-правові засади заснування «Педагогічного товариства Підкарпатської Русі», яке об'єднало в своїх лавах кращих педагогів краю в 20–30-ті роки ХХ ст., з'ясувати специфіку його виникнення, розвитку і функціонування в контексті впливу на організацію та проведення освітніх реформ в Закарпатті.

У міжвоєнний період на території українського Закарпаття одним із найвпливовіших за кадровим потенціалом, напрямками освітньої діяльності, впливом на реформування та підвищення ефективності роботи навчальних закладів було «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі». Початок його діяльності припадає на 23 липня 1923 р., коли статутні документи організації, підписані 11 особами, були передані для затвердження управлінню поліції державної управи [14, с. 39]. На жаль, процес легалізації затягнувся на два роки, протягом яких організатори подавали «многочисленні ургенції» до відповідних органів з вимогою зареєструвати товариство. Відсутність юридичних документів не давала можливості повною мірою організувати роботу організації. «На кінець, зачим не було можно вже дальше чекати на одобрєня, скликані були на день 5. октобра 1924, значить пізніше о рѣк, перші загальні збори при участі до сто присутних» говорить в офіційному звіті «Педагогічного товариства Підкарпатської Русі» за 1924–1926 рр. [14, с. 39]. Участь в зборах представників педагогічної громадськості з усього краю вказувала не лише на високий авторитет організаторів, а й на бажання місцевого уряду, зокрема шкільного відділу цивільної управи Підкарпатської Русі, керівники якого долучилися до роботи установчого з'їзду товариства, об'єднати зусилля творчої інтелігенції для вирішення проблем у галузі національної освіти українців Закарпаття.

На зібранні створили управу, яка складалася із «трьох складників: Головний відділ, Надзорча рада и Роземчий суд» [14, с. 39]. Головою організації обрали директора Ужгородської вчительської семінарії А. Волошина. Основним завданням для інтелігенції краю, що заснувала педагогічне товариство, він вбачав розбудову «руської школи», «школи модерної», яка повинна була діяти як цілісна система, «витвір соціальний, котрий і має працювати в душі громадянства для громадянства» [3, с. 34].

«Наше Товариство усилюєся служити інтересам виховання нашої карпаторуської дитини... не виховуєме вже лиш односторонньо для духа свободи, не говоримє о соціалістичнім вихованню, но о соціальнім, о державногорожанським, о вихованню признання прав других, а разом і повинностей наших, о вихованню способности до праці для родини, для народу і для людства. І сєсю свою принципіальну повинність ісповняє наша модерна школа новими совершеннішими засобами», – говорив А. Волошин [3, с. 35].

Заступниками голови товариства обрали А. Штефана та А. Маркуша. Активним діячем організації від її заснування був референт міністерства шкільництва та освіти Чехо-Словаччини при крайовому цивільному управлінні Підкарпатської Русі, майбутній прем'єр-міністр і міністр закордонних справ Карпатської України Ю. Ревай, який став одним із секретарів товариства. На посаду секретаря було обрано також М. Качанюка, родом з Галичини. Крім них до головного відділу входили: А. Аліськевич – касир, М. Желтвай – бібліотекар, І. Мигалка, С. Бочек, І. Панькевич, А. Яцко, І. Келемен, о. Е. Бокшай, А. Ворон [9, с. 14]. «До Надзирательної ради вибрані: инсп. Цимболець, М. Гулянич, М. Григашій, инсп. Добровскій, К. Феделеш, Ем. Фотул Дунда. До роземчого суду вибрані: Ф. Плєша, М. Дутка, Н. Кваковский, И. Бронзей.» [9, с. 14].

Завершився організаційний процес щодо створення «Педагогічного товариства Підкарпатської Русі» 13 січня 1925 р., коли державні органи затвердили його статут, що дало

можливість активно розпочати видавничу та фінансову діяльність [14, с. 39], взяти під свій патронаж журнал «Подкарпатська Русь» і стати його видавцем.

Часопис був заснований у 1923 р. у Празі і виходив щоквартально в приватному видавництві. Його редактором був І. Панькевич. «Вже перші числа журналу засвідчили його наукову спрямованість та солідність. Варто перелічити тільки назви деяких праць: Володимир Залозецький «Найважливіші типи деревляних церков на Подкарпатській Русі» (1923, ч. 1, с. 24–30), Володимир Гнатюк «Гуцули» (1923, ч. 1, с. 19–24, 1924, ч. 3, с. 79–85, ч. 4, с. 110–114), Володимир Ільванський «Старинні колядки Подкарпатської Русі» (1924, ч. 2, с. 50–61) та деякі інші» [8, с. 111].

У Празі вийшли п'ять номерів журналу [8, с. 112], 23 січня 1925 р. А. Волошин у передовій статті «Наша задача» зазначав, що і до цього часу «Подкарпатська Русь» виконувала чудове завдання: знайомила читачів із перлинами нашого «руського края», розповідала про побут народу, подаючи основи самосвідомості та народної свідомості. А зараз треба займатися ще «вопросами зреформовання школы, и в той роботѣ будемся руководити интересами народа и поглядами модерноѣ педагогики, котра от несвѣдомоѣ, примусовоѣ работы школы веде к символонѣй, обдуманѣй, свѣдѣмой работѣ» [4, с. 2]. Автор добре розумів, що у навчанні і вихованні дитини потрібно добре її знати, тож констатував, що до цього часу ніхто не займався «руською дитиною» в Закарпатті як предметом дослідження її природних здібностей. Цю важливу роботу не може виконувати одна людина, бо для вивчення умов і потреб виховання «нашоѣ дѣтины» потрібна колективна робота всіх працівників, яку зможе організувати Педагогічне товариство [4, с. 2]. А. Волошин відзначив: щоб майбутнє принесло воскресіння народу на всіх нивах його життя, «треба піднести дѣло вихованя, зреформувати школу... узнати наш народ, его потребности, родной край, его природнѣ скарбы» [4, с. 1].

Отже, навчання і виховання підростаючого покоління в народнім дусі стало пріоритетним завданням членів новоствореної освітянської спілки: «Дбати про нашу молодіж, дбати про єѣ вихованя – то найважнѣйша ціль нашого Товариства» [4, с. 2]. Такий підхід формував громадянина різнобічно розвиненого, освіченого та національно свідомого, здатного до самовдосконалення в процесі становлення нових суспільних відносин, в Закарпатті у 20-і роки ХХ ст.

Для досягнення цієї мети й об'єдналися кращі педагоги краю, творча інтелігенція, державні і приватні службовці патріотичного спрямування. Їх прізвища взнаємо з першого номера часопису, де зазначено, що для його підготовки і виходу «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі» запросило найкращих працівників «на поли науковѣм як и на поли нашего школьництва»: професор торгової школи в Севлюші Ф. Агій, директор державної гімназії в Ужгороді А. Алиськевич, директор народної школи в Дубриничах А. Банов, професори української гімназії в Ужгороді В. Бірчак та о. Е. Бокшай, інспектор горожанських шкіл С. Бочек, директор учительської семінарії в Ужгороді о. А. Волошин, учитель горожанської торгової школи в Мукачеві А. Ворон, директор народної школи в Берегові І. Гриць, директор гімназії в Берегові М. Григашій, шкільний інспектор в Хусті М. Гулянич, директор народної школи в Порошкові А. Добровський, професор торгової академії в Ужгороді А. Іванчов, професор торгової школи в Мукачеві д-р М. Качанюк, греко-католицький парох в Гуньковицях о. І. Кондратович, директор народної школи в Ракові І. Крайник, греко-католицький парох у Верецьках о. В. Ларь, шкільний інспектор у Тячеві А. Маркуш, професор гімназії в Ужгороді І. Панькевич, директор горожанської школи в Порошкові Е. Паржизек, директор школи в Хусті А. Полянський, шкільний інспектор в Ужгороді Ю. Ревай, професор учительської семінарії в Мукачеві М. Торбич, директор торгової академії в Ужгороді А. Штефан, директор народної школи в Перечині П. Яцко [17, с. 1].

Головним редактором журналу «Подкарпатська Русь» став П. Яцко, а відповідальним редактором – А. Штефан, майбутній міністр шкільництва та голова сейму Карпатської України. Правда, як вважають деякі дослідники, фактичним редактором був І. Панькевич, який вважав за необхідне не висувати себе на керівні посади, а пропонувати займати їх місцевим жителям [8, с. 112].

Членами організації «Педагогічного товариства Підкарпатської Русі» відповідно до його програмних і статутних завдань могли бути не лише педагоги, а й батьки учнів і навіть учні, бо організатори намагалися залучати до просвітницької роботи якнайбільше жителів краю. А. Волошин, відкриваючи II з'їзд товариства, найперше зазначив: «Панове і панії, браття і сестри! Педагогічне товариство Підк. Руси, хочай займає фаховими педагогічними питаннями, еднако є товариством не лиш професійних педагогів, но і товариством родичів і учеників». [3, с. 34].

Головні надії організатори товариства поклали на активну працю в його лавах якнайширшого кола учительства, що мало сприяти не лише поширенню передових педагогічних ідей, а й виробленню консолідованої позиції на виклики часу, пов'язані з культурно-освітнім розвитком українців Закарпаття. Тому в кожному номері педагогічного часопису публікуються статті, оголошення із закликами ставати членами організації. Так, у статті «Вписуйтеся в члени «Педагогічного Товариства!»» А. Волошин та Ю. Ревай зазначають, що з 1925 р. розпочало свою діяльність «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі», яке покляло собі за мету піднесення культури українського народу краю шляхом шкільного та позашкільного виховання молодого покоління. Тож «для кого дорога наша будучність, для кого дорогі наші національні ідеали, наша душа, наше життя и все наше будуче істнованя, най приступає до організації, не дивлячись на ніякі свої політичні переконаня... мы мусиме розпочати нове життя! Яким способом? Путь ясна! А то – путь організації. Жиєме в такій добі, де не индивидуальність, а організація має силу» [5, с. 16]. Автори запрошують вступати у товариство вчителів шкіл і професорів гімназій, об'єднатись у любові до праці і творити краще майбутнє, а для тих, хто має сумніви, виголошують гасло, яке стане символом національного відродження Закарпаття у міжвоєнний період: «Не в числі наша сила, а в праці и вёрбі» [5, с. 16].

Для залучення якнайширшого кола активних педагогів і громадських діячів до праці в його товаристві членам робили суттєві знижки на видання власних підручників і посібників, публікацію статей в періодиці. Так, вартість річної підписки журналу «Подкарпатська Русь» на 1925 р. для них становила 10 корун. Щоб вступити в організацію, необхідно було сплатити вступний внесок у розмірі 10 корун та щомісячні членські внески 3 коруни [5, с. 16; 6, с. 168]. Оголошення запрошували освітян «зголошуватися на адресу: Авг. Штефан, дир. Торг. Академії в Ужгороді» [6, с. 16] або відправляти поштові листівки на адресу Ужгородської гімназії, де перебували адміністрація та редакція часопису: «Всі котрі хочуть вступити в члени нашого «Педагогічного Товариства», можуть заявити се звичайною поштовою карткою» [13, с. 72, 83]. Така системна робота стосовно залучення освітян, батьків, активних членів суспільства до громадсько-просвітньої діяльності не лише кількісно збільшувала ряди «Педагогічного товариства Підкарпатської Русі», а й створювала відповідну творчу атмосферу всередині нього, що сприяло організації та проведенню різних заходів, курсів підвищення педагогічної кваліфікації та ін.

Серед членів товариства виразне місце займали представники української політичної еміграції – переселенці з «Галичини та Наддніпрянщини, які в результаті багатьох політичних чинників (Перша світова війна, революція 1917 р., поразка ЗУНР, політичні репресії більшовиків) опинилися на території історичного Закарпаття та активно проявили себе у громадсько-політичному та культурному житті краю» [15, с. 130]. На запрошення крайового шкільного референта та І. Панькевича відгукнулася когорта представників української інтелігенції, які почали працювати на посадах керівників, професорів, вчителів навчальних закладів в Закарпатті, передаючи значний педагогічний досвід, набутий у провідних вітчизняних та європейських освітніх установах. Визначну роль у становленні та розвитку демократичних традицій у роботі закладів освіти краю відіграли педагоги-емігранти: А. Алишківич, Марія Підгірянка, А. Домбровський, В. Пачовський, В. Бірчак, О. Вахнянин, Л. Бачинський, Я. Голота, Г. Кінах, М. Кушніренко, брати Корнило й Богдан Заклинські, П. Кукуруза, С. Леонович та багато інших.

«Педагогічне товариство Підкарпатської Русі» ставило собі за мету брати активну участь в регіональних, загальнодержавних та міжнародних культурно-освітніх заходах. Так, головний відділ вислав свого делегата на початку 1925 р. на педагогічний конгрес у м. Берн (Швейцарія) [9, с. 15].

Разом з тим фінансові надходження до організації були мізерними: «Педагогічне товариство розпочало свою діяльність без жодних матеріальних засобів, із малою кількістю людей, але таких людей, які люблять свою роботу, люблять свій народ» [9, с. 15].

Слабкий матеріальний стан, був одним із чинників, що не давав змоги українській педагогічній спільноті в Закарпатті відроджувати приватне шкільництво, засновувати школи та дошкільні навчальні заклади, як в сусідній Галичині, де приватні школи утримувалися громадськістю.

Прогрес у галузі освіти чітко позначився на розвитку системи неповної середньої або, як тоді її називали, горожанської школи. Навчання у закладах цього типу продовжувалось після 5 класу початкової школи і тривало чотири роки. Такі школи готували молодших службовців, обслуговуючий персонал для торгівлі і сфери обслуговування. Система горожанських шкіл мала добру основу ще з австро-угорського періоду, а за часів Чехо-Словацької Республіки стала набирати національно-патріотичного звучання. Наприкінці Першої світової війни в містах Закарпаття було 9 горожанських шкіл, з них 3 чоловічі та 6 жіночих. В Ужгороді і Мукачеві діяли по дві горожанські школи, проте у Верховині не було жодної. Навчання в цих школах велось угорською мовою. [11, с. 44].

Із 1920 р., чехо-словацька влада щорічно відкривала по 2–3 горожанські школи, переважно в гірських районах. Великої популярності вони набули в населених пунктах Ясіня, Тячів, Нересниця, Великий Бичків, Великий Березний, Білки, Довге, Перечин, Волове, Воловець, Нижні Ворота, в низинних селах Великі Лучки, Чинадієво, Середне, Ракошино тощо [11, с. 45].

У редакторській статті під назвою «Учительськѣ Товариства у нас и реорганізація учительства» часопису «Подкарпатська Русь» було зазначено, що все учительство краю повинно об'єднатися за фахом. «Из сего слѣдує, що: хранительки мають зорганізуватися в Товариство хранительок, учительки домашних наук в Товариство учительок дом. наук, народнѣ учителѣ в У.Т.П.Р. або Педагогічне Т-во, горожанськѣ учителѣ в Т-во учит. гор. шкѣл; учителѣ фаховых шкѣл, професоры в професорске Т-во. Стоить перед нами шѣсть слоѣв культурных робѣтників, маємо перед очима шѣсть учительських організацій, котрѣ повиннѣ заосновати Союз учительських Товариств на Подк. Русі» [16, с. 157].

Ставало очевидним, що об'єднання в одній громадській організації педагогів, які представляли різні типи навчальних закладів, не давало необхідних результатів у реформуванні освітньої галузі, фаховому зростанні керівника, професора, вчителя, вихователя. Подальший розвиток педагогічного руху у Закарпатському краї потребував реформування, насамперед щодо створення вузькофахових товариств.

Проведене дослідження засвідчує, що провідні українські педагоги Підкарпатської Русі в 1920–1930-х роках докладали чимало зусиль для організації педагогічних товариств, розуміючи, що тільки спільними зусиллями громади, воскресивши пам'ять народну, можна виховати молоде покоління у любові до рідного краю, подолати проблеми в освітній галузі і побудувати демократичну державу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.) / Л. Березівська. – К.: Молодь, 1999. – 191 с.
2. Білавич Г. Українське педагогічне товариство «Рідна школа»: (засновано у Львові у 1881 р.) / Г. Білавич // Початкова школа. – 1994. – № 1. – С. 54–56.
3. Волошин А. Бесіда голови Педагогічного Товариства на II загальному з'їзді // Августин Волошин. Педагогічні твори. – Ужгород: ВАТ «Видавництво «Закарпаття», 2007. – С. 34–37.
4. Волошин А. Наша задача / А. Волошин. // Подкарпатська Русь. – 1925. – Рѣчник II. – 15 Января. – С. 1–2.

5. Волошин А. Вписуйтеся в члени «Педагогічного Товариства» / А. Волошин, Ю. Ревай // Подкарпатська Русь. – 1925. – Річник II. – 15 Янв. – С. 16.
6. Всім членам Пед. Т-ва. до уваги! // Подкарпатська Русь. – 1925. – Річник II. – 15 Янв. – С. 168.
7. Гомонай В. В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.) / В. Гомонай. – Ужгород: Закарпаття, 1992. – 297 с.
8. Добош І. Історія української журналістики Закарпаття 20–30-х років XX ст. / І. Добош. – Івано-Франківськ, 1995. – 128 с.
9. З діяльності Педагогічного Товариства Подк. Руси // Подкарпатська Русь. – 1925. – Річник II. – 15 Янв. – С. 14–15.
10. Ліхтей І. Діяльність громадських організацій / І. Ліхтей, В. Керецман, Н. Керецман // Нариси історії Закарпаття (1918–1945). – Ужгород: Закарпаття, 1995. – Т. II. – С. 413–429.
11. Освіта Закарпаття: монографія / В. В. Химинець, П. П. Стрічак, Б. М. Качур, М. Талапканич. – Ужгород: Карпати, 2009. – 464 с.
12. Побірченко Н. С. Педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад у другій половині XIX – на початку XX століття (у двох книгах). Кн. I: Київська громада / Н. С. Побірченко. – К.: Науковий світ, 2000; Побірченко Н. С. Педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад у другій половині XIX – на початку XX століття (у двох книгах). Кн. II: Громади Наддніпрянської України / Н. С. Побірченко. – К.: Науковий світ, 2000.
13. Подкарпатська Русь. – 1925. – Річник II. – 15 Янв. – С. 72–83.
14. Справоздання о діяльності Педагогічного Т-ва Подк. Руси до кінця януара 1926 // Подкарпатська Русь. – 1926. – Річник III. – 15 Фебруара. – С. 39.
15. Стряпко І. Роль української політичної еміграції у розвитку освіти на Закарпатті 1919–1939 рр. / І. Стряпко // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2014. – Вип. XXXIX. – С. 130–135.
16. Учительські Товариства у нас и реорганізація учительства // Подкарпатська Русь. – 1925. – Річник II. – 15 Янв. – С. 154–157.
17. Широть нашу часопись з рук до рук // Подкарпатська Русь. – 1925. – Річник II. – 15 Янв. – С. 1.

УДК 37(477)(09)+6(07)

В. М. КУШНІР

### ВТІЛЕННЯ ІДЕЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРАКТИКУ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1980-Х – НА ПОЧАТКУ 1990-Х РОКІВ

*Розглянуто шляхи запровадження профільного навчання та його вдосконалення у середніх школах України в другій половині 1980-х - на початку 1990-х років. Встановлено, що у вказаний період профілізація середньої освіти відбувалася кількома шляхами: створення класів з поглибленим вивченням одного чи кількох предметів; створення профільних класів, орієнтованих на окремий навчальний предмет; створення профільних класів, орієнтованих на вищій навчальний заклад. Показано, що запровадження профільної диференціації сприяло створенню шкіл нового типу, передусім гімназій і ліцеїв.*

**Ключові слова:** школа, профільна диференціація, профільний клас, гімназія, ліцей.

В. Н. КУШНІР

### ВОПЛОЩЕННЯ ІДЕЇ ПРОФІЛЬНОГО ОБУЧЕННЯ В ПРАКТИКУ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1980-Х – В НАЧАЛЕ 1990-Х ГОДОВ

*Рассмотрены введения профильного обучения и его усовершенствования в средних школах Украины во второй половине 1980-х – в начале 1990-х годов. Выявлено, что в этот период профилирование среднего образования происходило несколькими путями: создание классов с углубленным изучением одного или нескольких предметов; создание профильных классов, ориентированных на отдельный учебный предмет; создание профильных классов, ориентированных на высшее учебное заведение. Показано, что введение профильной дифференциации способствовало созданию школ нового типа, прежде всего гимназий и лицеев.*

**Ключевые слова:** школа, профильная дифференциация, профильный класс, гимназия, лицей.

## THE EMBODIMENT OF THE IDEA OF PROFILE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL IN THE SECOND HALF OF 1980-IES – EARLY 90-IES

*The article considers ways of implementation of profile education in high school during the second half of the 80's - early 90-ies of the XX century. It was found that during that period profiling of secondary education took place in several ways: creation of classes with intensive study of one or more subjects, creation of specialized classes focused on a single subject and the creation of specialized university oriented classes. It was shown that introduction of profile differentiation contributed to the creation of new types of schools such as gymnasium and lyceum.*

**Keywords:** school, profile differentiation, profile class, gymnasium, lyceum.

Забезпечення якості результату середньої освіти суттєво залежить від розпізнавання та врахування індивідуальних інтересів і здібностей учнів, їх професійного самовизначення і готовності до продовження навчання у системі професійної освіти. Запровадження профільного навчання у старших класах середньої школи є одним із пріоритетних напрямів оновлення сучасної вітчизняної освіти, підвищення її якості, що дає можливість внаслідок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу враховувати інтереси та здібності учнів, створювати умови для їх освіти у відповідно до професійних інтересів та життєвих планів.

Ідея профільного навчання в історії вітчизняного шкільництва не є новою і залежить від рівня запровадження демократичних принципів в систему освіти. Так, період другої половини 1980-х – початку 1990-х років, коли у тодішній Українській РСР був проголошений демократичний курс перебудови освіти, зумовив потребу перегляду основних її принципів організації, зокрема, диференціації та індивідуалізації начального процесу. Реалізація цього принципу потребувала розвитку варіантної освіти, що ґрунтувалася на різних формах диференціації, з-поміж них: поглиблене вивчення окремих предметів і профільне навчання. Вивчення досвіду запровадження профільного навчання в окреслений період дасть змогу краще усвідомити сучасні освітні проблеми та спрогнозувати результативність майбутніх змін.

Питання профільного навчання у вказаний період розглядали у контексті варіативності змісту середньої освіти О. Я. Савченко, С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований та інші науковці. Окремі роботи присвячені організаційним аспектам профільного навчання в лицей (В. М. Алфімова), середній школі (О. І. Бугайов, А. П. Самодрин), школах у сільській місцевості (Н. І. Шиян). Однак вивчення історіографії проблеми свідчить, що, незважаючи на значну кількість досліджень, які були безпосередньо присвячені розгляду питань розвитку середньої освіти в Україні в другій половині 1980-х – на початку 1990-х років або так чи інакше торкались освітніх аспектів, немає робіт, які би комплексно та системно охоплювали проблему запровадження профільного навчання в історії вітчизняної школи у визначених хронологічних межах.

**Мета статті** – вивчити шляхи запровадження профільного навчання у вітчизняній середній школі у другій половині 1980-х – на початку 1990-х років.

Відповідно до «Положення про школи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів», яке було затверджене 21 травня 1986 р. міністерством освіти УРСР, школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів мали забезпечити учням поглиблене оволодіння знаннями і вміннями з профільюючих навчальних дисциплін, трудову і професійну підготовку, розвиток їх творчих здібностей відповідно до інтересів і нахилів [8]. Згідно з цим документом 8–11, 9–11 або 10–11 класи відкривалися за ініціативою педагогічної ради школи при наявності кваліфікованих кадрів і необхідної навчально-матеріальної бази. Рішення про профілі та професії, за якими мала здійснюватися підготовка учнів цих шкіл (класів), приймали виконавчі комітети місцевих рад народних депутатів з урахуванням регіональних потреб народного господарства в кадрах. Профільна і професійна підготовка повинна була реалізуватися «на базі промислових підприємств, обчислювальних центрів, фізичних і хімічних лабораторій, сільськогосподарських підприємств, художніх майстерень, науково-дослідних інститутів, вищих навчальних закладів та інших організацій у районі» [8].

Важливим було те, що у вказаному положенні підтверджувалася можливість організації шкіл, що мають класи як із поглибленим вивченням одного навчального предмета, так і кількох профільних предметів. Зарахування до шкіл (класів) із поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів відбувалося за бажанням учнів, без вступних іспитів, проте перевага надавалася школярам з кращими підсумковими оцінками за попередній клас [8].

Згідно з наказом Президії АН УРСР, міністерства народної освіти УРСР, міністерства вищої та середньої освіти УРСР і Президії Південного відділення ВАСГНІЛ «Про організацію спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням циклу навчальних предметів» від 25 серпня 1986 р. при університетах і науково-дослідних інститутах (НДІ) АН УРСР у 1986/1987 навчальному році було створено 5 таких шкіл у складі 7–8 класів, а саме: фізико-математичні – СШ № 13 в Дніпропетровську, СШ № 35 в Донецьку, СШ № 145 в Києві, СШ № 24 в Харкові та хімічно-біологічна – СШ № 51 в Одесі. Метою їх відкриття проголошувалось якісне покращення підготовки та залучення до наукової діяльності талановитої учнівської молоді [9].

Про роботу таких шкіл міністр народної освіти УРСР М. В. Фоменко говорив на V Республіканському з'їзді учителів в травні 1987 р. Він, зокрема, критикував існуючі школи з поглибленим вивченням іноземної мови, називаючи їх «елітними», в яких порушується «принцип соціальної справедливості», та наголошував на потребі розвитку спецшкіл із поглибленим вивченням математики, фізики, хімії, біології [15, с. 14].

За даними міністерства народної освіти УРСР впродовж 1988–1990 рр. мережа шкіл, де було створено класи з поглибленим вивченням предметів, збільшилася майже в п'ять разів і становила 5,2 тис. із загальною кількістю учнів понад 386 тис.; в цих школах було класів: 1507 з поглибленим вивченням філологічних дисциплін, 1244 – фізико-математичних, 1580 – художньо-естетичних, 542 – природничих, 1178 трудової та професійної підготовки [3, с. 1].

Станом на 1990 р. лише в Києві 64 % загальної кількості середніх шкіл становили школи і класи з поглибленим вивченням окремих предметів [10].

Як бачимо, в другій половині 1980-х років профільна диференціація навчання активно реалізовувалася через школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів і циклів навчальних предметів. Проте в кінці 1980-х – на початку 1990-х років новітня освітня політика сприяла популярності створення спеціалізованих закладів нового типу – гімназій та ліцеїв. Перші подібні заклади мали назву експериментальні школи-гімназії та школи-ліцеї. У 1989 р. в Україні їх було 6, а в 1990 р – вже 95 [4].

Експериментальні школи-гімназії та школи-ліцеї створювалися у великих містах на базі ВНЗ наукових установ і спеціалізованих шкіл. Кожний такий заклад відрізнявся профілем підготовки і працював за експериментальними навчальними планами. Приміром, на базі Есхарівської школи-інтернату Харківської обл. був створений експериментальний педагогічний чоловічий ліцей-інтернат, на базі спеціалізованої школи-інтернату № 1 м. Києва – гімназія східних мов, на базі НДІ садівництва (Мліївської садівничої станції) – Мліївська школа-ліцей сільськогосподарського профілю та ін. [7].

Досвід створення і діяльності експериментальної школи-гімназії м. Львова в 1989/1990 навчальному році описала директор закладу М. М. Барна. Аналіз подібної практики дає нам можливість визначити труднощі й особливості організації шкіл нового типу в окреслений період. Перед створенням експериментальної школи-гімназії, стверджує її директор, педагогічний колектив спільно з міським і районним відділами народної освіти та Львівським державним університетом ім. І. Я. Франка, Фізико-математичним інститутом АН УРСР розробили «Тимчасове положення про школу-гімназію». Згідно з цим документом гімназія вважалася середнім навчальним закладом системи народної освіти, одним із завдань якого було «забезпечення розкриття і розвиток індивідуальних здібностей, творчого мислення дітей, які виявляють нахил до науки, управлінської діяльності, пошукової, дослідницької, експериментальної роботи [1, с. 9].

Для реалізації визначеного завдання створювалися класи двох профілів – суспільно-гуманітарного та фізико-математичного. У класах суспільно-гуманітарного профілю було збільшено кількість годин на вивчення профільних предметів за рахунок скорочення навчальних годин «точних наук», а в класах фізико-математичного профілю зменшено кількість годин на вивчення гуманітарних наук і збільшено навчальні годин для профільних.



Початкові класи мали підготовчий характер. Вони працювали за експериментальними планами, якими було передбачено вивчення іноземної мови з 1 класу, уроки культури поведінки, хореографії, народознавства, художньої праці та занять за інтересами. З 5 класу учні мали змогу вивчати за вибором народознавство та логіку. У 8–11 класах трудове навчання не вивчалось, натомість у класах гуманітарного профілю вивчали основи музеєзнавства та архівну справу, а в класах фізико-математичного профілю – курс електротехніки та ЕОМ, за яким могли, проявивши бажання, отримати професійну підготовку. Водночас учням пропонувалися курси за вибором: народознавства, латинської мови, практикум з фізики і математики [1, с. 10].

Цікавим для нас є досвід створення у 1989 р. чоловічого ліцею на базі фізико-математичного факультету Тернопільського державного педагогічного інституту (нині національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка). Серед основних завдань створення ліцею була підготовка здібних дітей до вступу у профільний ВНЗ. Вчителями ліцею працювали викладачі інституту з науковим ступенем кандидата наук. Навчальні плани і програми розробляли педагоги, спираючись на досвід спеціалізованих фізико-математичних шкіл. Серед профільних предметів були математична і фізична мозаїка, радіотехнічна творчість. Учням пропонувалися курси за вибором з природознавства (інтегрований курс хімії і біології), основ художнього виховання [11, с. 7]. Ліцеїсти мали рівні права зі студентами у користуванні навчально-технічною базою інституту. Іногородні учні проживали в студентських гуртожитках.

Попри гарні результати підготовки учнів у ліцеї, подібно як у Львівській експериментальній школі-гімназії, педагоги стикалися з певними труднощами, серед них: відсутність організаційно-правової платформи діяльності навчального закладу; недостатнє навчально-методичного забезпечення; недостатність фінансової й адміністративної самостійності закладів, що призводило до матеріальної скрути і відсутності доплат викладачам за додаткове навантаження, й ін.

Як бачимо, перші школи-гімназії та школи-ліцеї мали чітке профільне спрямування. Такий підхід був підтриманий міністерством народної освіти УРСР та зазначений у пояснювальній записці до «Експериментальних навчальних планів шкіл-гімназій і шкіл-ліцеїв на 1990/1991 навчальний рік». Згідно з документом школи-гімназії та школи-ліцеї у порядку експерименту відкривалися за рішенням обласних рад спільно з науковими центрами АН УРСР, відповідними ВНЗ, науково-дослідними установами тощо. Гімназії мали бути зорієнтовані на гуманітарний напрямок підготовки учнів, а ліцеї – на природничо-математичний і технічний. Ці навчальні заклади мали працювати за індивідуальними навчальними планами і спеціальними програмами, розробленими відповідними науково-методичними установами та педагогами на основі експериментальних. Традиційні шкільні курси повинні були викладатися за програмами масових шкіл [6, с. 24].

Однією із перешкод роботи шкіл нового типу в зазначений період був низький рівень матеріального забезпечення. Економічна криза в країні не сприяла створенню таких закладів. Виникала небезпека організації шкіл нового типу на базі звичайних загальноосвітніх шкіл за незначних змін у змісті освіти.

Проблеми створення та організації шкіл нового типу широко обговорювалися в освітніх періодичних виданнях. Актуальними були питання про шляхи попередження виникнення формалізму у створенні таких, підходи до відбору дітей для навчання у цих закладах, напрацювання чітких критеріїв оцінки роботи вчителів через потребу попередження низького рівня викладання у гімназіях та ліцеях тощо.

Так, О. І. Вишневецький переконував у потребі створення гімназій як цілком нових навчальних закладів, де би впроваджувалися нові принципи відбору учнів та вчителів. Як приклад він наводив гуманітарну гімназію в м. Стрий на Львівщині, створену в 1991 р. Вчителів у неї набирали на конкурсній основі й оформляли на контрактних засадах. Робота в гімназії оплачувалася майже на 25 % більше, ніж у звичайних школах, за рахунок місцевого бюджету [2, с. 74]. Навчання було платним, але діти із малозабезпечених сімей від оплати звільнялися. Одержані кошти використовувалися для зміцнення матеріальної бази навчального закладу, на стипендії для особливо здібних учнів та для стимулювання праці вчителів.

Навчальний план 1 класу Стрийської гуманітарної гімназії включав обов'язкові предмети і предмети за вибором (студії). Перші проводились у вигляді занять, коли учитель працював з усім класом (11 год. у тиждень) та практикуми з поділом на підгрупи до 8–10 учнів (21 год. в тиждень). У післяобідній період проводилися «відпочинкові» студії за вибором: хоровий спів і музика, малювання і дизайн, хореографія і драматична студія (дві з чотирьох).

У навчальному плані гімназії для наступних класів було передбачено вивчення другої іноземної мови (16 тижневих годин у 6–8 класах), біології (14 год. – у 2–8 класах), світової історії (12 год. – у 3–8 класах), фізики і астрономії (12 год. – у 3–8 класах), хімії (10 год. – у 4–8 класах). За вибором пропонувалося вивчення філософії, закону Божого, психології, старослов'янської, давньогрецької та польської мов [2, с. 75].

Після закінчення гімназії випускники склали випускні іспити державній комісії, до якої входили представники Дрогобицького педагогічного інституту та Львівського державного університету, що давало право вступу в ці ВНЗ без іспитів.

Проголошення незалежності України надало освітянам країни право самостійно вирішувати питання організації державної системи освіти.

Новий період у створенні шкіл нового типу почався із прийняття Верховною Радою УРСР в 1991 р. закону «Про освіту», відповідно до якого для розвитку здібностей, талантів дітей повинні були створюватися профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань [4, с. 11] та мали бути видані організаційно-правові документи, що регламентували б роботу шкіл нового типу та профільних класів.

Із 1992 р. порядок створення гімназій, ліцеїв та профільних класів у загальноосвітніх школах регламентувався «Тимчасовим положенням про середню загальноосвітню школу України». Відповідно до цього документа вводилися значні навчально-організаційні зміни у школах III ступеня, зокрема, разом з обов'язковими передбачалося вивчення предметів за вибором. За наявності необхідних умов та з урахуванням запитів учнів запроваджувався один або кілька профілів навчання (гуманітарний, фізико-математичний, хімічно-біологічний, технічний, сільськогосподарський, економічний та ін.) [14, с. 15].

Документ сприяв розвитку профільних класів з орієнтацією на конкретну дисципліну. В профільному класі могли навчатися школярі, які бажали отримати різні професії з однієї галузі знань. У більшості шкіл описуваного періоду створювалися один-два профільні класи.

Гімназія, згідно з «Тимчасовим положенням про гімназії», вважалася загальноосвітнім навчальним закладом освіти для обдарованих і здібних дітей, що забезпечує їхню науково-теоретичну, загальнокультурну підготовку та задовольняє різнобічні освітні запити особи, суспільства, держави. Головною її метою передбачалося виховання та розвиток обдарованих і здібних учнів. З-поміж основних завдань гімназії було забезпечення базової загальноосвітньої підготовки з гуманітарним спрямуванням, що включав розвиток дитини як особистості, її нахилів, інтересів, здібностей та самовизначення, саморозвиток, самореалізацію з подальшим навчанням у ВНЗ [12, с. 17].

У гімназіях профільна диференціація реалізовувалася через створення класів поглибленого вивчення одного чи кількох предметів: клас математики, клас поглибленого вивчення іноземних мов, гуманітарний клас та ін.

Ліцей, відповідно до «Тимчасового положення про ліцей», вважався спеціальним закладом освіти для обдарованих дітей, що забезпечував здобуття освіти понад державний мінімум і здійснював науково-практичну підготовку, задовольняв різнобічні освітні запити особи, суспільства, держави. Крім базової загальноосвітньої підготовки, він мав надати ліцейстам можливість для реалізації індивідуальних, творчих потреб, оволодіння системою знань та практичних умінь і навичок наукової, дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької, раціоналізаторської діяльності, окремих видів професійної підготовки, роботи з технікою і новими технологіями [13, с. 22].

Гімназія створювалася в складі 1–7 класів (відповідно 5–11 класи середньої загальноосвітньої школи), до неї мали зараховуватися учні, котрі закінчили початкову школу і пройшли конкурсний відбір. Ліцеї ж створювалися у складі 10–11 класів або 8–11 класів середньої загальноосвітньої школи.

Як і гімназії, ліцеї повинні були працювати за власним навчальним планом і програмами, що розроблялися викладачами закладу на основі базових навчальних планів. Профільне навчання в ліцеях мало здійснюватися через спеціальні курси, факультативи з відповідними програмами, заняття в гуртках, клубах, студіях та проходження ліцеїстами стажування, практики у навчальних і наукових лабораторіях, на виробництві [13, с. 25].

Державне врегулювання діяльності шкіл нового типу сприяло реорганізації спеціалізованих шкіл на профільні ліцеї і створенню нових типів шкіл на базі ВНЗ та організацій.

Таким чином, у кінці 1980-х – на початку 1990-х років через демократичні зміни в освітній політиці особливого розвитку набули ідеї профільної диференціації навчання в середній загальноосвітній школі. Із профільною диференціацією змісту шкільної освіти пов'язували можливість максимального розкриття індивідуальності, творчих здібностей і нахилів учнів, більш ефективної підготовки випускників школи до продовження освіти з обраної галузі. Профільна диференціація в зазначений період відбувалася різними шляхами.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Барна М. М. Гімназія: кроки становлення / М. М. Барна // Радянська школа. – 1990. – № 3. – С. 8–12.
2. Вишневецький О. І. Повернення гімназії / О. І. Вишневецький // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 73–76.
3. Диференціація навчання: пошук оптимального варіанта // Радянська освіта. – 1990. – 4 травня – С. 1, 3.
4. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про освіту» // Радянська школа. – 1991. – № 9. – С. 5–19.
5. Зведені звіти про викладання іноземних мов у денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах на початок 1996/1997 навчального року // ЦДАВО України. Ф. 166. – Оп. 18. – Спр. 175. – Арк. 2.
6. Експериментальні навчальні плани шкіл-гімназій і шкіл-ліцеїв на 1990/1991 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1990. – № 10. – С. 24–30.
7. Лікарчук І. Замість епітафії / І. Лікарчук. [Електронний ресурс] – Режим доступу: // <http://education-ua.org/ua/articles/255-111>
8. Положення про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1986. – № 13. – С. 4–7.
9. Про організацію спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням циклу навчальних предметів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1986. – № 21. – С. 5–15.
10. Про розвиток народної освіти в м. Києві // ЦДАВО України. Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 89. – Арк. 20–22.
11. Сіднев Л. М. Ліцей, гімназія: здобутки і проблеми / Л. М. Сіднев // Радянська школа. – 1990. – № 1. – С. 5–12.
12. Тимчасове положення про гімназію // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 15–16. – С. 17–22.
13. Тимчасове положення про ліцей // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 15–16. – С. 22–27.
14. Тимчасове положення про середню загальноосвітню школу України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 15–16. – С. 3–17.
15. Фоменко М. В. Про хід виконання в республіці рішень XXVII з'їзду Компартії України, Основних напрямів реформи загальноосвітньої школи по дальшому підвищенню якості навчання і комуністичного виховання підростаючого покоління // Радянська школа. – 1987. – № 7. – С. 10–19.

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.147:81-26

Л. І. МОРСЬКА

## МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

*Обґрунтовано необхідність розробки моделі педагогічної системи іношомовної підготовки майбутніх юристів, зокрема для здійснення іношомовного посередництва. Показано, що реалізація розробленої автором моделі забезпечується через створення відповідних педагогічних умов: формування і розвиток професійно-спрямованої мотивації та організація самоосвітньої діяльності майбутніх юристів через впровадження інтерактивних педагогічних технологій; створення інформаційно-освітнього середовища; цілеспрямований відбір змісту навчального матеріалу; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.*

**Ключові слова:** іношомовна медіація, медіаторська компетентність, педагогічні умови, педагогічне моделювання, іношомовна посередницька професійна діяльність.

Л. И. МОРСКАЯ

## МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

*Обоснована необхідність розробки моделі педагогічної системи іноязычної підготовки будучих юристів, в частині для іноязычного посередництва. Реалізація розробленої автором моделі совершається благодаря створенню відповідних педагогічних умов: формування і розвиток професійно-орієнтованої мотивації та організація діяльності самообучення будучих юристів шляхом впровадження інтерактивних педагогічних технологій; створення інформаційно-освітнього середовища; цілеспрямований відбір змісту навчального матеріалу; забезпечення суб'єкт-суб'єктного взаємодіяння учасників навчального процесу.*

**Ключевые слова:** іноязычна медіація, медіаторська компетентність, педагогічні умови, педагогічне моделювання, іноязычна посередницька діяльність.

L. I. MORSKA

## THE MODEL OF MEDIATION COMPETENCE FORMATION SYSTEM IN FUTURE LAWYERS

*The necessity for the creation of the pedagogical system model of foreign language education of future lawyers has been substantiated, namely for the foreign language mediating activity. The realization of the suggested model is secured by the creation of certain pedagogical conditions: formation and development of professionally-oriented motivation and organization of self-study activity of future lawyers through the use of interactive pedagogical technologies; creation of information-educational environment; goal-directed choice of the learning material content; the provision of subject-subject interaction of education process participants.*

**Keywords:** foreign language mediation, mediation competence, pedagogical conditions, pedagogical modeling, foreign language mediating professional activity.

У сучасній педагогіці існують чимало протиріч, зокрема, між: вимогами до професійної діяльності та професійної компетентності фахівців і реальними умовами їх роботи та професійної підготовки; інтенсивним використанням загальнонаукових сучасних ідей і методів і недостатнім теоретичним обґрунтуванням їх використання в педагогіці; потребою розробки комплексних моделей професійної діяльності фахівців і домінуванням ізольованих моделей в

педагогічній теорії і практиці. У цьому аспекті важливе місце відводимо професійній підготовці майбутніх юристів.

**Метою статті** є обґрунтування педагогічних умов і моделі педагогічної системи іншомовної підготовки майбутніх юристів до їх посередницької діяльності.

У психолого-педагогічній літературі поняття «умова», зазвичай, розглядається як видове щодо відповідних родових категорій – таких, як «середовище», «обставини», «ситуація» [9, с. 212]. Загалом погоджуючись із подібним твердженням, вважаємо за доцільне зупинитися детальніше на нашому трактуванні сутності педагогічних умов.

В. Стасюк розуміє педагогічні умови, як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [10, с. 175]. На думку І. Підласого, педагогічна умова значно розширює комплекс чинників, котрі зумовлюють виникнення, функціонування чи перетворення досліджуваного об'єкта (явища чи процесу) в ході педагогічного експерименту [9, с. 446–447], що, на нашу думку, може спричинити залучення до педагогічних умов випадкових чинників, які взагалі не впливають на досліджуваний об'єкт. Тому підтримуємо думку вчених, котрі розуміють педагогічні умови як «окремий компонент педагогічного процесу, що інтегрує в собі сукупність заходів (об'єктивних можливостей), спрямованих на досягнення мети» [5, с. 141], як «середовище, умови, в яких перебувають і без яких не можуть існувати предмети, явища» [12, с. 398].

У процесі теоретичного дослідження визначеної проблеми ми ознайомилися зі змістом кількох наукових позицій (вітчизняних і зарубіжних) щодо відбору педагогічних умов для ефективної професійної підготовки майбутніх юристів до іншомовної медіаторської діяльності.

Найбільш ефективними в зазначених проєктах визнаються такі умови:

- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії (педагогіки діалогової взаємодії) учасників навчального процесу з акцентом на більшу активність тих, хто навчається, орієнтація навчального змісту на контекстне використання іноземної мови [15];
- інтеграція іншомовної підготовки у квазіпрофесійну діяльність майбутнього медіатора [16];
- організація оптимального комунікативного середовища в умовах здійснюваного навчального процесу; дотримання міжпредметних зв'язків; формування в студентів позитивної мотивації до оволодіння іншомовної комунікативної компетентності; забезпечення професійної спрямованості змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова», використання комп'ютерних інформаційних технологій у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців; синхронне вивчення іноземної мови й іншомовної культури [5];
- застосування методів інтерактивного навчання, що моделюють конкретні ситуації професійної взаємодії; орієнтація викладача на діалогову форму взаємодії зі студентами; формування у студентів комунікативних умінь [11];
- реалізація концепції контекстуального навчання; розвиток мотивації студента до поєднання у фаховій діяльності функцій суб'єкта пізнання і семіотичного суб'єкта; забезпечення вільного самовизначення та активізації особистісних ресурсів студента [14];
- позитивна мотивація щодо формування професійного мовлення; забезпечення аналізу та самоаналізу професійного мовлення, здатності до його вдосконалення і розвитку; творча взаємодія учасників навчального процесу через застосування дискусійних методів навчання [8] тощо.

На основі аналізу наукових джерел та спостереження за медіаторською діяльністю фахівців юридичної сфери під педагогічними умовами формування медіаторської компетентності майбутніх юристів розуміємо зовнішні характеристики досліджуваного об'єкта (зміст, форми, методи (прийоми), технології), орієнтовані на взаємодію з внутрішнім світом студента (мотивами, інтересами, установками, потребами, рефлексивною позицією, ціннісними орієнтаціями), реалізація яких забезпечить результативність педагогічної системи, створеної з метою формування високого рівня медіаторської компетентності майбутніх юристів.

Ґрунтовне дослідження проблеми за окресленими вище аспектами і власний досвід викладацької діяльності у юридичному вищому навчальному закладі (ВНЗ) зумовили визначення таких педагогічних умов формування медіаторської компетентності майбутніх юристів:

- формування і розвиток професійно-спрямованої мотивації та організація самоосвітньої діяльності майбутніх юристів шляхом впровадження інтерактивних педагогічних технологій (технології тренінгу та кейс-аналізу);
- створення спеціального інформаційно-освітнього середовища з метою забезпечення інтеграції дисципліни «Практика юридичної іншомовної медіації» з іншими дисциплінами предметно-професійної підготовки майбутніх юристів;
- цілеспрямований відбір змісту навчального матеріалу через його мінімізацію, логічне структурування та оптимізоване засвоєння студентами (використання навчальних стратегій);
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії (педагогіки діалогової взаємодії) учасників навчального процесу.

Зауважимо, що реалізація визначених нами умов здійснювалася в межах педагогічного процесу ВНЗ, в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців юридичної сфери, відповідно до базового навчального плану та державних освітніх стандартів підготовки юристів. Крім того, якщо певна умова є причиною якогось ефекту, то його вияв залежить як від усвідомлення цієї умови (її визначення), так і від її наявності, існування, реалізації. Тому перед викладачем ВНЗ стоїть завдання визначити, створити й реалізувати певні умови для досягнення запланованого ефекту [6, с. 203]. Обґрунтуємо зміст визначених умов.

Результати наших спостережень та досліджень науковців дають підстави стверджувати, що готовність майбутніх фахівців до здійснення ефективної професійної діяльності суттєво залежить від мотиваційної сфери. К. Демельова переконана, що «мотивація є передумовою поведінки особистості, яка спонукає, спрямовує й організовує поведінку, а також надає особистісного смислу та значущості майбутній професійній діяльності. За наявності позитивно спрямованої мотивації професійна діяльність набуває чіткого особистісного змісту, що сприяє перетворенню із зовнішньо сформульованих цілей у внутрішні особистісні потреби. Зазначена мотивація є системою цінностей, які особистість чітко усвідомлює і переводить в особистісні принципи, переконання, установки та зміст майбутньої професійної діяльності» [3, с. 423].

На основі глибокого вивчення історико-педагогічних аспектів мотивації та її потенціалу у професійній підготовці фахівців, І. Мельничук вказує, що «проблема мотивації і мотивів діяльності визначається в наукових колах однією з основоположних, оскільки розкриває зміст спонукальних механізмів активності людини, що актуалізує досконале їх вивчення у світлі професійної мотивації майбутніх фахівців і діяльнісного підходу до її формування» [6, с. 211]. Визначення згаданої вище умови також спонукало виокремлений нами у структурі медіаторської компетентності мотиваційно-ціннісний компонент, формування якого потребує спеціальних дидактичних процедур.

Для реалізації зазначеної педагогічної умови пропонуємо ввести у навчально-виховну підготовку майбутніх юристів певні інтерактивні технології, вибір яких зумовлений специфікою майбутньої професійної діяльності загалом, структури й формування медіаторської компетентності. Відповідно пропонуємо залучення до змістово-процесуального компонента формування медіаторської компетентності ввести технологію тренінгу та технологію кейс-аналізу. Ми переконані, що виконання студентами спеціальних квазіпрофесійних симуляцій, структурованих у спеціальних професійних тренінгах, забезпечить створення позитивного емоційного середовища, ситуації успіху, відкориговуючи модель фахових дій під час тренінгових занять, а також створить оптимальні передумови для організації самоосвітньої діяльності студентів, що займає вагомe місце у професійній діяльності зрілого юриста. Запропоновані тренінги характеризуються вираженим мотиваційним змістом, оскільки мають за мету не лише сформувати професійні вміння, здобуті під час тренінгових занять, а й прагнення використовувати ці вміння у майбутній фаховій діяльності.

Подамо приклад роботи з кейсом, спрямованим на формування вміння пошуку необхідної інформації. З цією метою навчальним матеріалом оберемо випадок із судової практики і на першому етапі (власне перекладацькому) формування медіаторської компетентності пропонуємо студентам опис судової справи. Завдання формуємо так: прочитайте і перекладіть текст судової справи; запропонуйте ваш висновок щодо справи; знайдіть інформацію про рішення стосовно цієї справи у суді з інших джерел; порівняйте вашу відповідь з рішенням, винесеним у справі суддею.

Приклад судової справи:

**Is That a Boy or a Drumstick?**

Two men and a boy are lost at sea on a small boat. After eleven days, they run out of food. After thirteen days, they run out of water. The two men kill the boy and eat him in order to save themselves. Four days later, a passing boat rescues the two men. Are the men guilty of murder?

Судове рішення:

**Historical Verdict:** In the 1884 English case of *Regina v. Dudley and Stephens*, the court found these men guilty and sentenced them to death (though the sentence was later reduced by the Crown to six months in jail). The court said, "We are often compelled to set up standards we cannot reach ourselves, and to **lay down** rules which we could not ourselves satisfy. But a man has no right to declare temptation to be an excuse, though he might himself have yielded to it, nor allow **compassion** for the criminal to change or weaken in any manner the legal definition of the crime".

Примітки:

Regina – Риджайна (місто в Канаді, адміністративний центр провінції Саскачевань);

drumstick – 1) барабана палка; 2) куряча ніжка;

lay down 1) скласти (план, схему); 2) закладати, започатковувати будівництво (будівлі, корабля); 3) встановлювати, утверджувати (умови, правила);

compassion – жаль, співчуття; співпереживання, участь.

Реалізацію другої педагогічної умови – створення спеціального інформаційно-освітнього середовища для забезпечення інтеграції дисципліни «Медіаторська компетентність юриста» з дисципліною «Іноземна мова» та іншими дисциплінами предметно-професійної підготовки майбутніх юристів – вбачаємо можливою через формування усіх компонентів медіаторської компетентності у їх взаємозв'язку і взаємозалежності.

Як зазначає І. Чайка, відомі три підходи до визначення сутності поняття «середовище»: філософський, соціологічний та психологічний. Узагальнивши думки представників кожного із зазначених підходів, дослідниця стверджує, що середовище є частиною буття, яке впливає на індивіда (філософський аспект), в ньому здійснюється взаємодія індивідів (соціологічний аспект), причому комунікативно-регулювальним процесом у цій взаємодії є спілкування, забезпечуючи не лише передання цінностей, а й регулювання їх засвоєння, взаємодії суб'єкта із суб'єктом (психологічний аспект) [13, с. 26].

Обґрунтовуючи сутнісні ознаки освітнього середовища, вважаємо за доцільне визначити їх з точки зору педагогічної науки, де середовище повинно бути не лише сукупністю умов, що оточують людину і взаємодіють з нею як з особистістю, а й як розвивальний та формувальний чинник.

У сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій ведуть мову про віртуальне освітнє середовище та інформаційне освітнє середовище. Розуміючи перше як «сукупність суб'єктів навчання, інформаційного змісту і комунікаційних можливостей локальних, корпоративних і глобальних комп'ютерних мереж, які формують і використовують з освітніми цілями всі учасники освітнього процесу» [1, с. 28], та визначаючи його як інформаційно-освітнє середовище змішаного типу, ми вважаємо, що такому середовищу властиві ознаки віртуального, однак воно володіє ще і специфічними (не характерними для віртуального) ознаками. Серед останніх основними визначаємо такі: можливість рефлексійно-освітньої взаємодії; спільне проектування освітнього процесу всіма його учасниками; особистісно-орієнтований підхід в організації навчального процесу; відкритість; співтворчість учасників освітньої взаємодії.

Засобами реалізації згаданої вище педагогічної умови є спецкурс «Медіаторська компетентність юриста», зміст і процедура впровадження якого відображені в авторському посібнику на паперовому носії та у мережево-цифровій платформі Moodle, і групова взаємодія, котру ми визначаємо на основі комунікативно-орієнтованої моделі освітнього середовища у формі співробітництва (комунікативної взаємодії), що продукує особливі види спільності між студентами і педагогами, що забезпечує передання необхідної для функціонування в цій спільності інформації.

Запропонований нами спецкурс передбачає вирішення таких завдань: ознайомити студентів із сутністю медіаторської компетентності; забезпечити адекватне усвідомлення необхідності володіння нею на високому рівні для здійснення успішної професійної діяльності

в іншомовному посередництві, сформувані високий рівень мотивації до формування цієї компетентності; ознайомити студентів з теорією і практикою формування такої компетентності в педагогічній науці; оволодіти самонавчальними прийомами і стратегіями, спрямованими на розвиток рівня сформованості медіаторської компетентності; сформувані вміння ефективного іншомовного посередництва у спеціально створених навчальних ситуаціях (симуляціях), що певним чином відображають реальні умови професійної діяльності майбутніх юристів через використання відповідних навчальних стратегій; сформувані вміння педагогічної рефлексії через аналіз квазіпрофесійної діяльності та виконання професійно орієнтованих завдань іншомовного посередництва з метою вдосконалення готовності до здійснення медіаторської діяльності в сфері права.

Реалізація третьої умови – цілеспрямований відбір змісту навчального матеріалу – здійснюється через його мінімізацію, логічне структурування та оптимізоване засвоєння студентами (використання навчальних стратегій). У цьому аспекті варто детальніше зупинитися на питанні мінімізації та оптимізації навчального матеріалу, оскільки при його відборі доцільно зважати на принципи і критерії цього процесу.

Проаналізувавши наукові публікації [4; 7; 17] і врахувавши структурні особливості медіаторської компетентності й лінгводидактичні ознаки юридичного дискурсу, найважливішими критеріями відбору навчального матеріалу визначаємо такі:

- відповідність навчальним цілям і програмним вимогам;
- врахування принципу доступності навчального матеріалу;
- врахування принципу частотності вживання мовних одиниць у типових ситуаціях іншомовного посередництва майбутніх юристів;
- семантична цінність мовних (лексичних) одиниць;
- врахування принципу комунікативної цінності мовних одиниць.

Відібраний мовний матеріал пропонуємо структурувати у відповідні мовленнєві зразки, які є типовими для ситуацій професійної іншомовної посередницької діяльності, що теж підлягають ретельному аналізу й відбору, здійсненому викладачем. Презентація відібраного навчального змісту здійснюється через технології тренінгу та кейс-аналізу (перша педагогічна умова), забезпечуючи взаємозалежність і комплексність визначених нами педагогічних умов, та завдяки використанню навчальних стратегій, що уможливають оптимізацію професійної іншомовної підготовки майбутніх юристів.

Реалізація останньої педагогічної умови – забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії (педагогіки діалогової взаємодії) учасників навчального процесу – зумовлює розуміння того, що діалог у навчальному процесі забезпечує багатовекторну взаємодію, завдяки якій студенти можуть ділитися своїми думками з певної теми, сформулювати індивідуальне бачення проблеми та запропонувати шляхи її вирішення, вислухати думки інших студентів і викладача. За умов такої взаємодії викладач є не лише організатором процесу навчання, а й рівноправним партнером, консультантом, фасилітатором, який відкриває, розширює межі навчального процесу, а не звужує його на собі, що забезпечує досягнення результатів навчання спільними зусиллями всіх учасників.

Діалог можливо здійснити на певному змісті, який несе певну інформацію з елементами новизни. Для реалізації педагогічних умов створеної нами педагогічної системи, на основі результатів наукових розвідок І. Кухти [5, с. 144], вважаємо, що ціннісно-змістову (інформаційну) основу діалогізації складає текст, який у формуванні медіаторської компетентності є одночасно і засобом трансляції професійної інформації, і засобом соціальної комунікації. Текст визначають як «повідомлення, яке складається з кількох (чи багатьох) речень, характеризується змістовою й структурною завершеністю і певним відношенням автора до змісту висловлення» [2, с. 303]. Процес осмислення іншомовного тексту є важливим елементом розуміння сутності медіаторської компетентності, оскільки він обов'язково включає роботу психічних пізнавальних процесів та виконання різних розумових операцій, з-поміж яких основними є порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація тощо [5, с. 145].

Зазначені вище педагогічні умови, на нашу думку, дають нам можливість створити передумови для реалізації педагогічної системи формування медіаторської компетентності майбутніх юристів, яку подано нижче у змодельованому вигляді (рис. 1).



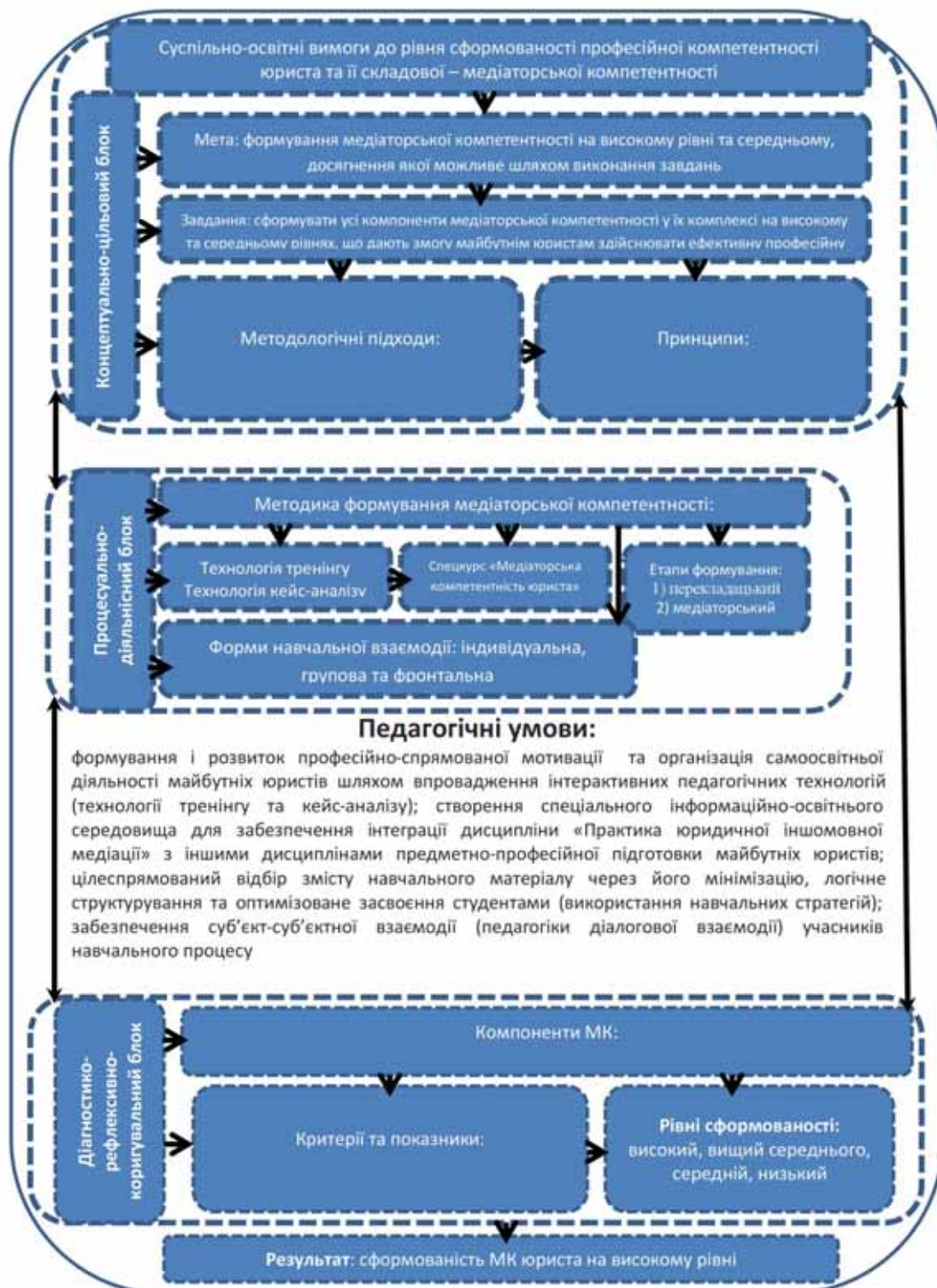


Рисунок 1. Модель педагогічної системи формування медіаторської компетентності майбутніх юристів.

Модель системи формування медіаторської компетентності майбутніх юристів представимо як систему, що складається із трьох блоків: 1) концептуально-цільового (в ньому відображено вимоги до рівнів сформованості медіаторської компетентності майбутніх фахівців юридичної сфери як складової їхньої професійної компетентності, мету і завдання її

формування, методологічні підходи та принципи, що покладені в основу розробки методики формування досліджуваного феномена), який і зумовив визначення педагогічних умов, що уможливають ефективну реалізацію змодельованого педагогічного процесу; 2) процесуально-діяльнісного (його визначальним компонентом є методика формування медіаторської компетентності, комплекс методів, форм і засобів, використовуваних для реалізації методики, що здійснюється у два етапи – власне перекладацький та медіаторський – з урахуванням визначених педагогічних умов, які безпосередньо впливають на хід і результативність методики); 3) діагностико-рефлексивно-коригувального (він дає змогу здійснити діагностику рівнів сформованості медіаторської компетентності, яка складається із п'яти компонентів, на основі визначених критеріїв і показників). Успішна реалізація змодельованого педагогічного процесу формування медіаторської компетентності з урахуванням усіх зазначених чинників і структурних компонентів, організованих у ці блоки, передбачає досягнення бажаного результату відповідно до мети і завдань системи – високий рівень сформованості медіаторської компетентності майбутнього юриста.

До методичного комплексу технологій, форм і засобів реалізації методики формування медіаторської компетентності з дотриманням визначених педагогічних умов відносимо технології тренінгу та кейс-аналізу, індивідуальну, групову та фронтальну форми навчальної діяльності під час виконання студентами змісту спеціалізованого курсу «Медіаторська компетентність юриста», що є в нашій методиці засобом реалізації педагогічних умов та всього процесуально-діяльнісного блоку моделі.

Діагностико-рефлексивно-коригувальний блок має за мету аналіз та корекцію результату змодельованого нами педагогічного процесу – сформованість медіаторської компетентності у майбутніх юристів – за спеціально визначеними критеріями та показниками, обґрунтуванню й характеристиці яких будуть присвячені наші наступні публікації.

Підсумовуючи сказане вище, відзначимо, що вказані блоки моделі взаємодіють між собою і репрезентують внутрішню організацію формування медіаторської компетентності у майбутніх юристів. Запропонована нами модель не претендує на вичерпність (відповідно до визначеного концептуального синергетичного підходу), відображає відкритість педагогічної системи з огляду на розвиток сучасної педагогічної науки, інформаційних технологій і динаміку соціально-економічних суспільних процесів, споживачами яких є як майбутні юристи, так і потенційні користувачі їхніх послуг. Відповідно модель, як і система, можуть мати методологічний, теоретичний і практичний розвиток і бути адаптованими до відповідного контингенту студентів, суспільно-економічних вимог освітньої галузі із внесенням відповідних коректив і пояснень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Организация виртуальной образовательной среды: педагогический аспект: курс лекций / М. Е. Вайндорф-Сысоева. – М.: МГОУ, 2010. – 248 с.
2. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К: Вища школа, 1985. – 360 с.
3. Дермельова К. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціалізації молодших школярів / К. О. Дермельова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30 (83). – С. 421–424.
4. Коротун О. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. О. Коротун. – К., 2012. – 241 с.
5. Кухта І. В. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Кухта. – Тернопіль, 2011. – 271 с.
6. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: монографія / І. М. Мельничук. – Тернопіль: Економічна думка, 2010. – 326 с.
7. Морська Л. І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. І. Морська. – К., 2001. – 220 с.
8. Паламарчук Л. М. Формування якостей професійного мовлення у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. М. Паламарчук. – Тернопіль, 2012. – 22 с.
9. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К.: Вид. дім «Слово», 2006. – 616 с.

10. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 291 с.
11. Урсол О. В. Формування культури професійного спілкування у майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних методів навчання: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Урсол. – К., 2012. – 20 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 560 с.
13. Чайка І. А. Професійна підготовка майбутнього педагога в інформаційно-освітньому середовищі наукової бібліотеки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. А. Чайка. – Тернопіль, 2012. – 236 с.
14. Шилінська І. Ф. Формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І. Ф. Шилінська. – Тернопіль, 2012. – 20 с.
15. Hadley A. Teaching Language in Context / A. Hadley. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
16. Irving H. H., Benjamin M. Family Mediation: Contemporary Issues / H. H. Irving, M. Benjamin. – Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2002. – 248 p.
17. Sieroń R. B. Wychowanie chrześcijańskie optymalnym modelem wychowania / R. B. Sieroń // Pedagogia na dziś, praca zbiorowa pod redakcją ks. dr. hab. Jana Zimnego. Stalowa Wola – Rużomberok 2007. – S. 137–165.

УДК 378

Н. М. ПЕТРОВА

### СФОРМОВАНІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано сутність поняття «емоційний інтелект» як когнітивно-особистісного утворення. Визначено його структурні компоненти, функціональне призначення і можливості формування. Вказано на необхідність цілеспрямованого формування емоційного інтелекту майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, що сприятиме їх результативній когнітивній діяльності, регулюванню емоцій, трансформації емоційних переживання у конструктивне русло, подоланню негативних психо-емоційних спалахів, уникненню стресогенних ситуацій як запоруки професійного успіху.*

**Ключові слова:** емоції, емоційний інтелект, майбутній педагог, професійна підготовка.

Н. Н. ПЕТРОВА

### СФОРМИРОВАННОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*На основе анализа психолого-педагогической литературы выяснена сущность понятия «эмоциональный интеллект» как когнитивно-личностного образования. Определены его структурные компоненты, функциональное назначение и возможности формирования. Отмечена необходимость целенаправленного формирования эмоционального интеллекта будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки, что будет способствовать их результативной когнитивной деятельности, регулированию эмоций, трансформации эмоциональных переживания в конструктивное русло, преодолению негативных психо-эмоциональных всплесков, избеганию стрессогенных ситуаций, как залога профессионального успеха.*

**Ключевые слова:** эмоции, эмоциональный интеллект, будущий педагог, профессиональная подготовка.

**FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS: THEORETICAL ASPECT**

*The essence of the “emotional intelligence” concept as cognitive and personal formation is revealed on the basis of psychological and educational literature. Its structural components, functionality and possibility of formation are also determined. The necessity of goal-oriented formation of emotional intelligence of future teachers in the training, which will contribute to their effective cognitive activity, emotions’ regulation, transformation of emotional experiences in a constructive direction, overcoming negative psycho-emotional outbreaks, avoiding stressful situations as a prerequisite for professional success is pointed out.*

**Keywords:** *emotions, emotional intelligence, a future teacher training.*

Однією з актуальних проблем професійної освіти є вивчення детермінант особистісного та професійного саморозвитку майбутніх фахівців освітньої галузі. Оскільки у педагогічній діяльності завжди присутні емоційні взаємовідносини між суб’єктами освітнього процесу, які можуть супроводжуватися інтенсивними емоційними навантаженнями та стресогенними ситуаціями, важливою характеристикою майбутнього вчителя, що відображає його диспозиційний і поведінковий аспект, є емоційність.

Оскільки емоції виникають відповідно до сприйняття особистістю навколишньої дійсності та можливостей для задоволення її мотиваційно-потребнісної сфери, одна і та ж ситуація для кожного суб’єкта має свої емоційні відтінки. Надмірна емоційність, особливо у професійній діяльності, може призвести до виникнення проблемних ситуацій та негативних наслідків для кар’єрного зросту фахівця. Зменшення впливу емоційності на прийняття важливих особистісних та професійних рішень можливе завдяки високому рівню емоційної освіченості. Своєчасне розпізнавання педагогом емоцій, усвідомлення власних реакцій, які можуть виникнути у відповідь на них, їх зрівноваження та адаптація до ситуації сприяє оптимізації міжособистісної взаємодії та успішній реалізації поставлених професійних завдань.

Підвищення емоційної стійкості, емоційної самосвідомості і, як наслідок, професійної самореалізації та майстерності вчителя можливе через розвиток емоційного інтелекту, що є системоутворюючим фактором продуктивності педагогічної діяльності.

Хоча поняття «емоційний інтелект» з’явилося в науці відносно недавно, різні його аспекти досліджували І. Андреева, Р. Бар-Он, Т. Березовська, Дж. Блок, Х. Вейсінгер, Х. Гарднер, Г. Гарскова, Дж. Гілфорд, Д. Гоулман, С. Дерев’янка, Є. Іванова, Д. Карузо, М. Кетс де Вріс, Н. Коврига, Д. Люсін, М. Манойлова, Дж. Мейер, В. Мерлін, Е. Носенко, Г. Орме, А. Петровська, К. Саарні, П. Селовей, Д. Слайтер, Р. Стернберг та інші вчені.

Вітчизняні і зарубіжні науковці, вивчаючи феномен емоційного інтелекту, а також окремі його складові і їх функціональні характеристики, вказують, що цей конструкт сприяє особистісним досягненням індивіда та є основою його успішної професійної діяльності. Результати досліджень свідчать, що майже 80% успіху в соціальній та особистісній сферах життя визначає саме рівень розвитку емоційного інтелекту – EQ, і лише 20% – загальновідомий IQ [8, с. 40]. Тому проблема вивчення узагальнених характеристик емоційного інтелекту набуває вагомого значення в контексті професійної підготовки майбутніх учителів.

**Мета статті** – з’ясувати сутність емоційного інтелекту, необхідність і можливості його формування у майбутніх педагогів.

Д. Гоулман зазначає, що успішності в житті неможливо досягнути, якщо немає єдності між емоціями та інтелектуальною сферою, оскільки в екстрених ситуаціях емоції здатні підпорядкувати собі когнітивну сферу [4, с. 26]. Л. Виготський наголошував, що відрив інтелектуальної сторони нашої свідомості від її афективної – одна з основних та корінних вад усієї традиційної психології. На його думку, існує «динамічна система, яка є єдністю афективних та інтелектуальних процесів» [3, с. 678–679]. Б. Велічковський вказує, що емпіричні дослідження не підтверджують ідею автономності афективних та когнітивних процесів, а, навпаки, свідчать про єдність «афекту та інтелекту» [2, с. 357].

Результати досліджень когнітивної та емоційної сфер показують, що коли немає конструктивної взаємодії між ними, то виникають певні особистісні деформації: невпевненість, тривожність, неадекватна самооцінка, відсутність творчої самостійності, використання лише

готових шаблонів у поведінці, відсутність продуктивної міжособистісної взаємодії тощо. Тому майбутньому фахівцеві важливо прагнути до гармонійної єдності розуму і почуттів задля ефективного управління власними емоціями, досягнення особистісних та професійних цілей.

Д. Люсін наголошує, що саме емоційний інтелект відображає зв'язок когнітивних здібностей та особистісних характеристик. Вчений вважає, що цей конструкт формується протягом життя під впливом певних факторів:

- когнітивні здібності (швидкість і точність опрацювання емоційної інформації);
- уявлення про емоції (як про цінності – важливе джерело інформації про себе та інших тощо);
- особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість) [9, с. 34].

Згідно з твердженням А. Карпова та А. Петровської, емоційний інтелект – це метапроцесуальний феномен, який є водночас когнітивним (з точки зору пізнання особистістю власних емоцій та почуттів інших) і регулятивним (сприяє регуляції суб'єктом власних емоційних процесів та контролю емоцій оточуючих) [7].

Як когнітивно-особистісне утворення з яскравим проявом когнітивного компонента; сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій та управління ними; сукупність знань, умінь, навичок, операцій та стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних з опрацюванням та перетворенням емоційної інформації, визначає емоційний інтелект І. Андреева. На її думку, емоційний інтелект є фактором продуктивності та фасилітації інтелектуальних процесів, який забезпечує осмислення емоційної інформації та емоційну саморегуляцію [1, с. 240].

Аналіз наукової літератури свідчить, що у концептуальному полі емоційного інтелекту дослідники оперують такими поняттями як «емоційна креативність», «емоційна компетентність», «емоційне мислення», «емоційна зрілість», «емоційна культура», часто вважаючи їх тотожними.

Так, І. Андреева наголошує, що вказані поняття є семантично близькі до досліджуваного феномена, але не тотожні, і здійснила спробу їх диференціації. Емоційна креативність, на її думку, є ширшим поняттям, ніж емоційний інтелект, оскільки передбачає новизну емоційної реакції та належить до дивергентного інтелекту (емоційний інтелект – до конвергентного). Емоційна компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок, які сприяють прийняттю адекватних рішень та діям на основі результатів інтелектуального опрацювання внутрішньої та зовнішньої емоційної інформації. Емоційне мислення є процесом опрацювання емоційної інформації. Емоційна зрілість характеризує ступінь розвитку емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах. Емоційна культура – це вихованість емоцій, рівень їх розвитку, емоційна чуйність та відповідальність за власні переживання перед собою та оточуючими, яка сприяє успішній соціальній адаптації та емоційному благополуччю [1, с. 144–170].

Щодо структури емоційного інтелекту, то на думку І. Андреевої, вона є ієрархічною і включає такі складові: інтелект індивіда (емоційний інтелект як можливість функціональної системи), інтелект суб'єкта діяльності (емоційний інтелект як когнітивно-особистісне утворення), інтелект особистості (емоційний інтелект у взаємозв'язку з іншими особистісними рисами) [1, с. 217–228].

Досліджуючи емоційний інтелект як інтегральну особистісну властивість, Е. Носенко зазначає, що йому властиві внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компоненти, котрі зумовлюють стресозахисну та адаптивну функції [11, с. 71].

І. Мещерякова також акцентує увагу на інтегративному характері емоційного інтелекту і визначає його як складне утворення, що включає у свою структуру когнітивний, поведінковий і власне емоційний компоненти, забезпечує усвідомлення, розуміння і регуляцію власних емоцій і емоцій оточуючих, впливає на успішність міжособистісних взаємодій і особистісний розвиток. Складовими емоційного компонента, на її думку, є: емпатія, емоційна чуйність, «корисна» тривожність, мотивація досягнення успіху; когнітивного – поінформованість про емоційні якості, емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка, рефлексія; поведінкового – здатність керувати власними емоціями, психологічна гнучкість у міжособистісних відносинах, продуктивна взаємодія з іншими людьми [10, с. 23].

Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що емоційний інтелект є важливою професійною якістю педагогів, пов'язаною з ефективним оперуванням емоційною інформацією відповідно до завдань суб'єкта та наявної ситуації.

Високий рівень сформованості досліджуваного феномена виявляється у таких характеристиках:

- відчуття психологічного благополуччя;
- сумлінність, доброзичливість, відкритість до нового досвіду, емоційна стійкість;
- гармонійне поєднання зовнішніх та внутрішніх аспектів емоційного інтелекту, що проявляється в меншій інтенсивності перебігу емоційних реакцій, які супроводжують різноманітні аспекти діяльності та спілкування особистості;
- низькі показники особистісної та ситуативної тривожності;
- низький рівень сензитивності до емоціогенних подразників, превалювання позитивних емоцій над негативними, більша помірність у виявленні негативних емоцій [11, с. 74].

Щодо можливостей розвитку емоційного інтелекту особистості, то серед дослідників існують різні думки. Так, Дж Майєр, П. Саловой стверджують, що підвищити його рівень неможливо, оскільки це відносно стійка особистісна властивість. Погоджуємося з думкою Д. Гоулмана, який вважає, що на процес формування емоційного інтелекту можна впливати з дитинства та необхідно вдосконалювати у дорослому віці [4, с. 10].

Результати досліджень психологів свідчать про прямий кореляційний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту і суб'єктивного контролю особистості, здатністю до емпатії, емоційною стійкістю, саморегуляцією. Зворотний кореляційний зв'язок встановлено між рівнем емоційного інтелекту та особистісною тривожністю. Так, С. Дерев'янку наголошує на залежності від рівня розвитку емоційного інтелекту здатності особистості до адаптації у студентському середовищі. На думку автора, цей процес відбувається тим успішніше, чим вищий рівень здатності до розуміння та управління емоціями [5, с. 18].

Встановлено, що більшість педагогів не можуть ідентифікувати за зовнішніми ознаками модальність певних емоційних проявів, відзначають лише наявність позитивної чи негативної емоції і то не завжди [6, с. 290].

З метою виявлення рівня сформованості емоційного інтелекту у майбутніх педагогів було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 54 студенти II курсу хіміко-біологічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Використовували методику Н. Холла [12, с. 57–59], яка передбачала такі шкали: «Емоційна обізнаність», «Управління власними емоціями», «Самотивація», «Емпатія», «Розпізнання емоційних станів інших людей».

Результати проведеної діагностики свідчать, що 49,5 % студентів мають середній рівень емоційного інтелекту; 37,6 % – низький; 12,9 % досліджуваних – високий. Щодо особливостей сформованості складових досліджуваного феномена за результатами опитувальника у більшості респондентів виникають труднощі у розпізнаванні власних емоційних станів та емоцій оточуючих. Майбутні педагоги не завжди усвідомлюють причину їх появи та можливі наслідки, які можуть виникнути у відповідь на них. Також студентам буває складно контролювати інтенсивні емоційні реакції та їх зовнішній прояв. Натомість, у майбутніх педагогів виявлено високий рівень емпатії, що є надзвичайно важливим корелятом професійної діяльності вчителя, оскільки сприяє глибшому розумінню та пізнанню внутрішнього світу учня, створює можливості для суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у навчально-пізнавальному процесі.

Варто зазначити, що результати, отримані завдяки вказаному діагностичному інструментарію, можуть бути не достатньо об'єктивними, адже опитувальник – це суб'єктивна оцінка респондентами власної успішності чи неуспішності у взаємодії з навколишньою дійсністю. Однак ці результати вказують на те, що у процесі професійної підготовки фахівців освітньої галузі необхідно сприяти підвищенню рівня сформованості емоційного інтелекту – важливої інтегральної особистісної характеристики. Адже здатність розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних взаємовідносинах, регулювати емоції так, щоб трансформувати інтенсивні емоційні

переживання у конструктивне русло, за допомогою позитивних емоцій успішно здійснювати когнітивну діяльність, долати негативні психо-емоційні спалахи, бути стійким до розчарувань, є передумовами досягнення професійного успіху.

Сформованість емоційного інтелекту проявляється в умінні педагога встановлювати емоційний контакт як з колективом, так і з кожним учасником зокрема, створювати на навчальних заняттях атмосферу взаєморозуміння і довіри, керувати почуттями та думками учнів, а також власними психо-емоційними станами, тобто вміти залишати власні емоційні проблеми поза межами колективу і не проявляти їх у професійній діяльності. Цей феномен сприяє здатності майбутніх педагогів досліджувати і проектувати власну діяльність, міркувати і діяти у професійній галузі незалежно від чужої волі, обставин, самостійно здійснювати вибір і приймати відповідальні рішення в ускладнених ситуаціях, виробляти індивідуальні стратегії поведінки та досягати поставлених цілей без надмірних вольових зусиль, .

Психолого-педагогічні прийоми, методи, технології цілеспрямованого формування складових досліджуваного феномена, важливо впроваджувати у навчально-пізнавальний процес, оскільки емоційна неосвіченість може призвести до міжособистісних конфліктів, стресогенних ситуацій, які деструктивно впливатимуть на особистісну та професійну сфери діяльності майбутнього педагога.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Величковский Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. Т. 2 / Б. М. Величковский. – М.: Смысл: Академия, 2006. – 432 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл\$ Эксмо, 2003. – 1136 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект; пер. с англ. А. П. Исаевой / Дэниел Гоулман. – М.: АСТ: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
5. Дерев'яно С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С. П. Дерев'яно. – К., 2009. – 20 с.
6. Ильин Е. П. Психология для педагогов: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Е. П. Ильин. – М.; СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
7. Карпов А. В. Проблемы эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А. В. Карпов, А. С. Петровская // Вестник интегративной психологии. – 2006. – Вып. 4. – С. 42–47. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://psixologiya.org/socialnaya/emocionalnyj-intellekt/1630-problema-emocionalnogo-intellekta-v-paradigme-sovremennogo-metakognitivizma.html>
8. Кетс де Врис М. Мистика лидерства: развитие эмоционального интеллекта; пер. с англ. – 3-е изд., испр. и доп. / Манфред Кетс де Врис. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 276 с.
9. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
10. Мещерякова И. Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. Н. Мещерякова. – Курск, 2011. – 25 с.
11. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К., 2003. – 158 с.
12. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

О. М. СОЯ

### ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*Висвітлено результати дослідження сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики (КСР МУМ), що свідчать про ефективність визначених, теоретично обґрунтованих і практично реалізованих педагогічних умов її формування. На основі сформульованого означення КСР МУМ виокремлено її змістові складові, які представлені єдністю взаємопов'язаних та взаємозалежних когнітивного, процесуально-технологічного і мотиваційного компонентів. Розглянуто систему показників, згідно з якими оцінений ступінь оволодіння студентами КСР МУМ відповідно до ціннісно-орієнтаційного, змістово-результативного, рефлексивно-конструктивного та операційно-діяльнісного критеріїв.*

**Ключові слова:** культура самостійної роботи, показники сформованості, майбутній учитель математики, результати дослідження.

Е. Н. СОЯ

### ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

*Освещены результаты исследования сформированности культуры самостоятельной работы будущих учителей математики (КСР БУМ), свидетельствующие об эффективности выделенных, теоретически обоснованных и практически реализованных педагогических условий ее формирования. На основе сформулированного определения КСР БУМ выделены ее содержательные составляющие, которые представлены единством взаимосвязанных и взаимозависимых когнитивного, процессуально-технологического и мотивационного компонентов. Рассмотрена система показателей, по которым оценивалась степень овладения студентами КСР БУМ по ценностно-ориентационном, содержательно-результативном, рефлексивно-конструктивном и операционно-деятельностном критериям.*

**Ключевые слова:** культура самостоятельной работы, показатели сформированности, будущий учитель математики, результаты исследования.

O. M. SOYA

### INDICATORS AND DIAGNOSTICS OF INDEPENDENT WORK CULTURE FORMATION IN FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

*The article highlights the results of research of formation the culture of independent work of future mathematics teachers, indicating the effectiveness of selected theoretically grounded and practically implemented pedagogical conditions of its formation. Its semantic components that are interconnected and interdependent unity of cognitive, procedural, technological and motivational components were singled out on the basis of definition of independent work culture of future mathematics teachers. The system of indicators, which assessed the degree of mastering by students the culture of independent work by value-orientation, content-effective, reflective, constructive and operationally-activity criteria is reviewed.*

**Keywords:** culture of independent work, formation parameters, future mathematics teacher, results of research.

Реалізація цілей і завдань якісної підготовки майбутнього учителя математики зумовлює необхідність пошуку шляхів і засобів удосконалення його університетської підготовки, яка є важливою ланкою щодо становлення особистості майбутнього фахівця і його подальшого розвитку. Як зазначав В. Луговий, з головної мети освіти – забезпечити культурне відтворення і подальший культурний розвиток людини – впливають провідні тенденції в освіті, зокрема набуття освітньою системою цілісності і повнокомпетентності [4, с. 7]. На сучасному рівні розвитку освіти відбувається «переорієнтація з цивілізації на культуру», «трансляючи» систематизоване знання в культуру, яка стає визначальною технологією людської діяльності



[1, с. 5]. Тому формування культури самостійної роботи для майбутнього учителя математики є невід'ємною складовою успішного здобуття освіти у педагогічному ВНЗ, зумовлює готовність сучасного студента до інформальної, ззовні не організованої, тобто не інституціалізованої, самоорганізованої освіти на шляху становлення його як фахівця та здатністю до самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Розглядаючи культуру самостійної роботи майбутнього учителя математики як інтегральну властивість особистості, спрямовану на поступове накопичення (акумулявання) її загальних і фахових компетентностей, когнітивних здібностей, мотиваційних характеристик та вольових якостей у процесі самостійної роботи під опосередкованим (методичним) керівництвом викладача, що характеризує готовність майбутнього учителя математики до професійної діяльності, нами були виокремлені, теоретично обґрунтовані і практично реалізовані такі педагогічні умови її формування:

- цілеспрямоване формування позитивної мотивації майбутніх учителів математики до самостійної роботи та стійкої потреби в розвитку культури самостійної роботи;
- оптимізація процесу здійснення студентами самостійної роботи на всіх етапах професійної підготовки та її активізація засобами інноваційних технологій;
- установка на підвищення рівня вольових якостей під час самостійної роботи студентів.

Формування позитивної мотивації майбутніх учителів математики до самостійної роботи – завдання складне і його вирішення залежить від раціональної організації навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ, а можливості її формування виникають, зокрема, при здійсненні студентом діяльності у процесі самостійної роботи. Саме від мотивації здебільшого залежить сутність поставленої мети, різноманітність і зміст застосовуваних методів і засобів її досягнення, загальна ефективність діяльності, метою якої є формування культури самостійної роботи студентів.

Для сучасної освіти характерним є пошук нових педагогічних можливостей, що пов'язано насамперед з ідеєю цілісності педагогічного процесу як системи. Водночас усі прагнення базуються на теорії загальнолюдських цінностей, культурного зростання та гуманізації суспільства, актуалізації запровадження студентоцентрованого підходу в термінах компетентностей та результатів навчання. В умовах швидких змін нинішнього суспільства використання лише традиційних технологій в навчальному процесі є недостатньо ефективним, тому виникає необхідність у впровадженні нових – інноваційних. Проаналізувавши різні підходи до трактування, структурування, групування, розробки та впровадження технологій в освітній процес (І. Дичківська, О. Пехота, О. Листопад, В. Сластьонін і Л. Подімова, А. Хуторської, А. Ніколлс, В. Оконь та ін.), вважаємо за доцільне розглянути такі технології активізації самостійної роботи: *хмарні (технології хмарних обчислень), дистанційні (технології дистанційного навчання та організації освітнього процесу) і проектні (метод проектів)*, що якнайкраще інтегруються з інформаційно-комунікаційними технологіями, а також *робота в малих групах (проблемні групи), консультації, ігрові (імітаційні) технології*, надавши їм інноваційного характеру за допомогою мультимедійної дошки, проектора, використання комп'ютера з відповідним програмним забезпеченням тощо. Системне і систематичне використання цих педагогічних інновацій сприятиме формуванню культури самостійної роботи майбутніх учителів математики у процесі їх фахової підготовки.

Вольові якості майбутнього учителя математики є однією з важливих психологічних передумов успішного ним подолання труднощів у навчальній діяльності, особливо на перших курсах, підтримки і збереження працездатності, досягнення високої успішності, стимулювання готовності до майбутньої професійної діяльності – на старших курсах. Набір необхідних особистісних якостей студента включає активність, самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, організованість його особистості, здатність до саморегуляції, свідомої мобілізації зусиль та управління своєю діяльністю під час самостійної роботи. У них виражаються досвід, здібності та компетентності, знання, розуміння і навички, індивідуальні особливості, мотиви і світогляд студента.

Проблема формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики не була предметом окремого дослідження як серед вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Деякі положення щодо формування культури самостійної роботи майбутніх фахівців висвітлені в

працях О. Антоненко, О. Козиревої, М. Мартиненко, О. Мещерякової, О. Намакової, С. Редліха, Н. Флорова, О. Шварцкопф, І. Щербакової та ін.

**Метою статті є** висвітлення показників і результатів діагностування сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики.

Змістові особливості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики, представлені єдністю взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: *мотиваційного, когнітивного і процесуально-технологічного*.

Мотиваційний компонент культури самостійної роботи майбутніх учителів математики виражаємо через мотиви діяльності і спрямованість особистості студента, шляхами набуття якого є: створення ситуації успіху під час самостійної роботи; стимулювання позитивних мотивів діяльності, зокрема мотивації досягнення успіху; розвиток пізнавальних інтересів в результаті здійснення самостійної роботи; пріоритетність діловій спрямованості особистості; формування потреби у набутті знань, умінь, навичок і компетентностей на шляху до саморозвитку під час самостійної роботи.

Когнітивний компонент культури самостійної роботи майбутніх учителів математики в основних категоріях студентоцентрованого підходу (компетентності і результати навчання) виражається через знання основних понять і розуміння загальних методів розв'язування задач, набуті практичні навички, отримані під час такої роботи, їх усвідомленість і міцність, повноту і глибину, систематичність і системність, оперативність і гнучкість.

Знання основних понять через володіння загальнонауковою термінологією, понятійний апарат основних математичних визначень, властивостей, відношень, висловлювань, предикатів, логічних операцій, а також аксіоми і теореми, контрприкладів до теорем тощо, які студент вивчає, узагальнює чи закріплює під час самостійної роботи. Шляхи набуття: розвивати логічне мислення, загальнонауковий і математичний кругозір; «будувати, вдосконалювати та використовувати на практиці власну систему математичних уявлень в арифметиці, геометрії, алгебрі та початках аналізу, стохастичі на основі понятійного апарата дедуктивних теорій»; студіювати основні фахові і математичні видання (монографії, підручники, посібники, журнали, газети тощо), пов'язані з майбутньою професійною діяльністю; «використовувати математичну та логічну символіку на практиці при оформленні математичних текстів» [6, с. 17]. Розуміння загальних методів розв'язування задач, включених до самостійної роботи, в т. ч. вміння доводити твердження різного рівня складності. Шляхи набуття: використовувати на практиці алгоритми розв'язування типових задач, уміти розпізнавати, систематизувати типові задачі, а також знаходити критерії зведення і зводити поставлені задачі до типових; відтворювати доведення теорем та обґрунтування правильності розв'язування задач; уміти висувати гіпотези, опираючись на методи індукції, дедукції, аналогії чи узагальнення, наводити контрприклад.

Навички практичної реалізації здобутих під час самостійної роботи знань і вмінь. Шляхи набуття: «доводити твердження різної складності, демонструючи зразок логічного мислення, обґрунтованості кожного кроку міркувань, гнучкість думки, творчий підхід, широкий математичний кругозір, математичну інтуїцію, яскравість уявлень» [5, с. 18]; «володіти навичками евристичного мислення («Що може (не може) відбутися і чому»); уміти будувати математичну аргументацію [6, с. 19]; використовувати різні підходи до розв'язування задач різними методами, в т. ч. з використанням основних типів професійного програмного забезпечення; здатність висувати, формулювати, інтерпретувати і систематизувати результати самостійної роботи, засобами математичного моделювання розвивати прикладну спрямованість математики, здійснювати пошук аналогій в навколишньому середовищі, інших галузях знань тощо.

Процесуально-технологічний компонент культури самостійної роботи майбутніх учителів математики характеризується наявністю власного стилю діяльності студента під час такої роботи. Уміння здійснювати навчально-пізнавальну діяльність під час самостійної роботи. Шляхи набуття: уміти самостійно працювати з різноманітними інформаційними джерелами, зокрема з книгою, підручником, посібником, довідником, конспектом (розуміти прочитане, систематизувати матеріал, конспектувати, роботи тези, опорні схеми, таблиці тощо) та інтернет-ресурсами (пошук, сприйняття, розуміння, відбір, аналіз, опрацювання, організація і представлення, збереження і передавання інформації); уміти використовувати різні інформаційні джерела для пошуку процедур розв'язування типових задач (підручники,

довідники, інтернет-ресурси) [6, с. 17]; володіти методологією використання і мати досвід роботи з програмним забезпеченням загального призначення (сучасними пакетами математичних програм, текстовими і графічними редакторами, електронними таблицями для опрацювання числових даних, базами даних, програмами створення презентацій, електронними підручниками і посібниками; електронними бібліотеками, інтернет-технологіями тощо); «використовувати потрібні засоби (презентації, графіки, діаграми, карти знань) для комплексного розуміння та подання отриманих даних» [2, с. 4]; уміння створювати сприятливі умови для діяльності (планувати свої дії, тобто обирати для себе мету, визначати програми і методи їх досягнення, результат навчальної діяльності, визначати мету і завдання вивчення конкретної навчальної дисципліни, завчасно підбирати необхідну літературу, відбирати інформацію, робити нотатки тощо); уміння раціонально організувати пізнавальну діяльність: визначати головні завдання (за складністю, терміновістю тощо); осмислювати навчальні завдання (обсяг роботи, самостійно визначати мету і складати план її досягнення); уміння оптимізувати власне навчальне навантаження (скласти графік роботи на день, тиждень, семестр).

Здатність задіяти особистісні ресурси (знання, розуміння, навички, компетентності і характеристичні особливості) для вирішення поставлених задач. Шляхи набуття: уміння самостійно готуватися до різних видів занять (практичних, лабораторних, самостійних, контрольних робіт, тестувань, модулів, колоквиумів, заліків, іспитів тощо): визначати головне, аналізувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати, усвідомлювати, моделювати, запам'ятовувати, відтворювати навчальну інформацію; «розуміти переваги та обмеження пакетів для комп'ютерного моделювання у галузі математики, оцінювати на практиці їх ефективність» [6, с. 18]; слухати, сприймати інформацію, вести полеміку, аргументовано відстоювати свою точку зору, коротко і стисло викладати думки, логічно мислити, систематизувати і класифікувати явища, бачити і розуміти причини і наслідки педагогічних процесів, аналізувати факти, робити узагальнення і висновки, самостійно ставити завдання, застосовувати теорію на практиці, організувати дослідження тощо; чітко і грамотно виражати засвоєний матеріал у письмовій і усній формі (записувати розв'язки та усно відповідати); «здатність вчитися впродовж життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого та професійного, так і соціального життя» [8, с. 31]; уміти взаємодіяти з іншими учасниками навчально-виховного процесу для досягнення відповідного результату.

Уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку з наступною корекцією своїх дій. Шляхи набуття: виявляти, усвідомлювати і долати труднощі, які виникають у процесі самостійної роботи; контролювати, аналізувати, корегувати та вдосконалювати свою діяльність під час самостійної роботи.

Мотиваційна складова визначатися мотивацією до здійснення самостійної роботи та спрямованістю на досягнення високого рівня культури самостійної роботи. Її оцінювання здійснюється шляхом аналізу результатів бесіди, опитування, тестування та ранжування за ціннісно-орієнтаційним критерієм. Показниками цього критерію є: усвідомлення цінності культури самостійної роботи для досягнення високих результатів у навчальній і майбутній професійній діяльності; бажання досягти успіху, уникнути невдач в оволодінні культурою самостійної роботи; навчально-пізнавальний інтерес до здійснення самостійної роботи; прагнення використовувати новітні технології у такій роботі; спрямованість на самовдосконалення і самостійне набуття знань у процесі виконання завдань аудиторної і позааудиторної самостійної роботи.

Ми застосували анкетування, спрямоване на визначення мотивів діяльності, методики діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач Т. Елерса, опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана, методику К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності», «Визначення спрямованості особистості» за методикою Смекала-Кучера тощо. Сформованість когнітивної складової визначалася за змістово-результативним критерієм щодо якості знань, отриманих під час самостійної роботи, їх усвідомленості та міцності, знання основних понять та методів розв'язування задач, вміння вирішувати практичні завдання різного ступеня складності, набутих практичних навичок шляхом оцінювання виконаних студентами завдань самостійної роботи та індивідуальних

навчально-дослідницьких завдань і проектів, їх участі у навчально-виховних заходах, олімпіадах, конкурсах студентських робіт, конференціях, гуртках, проблемних групах тощо.

Рівень сформованості процесуально-технологічної складової визначається відбувалось з огляду на здатність студента до організації своєї самостійної роботи за рефлексивно-конструктивним критерієм (робота щодо набуття і вдосконалення вмінь і компетентностей, необхідних для формування культури самостійної роботи; навички організації власної самостійної роботи під час вивчення теоретичного матеріалу і виконання практичних завдань; уміння здійснювати системний аналіз поставленої задачі і планувати свою самостійну роботу щодо її вирішення; навички планування свого робочого часу з урахуванням власних ресурсних можливостей; здатність проявляти креативність, ініціативність, винахідливість, уміння приймати нестандартні рішення у процесі самостійної роботи); а готовність до використання можливостей сучасних технологій освіти, застосування прикладних математичних пакетів тощо – за операційно-діяльним критерієм (уміння використовувати традиційні та новітні технології у процесі формування культури самостійної роботи; уміння самостійно працювати з різними джерелами інформації, володіння прийомами роботи з інформацією; володіння технологіями роботи з програмним забезпеченням загального призначення та електронними засобами зв'язку; уміння створювати власні інформаційні продукти, використовувати різні види комп'ютерних комунікацій; уміння проектувати алгоритми та використовувати різні підходи та методи розв'язування поставлених задач за допомогою комп'ютера).

Опитувальники, розроблені В. Ляудіс і М. Солдатенком, та наші власні дали можливість з'ясувати ставлення майбутніх учителів математики до самостійної роботи, можливості і перспективи її організації, зокрема з використанням сучасних технологій у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. Діагностична методика «Опитувальник вольових якостей особистості» М. Чумакова показала рівень вольових якостей майбутніх учителів математики, від яких залежить здатність студента до організації та здійснення діяльності у процесі самостійної роботи.

На констатувальному етапі експерименту, в якому взяли участь 314 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського I–IV курсів напряму підготовки 6.040201 «Математика» ОКР «бакалавр», учасників було об'єднано в експериментальні і контрольні групи: ЕГ-1 і КГ-1 (студенти I–III курсів), ЕГ-2 і КГ-2 (студенти IV курсу). Розподіл здійснено за таким принципом, оскільки на формувальному етапі експерименту зі студентами використовувалися різні методики формування культури самостійної роботи.

У формувальному експерименті взяли участь 295 студентів. Учасників педагогічного експерименту було розподілено на експериментальні і контрольні групи за таким же принципом.

Для перевірки були сформовані дві гіпотези:

$H_0$ : емпіричний розподіл рівнів сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики у КГ не відрізняється від емпіричного розподілу в ЕГ, де апробувалися виокремлені нами педагогічні умови та методики їх реалізації;

$H_1$ : емпіричні розподіли рівнів сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики в ЕГ, де впроваджувалися виокремлені нами педагогічні умови та методики їх реалізації, та КГ відрізняються між собою.

Перевірка статистичних гіпотез проводилась у два етапи. На першому здійснено статистичну обробку даних сформованості компонентів культури самостійної роботи майбутніх учителів математики для студентів груп ЕГ-1 та КГ-1, на другому – перевірено аналогічні показники груп ЕГ-2 і КГ-2. Важливо було дослідити значущість розбіжності: а) між емпіричними даними КГ та ЕГ після проведення експерименту; б) між емпіричними даними ЕГ до і після проведення експерименту.

Практична реалізація використання статистичних методів у психолого-педагогічних дослідженнях авторів [3; 7], зокрема з використанням електронних таблиць Microsoft Excel з офісного пакета Microsoft Office 2007 (2010), дали можливість оцінити результати проведеного педагогічного експерименту. Для статистичної обробки отриманих результатів ми використовували  $F$ -критерій Фішера, що дозволяє порівняти величини дисперсій двох

незалежних сукупностей, і  $t$ -критерій Стьюдента для перевірки гіпотези про достовірність різниці середніх під час аналізу кількісних показників сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики у студентів ЕГ та КГ з метою з'ясування ефективності впровадження запропонованих нами педагогічних умов її формування. Метод Стьюдента відрізняється для незалежних і залежних вибірок. Незалежні (незв'язні) вибірки маємо під час проведення експерименту у двох різних групах досліджуваних (КГ та ЕГ). До залежних (зв'язних) вибірок відносяться результати однієї і тієї ж (ЕГ чи КГ) до і після проведення експерименту.

У програмному засобі передбачено обчислення математичного сподівання (середнього арифметичного) ( $\bar{X}$ ), дисперсії ( $S^2$ ) і середнього стандартного відхилення ( $S_d$ ) для обсягу вибірки  $n$  за формулами [7, с. 208–210]. Також засоби електронних таблиць Microsoft Excel дають можливість опрацювати отримані дані (обчислення значень  $F_\alpha$  і  $t_\alpha$  в критичних точках з визначеним рівнем значущості  $\alpha$ , обчислення емпіричних  $F_{емп}$  і  $t_{емп}$ , оцінювання ймовірності  $p_{емп}$  й експрес оцінювання результатів).

а) Емпіричні дані для ЕГ-1 та КГ-1 після проведення експерименту, результати їх статистичної обробки за  $F$ -критерієм Фішера та  $t$ -критерієм Стьюдента для незалежних (незв'язних) вибірок подано у таблиці 1. Оскільки  $F_{емп} > F_{кр}$  і  $t_{емп} > t_{кр}$ , то гіпотезу однорідності  $H_0$  (про відсутність розходження) відхиляємо і приймаємо альтернативну гіпотезу  $H_1$ . Зауважимо, що показники сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики поведуть себе по-різному залежно від критерію перевірки. Так, за  $F$ -критерієм Фішера найбільш вираженим є процесуально-технологічний компонент, що характеризується наявністю особистого стилю діяльності студента під час самостійної роботи, тоді як за  $t$ -критерієм Стьюдента найкращий результат видно у формуванні когнітивного компонента, який виражається через знання основних понять і розуміння загальних методів розв'язування задач, набуті практичні навички, отримані під час самостійної роботи, їх усвідомленість і міцність, повноту і глибину, систематичність і системність, оперативність і гнучкість.

Таблиця 1

Рівні сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики та їхня статистична характеристика для ЕГ-1 і КГ-1

Рівні сформованості КСР МУМ	Емпіричні дані (кількість студентів)							
	Мотиваційний компонент		Когнітивний компонент		Процесуально-технологічний компонент		Культура самостійної роботи	
	ЕГ-1	КГ-1	ЕГ-1	КГ-1	ЕГ-1	КГ-1	ЕГ-1	КГ-1
Високий	13	8	15	7	12	9	13	8
Достатній	71	37	67	37	69	38	69	37
Задовільний	23	33	26	32	25	30	25	32
Низький	7	15	6	17	8	16	7	16
Перевірка статистичних гіпотез								
за $F$ -критерієм Фішера								
$F_{емп} > F_{0,05}$	1,43 > 1,38		1,42 > 1,38		1,45 > 1,38		1,44 > 1,38	
$p_{емп} < \alpha$	0,0361 < 0,05		0,0393 < 0,05		0,0298 < 0,05		0,0333 < 0,05	
за $t$ -критерієм Стьюдента для незалежних вибірок								
$t_{емп} > t_{0,05}$	3,46 > 1,97		3,89 > 1,97		2,79 > 1,97		3,36 > 1,97	
$p_{емп} < \alpha$	0,000663 < 0,05		0,000136 < 0,05		0,005794 < 0,05		0,000938 < 0,05	

б) Емпіричні дані для ЕГ-1 до і після проведення експерименту, результати їх статистичної обробки за  $t$ -критерієм Стьюдента для залежних (зв'язних) вибірок подано у таблиці 2.

За результатами дослідження  $t_{емт} > t_{кр}$ , тому нульова гіпотеза  $H_0$  відхиляється на користь альтернативної  $H_1$ . Найбільш вираженою також є сформованість когнітивного компонента культури самостійної роботи майбутніх учителів математики.

Аналогічні розрахунки були проведені за результатами діагностування сформованості культури самостійної роботи для студентів IV курсу.

Результати експерименту засвідчили, що у студентів I–III курсів ЕГ сформованість культури самостійної роботи переважає за змістово-результативним критерієм. Студенти добре проінформовані щодо сутності та компонентів культури самостійної роботи. У них покращився рівень засвоєння навчального матеріалу за результатами поточного, проміжного та підсумкового контролю. Вони активно беруть участь у різних навчально-виховних заходах, олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт, конференціях, гуртках, проблемних групах тощо.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика рівня сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики до і після експерименту для ЕГ-1

Рівні сформованості КСР МУМ	Емпіричні дані (кількість студентів)							
	Мотиваційний компонент		Когнітивний компонент		Процесуально-технологічний компонент		Культура самостійної роботи	
	до	після	до	після	до	після	до	після
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Високий	9	13	4	15	9	12	7	13
Достатній	40	71	41	67	38	69	40	69
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Задовільний	43	23	43	26	51	25	46	25
Низький	22	7	26	6	16	8	21	7
Перевірка статистичних гіпотез								
за $t$ -критерієм Стьюдента для залежних вибірок								
$t_{емт} > t_{0,05}$	10,08 > 1,98		12,92 > 1,98		8,58 > 1,98		<b>10,26 &gt; 1,98</b>	

В ЕГ студентів IV курсу сформованість культури самостійної роботи більше відбулася через усвідомлення цінності такої культури для досягнення високих результатів у навчальній і майбутній професійній діяльності; бажання досягти успіху в майбутній педагогічній діяльності (покращилися показники фахової спрямованості особистості); пізнавальний інтерес до здійснення самостійної роботи; прагнення використовувати сучасні технології у своїй самостійній роботі; спрямованість на самовдосконалення знань, розумінь, навичок і компетентностей, саморозвиток особистісних якостей у процесі виконання завдань аудиторної і позааудиторної самостійної роботи, тобто через ціннісно-орієнтаційний критерій.

Студенти контрольних груп I–IV курсів показали результати, що свідчать про стабільність їх показників, які не мають суттєвих відмінностей до і після проведення експерименту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П. С. Всеохоплююче управління якістю в результативному навчанні майбутнього учителя фізики / П. С. Атаманчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2010. – Вип. 16: Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції. – 328 с.
2. Інформатична компетентність учнів може бути вищою від компетентності тих, хто їх навчає? / Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер та ін. // Комп'ютер у школі та сім'ї – 2010. – № 8. – С. 3–8.
3. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія; за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 234 с.

4. Луговий В. І. Проблема високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Вища освіта України. № 2. (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Рівне: РДГУ, 2007. – Т. 1. – С. 6–10.
5. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу: монографія / Г. О. Михалін. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с.
6. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія / С. А. Раков. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
7. Руденко В. М. Математична статистика: навч. посібник / В. М. Руденко. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.
8. Скворцова С. Професійна компетентність: зміст поняття та класифікація / С. Скворцова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 5. – С. 26–32.

УДК 378.22:7.038.21

Н. В. СУЛАЄВА

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ І СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЯХ

*Представлено один з оптимальних шляхів підготовки організаторів неформальної мистецької освіти в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчально-виховних закладах, клубах за місцем проживання, загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, позбавлених батьківського піклування, загальноосвітніх школах і вищих навчальних закладах (ВНЗ) I–II рівнів акредитації соціальної реабілітації, центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді тощо. Акцентовано увагу на доцільності поєднання формальної й неформальної освіти в системі професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ. Подано визначення поняття «неформальна мистецька освіта», визначено її мету, завдання, зміст. Сформульовано основні підходи до організації мистецько-освітньої діяльності студентів у художньо-творчих колективах та формування на цій основі умінь і навичок менеджменту неформальної мистецької освіти в навчально-виховних закладах і соціальних інституціях.*

**Ключові слова:** неформальна мистецька освіта, художньо-творчі колективи, навчально-виховні заклади, соціальні інституції.

Н. В. СУЛАЄВА

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦІАЛІСТОВ К НЕФОРМАЛЬНОМУ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ И СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУЦИЯХ

*Представлен один из оптимальных путей подготовки организаторов неформального художественного образования в дошкольных, общеобразовательных и внешкольных учебно-воспитательных заведениях, клубах по месту жительства, общеобразовательных учебных заведениях для детей, лишенных родительской опеки, общеобразовательных школах и вузах I–II уровней аккредитации социальной реабилитации, центрах социальных служб для семьи, детей и молодежи и тому подобное. Акцентировано внимание на целесообразности сочетания формального и неформального образования в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Дано определение понятия «неформальное художественное образование», представлены ее цели, задачи, содержание. Сформулированы основные подходы к организации художественно-образовательной деятельности студентов в художественно-творческих коллективах и формирование на этой основе умений и навыков менеджмента неформального художественного образования в учебно-воспитательных учреждениях и социальных институциях.*

**Ключевые слова:** неформальное художественное образование, художественно-творческие коллективы, учебно-воспитательные заведения, социальные институции.

## TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS TO IMPLEMENTATION OF INFORMAL ART EDUCATION IN EDUCATIONAL AND SOCIAL INSTITUTIONS

*This article presents one of the best ways of training of organizers of informal art education at pre-school, secondary and extracurricular educational institutions, clubs by the place of residence, secondary schools for children deprived of parental care, schools and higher educational institutions of I–II levels of accreditation of social rehabilitation, social service centers for families, children and youth etc. The attention is focused on the appropriateness of formal and informal education combination in the system of professional training of students of higher educational institutions. The definition of “informal art education” is given; its goals, objectives, content are defined. The basic approaches to organization of artistic and educational activity of students in the artistic and creative groups and formation on this basis of skills and management skills of informal art education at educational and social institutions are formulated.*

**Keywords:** *informal art education, artistic and creative groups, educational institutions, social institutions.*

Сьогоднішня вітчизняної науки й практики з реформування та модернізації освіти зумовлено новою парадигмою, основна ідея якої – перехід від освіти на все життя до освіти впродовж життя. Важливою складовою в її реалізації є активне залучення громадян до неформальної освіти, що дає можливість не тільки адекватно, раціонально й швидко реагувати на індивідуальні потреби кожної людини, а й вчасно корегувати її компетентнісний розвиток як у професійному, так і в особистісному напрямках, що, відповідно, розширює можливості для самоосвіти, самовизначення, самоствердження та самовдосконалення людини.

Найбільш суттєві дослідження неформальної освіти здійснені в межах розгляду проблем стосовно різних аспектів освіти впродовж життя. Їм присвятили праці С. Брукфілд, С. Гончаренко, Р. Кафарелла, П. Кенді, М. Купер, І. Ліндемен, Л. Лук'янова, У. Мауч, Дж. Мезіров, С. Меріем, Н. Ничкало, М. Ноулз, О. Огієнко, О. Пуховська Л. Сігаєва, Б. Спенсер, Д. Флемінг й ін.

Науковці вказують, що особливу увагу до неформальної освіти можна пояснити такими тенденціями:

- прагнення зробити освіту відкритою, доступною для задоволення пізнавальних потреб усіх громадян суспільства;
- висування нових парадигм освітнього процесу в зв'язку з невідповідністю динаміки розвитку суспільства й рівня кваліфікації фахівців;
- трансформування університетської освіти з метою підвищення її якості шляхом розвитку разом з класичними професійно-галузевих і корпоративних університетів.

Зазначені тенденції можна відстежити й у ході аналізу можливостей неформальної освіти студентів педагогічних ВНЗ, які є потенційними менеджерами і втілювачами в життя нових підходів до навчання й виховання молодого покоління.

Відзначимо, що організація неформальної освіти в дошкільних і позашкільних закладах, загальноосвітніх школах, ВНЗ, університетах третього віку, центрах соціальних служб, громадських організаціях значною мірою залежить від компетентнісного рівня менеджера та керівників освітніх груп. Вони мають вирізнятися з-поміж інших готовністю до принципових змін в навчально-виховній і культурно-дозвіллевій діяльності, відповідним світоглядом, високим рівнем освіченості, організаторськими й творчими здібностями.

Підготовка фахівців такого рівня, на нашу думку, має здійснюватися на основі конвергентного поєднання у педагогічному ВНЗ формальної й неформальної освіти. Це зумовлено тим, що для випускника вишу, який, окрім формального навчання, здобув досвід неформальної освітньої діяльності, процес залучення громадян до неформальної освіти буде більш зрозумілим, природним і близьким.

Актуальним в означеній проблемі є визначення особливостей організації та реалізації конкретного напрямку неформальної освіти в педагогічному університеті, що створило б дієве підґрунтя для подальшої соціально-необхідної діяльності. Таким, на нашу думку, може стати



мистецький напрям, а отже, отримання майбутніми вихователями, учителями, психологами, соціальними педагогами, дефектологами, логопедами неформальної мистецької освіти.

**Мета статті** – розкрити суть і напрямки підготовки майбутніх педагогів до здійснення неформальної мистецької освіти в різних навчально-виховних закладах, художньо-творчих колективах і соціальних інституціях.

Залучення до мистецтва є потужним засобом розвитку особистості в будь-якому віці, у чому переконують дослідження вітчизняних науковців І. Зязюна, М. Лещенко, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової й ін.

Мистецтво здатне виконувати надзвичайно широкий спектр соціальних функцій:

- естетичну (мистецтво як засіб для формування художніх смаків, здібностей і потреб особистості, ціннісного орієнтування людини в світі, пробудження її творчого потенціалу);
- гедоністичну (мистецтво як насолода);
- компенсаторну (мистецтво як розрада);
- суспільно-перетворювальну (мистецтво як діяльність);
- пізнавально-евристичну (мистецтво як засіб просвіти, передання досвіду, фактів та освіти, передання навичок мислення й системи поглядів);
- художньо-концептуальну (мистецтво як аналіз стану світу);
- прогнозувальну (мистецтво як передбачення);
- комунікативну (мистецтво як спілкування);
- інформаційну (мистецтво як повідомлення);
- сугестивну (мистецтво як навіювання);
- гармонізувальну (мистецтво як засіб для відновлення гармонії);
- світоглядну (мистецтво як засіб формування системи емоційних та раціональних форм осягнення людиною навколишньої дійсності) [2, с. 501–502].

Використовуючи поняття «неформальна мистецька освіта», ми спираємося на твердження, що вона є навчально-освітньою мистецькою діяльністю особистості, яка організована поза формальною мистецькою освітою і не супроводжується видачею диплома офіційного зразка [3, с. 40]. Така освіта є важливим складником навчально-виховної роботи в навчальних закладах різних типів, будинках і палацах дитячої та юнацької творчості, центрах естетичного виховання молоді, будинках культури, університетах третього віку, громадських центрах і об'єднаннях, соціально-психологічних службах тощо.

Неформальна мистецька освіта в системі професійної підготовки вчителя – це його добровільна мистецька діяльність поза обов'язковим навчанням у педагогічному ВНЗ, що реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах і не передбачає видачу диплома державного зразка [3, с. 75]. Художньо-творчими колективами називаємо організовані форми добровільного об'єднання студентів і викладачів на основі цілеспрямованої художньо-творчої діяльності [3, с. 74]. Такими можуть бути: хорові колективи, вокальні, інструментальні ансамблі, оркестри, хореографічні колективи, ансамблі пісні і танцю, гуртки образотворчого мистецтва, кіно-, фото- і відеостудії, циркові, театральні колективи, фольклорні групи, гуртки декоративно-ужиткового, культурно-побутового характеру тощо.

Метою неформальної мистецької освіти є стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців шляхом задоволення соціокультурних і освітньо-професійних потреб. Вона конкретизується в завданнях духовного, соціального й мистецького розвитку, що передбачає:

- активізацію творчого потенціалу особистості;
- гармонізацію психоемоційного й фізичного стану студента;
- розвиток неповторної індивідуальності учасника художньо-творчого колективу;
- узагальнення життєвого досвіду та співвідношення його з системою цінностей, які історично склалися в країні;
- виховання національної свідомості, формування навичок продуктивного проведення вільного часу;
- активне й діяльне засвоєння різних видів мистецтва та прогнозування можливостей їх використання в професійних ситуаціях [3, с. 76].

Ефективність неформальної мистецької освіти у педагогічному ВНЗ визначається її функціями, основними з яких є: функція естетичної соціалізації (підвищення активності майбутнього фахівця щодо формування естетичних смаків, здібностей і потреб; пробудження творчого начала; прагнення та вміння жити й творити відповідно до загальнолюдських цінностей); ціннісно-орієнтаційна функція (формування світогляду на основі узагальнених та інтерпретованих в мистецтві суспільних подій; розвиток духовності; усвідомлення людини як найвищої цінності; виховання почуття національної свідомості); професійно-розвивальна функція (поглиблення знань, умінь і навичок, необхідних для результативної професійної діяльності); катарсисно-компенсаційна функція (формування гармонійної особистості; сприяння встановленню психічної рівноваги; збудження почуття насолоди від творчості, відкриття, довершеності; надолуження прогалин в художній освіті); рекреаційна функція (поповнення духовних і фізичних сил при корисному проведенні вільного часу).

Мистецько-освітня діяльність студентів в художньо-творчих колективах ґрунтується на принципах: інтегративної єдності мистецтва й педагогіки; гуманістичної спрямованості; особистісно-індивідуальної орієнтації; цілісності; культуровідповідності; національної спрямованості; систематичності й послідовності.

Відбір і структурування змісту неформальної мистецької освіти зумовлюються вимогами до професійного розвитку майбутніх фахівців і передбачають врахування їхніх індивідуальних здібностей, нахилів, можливостей, уподобань, інтересів і прагнень. Здобуття такої освіти дає можливість майбутнім організаторам мистецько-освітньої діяльності в неформальних художньо-творчих колективах наблизитися до високодуховних зразків спадщини людства, долучитися до їх відтворення й збереження, визначити з них найсуттєвіші ознаки довершеності людського існування в їх етичному, естетичному й патріотичному проявах, а також засвоїти теоретичні й практичні основи музичного, образотворчого, хореографічного, літературного, театрального та інших видів мистецтва, обраних студентами для діяльності в художньо-творчих колективах.

Водночас студенти, які отримують неформальну мистецьку освіту, долучаються до її організації. Якщо на менеджерській колектив ВНЗ покладаються завдання загального управління неформальною мистецькою освітою, зокрема, здійснення стратегічного планування (аналіз можливостей ВНЗ, розподіл тижневого навантаження студентів, складання розкладу занять художньо-творчих колективів), ресурсне (правове, інформаційне, кадрове, матеріальне) забезпечення, реалізація неформальної мистецької освіти (робота щодо її надання і моніторинг її результатів), то студентам довіряється здійснення консалтингу, що сприяє залученню нових учасників художньо-творчих колективів для отримання ними вказаної освіти. Студенти-консультанти проходять школу, потужні результати якої можуть бути неабияким підґрунтям для організації неформальної мистецької освіти в ході їхньої майбутньої професійної діяльності.

Для реалізації консультативної діяльності у ВНЗ створюється кілька груп однодумців із членів студентських рад університету чи факультетів, учасників художньо-творчих колективів. Вони мають вирізнятися з-поміж інших:

- високим рівнем усвідомлення важливості неформальної мистецької освіти в особистісно-професійному становленні майбутнього вчителя;
- обізнаністю в напрямках мистецької діяльності, які може запропонувати університет;
- відповідальністю за результати консультування;
- особливим ставленням до мистецької діяльності;
- здатністю спостерігати, узагальнювати, відбирати й оцінювати факти;
- повагою до думки інших, терпимістю, легкістю в спілкуванні;
- упевненістю в собі, особистою ініціативністю та витримкою;
- щирим бажанням допомогти у виборі мистецької діяльності.

Між студентами цих груп відбувається добровільний розподіл ділянок роботи (пофакультетний чи погруповий консалтинг для безпосереднього спілкування з потенційними учасниками художньо-творчих колективів, співпраця з помічниками – кураторами академічних груп та їхніми культургами).

Студенти здійснюють процесуальне консультування, яке передбачає безпосередню взаємодію консультантів та їхніх помічників зі студентами. Його необхідність зумовлена тим, що молоді люди часто не можуть самостійно визначитися в доцільності мистецької освіти навіть в умовах поінформованості. Консультанти мають допомогти їм проаналізувати власні можливості та посприяти вибору найприйнятнішого для кожного виду мистецько-освітньої діяльності. Для цього здійснюється як індивідуальна, так і групова взаємодія консультантів і консультованих. Її ефективність підвищується при дотриманні таких умов: невимущена атмосфера спілкування; залучення якомога більшої кількості студентів; утримання від прямого нав'язування власної думки; надання достатньої кількості часу на процесуальне консультування.

Процедура цього етапу консалтингу полягає, насамперед, у проведенні опитування чи анкетування студентів для виявлення їхніх захоплень, нахилів, здібностей, уподобань, ідей, пропозицій, у подальшому – в здійсненні аналізу отриманих результатів і підготовці відповідних рішень. При цьому консультанти мають чітко усвідомлювати, що функції «замовника» освітніх послуг у цьому разі виконують консультовані, адже тільки потенційні учасники художньо-творчих колективів (а не менеджери неформальної мистецької освіти, керівники колективів, куратори тощо) можуть визначити напрямок власної мистецько-освітньої діяльності (участь у камерному хорі чи фольклорному колективі, ансамблі народного, сучасного чи бального танцю, театральній чи літературній студії, гуртку вишивки, різьблення по дереву чи ткацтва).

Студенти-консультанти здійснюють також навчальне консультування. У ході його реалізації вони працюють над формуванням бажань та прагнень однолітків стати учасниками художньо-творчих колективів для отримання неформальної мистецької освіти. Такий процес відбувається на основі подання відповідної теоретичної та практичної інформації у формі лекцій, концертів, виставок художніх робіт, висвітлення географії поїздок по Україні чи зарубіжжю, демонстрації мистецьких успіхів художньо-творчих колективів та окремих учасників, випускників і керівників у формі грамот, дипломів, медалей, кубків тощо. Отже, відбувається своєрідне просвітницько-мистецьке орієнтування майбутніх фахівців.

Завершується консалтинг збором та узагальненням інформації щодо прагнень студентів отримувати неформальну мистецьку освіту в художньо-творчих колективах та організацією зустрічей потенційних учасників з керівниками таких колективів (за обраними видами діяльності), в ході яких наголошується на особистісних якостях митця, його успіхах, досягненнях тощо.

Із новонабраними учасниками художньо-творчих колективів має відбуватися систематична, послідовна, цілеспрямована мистецько-освітня діяльність, що здійснюється в умовах відповідного соціокультурного середовища та позитивного ставлення професорсько-викладацького складу ВНЗ до збагачення формальної освіти студентів неформальною мистецькою. Така підтримка викладачів може проявлятися різними способами, окремими з яких є: вияв симпатії до студентів, які прилучені до мистецтва; наголошення у спілкуванні зі студентами на значенні різнобічного розвитку особистості для професії вчителя; агітація майбутніх учителів до участі у творчих колективах; повага до традицій діючих художньо-творчих колективів; відзнака учасників художньо-творчих колективів грамотами, дипломами, поїздками на фестивалі, конкурси, екскурсії.

За таких умов учасники художньо-творчих колективів отримують неформальну мистецьку освіту, що виявлятиметься у:

- знаннях з певного виду мистецтва (залежно від напряму діяльності творчого колективу):
- музичного: народна, академічна чи естрадна манери співу; класифікація голосів у народному або академічному хорі; музично-виразні засоби хорового виконавства; способи народного, академічного чи естрадного звукоутворення, співацькі прийоми; складові вокальної фольклористики українського чи інших народів світу; складові вокальної чи інструментальної класичної музики; музичні інструменти тощо;
- хореографічного: спеціальна хореографічна термінологія (загальнохореографічні терміни, назви хореографічних рухів українського народу, класичного та сучасного танців);

класифікація танців; послідовність виконання вправ екзерсису; хореографічні постановки вітчизняних та зарубіжних хореографів тощо;

- образотворчого: основні терміни образотворчого мистецтва; його види та жанри; яскраві представники вітчизняного та зарубіжного образотворчого мистецтва минулого й сучасності; нові тенденції в образотворчому мистецтві; основні орнаментальні мотиви українського народу; засоби оздоблення виробів образотворчого мистецтва тощо;

- літературного і театрального: література як вид мистецтва, її види і жанри; театр та основні компоненти театрального мистецтва; специфіка театрального мистецтва, основні етапи його розвитку; стилі та жанри театру, його структура; зміст роботи режисера; особливості сценічної культури тощо;

- вміннях і навичках:

- музичного: відтворювати народну, академічну або естрадну манеру співу; користуватися музично-виразними засобами народного, академічного чи хорового та інструментального виконавства; застосовувати способи народного та іншого звукоутворення, різні співацькі прийоми; відтворювати різні складові вокальної та інструментальної фольклористики українського народу та класики; грати на одному з музичних інструментів; створювати художній образ вокальними чи інструментальними засобами; здійснювати концертно-виконавську діяльність; орієнтуватись у потоці музичної інформації тощо;

- хореографічного: відтворювати танцювальну техніку народної, класичної чи сучасної хореографії; виконувати українські народні танці і танці, створені провідними балетмейстерами України й світу; створювати художній образ; здійснювати концертну діяльність; орієнтуватись в потоці хореографічної інформації тощо;

- образотворчого: творити в царині живопису, графіки, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва; володіти класичними й модерними техніками образотворчого мистецтва; використовувати орнаментальні мотиви українського народу; оздоблювати вироби образотворчого мистецтва тощо;

- літературного й театрального: здійснювати літературознавчий та мовний аналіз художніх творів; писати власні літературні твори; використовувати мовні фігури для створення художнього образу; послуговуватися мімікою й жестами для підсилення емоційного впливу; застосовувати грим (маски), костюми, декорації; володіти елементами музичного, хореографічного мистецтва; користуватися складовими сценічної культури тощо;

- досвіді творчої діяльності:

- емоційно-вольове ставлення до колег, наставників, слухачів і глядачів, що виявляється в почуттях обов'язку й відповідальності, здатності переборювати внутрішні й зовнішні перешкоди на шляху до досягнення мети, наполегливості, терплячості, ініціативності, організованості, психологічній стійкості, адаптивності, самокритичності, динамічності, урівноваженості, педагогічному тактові, надійності, оптимізмові, рішучості, творчому підході до вирішення проблем;

- інші особистісні й професійні якості, зокрема: високий і достатній рівень духовної культури (повага до ближнього, душевність, доброзичливість, чуйність, милосердя, людяність, уміння співпереживати, емпатія); уміннях слухати й чути інших, спостерігати й інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку, активізувати поведінку інших, забезпечувати міждисциплінарні зв'язки, інтерпретувати і виявляти соціальні потреби; висока культура мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою й жестами, стежити за зовнішнім виглядом тощо.

Високоякісна організація неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах педагогічного ВНЗ є важливим підґрунтям для вирішення однієї з пріоритетних проблем педагогічної підготовки педагога фахівця – професійного становлення майбутнього вчителя відповідно до сучасних вимог розвитку українського суспільства.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.

2. Зязюн І. А. Мистецтво / І. А. Зязюн // Енциклопедія освіти; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 501–504.
3. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Сулаєва. – К., 2014. – 591 с.
4. Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти: монографія / Н. В. Сулаєва. – Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. – 408 с.

УДК 378.147:372.881.1

Є. О. СПИВАКОВСЬКА

### **КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПОЛІСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІСУБ'ЄКТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*Визначено сутність компетентності полісуб'єктної взаємодії, вказано основні методологічні орієнтири її формування. Обґрунтовано, що ця компетентність забезпечує сформованість на належному рівні готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі. Виокремлено й охарактеризовано компоненти досліджуваної компетентності: інформаційну, когнітивну, рефлексивну, методичну, суб'єктну компетентності, компетентність діалогової взаємодії, компетентність саморозвитку в полісуб'єктному навчальному середовищі.*

**Ключові слова:** компетентність, полісуб'єктне навчальне середовище, діалогова взаємодія, полісуб'єктна взаємодія, вчитель-гуманітарій.

Е. А. СПИВАКОВСКАЯ

### **КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ГУМАНИТАРИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ**

*Определена сущность компетентности полисубъектного взаимодействия, указаны основные методологические ориентиры ее формирования. Обосновано, что именно эта компетентность обеспечивает формирование на соответствующем уровне готовности будущего учителя-гуманитария к профессиональной деятельности в полисубъектной учебной среде. Выделены и охарактеризованы компоненты исследуемой компетентности: информационная, когнитивная, рефлексивная, методическая, субъектная компетентности, компетентность диалогового взаимодействия, компетентность саморазвития в полисубъектной учебной среде.*

**Ключевые слова:** компетентность, полисубъектная учебная среда, диалоговое взаимодействие, полисубъектное взаимодействие, учитель-гуманитарий.

YE. O. SPIVAKOWSKA

### **THE COMPETENCE OF MULTISUBJECT INTERACTION AS THE MAIN PRECONDITION IN THE FORMATION OF FUTURE HUMANITIES TEACHER READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN POLYSUBJECT EDUCATIONAL SURROUNDING**

*The essence of the phenomenon of multisubject interaction competence has been characterized and the main methodological perspectives of its formation have been defined. It has been substantiated that the mentioned competence makes it possible to form at a decent level the readiness of a future Humanities teacher for professional activity in multisubject educational surrounding. The components of the researched competence (information, cognitive, reflexive, methodical, subjective competences, the competence of dialogue interaction, the competence of self-development in multisubject educational surrounding) have been defined and characterized.*

**Keywords:** *competence, multisubject educational surrounding, dialogue interaction, multisubject interaction, Humanities teacher.*

Істотні зміни, які відбуваються за останні десятиліття в усіх країнах світу, значною мірою пов'язані з інноваційними процесами. Це визначає поступ світової економіки і, відповідно, зумовлює нові вимоги до розвитку всіх суспільних структур. Такий процес відображений передусім у концепції «економіки знань» [12, с. 28]. Термін уведений в науковий обіг Ф. Махлупом ще у 1962 р. і був вжитий для характеристики одного з економічних секторів. Однак пізніше поняття «економіки знань» здобуло широке використання та означає сучасне розуміння нового типу економіки, в якій провідна роль належить знанням, а їх «виробництво» гарантує надійний та успішний розвиток. Відповідно ключовим стратегічним ресурсом стає людина, котра володіє інноваційними знаннями, перетворюючись в інтелектуальний капітал, фахівця з високим рівнем розвитку професійної компетентності.

У зв'язку з цим очевидними видаються зміни в системі вищої педагогічної освіти, позаяк соціокультурне та економічне середовище нового типу визначає розширення фахових можливостей педагога, водночас ускладнюючи вимоги до його готовності здійснювати професійну діяльність. Виникає необхідність по-новому сприймати педагогом сутність своєї предметної професійної діяльності, вміння вирішувати проблеми і завдання, що виходять далеко за її межі. За таких обставин він перебуває серед інших, значно складніших умов соціально-професійної взаємодії, яку маємо повне право назвати полісуб'єктною.

**Мету статті** вбачаємо в обґрунтуванні сутності компетентності полісуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя-гуманітарія, специфіки її формування у процесі його професійної підготовки.

У контексті підходу конструктивізму [6, с. 27–28], який визначаємо ключовим у вирішенні проблеми дослідження, розуміння компетентності передається через життєвий успіх особистості. Знання, уміння і навички є важливими в успішній життєдіяльності, однак вагоміше значення має реальний особистісний досвід, бо «справжні знання – це індивідуальні знання, що з'являються і формуються у результаті досвіду своєї особистісної діяльності» [6, с. 27]. Звідси завдання освітнього процесу – навчити особистість формувати власну, індивідуальну компетентність.

Важливим аспектом компетентності вважаємо також особистісне ставлення до предмета діяльності, в якій індивід прагне сформувати цю компетентність [11, с. 59].

Дослідження компетентності взаємодії педагога в полісуб'єктному навчальному середовищі (ПНС) не видається можливим без урахування системного підходу, що передбачає визначення специфіки професійної компетентності педагога загалом, сутності середовища, в якому здійснюватиметься діяльність, а також структури останньої.

Стосовно зазначених вище аспектів вважаємо за доцільне конкретизувати складові професійної компетентності педагога, зумовлені загальнопедагогічними особливостями освітньої діяльності. У цьому аспекті звернемося до наукових результатів Д. Власова [4, с. 87], який у структурі професійної компетентності педагога визначає чотири сфери (мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діяльнісну, рефлексивну), та Л. Морської [6, с. 43], котра доповнює цю структуру інформаційною сферою.

Деякі науковці, які займаються вивченням сутності полісуб'єктної взаємодії, відзначають певні аспекти, необхідні для успішної діяльності у ПНС. В. Сластьонін і Л. Подимова, зокрема, наголошують [8] на вміннях співробітництва, працювати в команді/групі, якостях особистості (відкритість до нового, діалоговість, поліосвіченість, здатність самому створювати інновації (вміння інноваційної діяльності) тощо). Т. Ушева наголошує на постійному самовдосконаленні, самонавчанні, професійній мобільності, здатності до критичного мислення і розумного (виваженого) ризику, креативності, вмінні працювати самостійно, володінні іноземними мовами, рефлексії [10].

Для з'ясування механізмів сформованості компетентності полісуб'єктної взаємодії вчителя проаналізуємо специфіку інших учасників цієї взаємодії.

*Учень – суб'єкт навчальної взаємодії в ПНС.* Педагогів завжди цікавило питання, як можна ефективно активізувати навчальну діяльність учнів, які необхідно створити умови для максимального прояву ними своєї активності. Динамізм змін в сучасному суспільстві ще

більше загострив окреслену проблему, бо для внутрішньої узгодженості з дійсністю особистості потрібно вміти не лише адаптуватися до нових умов, а й змінити цю дійсність, водночас розвиватися за таких змін.

У працях О. Асмолова й А. Єрофєєвої простежуємо два ракурси, через призму яких з'ясовується сутність суб'єктної активності: активність як намір та активність як властивість суб'єкта (суб'єктна активність) [1, с. 415; 5, с. 41]. Розуміючи активність особистості як соціально-зумовлену властивість, ми поділяємо думку О. Асмолова про те, що найважливішим проявом суб'єктної активності є усвідомлення сконструйованого у свідомості можливого і потрібного майбутнього [1, с. 416].

З точки зору діяльнісного підходу до визначення сутності навчання, пізнання світу безпосередньо залежить від багатьох цінностей, цілей, потреб, емоцій, попереднього досвіду, які в соціумі визначають вибірковість і певну спрямованість суб'єкта діяльності (в нашому випадку – навчальній). Отже, формування активності відбувається під впливом певних умов, не може і не повинно ігнорувати життєвий (в т. ч. навчальний) досвід цього суб'єкта (в нашому розумінні – попередньо сформовані навчальні стратегії), а також передбачає врахування особливостей тієї навчальної інформації, яка стане «будівельним» матеріалом для конструювання особистісно значущого знання (відповідно до концепції конструктивізму), що і є інструментом пізнання. Формування суб'єктної активності учня як учасника взаємодії в ПНС є циклічним процесом (рис. 1).

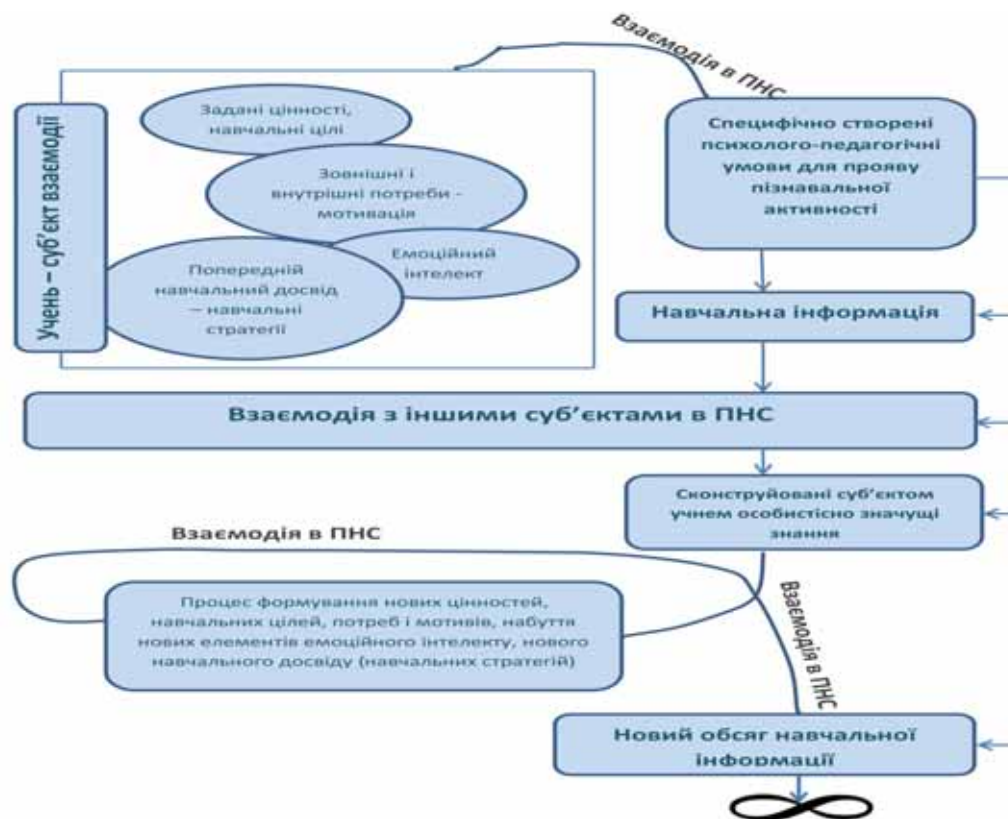


Рис. 1. Процес формування суб'єктної активності учасника взаємодії в ПНС.

Учень як суб'єкт з усвідомленою метою, цілями навчальної діяльності, відповідною мотивацією, емоційним інтелектом, володіючи певним попереднім навчальним досвідом (навчальними стратегіями), потрапляє через полісуб'єктну взаємодію з іншими суб'єктами у спеціально створені педагогічні умови в ПНС, що спонукають його до взаємодії з певною порцією навчальної інформації, яку він завдяки своїй пізнавальній активності перетворює (конструює) у власні особистісно значущі знання (присвоює їх), котрі під впливом постійної взаємодії в ПНС змінюють його колишні цілі, цінності, мотиви, емоції, досвід в абсолютно нові

елементи цілісно-мотиваційної та особистісно-діяльнісної сфери, які знову змушують учня як суб'єкта через взаємодію з іншими суб'єктами в ПНС взаємодіяти з іншою порцією інформації. Важливим показником прояву активності у взаємодії є ставлення людини до власних цінностей: наскільки вона їх рефлексує, свідомо оцінює [7, с. 105]. Саме рефлексивно-емпатійний розвиток людини забезпечує позицію децентралізації у стосунках з іншими суб'єктами взаємодії, виявляє суб'єктність її активності. Тож важливим аспектом у цих педагогічних умовах є забезпечення механізмів суб'єктної рефлексії.

Таким чином, головним завданням забезпечення успішності формування суб'єктної активності учня полягає у створенні таких педагогічних умов, які спонукатимуть його до навчальної взаємодії в ПНС. Ці умови повинен створити вчитель як суб'єкт навчальної діяльності в ПНС.

*Вчитель-гуманітарій – суб'єкт навчальної взаємодії в ПНС.* Специфіка суб'єктності педагога полягає в тому, що він є одночасно суб'єктом власної діяльності, а також сприяє формуванню суб'єктності учнів як суб'єктів своєї діяльності (навчальної), тобто він є одночасно носієм суб'єктності в собі і творцем суб'єктності в інших.

З метою розвитку суб'єктності суб'єктів-учнів А. Єрофеева пропонує використання інтерактивних і активних методів навчання (дискусії, ділові, рольові ігри, метод проектів, метод аналізу ситуації) [5, с. 48]. Й. Бугенталь [13, с. 173] та К. Роджерс [17, с. 8] виражають ідею здійснення соціально-психологічного впливу у формі тренінгу, який створює сприятливий психологічний клімат на заняттях, підвищує мотивацію студентів, сприяє формуванню в них відповідних поведінкових установок тощо.

Іншим важливим чинником розвитку педагогом суб'єктності учнів є використання діалогових форм взаємодії між учнями-суб'єктами та груповим мережевим суб'єктом, опосередкованим через використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [5, с. 49].

Суб'єктність вчителя-гуманітарія як суб'єкта навчальної взаємодії в ПНС складається з трьох блоків: 1) суб'єктність стосовно себе як суб'єкта навчальної взаємодії в ПНС; 2) розвиток суб'єктності учнів як суб'єктів навчальної взаємодії в ПНС; 3) формування суб'єктності ІКТ-опосередкованого суб'єкта як учасника взаємодії в ПНС. Перший блок можливо реалізувати через формування готовності вчителя-гуманітарія до здійснення професійної діяльності в ПНС, тоді як два інші – шляхом створення відповідних педагогічних умов навчальної взаємодії у процесі підготовки майбутнього учителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС, які дадуть змогу опинитися в ролі учня-суб'єкта і зрозуміти сутність суб'єктивації (становлення суб'єктності) учасника навчальної взаємодії.

*ІКТ – опосередкований колективний мережевий суб'єкт як учасник навчальної взаємодії в ПНС.* Становлення і розвиток мережевого суб'єкта можна пояснити через підвищення рівня суб'єктності певної групи людей, які взаємодіють в інтернеті. При цьому специфіку їхньої спільної діяльності визначають мережеві технології, тобто ті мережеві засоби, які дають змогу «ввійти» в інтернет, стати учасником певного мережевого ресурсу, здійснювати у взаємодії з іншими свою мережеву діяльність.

Аналіз еволюції діяльності інтернет-спільнот свідчить про суттєвий поступ в їх розвитку. Під час використання першого покоління інтрнет-платформ для мережевих спільнот взаємодія між їх членами здійснювалася на основі форумів, чатів, списків розсилки, сайтів зі зворотнім зв'язком у вигляді гостьових книг. Соціальні сервіси другого покоління Web 2.0. переорієнтувалися більше не на отримання інформації, а на її публікацію та спільне опрацювання користувачами мереж [16]. Проте разом з їх появою виникла так звана «теорія навчання в цифровій ері», або теорія колективізму [14; 19; 20]. Відповідно до тверджень її засновників навчання відбувається у невизначеному, непостійному середовищі, тому проконтролювати його особою (педагогом) неможливо; навпаки, воно може підтримуватися ззовні і підтримується завдяки поєднанню інформаційних джерел (інформаційних вузлів), які просувають на вищий рівень мисленнєвої діяльності. Ці вузли формуються мережею: ними можуть бути люди, організації, бібліотеки, веб-сайти, книги, журнали, бази даних, інші джерела інформації. Власне навчання полягає у створенні цієї мережі вузлів, які щоразу долучаються до мережі зовнішніх вузлів [3].



К. Бугайчук, вивчаючи теорію конективізму, яка регулює взаємодію учасників мережевого навчання, називає провідні положення, які регламентують навчальний процес:

- навчання і здобуття знань зумовлюють використання різних підходів для вибору найбільш оптимального для кожного суб'єкта навчання;
- існування знання можливе поза людиною, тому технології можуть допомагати в навчанні, бо знання розташовані в мережі;
- навчання і пізнання є постійними процесами, а не станами;
- успіх у навчанні залежить від здатності бачити смисли, встановлювати міжпредметні, міжгалузеві зв'язки, зв'язки між концепціями, ідеями, теоріями;
- у навчанні важлива роль належить прийняттю рішень: в мінливих умовах сьогодення важко зробити правильний вибір, оскільки постійно змінюються умови, в яких він здійснювався раніше (у навчанні такого типу учень сам приймає рішення у постановці навчальних цілей щодо вибору навчального змісту, який треба засвоїти тощо);
- своєчасність: точність, постійна оновлюваність інформації (знань) [3].

Відповідно до ключових концепцій функціонування мережевих спільнот як суб'єктів навчальної взаємодії – конструктивізму, конективізму – інформаційні ресурси (знання) створюються учасниками цих спільнот завдяки використанню потенціалу «мудрості натовпу» (crowd-sourcing), тобто колективного конструювання знання. У цьому аспекті здійснюється дослідження найефективніших технологій такого конструювання: особливу увагу приділяють використанню теорії ігор і стратегій поведінки учасників, причому систему електронної участі в діяльності мережевої спільноти називають цифровою екосистемою [18, с. 384], що має забезпечити побудову такої мережевої спільноти, яка б підтримувала активну участь її користувачів у розвитку спільноти, а не тільки її використання [15, с. 36–37].

Іншим цікавим вектором створення мережевих спільнот є спільне редагування електронних ресурсів (документів). Документи, що якісно покращуються у ході спільного редагування, мають безпосереднє вагоме значення для учасників цього редагування і слугують як правила і програма для наступної діяльності, в результаті чого створюється відповідна платформа, що переростає в мережеву спільноту. Відповідно навчання відбувається у таких спільнотах, як навчальна практика участі в житті спільноти у процесі спілкування між її учасниками, причому не лише через вербальні засоби (слова, текст), а й за допомогою зображення, звуку, тобто мультимедіа, що формує велику різноманітність взаємопов'язаних ресурсів, які створюються як експертами (у нашому випадку – педагогами, методистами), так і всіма членами спільноти (в т. ч. учнями).

Отже, щоб суб'єкт – мережева спільнота – був ефективним учасником навчальної взаємодії в ПНС, його виникнення, розвиток і функціонування повинно регулюватися вищезгаданими положеннями та принципами конструктивізму і конективізму, має використовуватися технологія активного залучення учасників цього колективного суб'єкта до підвищення якості та впливу спільноти в інтернеті та в кожній конкретній навчальній ситуації.

Як учні, так і педагоги можуть бути учасниками мережевих спільнот, однак вони повинні вміти користуватися ресурсами Web 2.0. для навчальної взаємодії. Крім цього, за допомогою мережевої спільноти можна реалізовувати компетентність саморозвитку. Д. Богданов називає комунікативну, гностичну і самопрезентаційну складові такої компетентності [2, с. 115]. Комунікативна складова реалізується через спілкування та розширення кола професійної комунікації, в ході якої відбувається активне обговорення професійних проблем, забезпечуючи своєрідне самоутвердження педагога як компонента його саморозвитку. Гностичний компонент забезпечується доступом до будь-якої професійно важливої інформації, поданої різними мультимедіа, що підвищує результативність її використання. Участь у мережевій спільноті також дає змогу використовувати відібрану, якісну, апробовану, актуальну інформацію, «оцінену» членами спільноти, що таким способом перетворюється у спільні для усіх її членів знання. Самопрезентаційний компонент саморозвиткової компетентності проявляється у можливості на базі спільної мережевої платформи створити своє професійне «віртуальне Я», апробовуючи власну майстерність, ділитися результатами своєї творчості й одразу отримувати експертну оцінку, що, безперечно, забезпечує отримання додаткового професійного досвіду і саморозвиток.

Не кожна мережева професійна педагогічна спільнота сприяє саморозвитку, а лише якісна. Серед критеріїв визначення якості й ефективної діяльності таких спільнот на основі аналізу наукових публікацій [9; 14; 15; 16; 17] вказуємо найголовніші: 1) кількість активних учасників; 2) тривалість діяльності (життєвий цикл); 3) динамізм спільноти (зростання кількості активних учасників; кількість обговорюваних тем, їх змінюваність; кількість учасників у дискусійних групах); 4) аксіологічна спрямованість (концепція, мета, завдання, цінності, передбачуваний результат діяльності); 5) емоційно-естетичне оформлення; 6) спрямованість на розвиток, розширення сфери співробітництва; 7) різновидність діяльності (інформаційна; методична; експертно-аналітична; консультативна; навчальна); 8) методична спрямованість взаємодії (публікація методичних розробок; взаємодія учасників з метою розробки освітніх ресурсів; структурованість бази даних знань спільноти); 9) суспільна експертиза; 10) можливість для професійної адаптації педагогів; 11) інформаційно-комунікативна діяльність (форуми; конференції, семінари; інформування про діяльність спільноти; інформування про зовнішні події в межах тематики діяльності спільноти; інформаційне консультування).

Беручи до уваги розуміння сутності компетентності, специфіки і структури професійної діяльності педагога в ПНС, структури його готовності до професійної взаємодії в ПНС, моделі суб'єкта взаємодії в ПНС, а також специфіки навчальної діяльності суб'єкта-вчителя, положень провідних наукових концепцій полісуб'єктної взаємодії, вважаємо компетентність полісуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя-гуманітарія складним особистісно, діяльнісно, професійно зумовленим феноменом, що складається з комплексу взаємопов'язаних, взаємозалежних компонентів. Структурну модель цього феномена зображено на рис. 2. Пунктирне обрамлення моделі означає постійний розвиток компетентності, відсутність її меж, взаємне проникнення в інші компоненти загальної професійної компетентності сучасного педагога.

Обґрунтуванню сутності побудови педагогічної системи формування визначених компонентів досліджуваної компетентності буде присвячено наші наступні публікації.

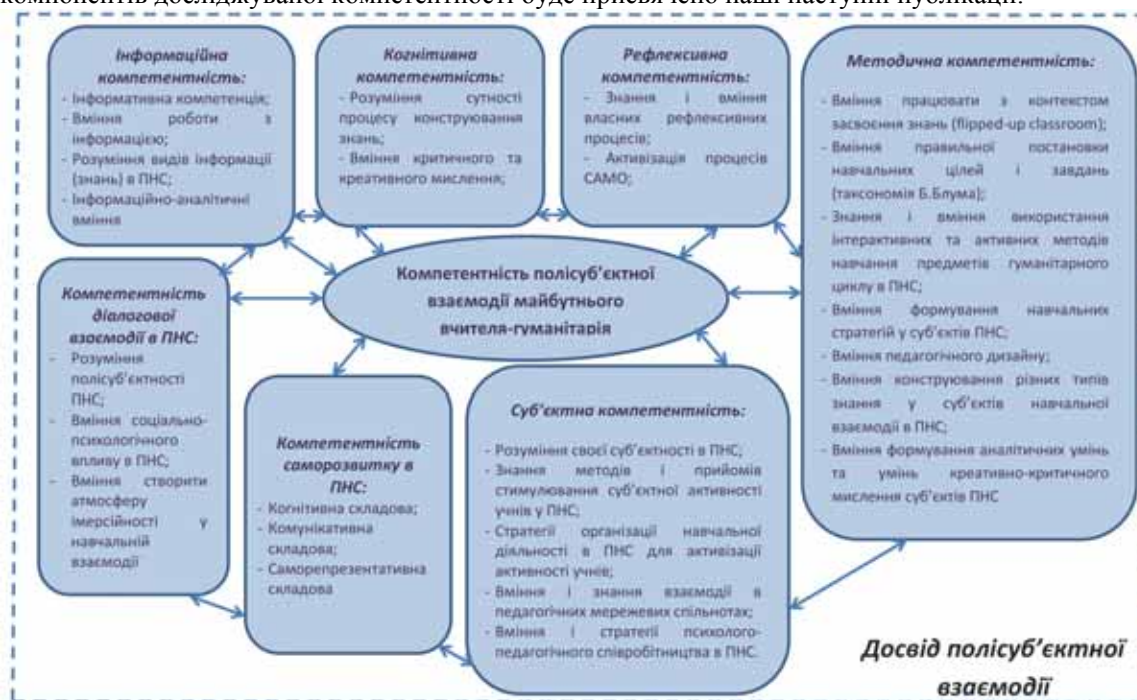


Рис. 2 Структура компетентності полісуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя-гуманітарія.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание человека. – 3-е изд. / А. Г. Асмолов – М.: Смысл; Академия, 2007. – 528 с.

2. Богданов Д. В. Социальные функции Интернета / Д. В. Богданов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2011. – № 1(21). – С. 114–120.
3. Бугайчук К. Л. Роль соціальних сервісів Web 2.0. у формуванні персонального навчального середовища / К. Л. Бугайчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – № 4. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2011\\_4\\_9.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2011_4_9.pdf)
4. Власов Д. А. Проектирование развития современной профессиональной компетентности будущего учителя математики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. А. Власов. – М., 2001. – 200 с.
5. Ерофеева А. В. Педагогический диалог в процессе изучения иностранного языка в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Ерофеева. – Нижний Новгород, 2014. – 143 с.
6. Морська Л. І. Дидактична система підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 243 с.
7. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л. А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
8. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М: ИПЧ «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.
9. Соловяненко Д. В. Ключевые принципы Веб 2.0. / Д. В. Соловяненко // Культура народов Причерноморья. – 2007. – № 100. – Т. 2. – С.147–151. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/6913/22-Solovyanenko.pdf?sequence=1>
10. Ушева Т. Р. Рефлексия как ключевая компетенция будущего педагога / Т. Р. Ушева // Сборник статей по материалам XLIV междунар. научно-практ. конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии». – Новосибирск: СибАК, 2014. – № 9(14). – С. 65–72.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
12. Шляйхер А. Экономика знаний: почему образование – ключ к успеху Европы / А. Шляйхер // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 28–44.
13. Bugental Y. R. T. Tannenbaum R. Sensitivity training and being motivation. – Los Angeles, 1963. – 286 p.; Levine N. Group training with students in higher education / Y. R. T. Bugental, R. Tannenbaum // Group training for individual and organizational development / C. L. Cooper (ed.). – Basel: S. Karger, 1972. – P. 171–205.
14. Downes S. Connectivism and Connective Knowledge / S. Dewnes. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.downes.ca/post/54540>
15. Hagen P., Robertson T. Social technologies: challenges and opportunities for participation / P. Hagen, T. Robertson // Proceedings of the 11th Biennial Participatory Design Conference. – New York, NY: ACM, 2010. – P. 31–40.
16. O'Reilly T. What is Web 2.0.: Design patterns and business models for the next generation of software / T. O'Reilly. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>
17. Rogers C. Toward a More Human Science of the Person / C. Rogers // Journal of Humanistic Psychology. – 1985. – № 25 (4). – P. 7–24.
18. Saad-Sulonen J. E-participation as an information ecology: a micro-scale examination of two cases in Helsinki / J. Saad-Sulonen // Proceedings of the 22nd Conference of the Computer-Human Interaction. – New York, NY: ACM, 2010. – P. 384–387.
19. Siemens G. Knowing knowledge / G. Siemens. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.elearnspace.org/knowingknowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/knowingknowledge_LowRes.pdf)
20. Sieroń R. B. Wychowanie chrześcijańskie optymalnym modelem wychowania / R. B. Sieroń // Pedagogia na dziś: praca zbiorowa pod redakcją ks. dr. hab. Jana Zimnego. Stalowa Wola – Rużomberok, 2007. – S. 137–165.

**ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ ТА КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ У ПРОЦЕСІ  
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ  
КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ**

*Проаналізовано особливості пам'яті і концентрації уваги в процесі формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій майбутніх програмістів. З'ясовано специфіку функціонування і роль короткотривалої, сенсорної, оперативної, довготривалої, семантичної пам'яті у зазначеному процесі. Виявлено умови успішного запам'ятовування студентами навчального матеріалу. За результатами проведеного експериментального дослідження доведено, що за умови застосування активних методів навчання високий рівень концентрації уваги дає можливість майбутнім програмістам активізувати довготривалу пам'ять і відобразити у ній потрібний навчальний матеріал. Обґрунтовано вплив концентрації уваги студентів на ефективність формування в них іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій. Здійснено аналіз механізмів концентрації уваги майбутніх програмістів на навчальному завданні.*

**Ключові слова:** професійно орієнтовані комунікативні стратегії, майбутні програмісти, особливості формування комунікативних стратегій.

И. З. СЕМЕРЯК

## ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ И КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ

*Проанализированы особенности памяти и концентрации внимания в процессе формирования иноязычных профессионально-ориентированных коммуникативных стратегий будущих программистов. Определена специфика функционирования и роль кратковременной, сенсорной, оперативной, долговременной, семантической памяти в указанном процессе. Выявлены условия успешного запоминания студентами учебного материала. На основании результатов экспериментального исследования доказано, что при условии применения активных методов обучения высокий уровень концентрации внимания дает возможность будущим программистам активизировать долговременную память и отразить в ней нужный учебный материал. Обосновано влияние концентрации внимания студентов на эффективность процесса формирования у них иностранных профессионально-ориентированных коммуникативных стратегий. Произведен анализ механизмов концентрации внимания будущих программистов на учебном задании.*

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированные коммуникативные стратегии, будущие программисты, особенности формирования коммуникативных стратегий.

I. SEMERIAK

## MEMORY OPERATION AND ATTENTION CONCENTRATION FEATURES OF BUILDING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE STRATEGIES IN PERSPECTIVE PROGRAMMERS

*Memory operation and attention concentration features of building professionally oriented foreign language communicative strategies in perspective programmers have been analyzed in the article. The features of functioning and role of short-term, sensory, operational, long-term, semantic memory in the process of building foreign language professionally oriented communicative strategies in students majoring in programming have been in the spotlight of the author's attention. Special conditions for successful memorizing of studying material by students have been identified. In the course of the pilot study it has been proven that active methods of teaching / learning enhance high concentration and makes it possible to activate long-term memory and, as a result, reflect necessary studying material in it. The impact of concentration on the efficiency of building professionally oriented foreign language communicative strategies in perspective programmers has been grounded. Mechanisms of concentration of students majoring in programming on studying activity have been analyzed.*

**Keywords:** professionally oriented foreign language communicative strategies, perspective programmers, memory operation features, attention concentration features of building communicative strategies.

За посередництвом мовленнєвої діяльності, що є об'єктом навчання майбутніх програмістів іноземної мови професійного спрямування у вищій школі, досягається одна з домінуючих цілей такого навчання – формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій. Психологічні конструкти, задіяні у цьому процесі, забезпечують виникнення ситуативної комунікативної мотивації, тобто активну участь майбутнього програміста в навчанні, навчальній чи реальній комунікативній події [1]. Актуально усвідомлюється зміст навчальної діяльності, який є предметом цілеспрямованої активності студента, тим самим займаючи структурне місце мети внутрішньої чи зовнішньої дії в системі вказаної діяльності [5, с. 361].

Проблема функціонування різних видів пам'яті, концентрації уваги студентів на об'єкті навчання була і залишається вагомою у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ. Інтеграція актуальних нині комунікативного та соціокогнітивного підходів до навчання іноземних мов у вищій школі дає можливість частково вирішити згадану проблему шляхом занурення студентів у комунікативне середовище, а відтак – активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, мисленнєвих процесів, довготривалої пам'яті, підвищення мотивації.

Наукові розвідки когнітивної сфери особистості, задіяної у формуванні іншомовних комунікативних стратегій студентів у процесі навчання іноземної мови, здійснили І. Бім, Р. Вуд, Дж. Дік, М. Жінкін, І. Зімня, П. Кліш, О. Ковальчук, Н. Кован, А. Леонтьєв, С. Максименко, Дж. Мітчелл, Ф. Парментьєр, С. Ранганат, Р. Фрумкіна, А. Хом'як та інші вчені.

**Мета статті** – виявити особливості пам'яті та концентрації уваги у процесі формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій майбутніх програмістів.

На основі поставленої мети сформульовано завдання: з'ясувати особливості функціонування і роль короткотривалої, сенсорної, оперативної, довготривалої, семантичної пам'яті у процесі формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій майбутніх програмістів; виявити умови успішного запам'ятовування студентами навчального матеріалу; обґрунтувати вплив концентрації уваги студентів на ефективність формування в них іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій; проаналізувати механізми концентрації уваги майбутніх програмістів на навчальному завданні.

Науковці розрізняють різні види пам'яті: за змістом – сенсорну, словесно-логічну та емоційну; за тривалістю – короткочасну, довгочасну та оперативну; за способом запам'ятовування – мимовільну та довільну.

Під час формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій майбутніх програмістів задіяні три типи сенсорної пам'яті відповідно до відчуттів за допомогою органів чуття: візуальна (іконічна), слухова, тактильна. У візуальній пам'яті інформація зберігається, як правило, впродовж короткого періоду часу. Слухові відчуття також так коротко зберігаються в слуховій пам'яті. Тактильна пам'ять зберігає фізичні відчуття дотику і внутрішньої напруженості м'язів.

Обсяг і тривалість сенсорної пам'яті не залежить від волі студента, отже, він не в змозі здійснювати свідомий вибір, яку інформацію зберігати в сенсорній пам'яті або скільки часу її зберігати. Хоча, за дослідженнями науковців, сенсорна пам'ять не бере участі в складних когнітивних процесах – таких, як відтворення, аналіз чи порівняння інформації [12], врахування особливостей її функціонування має вагомe значення у вивченні іноземних мов, адже вона забезпечує детальне уявлення про чуттєвий досвід особи. Інформація, отримана за допомогою сенсорної пам'яті, опрацьовується оперативною пам'яттю і, зазвичай, переходить у категорію короткотривалої, рідше – довготривалої, коли спогади можуть тривати усе життя [11].

Короткотривала пам'ять має обмежені можливості, важлива інформація зберігається у довготривалій пам'яті. Розрізняють короткотривалу й оперативну пам'ять. З точки зору біології, короткотривала пам'ять є тимчасовим стимулюванням нервових закінчень. Вона служить для короткочасного зберігання інформації і не передбачає маніпуляцій з цією інформацією або певної організації матеріалів, які зберігаються в пам'яті. Згадані функції характеризують оперативну пам'ять, що служить для тимчасового зберігання та управління інформацією [15, с. 412].

З точки зору обсягу інформації, що запам'ятовується, а також тривалості в часовому аспекті короткотривала пам'ять обмежена [13]. Однак вона стимулює концентрацію уваги і за умови застосування активних методів навчання дає змогу активізувати довготривалу пам'ять для відображення у ній певного навчального матеріалу. Візуалізація є одним із найбільш ефективних методів переведення інформації з короткотривалої у довготривалу пам'ять, особливо в осіб з добре розвинутою візуальною пам'яттю [4; 8]. Як доводять результати тестування у ході експериментального дослідження, проведеного нами серед студентів I–II курсів спеціальностей «прикладна математика» та «Інформатика» Львівського національного університету імені Івана Франка (147 студентів), у 89 % майбутніх програмістів візуальна пам'ять розвинута на високому рівні.

Довготривала пам'ять структурно і функціонально відрізняється від пам'яті короткотривалої чи оперативної. Обсяг і час зберігання інформації у ній залежить від особливостей обробки інформації – регулярне повторення навчального матеріалу, візуалізація та застосування активних методів навчання стимулюють довготривалу пам'ять. Учені вважають, що можливо зміцнити довготривалу пам'ять за допомогою певних методів, прийомів і технік. Методами можуть бути дидактичні ігри, які стимулюють мозок [12].

Важливою складовою розвитку в майбутніх програмістів довготривалої пам'яті у процесі формування в них комунікативних стратегій є розвиток семантичної пам'яті, що передбачає запам'ятовування значень лексичних одиниць [17]. Вона не залежить від особистісного контексту пам'яті [16]. Проте цю залежність можна встановити, якщо активізувати семантичну пам'ять на основі асоціацій, зокрема, особистісних абсурдних асоціативних ланцюгів. Так, студентам можна запропонувати техніку запам'ятовування нових галузевих і вузькоспеціалізованих лексичних одиниць, рекомендована кількість яких не повинна перевищувати 10 за одне навчальне заняття. Ця техніка передбачає побудову абсурдних асоціацій для кожної лексичної одиниці та асоціативних зв'язків між цими лексичними одиницями так, щоб в їхній свідомості виникла цілісна абсурдна асоціативна історія.

Метод вирішення проблем у конкретних комунікативних ситуаціях дає можливість «занурити» студента у навчальну діяльність й, отже, сприяє активізації процесу зберігання навчального матеріалу в довготривалій пам'яті. У методиці навчання германських мов такий метод реалізується шляхом активного застосування рольових, ділових ігор, симуляцій, проектів.

Умовами успішного запам'ятовування є: багаторазове, розумно організоване, систематичне, усвідомлене повторення навчального матеріалу, а не механічне, що визначається лише кількістю повторень; розподіл навчального матеріалу на частини, виокремлення смислових одиниць; розуміння навчального матеріалу [6; 7].

У процесі оволодіння іноземною мовою професійного спрямування існує прямий нерозривний зв'язок між мовленнєвою пам'яттю, мовленнєвою діяльністю, реалізацією мовленнєвих умінь і навичок. Так, продуктивність у вирішенні складних комунікативних завдань програмістів: презентація нового продукту, поладження проблем з замовником тощо може порушуватися, коли до процесу залучається осмислення. Осмислення як встановлення або відтворення змістових зв'язків у висловлюванні здійснюється за рахунок розчленування матеріалу на частини шляхом «змістового групування», виокремлення «змістових опорних пунктів» і встановлення еквівалентних замінів [10]. Відтак, комунікант – не носій мови не завжди успішно реалізує комунікативну інтенцію, коли концентрується на граматичних формах, конструкціях і мовленнєвих моделях.

Значущим для ефективності формування іншомовних професійно орієнтованих стратегій майбутніх програмістів є залучення механізму випереджувального відображення. Це – так званий двоплановий механізм, що по-різному виявляється у рецепції та продукції [3]. У рецепції випереджувальне відображення проявляється у вірогідному прогнозуванні, в продукції – у випереджувальному синтезі [2]. Вірогідне прогнозування має велике значення для формування умінь і навичок рецептивних видів мовленнєвої діяльності, оскільки визначає швидкість цього процесу, глибину проникнення у зміст текстів, які сприймаються. Воно полягає у формулюванні студентом найбільш вірогідних гіпотез і наступного їх підтвердження або відхилення в процесі сприйняття.

Характер вірогідного прогнозування зумовлюється лінгвістичним і комунікативним досвідом індивіда. Лінгвістичний досвід визначає лінгвістичну вірогідність появи того чи іншого слова в тексті в рецепції, рідше – в продукції. Засвоюючи лексичні одиниці в певних мовленнєвих конструкціях, студент сприймає їх у відповідних зв'язках, прогнозуючи ту конструкцію, що переважно зустрічалася в комунікативному досвіді. Це дозволяє передбачати з певним ступенем вірогідності завершення фрази, кінець висловлювання загалом. У діалогічному мовленні, в якому найчастіше реалізуються комунікативні стратегії, це дасть змогу спрогнозувати комунікативну поведінку співрозмовника.

Р. Фрумкіна висунула гіпотезу про частотно-вірогідну організацію словника в пам'яті носія мови. Науковець встановила залежності вірогідного прогнозування появи певного слова від частоти його вживання, значущості визначеного ним об'єкта і суб'єктно-емоційної оцінки учасником акту комунікації вказаного цим словом поняття як прийняттого або неприйняттого для нього [9].

Як уже зазначалося, проблема концентрації уваги безпосередньо пов'язана з особливостями функціонування короткотривалої пам'яті того, хто навчається. Концентрація уваги є однією з найбільш вагомих когнітивних навичок, що суттєво підвищують ефективність формування іншомовних комунікативних стратегій студентів під час навчання іноземної мови

професійного спілкування. Основними причинами низького рівня концентрації уваги майбутніх програмістів, як засвідчують дані згаданого вище експериментального дослідження, є низький рівень мотивації студентів, стартовий низький рівень шкільної підготовки з іноземної мови, завищений рівень складності навчальних завдань, їх типовість і регулярна повторюваність, монотонний стиль проведення навчальних занять.

Концентрацію уваги визначають як здатність спрямовувати зусилля та увагу на певний об'єкт, водночас не замислюючись про інші речі [14]. Отже, в студента необхідно формувати навички концентруватися на навчальному завданні, не відволікаючись на інші об'єктивні та суб'єктивні фактори, що безпосередньо впливають на процес навчання. Згадані чинники особливо інтенсивно відволікають студента під час самостійної позааудиторної роботи.

Оскільки навчальна діяльність майбутніх програмістів з опорою на інтернет-технології як засоби навчання передбачає опрацювання джерел інформації, існує чимало відволікаючих чинників, які виникають у процесі навчальної діяльності: соціальні мережі, чати, блоги, рекламні оголошення й ін. Відповідно вони, враховуючи особливості пам'яті та концентрації уваги, а також соціальні характеристики користувача інтернету, розроблені з метою інтенсивного впливу на його свідомість і підсвідомість. Важливо відзначити, що увага студента зосереджена на об'єкті навчання протягом обмеженого періоду часу; тож він часто виконує навчальні завдання без цілковитої концентрації уваги і, відтак, запам'ятовує навчальний матеріал неналежно.

Проблема концентрації уваги студента на навчальному завданні у процесі формування його іншомовних комунікативних стратегій включає два найважливіші аспекти: менеджмент навчального часу та усунення відволікаючих чинників.

Менеджмент навчального часу в контексті дослідження означає встановлення окремих, проте взаємопов'язаних цілей для певних відрізків навчального часу. Це дасть можливість викладачеві урізноманітнити процес навчання, а студентові – зосередити свою увагу на кількості інформації, що опрацьовується.

Науковці визначають два методи усунення відволікаючих чинників: створення відповідної навчальної ситуації і створення додаткових перешкод. Перший метод передбачає організацію комфортного навчального середовища, в якому зведені до мінімуму або зовсім відсутні відволікаючі від предмета навчання чинники. За даними вищезгаданого експериментального дослідження, багато студентів, котрі вважають, що основною їх навчальною проблемою є відсутність концентрації уваги, насправді переживають труднощі з фокусуванням уваги на предметі навчання, із здатністю контролювати і скеровувати думки, з блокуванням відволікаючих чинників. Застосування цього методу тренує в студентів здатність «виводити з гри» внутрішні відволікаючі чинники, зокрема думки, що не мають відношення до навчального завдання, і таким способом встановлювати контроль над процесом фокусування уваги.

Як свідчать результати нашого експериментального дослідження, метод створення відповідної навчальної ситуації краще застосовувати на початкових етапах навчання іноземних мов професійного спрямування у ВНЗ. У практиці викладання іноземних мов професійного спрямування часто виникають труднощі, що не дозволяють повноцінно його застосовувати. Так, не завжди можливо створити умови, за яких студент зможе блокувати відволікаючі чинники.

Іншим методом усунення відволікаючих чинників є створення додаткових перешкод, щоб навмисно відволікати студентів від предмета навчання. У цьому методі використовується досвід реальних життєвих ситуацій, де існують різні чинники, що відволікають нашу увагу. Він формує у студентів здатність зосереджувати увагу на виконанні навчального завдання. Оскільки виконання навчальних завдань з використанням цього методу є більш складним для студентів, то його краще застосовувати, коли у них уже сформовані базові навички концентрації уваги. Наявність таких навичок дає можливість студентові впоратися з навчальними завданнями вищого рівня складності за коротший період часу. Це сприяє активізації самосвідомості студента, підвищенню його мотивації до навчання, позитивно впливає на роботу пам'яті, а відтак – підвищує результативність навчання.

На основі результатів проведеного дослідження можемо зробити певні висновки.

Короткотривала, сенсорна, оперативна, довготривала та семантична пам'ять, як характеристики пізнавальної функції психіки, невід'ємні складові когнітивної і мовленнєвої



діяльності студентів, здатність утримувати і використовувати отриману інформацію або знання, мовленнєвий механізм, є важливими факторами, що впливають на ефективність формування у майбутніх програмістів іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій.

Організоване, систематичне, багаторазове, усвідомлене повторення навчального матеріалу, а також його раціональний розподіл на частини, виокремлення смислових одиниць, належний рівень розуміння студентами є інваріантними умовами успішного запам'ятовування майбутніми програмістами навчального матеріалу з іноземної мови у процесі формування в них іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності.

Менеджмент навчального часу, усунення відволікаючих чинників дають можливість вирішити проблему концентрації уваги студентів на навчальному завданні. У процесі навчання концентрацію уваги майбутніх фахівців стимулює короткотривала пам'ять. За умови застосування активних методів навчання (проектів, кейсів, дидактичних ігор) високий рівень концентрації уваги дає змогу активізувати довготривалу пам'ять і відобразити у ній потрібний навчальний матеріал. Одним з методів переведення інформації з короткотривалої пам'яті у довготривалу є візуалізація. Для ефективності формування іншомовних професійно орієнтованих стратегій майбутніх програмістів значущим вважаємо залучення механізму випереджувального відображення.

Дослідження особливостей функціонування пам'яті й концентрації уваги не вичерпує всіх аспектів проблеми формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій майбутніх програмістів. Особливості застосування новітніх інтернет-технологій у цьому процесі стане предметом наших подальших наукових розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 150 с.
3. Зимняя И. А. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности / И. А. Зимняя, Ю. Ф. Малинина, С. Д. Толкачева // Иностранные языки в высшей школе: сборник. – М.: Высшая школа, 1977. – Вып. 12. – С. 106–116.
4. Ковальчук О. Основы психологии та педагогіки: навч. посібник / О. Ковальчук, С. Когут. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 623 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
6. Максименко С. Д. Загальна психологія. – 2-е вид., доп. і перероб. / С. Д. Максименко. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с.
7. Савчин М. Загальна психологія: навч. посібник / М. Савчин. – Дрогобич: Вид. фірма «Відродження», 1998. – Ч. 2. – 147 с.
8. Психологія: навч. посібник / О. В. Винославська, О. А. Браусенко-Кузнєцова, В. Л. Зликов та ін. – К.: Фірма «ІНККОС», 2005. – 352 с.
9. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М.: Академия, 2001. – 316 с.
10. Хом'як А. П. Мовленнєва діяльність як засіб вербального спілкування / А. П. Хом'як, П. А. Кліш // Науковий вісник (Інститут іноземної філології). Серія: Педагогічні науки. – 2010. – № 23. – С. 34–40.
11. Cowan N. From Sensory to Long-Term Memory Evidence from Auditory Memory Reactivation Studies / N. Cowan // *Experimental Psychology*. – 2005. – № 52 (1): 3. – P. 20–35.
12. Deak G. O. The development of cognitive flexibility and abilities / G. O. Deak. – San Diego: University of California. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.cogsci.ucsd.edu/~deak/publications/Deak\\_Advances03.pdf](http://www.cogsci.ucsd.edu/~deak/publications/Deak_Advances03.pdf)
13. Mitchell G. The Architecture of memory / G. Mitchell. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.trans4mind.com/mind-development/architecture.html#short-term>
14. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 1952 p.
15. Parmentier F. B. Transitional information in spatial serial memory: path characteristics affect recall performance. Eds. G. Elford, M. Maybery / F. B. Parmentier // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. – 2005. – P. 412–427.
16. Ranganath C. C. Working Memory Maintenance Contributes to Long-term Memory Formation: Neural and Behavioral Evidence. Eds. B. X. Michael, J. B. Craig / C. C. Ranganath // *Journal of Cognitive Neuroscience*. – 2005. – № 17 (7). – P. 994–1010.
17. Wood R. A review of long term memory in natural and synthetic systems. Eds. P. Baxter, T. Belpaeme / R. Wood // *Adaptive Behavior*. – 2011. – № 20 (2). – P. 81–103.

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 371.315:811.112.2 (045)

О. О. ПАРШИКОВА

## ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ НА ПЕРШОМУ АДАПТАЦІЙНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Показано, що згідно з результатами проведеного теоретичного дослідження навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи доцільно розділити на два етапи: адаптаційний (з підетапами фонологічної та лексико-семантичної адаптації) та реорганізаційний (з підетапами синтаксичної та морфологічної реорганізації). Встановлено, що метою навчання на адаптаційному етапі є формування іноземної комунікативної компетентності учнів на рівні А1.1, який включає підрівні А.1.1.1 та А1.1.2. З урахуванням динаміки розвитку вікових пізнавальних можливостей молодших школярів і процесу засвоєння ними іноземної мови визначено й охарактеризовано основні об'єкти та цілі навчання: квазіспілкування на рівні А1.1.1 і протоспілкування на рівні А1.1.2. Вказано пріоритетні завдання формування всіх компонентів іноземної комунікативної компетентності на рівні А1.1.*

**Ключові слова:** цілі, завдання, початкова загальноосвітня школа, адаптаційний етап, квазікомунікація, протокомунікація.

О. О. ПАРШИКОВА

## ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ПЕРВОМ АДАПТАЦИОННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Показано, что согласно результатам проведенного теоретического исследования обучение иностранному языку учащихся начальной общеобразовательной школы целесообразно разделить на два этапа: адаптационный (с подэтапами фонологической и лексико-семантической адаптации) и реорганизационный (с подэтапами семантической и морфологической реорганизации). Установлено, что целью обучения иностранному языку на адаптационном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетентности на уровне А1.1, который включает промежуточные уровни А1.1.1 и А1.1.2. С учётом динамики развития познавательных возможностей учащихся этого возраста и процессов усвоения ими языка определены и охарактеризованы основные объекты и цели обучения на этих уровнях: квазикоммуникация на уровне А1.1 и протокоммуникация на уровне А.1.2. Указаны приоритетные задачи формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетентности на уровне А1.1.*

**Ключевые слова:** цели, задачи, начальная общеобразовательная школа, адаптационный этап, квазикоммуникация, протокоммуникация

## THE AIMS AND TASKS OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION COMPETENCE OF THE PRIMARY COMPREHENSIVE SCHOOL PUPILS ON THE ADAPTIVE STAGE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

*The article is devoted to the development of theoretical foundations, particularly the aims and tasks of teaching a foreign language to primary comprehensive school pupils. According to the research teaching a foreign language in the primary comprehensive school consists of two stages: the first adaptive stage with the sub-stages of phonological and lexical-semantic adaptation and the second, reorganizational stage with the sub-stages of syntactical and morphological reorganization. The aim of the first stage of teaching a foreign language to primary comprehensive school pupils lies in the formation of their elementary foreign language communication competence on the level A1.1, which includes levels A1.1.1 and A1.1.2. The objects and aims of teaching a foreign language: quasicommunication on level A1.1.1 and protocommunication on level A1.1.2 are determined and characterized, the priority tasks of formation of all components of foreign language communication competence are amplified in correspondence with the processes of foreign language acquisition by juniors, as well as their age abilities in their dynamic development.*

**Keywords:** *aims, tasks, primary comprehensive school, adaptive stage, quasicommunication, protocommunication*

Згідно з програмою кінцевою практичною метою навчання іноземної мови (ІМ) у початковій загальноосвітній школі (ПЗШ) є формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) на рівні елементарного користувача А1. Це означає формування в учнів здібностей та умінь розуміти і вживати у типових ситуаціях спілкування побутові повсякденні вирази та елементарні речення, а також «взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко та готовий прийти на допомогу» [1, с. 24].

Проведене нами дослідження теоретичних основ навчання іноземної мови учнів ПЗШ [2], зокрема, аналіз динаміки засвоєння ІМ молодшими школярами у зіставленні з розвитком пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої та інших сфер життєдіяльності учнів, дало підставу для виокремлення проміжних рівнів ІКК А1 (схема 1), а також визначення та обґрунтування цілей і завдань формування ІКК на кожному з них.

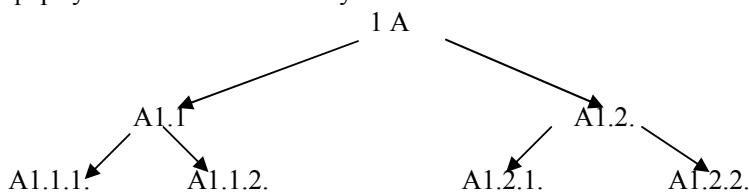


Схема 1. Проміжні рівні іншомовної комунікативної компетентності А1.

Виокремлення проміжних рівнів ІКК методично виправдано, оскільки, як відзначає І. Бім, «чим більш розчленовано представлені у програмі й підручнику кінцеві та проміжні цілі, тим легше і тим зручніше здійснювати керування навчанням» [3, с. 47].

Визначення проміжних цілей та завдань навчання ІМ учнів ПЗШ має бути насамперед погоджено з віковими особливостями і можливостями учнів на кожній стадії їхнього розвитку, а також з динамікою та механізмами засвоєння ними мови. Варто враховувати, що властиві учням ПЗШ особливості: природжена мовна здібність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, потреба у спілкуванні, наслідуванні, здатність до точної імітації, імпринтингу, висока слухова диференційна чутливість дають їм можливість краще, ніж учням інших вікових категорій, виконати окремі завдання початкового етапу навчання ІМ – засвоєння іншомовного навчального матеріалу, формування фонетичних навичок, умінь аудіювання і говоріння. Однак такі особливості пізнавальних процесів і психічних властивостей молодших школярів, як нестійкість, незначний обсяг і слабкий розподіл уваги, домінування мимовільних процесів уваги і пам'яті, переважно наочно-образне мислення, його алогічність та егоцентризм,

спричиняють значні труднощі у навчанні читання та письма, усвідомленні мовних закономірностей та способів оволодіння ІМ.

Інтенсивний розвиток молодших школярів, зміна способів та механізмів засвоєння ними ІМ упродовж навчання у ПЗШ зумовлюють необхідність уточнення цілей та завдань формування ІКК на її проміжних рівнях. Чітка конкретизація цілей та завдань навчання особливо важлива на першому, адаптаційному етапі, оскільки учні 6-7 років в цей найскладніший період шкільного віку переживають бурхливу і стрімку перебудову психічних процесів, зміну потреб, діяльностей, формування необхідних для навчання новотворів: довільності психічних процесів, внутрішнього плану дій, рефлексії, пізнавальних мотивів. «Ігнорування вікових особливостей молодших школярів, процесів засвоєння ними ІМ у динаміці їх розвитку може призвести до виникнення у них комплексу «придбаної безпорадності» (М. Селігман) як прояву захисного гальмування, загострення так званої «кризи 7 років», що проявляється зовнішніми показниками тривожності, нестриманості, нервозності дітей, і веде, врешті-решт, до уповільнення темпу розвитку і погіршення успішності їх навчання, зниження мотивації вивчення ІМ» [2, с. 1-2].

Навчання ІМ учнів ПЗШ на цьому етапі має бути розвивальним і природовідповідним. Його цілі, завдання і зміст мають орієнтуватися на зону актуального та потенційного розвитку дитини, але не виходити за межі зони найближчого розвитку або, за образом висловом Л. Виготського, не «перестрибувати» рівень розвитку учня [4, с. 32]. Точне діагностування можливостей учнів на кожній стадії їхнього розвитку та приведення у відповідність до них цілей, завдань, змісту, методів, прийомів та засобів навчання дасть змогу встановити баланс між вимогами до іншомовної освіти молодших школярів та підтримкою їхньої навчальної діяльності, уникнути зайвих труднощів та раціонально використати унікальні здібності дітей до оволодіння ІМ на кожному проміжному етапі навчання.

Питанням удосконалення навчання ІМ у початковій школі присвячена велика кількість публікацій як вітчизняних (О. Бігич, А. Гергель, М. Денисенко, Н. Жеренко, О. Коломінова, С. Роман), так і зарубіжних (І. Бім, М. Біблетова, Г. Вороніна, Н. Гальскова, О. Ленська, Н. Оганесян, Г. Рогова, Е. Тен, W. Bleyhl, L. Cameron, O. Dunn, G. Gompf, Ch. Jaffke, W. Maier, H. Piepho, W. Zydattis) учених. Проте вирішенню проблем визначення й наукового обґрунтування цілей та завдань формування ІКК на її проміжних рівнях на основі врахування динаміки розвитку вікових молодших школярів та природних процесів засвоєння ними ІМ, що сприяло б оптимізації навчання цієї мови у ПЗШ, приділяється недостатня увага науковців.

**Метою статті** є конкретизація цілей та завдань формування ІКК А1.1 учнів ПЗШ на першому адаптаційному етапі навчання ІМ.

Проведене нами у рамках дисертаційного дослідження [2] зіставлення стадій пізнавального розвитку молодших школярів (Ж. Піаже) зі стадіями засвоєння ними ІМ (А. Пельтцер-Карпф, Р. Цангл) створило передумови для встановлення етапів навчання ІМ учнів початкової школи. Перший адаптаційний етап (1–2 класи) корелює з доопераційною стадією розвитку молодших школярів і початковою або дограматичною стадією засвоєння ними ІМ, а другий, реорганізаційний (3–4 класи) – зі стадією конкретних операцій і реорганізаційною (граматичною) стадією оволодіння мовою. Відповідно до встановлених психологами та психолінгвістами періодів розвитку молодших школярів та засвоєння ними ІМ кожен з етапів підрозділяється на два підетапи: фонологічної та лексико-семантичної адаптації (адаптаційний етап) і синтаксичної та морфологічної реорганізації (реорганізаційний етап). Встановлення типових способів та механізмів засвоєння ІМ молодшими школярами стало основою для визначення цілей і завдань формування ІКК на кожному етапі навчання.

Основним практичним завданням навчання ІМ у ПЗШ є навчання учнів елементарного іншомовного спілкування (ЕІС). Під таким спілкуванням ми розуміємо іншомовне спілкування на елементарному рівні, що задовольняє основні комунікативні потреби індивідуумів за допомогою базових, найпростіших як за змістом, так і за формою засобів. Відповідно до значення слова «елемент» як частина цілого ЕІС трактується нами як іншомовне спілкування, що здійснюється молодшими школярами на основі вживання засвоєних готових одиниць мовлення. Аналіз особливостей спонтанного іншомовного спілкування учнів ПЗШ на проміжних рівнях оволодіння ІКК А1, встановлення способів сприйняття і продукування ними

іншомовного мовлення дали змогу визначити й охарактеризувати відповідні даним рівням типи елементарного іншомовного спілкування як проміжні цілі та об'єкти навчання ІМ: квазікомунікацію та протокомунікацію на першому, адаптаційному і паракомунікацію та метакомунікацію на другому, реорганізаційному етапах навчання ІМ.

Таким чином, основними цілями навчання ІМ учнів ПЗШ на адаптаційному етапі є оволодіння ними уміннями квазі- та протокомунікації. Охарактеризуємо відповідні типи ЕІС та конкретизуємо завдання формування усіх компонентів ІКК на рівнях А1.1.1 та А1.1.2.

Під *квазікомунікацією* (від лат. *quasi* – «умовний», «несправжній») у навчанні ІМ учнів ПЗШ ми розуміємо ЕІС, комунікативні завдання якого школярі виконують за допомогою рецепції, імітації або репродукції засвоєних ними лексичних одиниць і мовленнєвих зразків у незмінному вигляді. Умовність цього типу комунікації зумовлена нездатністю учнів створювати власний мовленнєвий продукт. Розуміння іншомовних висловлювань реалізується ними на рівні ІКК А1.1.1 за рахунок упізнання звукових або графічних образів засвоєних мовленнєвих одиниць і здогадки на основі опор та підказок учителя. Це пов'язано з цілісністю сприйняття та буквальністю пам'яті учнів 1 класу, які не помічають закінчень, артиклів, стройових слів, не здатні усвідомлено конструювати висловлювання на основі зміни граматичних форм, а тому засвоюють іншомовні лексичні та мовленнєві одиниці як символи і застосовують їх у незмінному вигляді. Таке мовлення характеризується у методиці раннього навчання ІМ як завчене або «підказане» (Н. Гальскова). Отже, основними завданнями навчання ІМ на рівні квазікомунікації є оволодіння учнями ПЗШ звуковими, графічними і моторними образами іншомовних лексичних одиниць та мовленнєвих зразків відповідно до комунікативних завдань, їх упізнання та відтворення у мовленнєвому потоці. Для реалізації поставлених завдань необхідно передусім навчити учнів вчитися, зокрема, оволодіти найпростішими стратегіями запам'ятовування: багаторазового повторення, структурування, групування навчального матеріалу, використання предметних карток, карток з підписами та інших допоміжних наочних засобів, фіксування лексичних одиниць і мовленнєвих зразків у письмовій формі.

У межах навчально-стратегічного компонента ІКК доцільно також сформувати в учнів 1 класу вміння: розуміти навчальне завдання і виконувати його шляхом відтворення запропонованого вчителем зразка виконання; порівнювати наданий зразок і свій варіант артикуляційної та інтонаційної реалізації лексичних та мовленнєвих одиниць, виправляти недоліки, зокрема, на основі «підкріплення» вчителя; самостійно виконувати навчальне завдання у типовій ситуації іншомовного спілкування, застосовуючи релевантні мовленнєві зразки у незмінному вигляді.

На рівні ІКК А1.1.2 молодші школярі оволодівають наступним шаблоном розвитку ЕІС – протокомунікацією (від грец. *protos* – «перший», «первинний»), яка передбачає лексико-семантичну адаптацію учнями засвоєних мовленнєвих одиниць до нових обставин запропонованих типових ситуацій спілкування. Для реалізації незначних змін у засвоєних мовленнєвих зразках учні повинні оволодіти найпростішими мовленнєвими операціями: скороченням, доповненням, підстановкою, заміщенням. Передумовою для цього є здатність школярів до сегментації мовленнєвого потоку на елементи, упізнання головних членів речення та усвідомлення їх функцій, розрізнення лексичних класів, можливостей їх заміщення.

Тож у межах навчально-стратегічної компетенції доцільно формувати в учнів уміння: застосовувати засвоєні лексичні та мовленнєві одиниці, адаптуючи їх до нової комунікативної ситуації за рахунок простих лексико-семантичних операцій підстановки, заміщення, скорочення, нарощення; розуміти зміну обставин у типовій ситуації спілкування, знаходити відповідні мовні засоби для адаптації засвоєних мовленнєвих зразків та виконувати прості мовленнєві операції для виконання комунікативного завдання у нових обставинах; порівнювати списані мовні і мовленнєві одиниці зі зразком та самостійно виправляти помилки; використовувати узагальнений спосіб виконання навчального завдання у типовій ситуації спілкування.

Основними завданнями формування мовленнєвого компонента ІКК на рівні А1.1 у навчанні говоріння є формування навичок і вмінь учнів ПЗШ репродукувати висловлювання на основі вибору, артикуляційної та інтонаційної актуалізації засвоєних лексичних одиниць і мовленнєвих зразків адекватно ситуації і комунікативному завданню без змін та з незначними

лексико-семантичними адаптаціями. На рівні А1.1.1 в учнів 1 класу мають бути сформовані уміння виконувати комунікативне завдання за рахунок точної імітації (безпосередньої та відстроченої) окремих лексичних та мовленнєвих одиниць, вибирати відповідно до комунікативного завдання засвоєні лексичні одиниці та мовленнєві зразки та коректно з точки зору артикуляції, ритму та інтонації відтворювати їх у типовій ситуації спілкування. На рівні А1.1.1 учні 2 класу повинні вміти адаптувати засвоєні мовленнєві зразки до нових обставин ситуацій спілкування за рахунок операцій скорочення, нарощування, підстановки або заміщення та адекватно застосовувати їх у спілкуванні.

У письмі учні ПЗШ мають навчитися на рівні А1.1.1 списувати та записувати по пам'яті і під диктовку засвоєні лексичні і мовленнєві одиниці, а на рівні А1.1.2 – також прості речення і короткі тексти, які включають знайомий іншомовний матеріал.

Типовими завданнями учнів в аудіюванні на рівні А1.1.1 є впізнавання та розуміння на слух засвоєних ними лексичних одиниць і мовленнєвих зразків, а також коротких текстів, побудованих на знайомому матеріалі; на рівні А1.1.2 – впізнавання та розуміння звукових образів засвоєних лексичних і мовленнєвих одиниць з незначними змінами окремо та в потоці мовлення.

У читанні ІМ молодші школярі мають навчитися: читати засвоєні лексичні одиниці за вчителем або диктором і розуміти їх повністю; впізнавати та самостійно озвучувати графічні образи знайомих лексичних одиниць та мовленнєвих зразків і розуміти їх значення; читати і розуміти основний зміст текстів, які включають засвоєні лексичні і мовленнєві одиниці без змін на рівні А1.1.1 та з незначними змінами на рівні А1.1.2.

Стосовно соціокультурного компонента ІКК, то на рівні А1.1 передбачається формування навичок та умінь учнів: пізнавати у потоці мовлення, розуміти і називати найпростіші реалії (імена носіїв мови, казкових героїв, назви столиці та країни мови, яка вивчається); розуміти інформацію про життя носіїв мови та деякі факти культури країни, мова якої вивчається; вступати в контакт з носіями мови, застосовуючи прийнятні для цього мовленнєві засоби та дотримуючись основних норм етикету; звертати увагу на особливості чужої культури і запозичувати позитивний досвід.

Таким чином, нами обґрунтовано доцільність виокремлення проміжних етапів навчання ІМ учнів ПЗШ і відповідних рівнів ІКК А1 на основі врахування динаміки розвитку вікових пізнавальних можливостей молодших школярів та процесів засвоєння ними іноземної мови, конкретизовано цілі та завдання формування ІКК А1.1 на адаптаційному етапі, визначено й охарактеризовано основні об'єкти та цілі навчання: квазіспілкування на рівні А1.1.1 та протоспілкування на рівні А1.1.2.

Перспективою дослідження є уточнення змісту навчання ІМ учнів ПЗШ на адаптаційному етапі, зокрема, кількісних показників формування мовного компонента ІКК А1.1.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколасва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О. О. Паршикова. – К., 2010. – 44 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Выготский Л. С. Проблемы развития психики; под ред. и с послесл. А. М. Матюшкина; гл. ред. А. В. Запорожец / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3 – 367 с.

D. H. TERESHCHUK

### DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE THROUGH INTERCULTURAL COMMUNICATION

*In the article the author analyses how intercultural competency can provide realization of the main purpose of foreign language education, namely developing intercultural communication competence. The author concretizes the content of intercultural communication competence, its components, and frames the educational potential of intercultural communication in the development of this competence. The principal ways of through which educators can foster students to take part in intercultural communication were defined. In particular, the paper delves into study abroad programmes, study trips, exchange projects, cultural mobility, as well as ways of students' involvement in intercultural communication by means of modern technologies and in the home country environment. The discussed key approach to foreign language education with the aim to develop intercultural communication competence is experiential learning approach.*

**Keywords:** foreign language instructor, cultural mobility; intercultural communication competence; intercultural communication; foreign language learning, experiential learning approach.

Д. Г. ТЕРЕЩУК

### РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШЛЯХОМ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

*Проаналізовано, як міжкультурне спілкування може забезпечити реалізацію основної мети іноземного навчання – формування міжкультурної комунікативної компетентності. Конкретизовано сутність міжкультурної комунікативної компетентності, її компонентного складу та окреслено дидактичний потенціал міжкультурного спілкування у формуванні цієї компетентності. Визначено основні способи залучення студентів викладачами до міжкультурного спілкування у процесі іноземного навчання. Розглянуто програми навчання за кордоном, навчальні поїздки, проекти-обміни, культурну мобільність, а також способи участі в міжкультурному спілкуванні за допомогою сучасних технологій та в умовах перебування в рідній країні. Провідним підходом в іноземному навчанні з метою оволодіння іноземною комунікативною компетентністю визначено «навчання через досвід».*

**Ключові слова:** викладач іноземної мови, культурна мобільність; міжкультурна комунікативна компетентність; міжкультурне спілкування; навчання іноземних мов, підхід «навчання через досвід».

Д. Г. ТЕРЕЩУК

### РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПУТЁМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

*Проанализировано, каким образом межкультурное общение может обеспечить реализацию главной цели иноязычного обучения – формирование межкультурной коммуникативной компетентности. Конкретизировано сущность межкультурной коммуникативной компетентности, её компонентного состава и указан дидактический потенциал межкультурного общения в формировании этой компетентности. Определены главные способы вовлечения студентов преподавателями в межкультурное общение в процессе иноязычного образования. Рассмотрены программы обучения за границей, учебные поездки, проекты-обмены, культурная мобильность, а также способы участия в межкультурном общении с помощью современных технологий и в условиях пребывания в родной стране. Ведущим подходом в иноязычном образовании с целью овладения иноязычной коммуникативной компетентностью определено «обучение через опыт».*

**Ключевые слова:** преподаватель иностранного языка, культурная мобильность; межкультурная коммуникативная компетентность; межкультурное общение; обучение иностранным языкам, подход «обучение через опыт».

Intercultural communication is obviously the inevitable condition of one's educational, professional and social experience of Ukrainian students. The new generation of students should fulfill the requirements for a contemporary specialist regarding establishing intercultural connections, whether they are related to professional or other aspects of life. To become successful communicants in foreign language they must develop intercultural communication competence up to the level which will enable them to freely use the language in the context of foreign culture or in the context of different cultures interaction. Rising demands to the standards of foreign language education, the necessity of harmonious development of linguistic personality increase students' motivation to visit different countries, participate in various international programs of study, professional internships and exchanges where they experience live intercultural situations. The above mentioned grounds the importance of the research paper topic.

**The purpose of the article** is to analyze intercultural communication as regarded to its potential to develop students' intercultural communication competence in the process of foreign language learning.

The issues of intercultural communication competence formation have been studied by many Ukrainian and foreign scientists, such as J. Passov, S. Nikolaeva, I. Zadorozhna, H. Jelizarova, B. Freed and others.

The questions of intercultural communication from foreign language teaching perspective as well as from linguistic and sociological perspectives have been investigated in the works of O. Muratov, E. Rogers, L. Sercu, E. Banduras, P. Castro et alii. S. Greenblatt devoted his work to the problem of cultural mobility which is an educational priority in the European policies nowadays.

According to the position of specialists in the field of Foreign Language Teaching, intercultural competence includes the following knowledge, skills, attitudes and traits:

- culture specific and culture general knowledge;
- knowledge of self and other;
- knowledge of interaction: individual and societal
- insight regarding the ways in which culture affects language and communication savoirs;
- ability to interpret and relate savoir-comprendre;
- ability to discover and/or interact;
- ability to acquire new knowledge and to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction;
  - metacognitive strategies to direct own learning savoir-apprendre/savoirs-faire;
  - attitude to relativize self and value others;
  - positive disposition towards learning intercultural competence savoir-e'tre;
  - general disposition characterized by a critical engagement with the foreign culture under consideration and one's own savoir-s'engager [3, p. 3].

The intercultural competence builds on the communicative competence in foreign language learning and enlarges it to incorporate intercultural communicative competence, implying that communicative competence is the ability to act in a foreign language in a linguistically, sociolinguistically and pragmatically appropriate way.

The components of intercultural competence – *savoirs* – constitute the frame of reference of the people living in a particular culture, that is the words and gestures which they use, the behaviours they display, the values they believe in, the symbols they cherish are always culture-bound and carry meaning within a particular cultural frame of reference and hence, in intercultural communication it is of paramount importance to be sensitive to potential referential differences. Apart from culture-specific knowledge, the interculturally competent person also needs to acquire a certain amount of culture-general knowledge, which will allow them to deal with a large diversity of foreign cultures [3, p. 4].

*Savoir-apprendre* and *savoir-comprendre* together constitute the skills and capacity to learn cultures and assign meaning to cultural phenomena in an independent way and to interpret and relate cultures.



*Savoir-faire* refers to the overall ability to act in an intercultural competent way in intercultural contact situations, to take into consideration the specific cultural identity of interlocutors and to act in a respectful and cooperative way.

*Savoir-e'tre* and *savoir-s'engager* refer to a critical engagement with the foreign culture under consideration and one's own, to the ability and willingness to abandon ethnocentric attitudes and perceptions, and the ability to establish and maintain a relationship between one's own and the foreign culture [3, p. 4–5].

The above analysis of the intercultural experience and intercultural communication competence in foreign language education suggests that intercultural learning process should be supported more effectively. Primarily, it should be implemented by tertiary level language instructors and educators.

Foreign language instructors themselves need additional professional knowledge, attitudes, competencies and skills in the insistence on the development of learners' intercultural skills, attitudes and knowledge. They need an adequate sociocultural knowledge of the target language community, frequent and varied contacts with it and a thorough command of the pragmatic rules of use of the foreign language in contexts that may be considered to belong to their professional sphere. They should understand how cultural models differ and be familiar with the levels of communication at which intercultural misunderstandings may occur, and negotiate meaning where they sense cross-cultural misunderstanding. Apart from that, instructors can foster the development of intercultural communicative competence in various ways [3, p. 5–6].

Instructors are empowered to define the objectives of foreign language education in terms of language learning and of intercultural competence acquisition.

Instructors can be skilful creators of cross-curricular learning environments that promote acquisition of intercultural communicative competence, employing teaching techniques that promote the acquisition of *savoirs*, *savoir-apprendre*, *savoir-comprendre*, *savoir-faire*, *savoir-s'engager* and *savoir-e'tre*.

Instructors can help pupils relate their own culture to foreign cultures, to compare cultures and to empathise with foreign cultures' points of view. They are knowledgeable about their pupils' perceptions of and attitudes towards the foreign peoples and cultures associated with the foreign language they teach.

Instructors can design the learning process choosing input materials with a view to modifying any wrongful perceptions learners may have.

Instructors can assess learning materials from an intercultural perspective and adjust these materials should they not allow them to achieve the aims of intercultural competence teaching.

Instructors are able to use experiential approaches to language-and-culture teaching.

With respect to attitudes, instructors ought to be favourably disposed towards the integration of intercultural competence teaching in foreign language education and willing to actually work towards achieving that goal.

Instructors of intercultural communication competence also need to be acquainted with basic insights from cultural anthropology, culture learning theory and intercultural communication.

Instructors need to be willing to teach intercultural competence and need to know how to do so.

The above suggests that instructors meet the demand to broaden students' minds through familiarizing with culture-specific information and passing that information on, yet the expectations in the intercultural domain require them to acquire quite a different and more substantial body of cultural knowledge and develop a range of new skills that will promote acquisition of intercultural competence. Nowadays instructors are supposed to already leave the traditional foreign-culture teaching approach, and to move in the direction of multicultural and intercultural teaching.

The above suggests that developing intercultural communication competence through intercultural communication should be encouraged and introduced into the language learning process by the instructors themselves as they are supposed to be the immediate driving force for the students and hence, serve primary triggers for participation in intercultural communication situations. Yet, it is possible and desirable for the students to acquire intercultural communication competence within intercultural communication framework in the autonomous learning mode as well.

Among numerous ways of immersing into intercultural communication situations there are those of particular interest and value: the ones that are easy, cheap and/or quick to create and involve

in; the ones that proved the greatest efficacy; the newly-immerging ones due to the development of information technologies. The leading approach suggested for acquiring intercultural communication competence through intercultural communication is experiential learning. In intercultural situations it offers opportunities which cannot be provided with a classroom.

Pupils can really experience the relationship between language and culture and engage in the foreign culture in a way they cannot when remaining physically inside the classroom. In most cases, experiential learning activities are viewed as taking place abroad, in the foreign country. The way in which school trips and exchange projects are conceived, however, determines to a large extent how effective in terms of intercultural competence acquisition these activities can be [3, p. 111].

One way to ensure intercultural communication experience is through *study abroad* settings, in particular – language learning abroad. This “fish-out-of-water” experience when placed in a completely different language environment is a so to say survival situation whereas a student has to implement specific communicative strategies. Study abroad programs combine language and/or content learning in a formal classroom setting along with the immersion in the native speech community [2, p. 3].

*Study trips* (like school trips) tend to be short in duration and very often place the students in the role of tourists; their potential for promoting intercultural skills and an intercultural identity may be limited. Such trips remain the responsibility of foreign language instructors, sometimes in co-operation with history, geography or arts educators [3, p. 111]. The particular reasons that stand behind such trips vary, but generally remain as follows. They are [3, p. 113]:

- Cultural – have new experiences, first hand experience fostering understanding of foreign country and culture; meet students from different countries; broaden horizons; learn more about themselves; challenge perceptions of their own values and cultures; become more open-minded; increase tolerance of other cultures and people, break down stereotypes; promote cultural awareness; inform others about own country; to learn a foreign language also means learning about its culture and people; direct contact with foreign culture, experience and deal with cultural diversity.

- Linguistic – practice the foreign language, part of the curriculum; understand usefulness of what is learned.

- Other – have fun; get motivated; develop group spirit, tradition; establish friendships; foster independence.

That offered by *exchange projects*, which are, generally speaking, longer in duration and involve home stays and real contacts with peers and other insiders of the foreign culture is potentially larger, on the condition that pupils have received adequate preparation. Exchange projects tend to involve educators of other subjects as well as foreign languages instructors [3, p. 111]. Interestingly, in connection with exchange projects, EU instructors also make reference to ‘European citizenship’ and ‘international understanding’ as well as to the skills dimension of intercultural competence [3, p. 115].

The effect of study trips and exchange projects on students’ perceptions and attitudes towards foreign cultures, countries and people appears such that experiential activities are mainly believed to have a positive effect, though some remarks regarding the negative effect and the reinforcement of stereotypes could also be found yet few in number due to the fact that students embark on intercultural contacts without adequate preparation. A more adequate preparation of pupils and a more thorough debriefing after having come home may contribute to diminishing the danger that students adhere to or reinforce existing stereotypes [3, p. 118].

Another specific condition for intercultural communication is conditioned by *cultural mobility*. It aims at reorienting traditional understanding and serving as a framework for new research in many fields [1, p. 2]. From sociological perspective, mobility heightens tolerance of difference and intensifies awareness of the mingled inheritances that constitute even the most tradition-bound cultural stance, but it can also provoke intense anxiety [1, p. 7]. In the context of modern language education, cultural mobility is a recent strategic priority of the EU government and particular European policies and funding are directed to realize various projects in the cultural sector. This pure real-life experience including studies and professional work in the new or strange surroundings ensures the opportunity for developing intercultural communication competence while a highly-qualified breadwinning specialist in one’s field.

Contacts with foreign cultures mentioned above appear out of travelling to foreign countries. They are effective in terms of creating environment for students to fully immerse in the language and culture of other peoples. One disadvantage of such programmes is their cost which often leaves out those students who cannot afford them.

But some contacts with foreign cultures are possible even while at home: media contacts; visits to cultural institutes representing the foreign country in one's own country; contacts with people originating from the foreign country who live in their country; contacts with foreign language assistants (usually natives from the foreign country) in one's educational institutions; or contacts with foreign teachers or pupils who visit one's educational establishments.

Contacts with foreign cultures which are possible namely due to communication technologies that are constantly being improved are of the utmost importance in the process of acquiring intercultural communication competence. They offer free access to develop instant and long-term contacts and hone one's competence individually under the only condition of possessing the necessary device and Internet access. This contributed tremendously to the all-inclusiveness of modern education and more harmonious development of intercultural qualities and skills as more and more cultures are becoming represented in the global network in different communication realms (social networking, media, chat programs, others).

Overall, the conducted research allow to conclude that developing intercultural communication competence is the primary and conclusive purpose of foreign language education and the componential content of the competence is represented by a number of specific knowledge, skills, attitudes and traits, including savoirs. In developing students' competence the most important role is performed by instructors themselves, who must acquire additional professional qualifications so that they could foster the development of intercultural communication competence in multiple ways, including the knowledge of the target language community, frequent and varied contacts with it, a thorough command of the pragmatic use of the language, understanding different cultural models, and negotiating meaning in case of cultural misunderstanding. As instructors introduce students to different forms of intercultural communication modes and intercultural situations, they may resort to study abroad settings, study trips, exchange projects and cultural mobility. Apart from these, students can engage in intercultural communication without travelling to other countries, but via the usage of information technology and contacts with foreign cultures while they are at home.

#### LITERATURE

1. Greenblatt S. Cultural Mobility: A Manifesto / Stephen Greenblatt, Ines Županov, Reinhard Meyer-Kalkus et al. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 271 p.
2. Second Language Acquisition in a Study Abroad Context / ed. by Barbara F. Freed. – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. – 345 p.
3. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation / L. Sercu, E. Banduras, P. Castro et al. – Ontario: Multilingual matters Ltd., 2005. – 219 p.

УДК: 378.147+811.111+81-25

О. С. ПОМАНІЮК

### ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ВЖИВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ЯВИЩ, ВІДБРАНИХ З АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

*Охарактеризовано групи вправ для формування мовленнєвих навичок вживання лінгвістичних явищ, вивчених раніше під час виконання групи вправ з набуття знань мовного матеріалу, на прикладах мовлення героїв автентичних художніх творів. Вказана група складається з одинадцяти вправ і забезпечує формування одного із структурних компонентів змісту розмовної мови – мовленнєвих навичок, тобто автоматизоване вживання мовних явищ у спрощених (навчальних) мовленнєвих умовах. Вказано, що в подальшому це надасть іншомовному мовленню природних філологічних проявів, а також*

спрямує на типову для носіїв англійської мови тематику неформальних бесід, представлену в автентичних художніх творах.

**Ключові слова:** дидактичні та методичні принципи, мовленнєві навички, англомовне розмовне мовлення, компонент змісту навчання, система вправ.

A. С. РОМАНЮК

### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГРУППЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ, ВЫБРАННЫХ ИЗ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Дана общая характеристика группы упражнений для формирования речевых навыков употребления лингвистических явлений, изученных ранее в процессе выполнения группы упражнений по приобретению знаний языкового материала, на примерах речи героев художественных произведений. Эта группа, состоит из одиннадцати упражнений и обеспечивает формирование одного из структурных компонентов содержания обучения англоязычного разговорной речи – речевых навыков, то есть автоматизированное употребление языковых явлений в упрощенных (учебных) условиях. Указано, что в дальнейшем это обеспечит предполагаемому нами иноязычному общению естественных филологических проявлений, а также нацелит на типичную для носителей английского языка тематику неформальных бесед, представленную в аутентичных художественных произведениях.

**Ключевые слова:** дидактические и методические принципы, речевые навыки, англоязычная разговорная речь, компонент содержания обучения, система упражнений.

A. S. ROMANIUK

### GENERAL CHARACTERISTICS OF THE EXERCISES ON THE FORMATION OF THE SPEECH SKILLS OF THE LINGUISTIC PHENOMENA USAGE SELECTED FROM AUTHENTIC ART WORKS

The article presents general characteristics of the group of exercises on the formation of speech skills of the previously studied linguistic phenomena usage while doing the group of exercises on the linguistic material knowledge acquisition, based on the heroes' speech examples from authentic art works. This group, consisting of eleven exercises, will ensure the achievement of one of the structural components of teaching English colloquial speech content – speech skills, i.e. the automatic usage of the linguistic phenomena in simplified (educational) conditions, which in prospect will provide estimated foreign communication with philological natural manifestations and aim at informal conversations themes which are typical for English speakers, presented in authentic art works.

**Keywords:** didactic and methodological principles, speech skills, English colloquial speech, component of the learning content, system of exercises

Імплементация Закону України «Про вищу освіту» [5] передбачає чимало новацій у сучасній системі вітчизняної вищої освіти, однією з яких є підвищення рівня володіння іноземною мовою, а саме англійською як головним засобом міжнародної комунікації. За таких умов усне англійське мовлення української молоді стрімко зростає. З метою забезпечення розвитку вмінь спілкування англійською мовою, а також спрямування навчання на тематику неформальних бесід, типову для носіїв цієї мови, ми визначили компоненти змісту навчання англійського розмовного мовлення, а також встановили лінгвозмістові джерела наповнення вказаного мовлення, якими в нашому випадку стали автентичні художні твори [6, 7].

Структуру змісту навчання кожного предмета загалом та іноземної мови зокрема досліджували багато дидактиків і методистів. Їх основна розбіжність у трактуванні означеної полягає в тому, що засвоєння будь-якого навчального предмета досягається шляхом набуття

відповідних йому знань і розвитку вмінь їхнього застосування. Вчені-методисти навчання іноземної мови П. Гурвіч, Р. Мартинова, Ю. Пассов вважають, що після набуття іншомовних знань недоцільно відразу розвивати мовленнєві вміння оперування ними, оскільки в тих, хто навчається, не сформовані механізми виконання невідомих для них мовленнєвих операцій. Формування таких механізмів прийнято зіставляти із формуванням мовленнєвих навичок [1; 2; 4]. Саме вони, на думку вчених, становлять основу розвитку іншомовних мовленнєвих умінь.

В зв'язку з цим ми будемо розглядати такі компоненти змісту навчання усного англійського мовлення: *мовні знання*, тобто лексичні і граматичні; *мовленнєві навички*, тобто автоматизоване вживання мовних явищ, які вивчаються, у спрощених (навчальних) мовленнєвих умовах; *мовленнєві вміння*, тобто вживання мовних явищ, які вивчаються, в умовах реальної мовленнєвої комунікації.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та розробка групи вправ для формування мовленнєвих навичок вживання лінгвістичних явищ, відібраних із автентичних художніх творів.

Взявши за основу розроблену нами структуру змісту навчання англійського розмовного мовлення на основі автентичних художніх творів, ми створили експериментальну методику, в якій представлені вправи для досягнення кожного із встановлених компонентів змісту навчання. Система вправ з навчання вказаного мовлення на прикладах мовлення героїв автентичних художніх творів складалася з чотирьох груп: *перша* – вправи для набуття знань лінгвістичного матеріалу з автентичних художніх творів; *друга* – вправи для формування навичок його вживання на прикладах мовлення героїв художніх творів; *третья* – вправи, спрямовані на розвиток вмінь англійського розмовного спілкування в рамках певної тематики; *четверта* – вправи для розвитку вмінь англійського спонтанного емоційно забарвленого неофіційного спілкування.

Запропонована нами система вправ з навчання англійського розмовного мовлення ґрунтується на системно-комунікативному методі навчання іноземних мов Р. Мартинової [3].

Основними дидактичними принципами вказаної системи вправ є: 1) відповідність досліджуваного матеріалу реальним психофізіологічним і навчальним можливостям більшості студентів засвоїти його за одиницю навчального часу; 2) наростаюча мотивація навчальних дій, зумовлена вдосконаленням реальних мовленнєвих можливостей студентів; 3) обов'язкове засвоєння на занятті пред'явленого матеріалу шляхом його багаторазового і різноаспектного вживання в поєднанні з раніше вивченим; 4) створення однакових умов участі в усіх видах навчальної діяльності на заняттях для всіх тих, кого навчають; 5) системна повторюваність усього попереднього матеріалу при вивченні подальшого, що забезпечує недопущення прогалин у знаннях студентів, накопичення лінгвістичної інформації та підвищення рівня іншомовних мовленнєвих умінь.

Основними методичними принципами системи вправ є: 1) взаємопов'язане і взаємозалежне навчання видів мовленнєвої діяльності; 2) набуття знань мовного матеріалу шляхом багаторазового повторення досліджуваних мовних одиниць, як в їх ізольованому вигляді, так і в реченнях, відібраних з автентичних джерел; 3) формування навичок вживання досліджуваного мовного матеріалу шляхом його багаторазового читання, вимови та письма в реченнях різних типів, які складають за зразком, і в його швидкому та безпомилковому прямому та зворотному перекладі; 4) розвиток лінгвістичних умінь вживання досліджуваного мовного матеріалу в різнотематичних мікродіалогах; 5) розвиток передмовленнєвих умінь діалогічного мовлення шляхом драматизації діалогів, представлених у вправах: а) без будь-яких змін; б) із змінами особи або деяких фіксованих обставин; 6) розвиток реально-мовленнєвих умінь розмовно-діалогічного мовлення шляхом драматизації власних варіантів розмовного мовлення, зумовлених: а) мовними ситуаціями; б) будь-якими обставинами; в) раптово виникаючими емоційними станами людини [7, с. 80–81].

Реалізація названих принципів визначає методику виконання навчальних дій у вищепредставленій системі вправ.

Враховуючи всі вищезазначені принципи реалізації експериментальної методики навчання англійською розмовного мовлення на основі автентичних художніх творів, розглянемо групи вправ для формування мовленнєвих навичок вживання лінгвістичних явищ, відібраних із таких творів.

Вправа 1.

*Мета:* познайомити студентів із зразками автентичного англійського розмовного мовлення, в яких вживаються досліджувані мовні явища.

*Завдання:* ознайомтеся з уривком з художнього твору «Can you keep a secret?» автора Sophie Kinsella [8, с. 342–344] та виберіть з нього речення, в яких герої вживають у мовленні досліджувані лінгвістичні одиниці. Прочитайте ці речення.

*Наприклад:*

‘It’s really strange. But it almost feels as though we’re seeing each other properly for the first time in years.’

‘Just the three of us, we thought. It might be fun!’

‘No! I’d like to!’ I say quickly. ‘I really would. But ... but what about’ .... I can’t even bring myself to say Kerry’s name.

Вправа 2.

*Мета:* перевірити розуміння змісту прочитаних речень.

*Завдання:* зробіть письмовий переклад рідною мовою речень, відібраних з уривка художнього твору «Can you keep a secret?» автора Sophie Kinsella [8, с. 342–344].

*Наприклад:*

«Дійсно дивно. Але таке відчуття, ніби ми бачимо один одного по-справжньому перший раз за багато років».

«Тільки ми втрюх, ми подумали. *Це може бути весело!*».

«Ні! Я хотіла би!». Я говорю швидко. «Я дійсно хотіла би. Але ... але як щодо».... Я навіть не можу змусити себе вимовити ім’я Керрі.

Вправа 3.

*Мета:* навчити вживати вирази розмовного мовлення на основі написаних висловлювань і відповідей на питання до них.

*Завдання:* прочитайте речення і дайте відповіді на питання до них, вживаючи досліджувані вирази розмовного мовлення.

1. – *It’s really strange* to meet you here.

– Why are you surprised?

2. – And actually, um... it *kind of*...it was *a little bit*, um... shocking, you know?

– What do you think about his careless action?

3. – It might be fun to pull his leg (to play a trick on him) cause he’s so naive!

– What are you going to do with him?

*Наприклад:*

1. – *It’s really strange* to meet you here.

– Why are you surprised?

– I’m surprised because *it’s really strange* to meet you here.

Вправа 4.

*Мета:* навчити вживати вирази англійського розмовного мовлення на основі прослуханих висловлювань і відповідей на питання до них.

*Завдання:* прослухайте речення та дайте усні відповіді на них, вживаючи досліджувані вирази англійського розмовного мовлення.

*Наприклад:*

1) Would you like to go to the cinema after the lectures?

– Yes, I’d like to! / I really would... / Good idea!

2) Have you heard that over new teacher is in the hospital?

– I can’t believe this... / Oh, God, I think I’m going to cry.

3) Why are you always late for the first lecture?

– The fact of the matter... / You know... / What I’m trying to say... I really live far from the university and it takes me two hours to get there.

Вправа 5.

*Мета:* перевірити розуміння виразів англійського розмовного мовлення з досліджуваними лексичними явищами.

*Завдання:* прочитайте уривок з художнього твору «Can you keep a secret?» автора Sophie Kinsella [8, с. 342–344] і дайте відповіді на запитання до нього.

What did the parents offer to Emma? Did Emma accept the parents' offer?

Why did Kerry decide to visit Hong Kong?

What was Emma's father trying to say during their talk?

Why was Emma's mother angry at Emma's father?

Was Emma happy hearing her Dad's words? What was her reaction?

Вправа 6.

*Мета:* перевірити здатність вживання виразів розмовного мовлення з досліджуваними лексичними явищами.

*Завдання:* прочитайте речення, замінюючи дані в дужках вирази рідною мовою на їх англійські еквіваленти.

*Наприклад:*

He asked them for a \$5,000 loan, and (не можу повірити в це) but they said "YES".

(Те, що я намагаюсь сказати) I firmly believe that we are responsible for what happens to us in our lives.

We're thinking of taking a trip to the mountains, but (ти не повинна робити це, звичайно, якщо в тебе є інші плани).

Вправа 7.

*Мета:* розвинути вміння диференціації ділового та розмовного мовлення.

*Завдання:* прочитайте речення, замінюючи в них виділені курсивом висловлювання ділового мовлення на відповідні висловлювання розмовного мовлення.

*It is not important* that he has suggested several different ways of dealing with the problem because he was late.

*You are not obliged* to prepare a quarterly report for the next council.

*I want* to reconfirm a reservation.

*Наприклад:*

ділове мовлення	розмовне мовлення
<i>It is not important</i> that he has suggested several different ways of dealing with the problem because he was late.	Doesn't matter he's suggested some ways of solving the problem because he's late.

Вправа 8.

*Мета:* розвинути вміння диференціації розмовного та ділового мовлення.

*Задание:* прочитайте речення, замінюючи в них висловлювання розмовного мовлення на висловлювання ділового мовлення.

I can't even bring myself to say Kerry's name.

I really would.

It almost feels as though we're seeing each other properly for the first time in years.

*Наприклад:*

розмовне мовлення	ділове мовлення
I can't even bring myself to say Kerry's name.	I'm not able even to make me pronounce Mrs. Adam's name.

Вправи 7 та 8 виконуються не тільки з навчально-методичною метою, а й з явно вираженим наміром розвинути у студентів вміння тактовно-мовленнєвої поведінки. Виховані молоді люди повинні знати правила мовленнєвого етикету, на підставі яких розуміти, в котрих випадках зі співрозмовником можна, наприклад: 1) привітатися «Hello!», а коли «Hi! / Howdy!»; 2) попрощатися «Goodbye! / See you later!», а коли «See you! / So long! / See you anon!»; 3) почати розмову «How are you doing? / How is it going? / How are you getting on?», а коли «How are you? / What's up? / How wags the world? / How's tricks?».

Ми розуміємо, що наведені приклади вправ 7 та 8 не можуть призвести до належного розвитку культури мовленнєвої поведінки, а можуть лише продемонструвати методичний шлях досягнення цієї мети. Практично ж оволодіти різними стилями спілкування можливо під час постійної практики над іншомовним мовленнєвим матеріалом. Тому рекомендуємо виконувати вправи аналізованого типу при роботі над кожною розмовною темою.

Вправа 9.

*Мета:* розвинути вміння продукування речень в розмовному стилі мовлення по мовленнєвим зразкам.

*Завдання:* прочитайте висловлення, типові для розмовного мовлення та введіть кожне з них в речення: «but ... but what about...», «I can't even bring myself to...», «doesn't matter», «Oh, just tell...».

*Наприклад:*

But ... but what about Ann. It's not in her nature to lie.

I can't even bring myself to say it but I'm going to make you eat your words.

*It doesn't matter* what you wear, as long as you look neat and tidy.

Вправа 10.

*Мета:* проконтролювати сформованість мовленнєвих навичок вживання досліджуваних мовних явищ.

*Завдання:* 1) відкрийте зошит і розділіть сторінку в ньому на дві колонки: у лівій частині запишіть англійською мовою слова і висловлення з мовлення героїв художнього твору, типові для розмовного жанру, а в правій – їх переклад рідною мовою; 2) закрийте праву частину сторінки і перекладіть записані висловлення рідною мовою за 50 секунд; 3) закрийте ліву частину сторінки і переведіть ці ж висловлення за 50 секунд англійською мовою; 4) напишіть диктант-переклад цих висловлювань (викладач диктує кожне висловлювання рідною мовою, а студенти записують англійською).

Вправа 11.

*Мета:* проаналізувати результати сформованості мовленнєвих навичок вживання досліджуваних мовних явищ.

*Завдання:* 1) перегляньте диктанти, зверніть увагу на підкреслені вислови і спробуйте самостійно виправити допущені помилки; 2) обміняйтеся один з одним роботами, перевірте правильність виправлених помилок і порахуйте кількість, які залишилися в них. При цьому орфографічні помилки треба враховувати як 0,5 помилки, неправильно вжите висловлення в лексико-граматичному аспекті – як одну помилку, повністю неперекладену фразу або перекладену неправильно – також як одну помилку.

Якщо кількість помилок в даному контрольному перекладі становить не більше 20% усього продиктованого матеріалу, то перехід до розвитку вмінь англійської усного спілкування в межах визначеної тематики цілком правомірний.

Таким чином, запропонована група вправ для формування мовленнєвих навичок вживання лінгвістичних явищ, відібраних з автентичних художніх творів, забезпечить формування мовленнєвих навичок, тобто автоматизованого вживання мовних явищ, взятих з автентичних художніх творів у спрощених (навчальних) мовленнєвих умовах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гурвич П. Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие / П. Б. Гурвич. – Владимир: ВГПИ, 1982. – 80 с.
2. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
3. Мартинова Р. Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова // Український патент. – № 48831-А, 2002.
4. Пассов Е. И. Основные вопросы обучения иноязычной речи / Е. И. Пассов. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ин-та, 1974. – 98 с.
5. Про вищу освіту: Закон України: офіційний текст: станом на 1 липня 2014 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Романюк А. С. Лингвистические знания как первый структурный компонент содержания обучения англоязычной разговорной речи / А. С. Романюк // Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень». – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 36–39.
7. Романюк А. С. Рецептивные и репродуктивные речевые навыки как структурный компонент содержания обучения англоязычной разговорной речи / А. С. Романюк // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. № 7 (16): сб. статей по материалам XVI междунар. заочной науч.-практ. конференции. – М.: Междунар. центр науки и образования, 2013. – С. 79–85.
8. Kinsella Sophie. Can you keep a secret? / Sophie Kinsella. – Dell, 2005. – 416 p.



В. Г. ТЕРЕЩУК

### ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

*Розглянуто психологічні механізми, які беруть участь в процесі формування англomовної лексичної компетенції, серед них: сприймання, осмислення, запам'ятовування, оволодіння та використання лексичного матеріалу. Виокремлено й проаналізовано особливості перебігу зазначених психічних процесів в умовах віртуального навчального середовища: сприймання відзначається високою швидкістю протікання; осмислення є глибоким і системним; підвищується ймовірність мимовільного запам'ятовування англomовних лексичних одиниць; використання засвоєного матеріалу відбувається з метою вирішення професійно зорієнтованих, практично значущих проблем.*

**Ключові слова:** англomовна лексична компетенція, віртуальне навчальне середовище, психологічна закономірність, лексична одиниця.

В. Г. ТЕРЕЩУК

### ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ

*Рассмотрены психологические механизмы, которые принимают участие в процессе формирования англomовной лексической компетенции, среди которых: восприятие, осмысление, запоминание, овладение и использование усвоенного материала. Выделены и проанализированы особенности указанных психических процессов в условиях виртуальной обучающей среды: восприятие отличается скоростью протекания; осмысление становится глубоким и системным; возрастает вероятность непроизвольного запоминания англomовных лексических единиц; использование усвоенного материала осуществляется с целью решения профессионально ориентированных, практически значимых проблем.*

**Ключевые слова:** англomовная лексическая компетенция, виртуальная обучающая среда, психологическая закономерность, лексическая единица.

V. H. TERESHCHUK

### REGULARITIES OF ENGLISH LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

*Psychological mechanisms that are involved in English lexical competence formation are shown, among them: perception, comprehension, memorizing, mastering and applying learned material on practice. Peculiarities of the mentioned psychological processes are distinguished and analyzed. Namely, the flow of perception is faster, comprehension becomes deep and systematic, the possibility of involuntary lexical units' memorizing increases, the use of learned material aims at solving professionally-oriented and practically-relevant problems.*

**Keywords:** English lexical competence, virtual learning environment, psychological regularity, lexical unit.

Сучасний розвиток інформаційного простору всіх сфер діяльності профільного спрямування зумовлює необхідність формування англomовної лексичної компетенції як мовної складової професійної компетентності майбутнього фахівця. В зв'язку з цим виникає потреба у використанні віртуального навчального середовища (ВНС) як дидактико-методичного

супроводу навчального процесу, імерсивна здатність якого забезпечуватиме активний перебіг усіх психічних процесів студента в умовах, максимально наближених до реальності.

Згідно з основними психологічними закономірностями засвоєння знань, викладеними у працях Ю. Гнаткевича, М. Дем'яненко, Ю. Наумової, С. Рубінштейна, Г. Семенової, Ю. Семенчука й інших науковців, процес засвоєння англомовної лексики має передбачати сприймання, осмислення, запам'ятовування англомовних лексичних одиниць (ЛО) й оволодіння англомовним лексичним матеріалом шляхом його використання в практичній діяльності. Між усіма ланками вказаного процесу існує тісний зв'язок, оскільки кожна з них містить у своєму складі інші ланки [12, с. 532]; наприклад, сприймання включає в себе осмислення, тоді як останнє залежить не лише від первинного ознайомлення з навчальним матеріалом, а й від подальшої роботи, спрямованої на його запам'ятовування.

Проаналізуємо особливості всіх ланок, які беруть участь у формуванні англомовної лексичної компетенції, зокрема, у процесі засвоєння англомовної лексики в умовах ВНС.

Сприймання або первинне ознайомлення студента з навчальним матеріалом відбувається за рахунок відображення у його свідомості предметів та явищ, які безпосередньо діють на органи чуття (слух, зір, дотик та ін.) [4, с. 218]. Ефективність організації сприймання лексичного матеріалу залежить від органу чуття (зорового, слухового, кінестетичного), на який здійснюється вплив. Для прикладу, найбільшою пропускну здатністю (кількість інформації, яка сприймається людиною за одиницю часу) характеризується зоровий канал, через який надходить майже 80 % інформації [11, с. 25].

Разом з тим доведено, що чим більше каналів сприймання задіяні, тим легшим є сприймання представленого матеріалу [4, с. 218] та міцнішим виявляється запам'ятовування. Досліджуючи технології електронного навчання, О. Герасимчук наводить дані ООН, згідно з якими завдяки поєднанню зорового та слухового видів сприймання в процесі навчання рівень запам'ятовування підвищується на 50 %, час навчання зменшується на 40 % та обсяг засвоєного матеріалу збільшується на 20 %. У зв'язку з цим англомовне слово студенту треба сприймати кількома каналами одночасно, зокрема, зоровим і слуховим каналом, моторно-руховим апаратом (при артикуляції та письмі).

Продуктивність сприймання навчального матеріалу обумовлена не лише кількістю та видами задіяних каналів сприймання, а й підготовчою роботою, що передує цьому сприйманню. На думку С. Рубінштейна, уже на етапі первинного ознайомлення з англомовними ЛО в студентів може формуватись або, навпаки, зникати пізнавальний інтерес до їх вивчення. Таким чином, виникає необхідність створення у суб'єктів навчання передусім установки на сприймання нової англомовної лексики (розкриття значущості вивчення тих чи інших ЛО, проведення зв'язку між новим та уже засвоєним лексичним матеріалом), наявність якої позитивно налаштовує студента на засвоєння нових знань.

Особливості перебігу процесу сприймання в умовах ВНС виявляються у кількісних (висока швидкість сприймання) та якісних (стереоскопічність, достовірність і невимушеність сприймання) характеристиках. Розглянемо детальніше кожну з наведених характеристик: висока швидкість сприймання досягається завдяки використанню як підтримки до текстового матеріалу графічних зображень, музики, відео, предметів бутафорії та інших засобів навчання, які маючи здатність ущільнювати навчальну інформацію, забезпечують швидке сприймання англомовних слів, прискорюють співвіднесення студентом форми англомовного слова з його значенням і, відповідно, наділяють ВНС динамічністю і високим ступенем імерсивності.

Виникнення у студента відчуття занурення досягається за рахунок мобілізації усіх каналів сприймання. Оскільки у повсякденній реальності слуховий, зоровий і моторний канали працюють, зазвичай, паралельно та узгоджено [10, с. 292], одночасне уведення в дію перерахованих каналів сприймання дає змогу досягти стереоскопічності сприймання та організувати навчальний процес в умовах, наближених до природних.

Достовірність сприймання досягається завдяки представленню інформації не як відстороненого свідчення про певне явище, процес, подію, а як пряме відображення цього явища, процесу, події [11, с. 61]. Йдеться, зокрема, про використання таких засобів (автентичних друкованих текстів, відеофрагментів, аудіозаписів, фотографій), які здатні

максимально точно і правдиво відтворювати дійсність, моделюючи реальні життєві ситуації і, таким чином, занурюючи студента у ВНС.

Невимушеність сприймання досягається зацікавленням студентів до сприймання нової лексики. В умовах ВНС виникнення в суб'єкта навчання стійкого пізнавального інтересу до предмета вивчення є можливим при позиціонуванні студентом себе як головного героя тієї чи іншої проблемної ситуації, залученні власного особистісного і професійного досвіду, активізації життєвої позиції тощо.

Сприймання навчального матеріалу невід'ємно пов'язане з його осмисленням. Осмислення – це «процес і результат осягнення сутності предмета пізнавальної діяльності, проникнення в смисл, задум, значення чого-небудь, виявлення причинно-наслідкових зв'язків» [6, с. 450]. Тож осмислення навчального матеріалу передбачає глибоке і різностороннє розкриття його змістового наповнення за рахунок здійснення студентом складних мисленневих операцій.

З метою визначення особливостей організації осмислення в умовах ВНС доцільно розрізнити невербальне і вербальне мислення. Перше функціонує на основі наочно-чуттєвих образів, які спочатку виникають у результаті сприймання образів дійсності, потім зберігаються в пам'яті і відтворюються уявою, а друге включає наочно-образне мислення, під яким розуміють сукупність способів і процес образного вирішення завдань, що передбачає візуалізацію ситуації, оперування образами її складових без виконання реальних практичних дій з ними [8, с. 31]. Оскільки ВНС має чуттєво-образну природу, активізація наочно-образного мислення відіграє особливо важливу роль у процесі осмислення англійської лексики в умовах цього середовища.

Вербальне мислення відбувається у процесах внутрішнього або зовнішнього мовлення і передбачає аналіз, узагальнення, оперування поняттями, судженнями, умовиводами [8, с. 32]. Створення ВНС зумовлює виконання завдань щодо пошуку синонімів й антонімів, узагальнюючого поняття до певних англійських слів і навпаки, розкриття узагальнюючого поняття через родові поняття, виокремлення або пошуку однокорених слів, складання асоціограм, лексичних полів, порівняння значень слів, які збігаються, визначення відмінностей у семантиці й етимології слів, що позначають одні і ті ж предмети чи явища та схожі завдання, які забезпечують функціонування таких основних мисленневих операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, здійснення умовиводів, порівняння, зіставлення, трансформацій тощо. Внаслідок високої мисленнєвої активності студента осмислення ним виучуваного лексичного матеріалу відзначається глибиною і системністю, а навчальне середовище набуває яскраво виражених імерсивних ознак.

Засвоєння англійської лексики залежить не лише від глибини осмислення англійських ЛО (їх графічної та звукової форми, значення, сполучуваних властивостей тощо), а й від міцності запам'ятовування цих одиниць. Як психічний процес пам'ять складається з трьох основних ланок: запам'ятовування, зберігання і відтворення того, що запам'ятовувалося і зберігалось [3, с. 108].

Запам'ятовування є процесом введення нової інформації в пам'ять. Міцність запам'ятовування нових англійських ЛО визначається як утриманням їх в пам'яті, так і готовністю студента використовувати їх в мовленнєвій діяльності. Відповідно критерієм міцності запам'ятовування ЛО є «латентний (прихований) період використання», тобто тривалість збереження нової ЛО в пам'яті за умови невикористання цієї одиниці в мовленнєвій діяльності. Оскільки наступне використання будь-якої засвоєної ЛО відбувається через певний часовий інтервал, то важливо після вироблення латентного періоду систематично його збільшувати шляхом багаторазового повторення англійської лексики. При цьому чим більший інтервал між повтореннями, тим вища міцність і швидкість запам'ятовування [7, с. 363].

Ефективність запам'ятовування суттєво залежить від кількості об'єктів, які запам'ятовуються. Так, встановлений обсяг оперативної (короткочасної) пам'яті ( $7\pm 2$ ) дозволяє визначити, що кількість англійських ЛО, які можуть підлягати запам'ятовуванню та, відповідно, бути введеними на одному занятті, не повинна перевищувати 9. Існує також думка, що значне збагачення словникового запасу студента відбувається за рахунок збільшення лексичних доз запам'ятовування (до 30 ЛО). Таке збільшення передбачає лише введення розширених лексичних доз за одне заняття, тоді як їх запам'ятовування відбувається протягом кількох тематично пов'язаних занять [2, с. 15].

Процес зберігання – це складний динамічний процес переробки інформації, її неперервної систематизації, доповнення, перегрупування та узагальнення. Період зберігання залежить від характеру англомовного лексичного матеріалу (осмисленість, значущість, складність, структурність й ін.), частоти його відтворення (тривалість збереження англомовних ЛО в пам'яті підвищується за практичного їх використання), ефекту інтерференції (зокрема, прояву ретроактивної інтерференції, коли в умовах поступлення чергової порції англомовних ЛО студенти забувають ті з них, що були попередньо закарбовані у пам'яті).

Протилежним до процесу зберігання нової інформації є процес забування. Загальновідомо, що найінтенсивніше забування настає відразу після засвоєння англомовних ЛО, поступово призупиняючись, тому «відстрочене відтворення» лексичного матеріалу є більш успішним, ніж те, що здійснене одразу після запам'ятовування [9, с. 314].

Залежно від способу запам'ятовування розрізняють довільне і мимовільне запам'ятовування. Перше характеризується постановкою мети запам'ятати що-небудь, а друге – відсутністю цільових установок на запам'ятовування нової інформації. Аналіз базових підручників для навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, особисті спостереження та аналіз наукової літератури підтверджують наш висновок про те, що переважаючим способом запам'ятовування нових англомовних ЛО є довільне запам'ятовування, а саме: механічне запам'ятовування, що полягає у неосмисленому заучуванні англомовного лексичного матеріалу. Причиною превалювання механічного запам'ятовування над осмисленим є подання викладачем установки на запам'ятовування форми англомовного слова до того, як студент встиг осмислити змістове наповнення цього слова.

Процес запам'ятовування студентами лексичного матеріалу в умовах ВНС передбачає запам'ятовування ними не лише формальних ознак англомовних ЛО, а й глибоке осмислення їхніх семантичних ознак, що сукупно забезпечує високий рівень розуміння матеріалу, який вивчається. Відповідно розуміння створює необхідну платформу для осмисленого запам'ятовування лексики, а отже, для довготривалого її збереження в пам'яті та швидкого відтворення в мовленні.

Важливим є те, що організація навчального процесу в умовах ВНС дає можливість студенту запам'ятовувати новий матеріал як довільно, так і мимовільно. Багато вчених (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Пушкарьова, М. Сакей та ін.) вважають, що в процесі оволодіння іноземною мовою ефективнішим є мимовільне запам'ятовування, ніж довільне. Однак здатність запам'ятати англомовний лексичний матеріал мимовільно зменшується у зв'язку із постійним усвідомленням студентом навчального процесу як такого. Інакше кажучи, студент ставиться до вивчення англійської мови як до навчального предмета, під час заняття він свідомий того, що його навчають, сприймає свого партнера по англомовному спілкуванні (викладача/студента) не як реального співрозмовника, а як модератора навчального процесу або «напарника» по завданню [1, с. 75]. Оскільки ВНС дає змогу суб'єкту навчання засвоювати англомовний лексичний матеріал в умовах, максимально наближених до природних – відбувається послаблення вираження навчальної направленості тих чи інших завдань, виникає «фонове» усвідомлення студентом навчального процесу, а відтак, запам'ятовування інформації є мимовільним.

Разом з тим навчання загальнонавчальної та фахової англомовної лексики неодмінно передбачає активізацію у майбутніх фахівців уяви, що є однією з форм осмислення. Уява – це «здатність уявляти в свідомості відсутній або неіснуючий в реальності об'єкт та подумки маніпулювати ним» [13, с. 172]. Завдяки уяві в свідомості студента виникають образи англомовних слів, зокрема зорові образи, які сприяють утворенню в механізмах мовлення прямих зв'язків між внутрішнім психічним образом об'єкта/явища, що позначається, та відповідним англомовним словом. Доведено, що зоровий образ має таку властивість, як «залишковість» [14, с. 74], тобто здатний залишатися перед очима студента навіть після свого зникнення.

В умовах ВНС образи, породжені уявою студента, відзначаються виразністю, стійкістю, високим ступенем співвіднесеності з реальністю та емоційною насиченістю. Уява студентів, які засвоюють англомовну лексику в умовах цього середовища, активізується значно частіше, ніж при застосуванні традиційної методики. Це зумовлено тим, що тоді навчання лексики відбувається крізь призму майбутньої професійної діяльності студентів. Викладач, опираючись на можливості уяви майбутніх фахівців, пред'являє ситуації проблемного і професійного характеру, з якими вони

раніше не стикалися, вибудовує в їх уяві образи, які не мають конкретного аналогу в дійсності, але дозволяють засвоїти певні знання і розвинути творче мислення.

Окрім уяви, не менш важливу роль у процесі засвоєння навчального матеріалу відіграють емоції. Загальновідомо, що позитивні емоції підвищують продуктивність когнітивних процесів, зокрема мислення, категоризації, запам'ятовування, спонукають до креативного підходу у вирішенні певних проблем. Таку дію позитивних емоцій можна пояснити двома способами: згідно з першим, вплив позитивно забарвленого матеріалу є більш екстенсивним, ніж вплив негативної або нейтральної інформації; другий спосіб пов'язаний із мотиваційно-організаторською функцією позитивних емоцій та особливостями переживання цих емоцій [5, с. 182]. Для прикладу, переживання радості зміцнює самооцінку студента, викликає в нього відчуття впевненості в собі і, отже, сприяє тому, що свідомість студента стає «відкритою до сприйняття нової інформації», а перебіг психічних процесів відбувається активніше [5, с. 82].

У контексті нашого дослідження функціонування ВНС сприяє виникненню у студентів потрібного емоційного стану, зокрема, переживання ним задоволення від навчального процесу. В умовах цього середовища завдання для оволодіння лексикою, що пропонуються майбутнім фахівцям, мають здебільшого проблемний, професійний і творчий характер. Відповідно студенти, виконуючи такого роду завдання, стикаються з труднощами, подолання яких приносить їм відчуття задоволення. Отримуючи задоволення від процесу засвоєння англійського лексичного матеріалу, суб'єкт навчання занурюється у створене ВНС.

Для оперування лексичним матеріалом з тією чи іншою метою осмислення та запам'ятовування англійських ЛО є недостатнім. Справжнє оволодіння англійською лексикою передбачає використання англійських ЛО в практичній діяльності [12, с. 536]. Йдеться не про багаторазове виконання однорідних дій з англійською лексикою, а про оволодіння нею під час здійснення діяльності, спрямованої не на учіння, а інші практично-значущі цілі. Оскільки в умовах ВНС навчання лексики відбувається на засадах міжпредметної координації, то студент має змогу використовувати засвоєні ЛО в діяльності, спрямованій не на їх безпосереднє відпрацювання, а на вирішення професійно орієнтованих проблем, що мають істотне практичне значення.

Аналіз психічних процесів, задіяних у процесі формування англійської лексичної компетенції і виявлення особливостей їх функціонування в умовах ВНС, дає можливість зробити наступні висновки:

- продуктивність сприймання зумовлена кількістю і видами задіяних аналізаторів, продуманою організацією підготовчої роботи, що передує сприйманню; в умовах ВНС процес сприймання відзначається високою швидкістю протікання, стереоскопічністю, достовірністю та невимушеністю;
- осмислення лексичного матеріалу вимагає від студента здійснення складних мисленнєвих процесів; в умовах ВНС глибина і системність осмислення досягається за рахунок активізації передусім наочно-образного мислення студентів і підтримки функціонування таких основних мисленнєвих операцій, як синтез, узагальнення, трансформація тощо;
- уява породжує в свідомості студента зорові образи англійських слів, утворюючи прямі зв'язки між внутрішнім психічним образом об'єкта/явища, що позначається, і відповідним англійським словом; в умовах ВНС образи набувають виразності, стійкості, досягають високого ступеня співвіднесеності з реальністю та емоційної насиченості;
- показником міцності запам'ятовування є тривалість збереження нової ЛО в пам'яті за умови невикористання цієї ЛО в мовленнєвій діяльності; в умовах ВНС запам'ятовування є не механічним, а осмисленим, підвищується ймовірність мимовільного запам'ятовування лексичного матеріалу;
- позитивні емоції сприятливо впливають на запам'ятовування, перебіг мисленнєвих процесів; ВНС є джерелом такого основного емоційного переживання як задоволення, яке студент отримує від навчального процесу;
- оволодіння лексикою передбачає використання ЛО в практичній діяльності; в умовах ВНС студент використовує засвоєні ЛО з метою вирішення професійно орієнтованих, практично-значущих проблем.

Визначення психологічних закономірностей формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС відкриває перспективи для подальших науково-методичних розробок, спрямованих на ефективне оволодіння англомовною лексикою студентами немовних спеціальностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алхазішвілі А. А. Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазішвілі. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.
2. Василенко Л. Я. Формування лексичних навичок на початковому етапі навчання англійської мови в середній загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Я. Василенко. – К., 1996. – 24 с.
3. Гнаткевич Ю. В. Про оцінку трудності сприйняття пасивної лексики / Ю. В. Гнаткевич // Методика викладання іноземних мов: республіканський науково-методичний збірник. – 1970. – Вип. 5. – С. 108—111.
4. Ефремов О. Ю. Педагогика: учеб. пособие / О. Ю. Ефремов. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
5. Изард К. Э. Психология эмоций; пер. с англ. / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.
6. Ильин Е. П. Психология для педагогов: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений, обучающихся по направлению «Педагогика» / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
7. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе: монография / А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
8. Копач О. И. Введение в языкознание: учеб.-метод. комплекс для студентов I курса отделения «Современные иностранные языки» / О. И. Копач. – Минск: БГУ, 2011. – 216 с.
9. Никандров В. В. Психология: учебник / В. В. Никандров. – М.: Волтрес Клувер, 2009. – 1008 с.
10. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: монографія / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський та ін. – Вінниця: ФОП Рогальська І. О., 2011. – 348 с.
11. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. А. Палій. – К., 2002. – 219 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
13. Стрижак Л. Н. Психология и педагогика: учеб. пособие / Л. Н. Стрижак. – М.: МГИУ, 2000. – 335 с.
14. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. О. Яхнюк. – К., 2002. – 222 с.

УДК 371. 315 : 811. 111

І. В. ЗАЙЦЕВА

### ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

*Досліджено особливості організації навчання майбутніх філологів веденню дискусії англійською мовою на основі проблемних ситуацій. Визначено поняття «дискусія», «проблемна ситуація», «інтелектуальна карта», «комунікативно-дискусійні уміння». Описано етапи навчання веденню дискусії та їх особливості. Надано методичні рекомендації щодо відбору навчально-методичних матеріалів для навчання студентів веденню англомовної дискусії. Наведено приклади вправ, названо вимоги до відбору статей і відео сюжетів, а також переваги їх використання.*

**Ключові слова:** дискусія, особливості процесу навчання, майбутні філологи, проблемні ситуації, етапи, інтелектуальна карта, комунікативно-дискусійні уміння, статті й відео сюжетів.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУССИИ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ**

*Исследуются особенности организации обучения будущих филологов ведению дискуссии на английском языке на основе проблемных ситуаций. Определены понятия «дискуссия», «проблемная ситуация», «интеллектуальная карта», «коммуникативно-дискуссионные умения». Описаны этапы обучения ведению дискуссии и их особенности. Даны методические рекомендации по отбору учебно-методических материалов для обучения студентов ведению англоязычной дискуссии. Приведены примеры упражнений, выделены требования к отбору статей и видеосюжетов, а также преимущества их использования.*

**Ключевые слова :** дискуссия, особенности процесса обучения, будущие филологи, проблемные ситуации, этапы, интеллектуальная карта, коммуникативно-дискуссионные умения, статьи и видеосюжеты.

I. V. ZAITSEVA

**ORGANIZATION OF TEACHING FUTURE PHILOLOGISTS DISCUSSION IN ENGLISH BASED ON PROBLEMATIC SITUATIONS**

*The article deals with the peculiarities of organizing future philologists' discussion in English in the process of teaching on the basis of problematic situations. Such notions as "discussion", "problematic situation", "mind map", "communicative-discussion skills" are defined and stages of teaching discussion with its peculiarities are analysed. The methodical recommendations for choosing educational materials for teaching students discussion in English based on problematic situations have been given. The examples of the exercises are presented and demands for articles' and video records' selection and their advantages are pointed out.*

**Keywords:** discussion, peculiarities of teaching process, future philologists, problematic situations, stages, mind map, communicative-discussion skills, articles and video records.

Модернізація структури та змісту мовної освіти в Україні підвищує вимоги до організації навчання іноземних мов (ІМ) студентів мовних спеціальностей. У зв'язку з цим процес навчання у вузі має бути зорієнтований на майбутню діяльність його випускників в умовах інтеграції й міжкультурної комунікації. У контексті реалізації цих вимог особливої актуальності набуває питання організації навчання філологів веденню дискусії англійською мовою (АМ) на основі проблемних ситуацій (ПС). При цьому дискусія розглядається як обговорення певної проблеми шляхом обміну думками при співпаданні чи розходженні позицій, точок зору [6, с. 3].

Оскільки будь-який мовленнєвий акт здійснюється в контексті певної ситуації у межах однієї із сфер діяльності й організації суспільного життя, ми розглядаємо дискусії, які містять ПС, де ситуація – це сукупність обставин і відносин, що відображаються в акті спілкування і надають йому значущості [8, с. 19–25]. У дослідженні увага зосереджена на ПС, які трактуються як сукупність умов, що містять пізнавальне утруднення, для вирішення якого студенти повинні набути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль.

Проблема навчання веденню дискусії АМ була об'єктом дослідження багатьох науковців: Н. М. Топтигіної (організація процесу навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови), А. Й. Гордєєвої (організація навчання старшокласників обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування), Н. П. Андронік (організація навчання майбутніх учителів англійської дискусії на основі автентичних поетичних творів), І. О. Сімкової (навчання англійської професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей), О. П. Дацків (організація формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації) тощо. Однак нині проблема організації навчання майбутніх філологів веденню дискусії АМ на основі ПС залишається невирішеною.

**Мета статті** полягає у визначенні й обґрунтуванні особливостей організації зазначеного навчання.

На основі аналізу наукових праць, присвячених навчанню ведення дискусії, ми дійшли висновку, що таке навчання на основі ПС необхідно здійснювати протягом п'яти етапів: пропедевтичного – підготовка до участі в дискусії (розвиток умінь студентів вести діалог-обмін думками і діалог-обговорення); організаційно-мотиваційного – створення мотиваційної готовності до участі в дискусії, організація дискусії; інформативно-підготовчого – первинне орієнтування в дискусії, демонстрація ПС, пошук інформації, необхідної для вирішення ПС, аналіз ПС, визначення загальної точки зору підгрупи; ситуативно-дискусійного – проведення дискусії; констатуюче-інтерпретаційного – формулювання висновків.

Продевтичний етап передбачає підготовку студентів до навчання дискусії і є факультативним. Необхідність його виокремлення зумовлена складністю навчання студентів дискусії в перший рік навчання у ВНЗ, адже першокурсники ще не володіють належним рівнем сформованості необхідних для ведення дискусії умінь: аргументувати власну точку зору, переконувати співрозмовників, висловлювати згоду/незгоду з певної проблеми тощо, мають труднощі з продукуванням ініціативних реплік, вживанням клішованих фраз та виразів, непередбачуваністю ходу дискусії. Оскільки передумовою навчання студентів дискусії є сформовані в діалогічному мовленні, то, щоб досягти мети вказаного етапу, вважаємо за необхідне починати це навчання з розвитку умінь першокурсників у такому мовленні на основі діалогу-обміну думками і діалогу-обговорення, які покликані навчити майбутніх фахівців повідомляти певну інформацію, довести або обґрунтувати власну точку зору, обговорити проблему, переконати співрозмовника, надати пораду за необхідності тощо. В організації навчання викладач може використовувати запропоновані у навчально-методичному комплексі чи відбирати самостійно тексти для читання та аудіювання, оскільки подана в них інформація може бути використана для створення на її основі комунікативних ситуацій і відповідно діалогів-обміну думками і обговорення.

Таким чином, вже протягом першого етапу в студентів починають формуватися і розвиватися комунікативно дискусійні уміння (КДУ) І рівня: уміння починати діалог (продукувати ініціативну репліку, звернутися до співрозмовника, обираючи адекватні ситуації спілкування мовленнєві формули), підтримувати бесіду для її продовження (продукування як реактивних, так і реактивно-ініціативних реплік: правильно й швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника), запитати точку зору інших комуні кантів, висловити свою думку щодо почутого/прочитаного, демонструвати зацікавленість у предметі обговорення тощо.

*Організаційно-мотиваційний етап* передбачає мотиваційну готовність студентів до участі у веденні дискусії, що зумовлена стимуляцією інтересу майбутніх філологів шляхом вибору актуальної і значимої для них проблеми та залучення їх до організаційної роботи. Мета цього етапу – створення мотиваційної готовності до участі в дискусії й організація останньої – передбачає вирішення наступних завдань: вибір проблеми, що буде обговорюватися під час дискусії із запропонованих викладачем; визначення мети; поділ студентів на підгрупи, вибір представника підгрупи (модератора); встановлення регламенту дискусії викладачем; прогнозування змісту дискусії. Організаційно-мотиваційний етап інколи називають етапом пробудження інтересу, що виникає завдяки таким особливостям ПС, як обставини, за яких у мовця з'являється потреба говорити, наявність проблеми/конфлікту, а також мовленнєва функція – ставлення людини до ситуації [15, с. 105]. Цей етап також спрямований на формування та розвиток організаційних умінь (обґрунтовувати вибір обраної проблеми для обговорення, визначати мету дискусії) і прогностичних умінь (прогнозувати ПС, з якими стикаються люди, маючи певну проблему, прогнозувати ймовірність подій і наслідків у певній ПС, прогнозувати зміст дискусії).

Вказаний етап передбачає стимулювання іншомовної діяльності студентів у говорінні, зокрема, у діалоговому мовленні під час обговорення ПС. На цьому і наступних етапах у майбутніх філологів розвиваються організаційні вміння: планувати свій виступ, організувати відведений на нього час, здійснювати взаємодію з учасниками спілкування у процесі обговорення, надавати чіткі вказівки (у разі виконання ролі модератора) та необхідні пояснення, бути ініціативним



співрозмовником і залучати інших до спілкування, а також організовувати продуктивні способи самоорганізації власної діяльності під час позааудиторної роботи.

Особливості *інформативно-підготовчого етапу* навчання висувають певні вимоги щодо його організації, а саме: щільніший режим роботи майбутніх філологів, що зумовлює значне збільшення обсягу самостійної позааудиторної роботи – пошук та вилучення додаткової інформації, необхідної студентам для ведення дискусії на основі статей і телепередач (у нашому випадку інтерв'ю і ток-шоу). Телепередачі – ефективний засіб навчання дискусії, оскільки, крім представленої в них проблеми й інформації щодо її обговорення, є прикладом ведення дискусії, адже вони моделюють обговорення проблем представниками іншомовної культури у реальних ситуаціях. Переваги використання телепередач під час навчання майбутніх філологів дискусії-обговорення: можливість використання різних режимів роботи, наприклад, роботи зі стоп-кадром, відеодоріжкою (при вимкненій аудіодорожці) і т. д.; розвиток двох видів мотивації – самомотивація, коли телепередача цікава сама по собі, і мотивація, яка досягається завдяки тому, що студент розуміє мову, котру вивчає; модель поведінки в обраних нами телепередачах демонструє студентам, як вести себе під час дискусії.

Використання телепередач для навчання студентів дискусії також створює додаткове мовне середовище завдяки звуковим і зоровим засобам. За короткий проміжок часу, відведений на перегляд відеосюжету, студент отримує великий обсяг інформації одразу за двома каналами: *зоровим* – відеосюжет містить візуальну інформацію про місце події, зовнішній вигляд й невербальну поведінку учасників спілкування, що допомагає краще запам'ятати мовні структури, розширити вокабуляр і *слуховим* – сприйняття мовлення на слух супроводжується подоланням труднощів, зумовлених об'єктивними (зміст і структура, умови сприймання та мовні особливості мовленнєвого повідомлення) та суб'єктивними (індивідуально-психологічні особливості слухача: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування та рівня концентрації уваги факторами. Водночас, під час перегляду телепередач студенти отримують інформацію стосовно проблеми, яка обговорюється, що дуже важливо у межах нашого дослідження. Відбираючи сюжети телепередач, доцільно дотримуватися таких критеріїв відбору: відповідності тематики і проблематики телесюжету Програмі, новизни та мотиваційної цінності інформації, розвивальної цінності інформації, емоційної тональності телесюжету, критерій доступності, тривалості звучання сюжету.

Самостійна підготовка студентів є важливою на цьому етапі, оскільки в подальшому має забезпечити ініціативність мовленнєвої поведінки учасників дискусії, нормальний мовленнєвий темп і мінімальну кількість помилок, а також сприятиме поступовому переходу від підготовленого мовлення до непідготовленого. У процесі підготовки до участі в дискусії під час перегляду відеосюжетів телепередач і читання статей, виконання розроблених на їх основі вправ та завдань, спрямованих на перевірку розуміння змісту повідомлення, у студентів розвиваються вміння в аудіюванні і читанні: розуміти загальний зміст прочитаного/почутого, узагальнювати факти/події, співвідносити факти, встановлювати зв'язки, оцінювати й інтерпретувати одержану інформацію тощо. Успішність самостійного аудіювання студентів під час ознайомлення із ПС при перегляді відеосюжетів телепередач (ток-шоу, інтерв'ю тощо) доцільно здійснювати на аудиторних заняттях за допомогою пам'яток, які містять наступну інформацію [10, с. 197]:

- When you watch an episode from a TV show, you may write down what you consider the main points are.
- Don't try to understand every single word you hear/ Focus your attention on the information you need in order to be ready to discuss the problem with your groupmates.
- If you hear the words you don't know, try to guess their meaning from the context.

Окрім аудіювання (перегляду фрагмента телепередачі), на самостійну роботу студентам пропонується читання статті з англomовних газет й журналів для молоді з метою пошуку і вилучення інформації необхідної для вирішення ПС, а також аналіз ПС шляхом заповнення інтелектуальної карти, програмування і планування іншомовного висловлювання на основі одержаної інформації і забезпечення мовним і мовленнєвим матеріалом. Інформаційно-пізнавальні статті з англomовних журналів для молоді і газет є основою для створення проблемних і максимального наближення студентів до реальних ситуацій, демонструють

функціонування мови в межах ситуацій та проблем [8, с. 70], стимулюють їх обговорення і містять необхідну для цього інформацію.

Відзначимо, що використання статей з британських та американських молодіжних журналів і газет дає можливість реалізувати міжпредметні зв'язки, набути нові знання про структурні і тематичні особливості англійської преси, її види та функції у політичному, соціальному і культурному житті суспільства, поглибити знання студентів про історію, державний устрій, освіту, стиль життя народу країни, мова якої вивчається, розширити кругозір студентів стосовно реалій життя і побуту британців та американців через знайомство з подіями, що мають особливе значення для носіїв мови, інформацію про хвилюючу їх проблему як соціальне явище, ввести у проблему та ознайомити з активним словником, який буде використовуватися під час ведення дискусії, а у нашому випадку ще й стати основою для створення ПС на заняттях з АМ і відповідно спонукати студентів до їх обговорення у процесі ведення дискусії.

Серед переваг використання статей для навчання студентів дискусії визначаємо наступні: постійне оновлення проблематики статей, які завжди відповідають вимогам часу, порушують проблеми сьогодення; доступність, оскільки статті легко знайти в електронному вигляді в інтернеті; наявність широкого вибору статей, що дає змогу підібрати тему, яка є актуальною для студентів і відповідає темі, що вивчається відповідно до вимог програми; можливість вибору необхідного обсягу журнальної статті (крім того, викладач може редагувати статтю, наприклад, скоротити за рахунок несуттєвої інформації); наявність нових концепцій, поглядів стосовно певних проблем, що дає можливість сформувати критичне ставлення до різноманітних джерел інформації, а також стимулюватиме формування власної точки зору; можливість одночасного розвитку двох видів мовленнєвої діяльності – переглядового читання та говоріння (під час подальшої дискусії на основі проблеми, представленої у статті). Під час відбору статей викладач має враховувати такі критерії: автентичності, проблемності, тематичності, інформативності, актуальності, культурологічної спрямованості, відповідності програмам навчання та інтересам студентів, новизни, доступності і посиленості матеріалу, обсягу статті.

Аналіз ПС на цьому етапі ми пропонуємо здійснювати у процесі заповнення студентами інтелектуальної карти (а mind map) з використанням прийому «евристична бесіда» (жорстке керування): студенти аналізують ПС, відповідаючи на серію навідних запитань, запропонованих викладачем, у першому семестрі та/або за допомогою прийому «мікрофон» (часткове керування): студенти аналізують ПС почергово, висловлюючись щодо проблеми та причин її виникнення, передаючи один одному уявний мікрофон, у другому семестрі. Обидва прийоми дають студентам можливість зібрати необхідні для подальшого обговорення ідеї і визначити загальну точку зору підгрупи, а використання інтелектуальної карти – записати ідеї та візуалізувати інформацію, необхідну для вирішення проблеми у ході дискусії.

Наведемо приклад такої справи.

#### **a) Discuss the situation in small groups**

**Варіант А** (Жорстке керування: прийом «Евристична бесіда»)

• **Answer the following questions; express your opinion using speech formulas.**

1. *Have you ever kept a diet? If yes, what diet and why? Have you been satisfied with the results?*
2. *What are the advantages and disadvantages of diets?*
3. *Do you have friends or relatives who are overweight? If yes, why have they gained weight?*
4. *Do you believe that keeping a food diary helps to lose weight?*
5. *Do you think that extra calories may not be the only cause of weight gain?*
6. *Do you believe that a person can gain weight because of lack of sleep/stress/genetics?*

**Варіант Б** (Часткове керування: прийом «Мікрофон»)

• **Take a microphone; express your opinion using speech formulas.**

• **Answer the following questions: What are the reasons for gaining/losing weight? What are the reasons for keeping a diet?**

• **Then pass the microphone to the student next to you.**

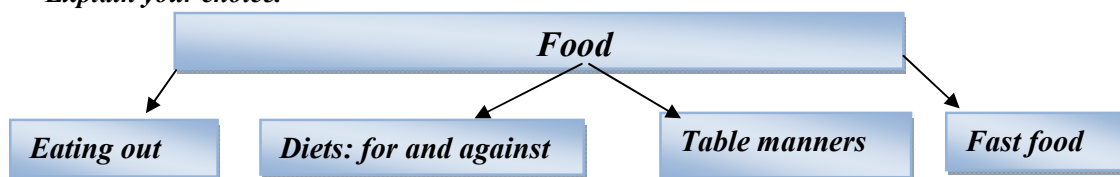
На доцільності використання інтелектуальних карт у процесі навчання дискусії наголошують багато методистів і психологів: Є. Ю. Бруннер, М. Бейер, Т. Бьюзен, А. Й. Гордеева, Х. Мюллер та ін. Особливої актуальності такі карти набувають у процесі підготовки до участі в дискусії чи обговоренні, оскільки ідеї, що виникають під час обговорення у підгрупах, фіксуються письмово. Інтелектуальна карта допомагає це зробити у вигляді схеми, яка вміщує асоціації, що виникають у зв'язку із запропонованою для обговорення проблемою і ПС. Для цього на аркуші зазначається проблема, нижче – причини її виникнення, далі слідує варіанти вирішення проблеми, які визначають студенти під час ситуативно-дискусійного етапу, вказуються позитивні та негативні наслідки обраних рішень. На цьому рівні карти зазначаються бажані результати кожного з таких варіантів дій.

Далі процес повторюється вже на рівні цих рішень і так до тих пір, поки один або кілька ланцюжків не призведуть до досягнення мети дискусії: вирішення ПС і проблемного завдання. Подальший аналіз готової карти дає можливість, відразу відкинути менш ефективні варіанти вирішення проблеми і виявити найбільш вигідну стратегію дій. Перевага такої карти полягає в тому, що студенти отримують готовий план висловлювання, використання якого допоможе успішно здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність у ході дискусії і вирішити поставлені перед студентами ПС і проблемне завдання [8, с. 51–58].

Наведемо приклад.

***Look at the topic “Food” and note down what problems it can evoke.***

***Explain your choice.***



Таким чином, на інформативно-підготовчого етапі у студентів будуть формуватися і розвиватися наступні КДУ II рівня: уміня описати проблему/ПС, виявити причини її виникнення і наслідки; висловити припущення/пропозиції щодо варіантів вирішення ПС, висвітлюючи власну точку зору і зважаючи на точку зору співрозмовника; деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв'язок фактів з новою або відомою інформацією щодо ПС; доповнювати і розширювати зміст висловлювання тощо.

Робота в межах інформативно-підготовчого етапу, як зазначено вище, вирізняється поступовим послабленням жорсткості керування. У зв'язку з цим певною мірою перерозподіляються ролі викладача і студентів. Так, викладач повинен бути не тільки модератором під час заняття, а й консультантом і помічником у процесі навчання майбутніх філологів ділового мовлення шляхом ведення дискусії АМ на основі ПС, має бути готовим вирішувати проблеми у ході їх виникнення в аудиторії. Наприклад, під час або після перегляду фрагмента телепередачі викладач за необхідності може семантизувати окремі лексичні одиниці, зокрема безперекладним методом: наведенням синонімів, або у випадку потреби зупинити плівку і детально пояснити певні труднощі студентам.

*Ситуативно-дискусійний етап* передбачає проведення дискусії: постановку проблемних завдань викладачем, яке передбачає пошук студентами способів вирішення проблемних завдань, визначення позитивних і негативних наслідків обраних рішень у процесі подальшого заповнення інтелектуальної карти. Вирішення проблемних завдань у підгрупах відбувається з жорстким керуванням (прийом «займи позицію») у першому семестрі й частковим керуванням (прийом «дерево рішень») другому семестрі. Обмін думками у підгрупах з використанням прийому «займи позицію» відбувається на основі варіантів рішень, ролей та позицій, що мають відстоювати студенти, наданих їм викладачем, тоді як застосування прийому «дерево рішень» передбачає самостійний пошук студентами варіантів вирішення проблемних завдань, самостійний вибір/розподіл ролей у підгрупі, самостійне визначення позиції, яку відстоює студент у дискусії, відповідно до обраної ролі. Протягом цього етапу у студентів будуть формуватися і розвиватися наступні КДУ III рівня: вступати в дискусію; переконувати комунікантів шляхом аргументації/контраргументації; наводити приклади з метою аргументації/контраргументації;

тактовно висловлювати свою згоду/незгоду з певної проблемної ситуації; підтримувати дискусію, розгортаючи висловлювання, уточнюючи, вносячи корективи у висловлювання співрозмовника; надавати поради і реагувати на поради інших; знаходити шляхи вирішення ПС, знайти компроміс, дійти згоди у вирішенні проблеми/ПС тощо.

Наведемо приклад.

**Work in groups of three to discuss the situation.**

<b>Варіант А</b> (Жорстке керування: прийом «Займи позицію»)	<b>Варіант Б</b> (Часткове керування: прийом «Дерево рішень») • <b>Choose any of suggested roles.</b>	
<p>• <b>Think of your role:</b> <i>St 1 is a student from Ukraine who wants to slim.</i></p> <p><i>St 2 is a student from the UK who wants to change his/her eating habits to get healthy and look great.</i></p> <p><i>St 3 is a British journalist who interviews him/her for a Ukrainian newspaper.</i></p>	<p>• <i>a student from Ukraine who wants to slim.</i></p> <p>• <i>a student from the UK who wants to change his/her eating habits to get healthy and look great.</i></p> <p>• <i>a psychologist who analyzes the reasons for gaining weight.</i></p>	<p>• <i>a dietologist who analyzes the reasons for gaining weight.</i></p> <p>• <i>a student from the USA who believes that she will get married if she loses extra weight</i></p> <p>• <i>a British journalist who interviews him/her for a Ukrainian newspaper.</i></p>

Загалом ефективними організаційними формами навчання на заняттях, як встановлено, є робота в малих групах, причому з кожним наступним етапом викладач має дещо відсторонюватися від активної участі у процесі навчання, давати можливість студентам самим приймати рішення, вирішувати ПС, знаходячи при цьому різні варіанти і передбачати наслідки своїх дій, а також брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Так, на ситуативно-дискусійному етапі викладач повинен не поспішати виправляти судження студентів, а пропонувати розмірковувати в іншому руслі, і, таким чином, підводити їх до правильного рішення. У цьому разі він допомагатиме створювати таку атмосферу, в якій майбутні філологи могли б вільно міркувати, аргументувати свої точки зору, знаходити компроміс за необхідності й варіанти вирішення ПС.

*Констатуюче-інтерпретаційний етап* необхідний для формулювання висновків і проведення аналізу дискусії. На цьому етапі реалізуються наступні завдання: виявлення позитивних та негативних сторін дискусії, підведення підсумків дискусії студентами і оцінювання їх діяльності викладачем. Оскільки майбутніми філологами часто бракує досвіду у підбитті підсумків, формулюванні висновків і визначенні результатів виконаної роботи, у нашому випадку дискусії доцільно запропонувати їм заповнити спеціально розроблений бланк для визначення її результатів, надати опору у вигляді плану або серії навідних запитань для формулювання висновків й ін. Зазначимо, що повага до думок студентів стане підґрунтям для подальших успішних дискусій. У процесі підведення підсумків участі в дискусії важливо обговорити зі студентами питання дотримання її етикету: викладач може зосередити увагу майбутніх філологів на певному проблемному моменті в дискусії, наприклад, чи вдавалося коректно переривати співрозмовників і вступати в дискусію.

Наведемо приклади таких опор.

**Discuss the following questions to find out the results of the discussion.**

- *Do you consider the discussion to be effective?*
- *What are negative and positive aspects of the discussion?*
- *Have we solved the problem?*

THE PROBLEM:			
The problem has been solved	<i>completely</i>	<i>partially</i>	<i>not at all</i>
COLLECTIVE DECISION/COMPROMISE:			
CONSEQUENCES			
POSITIVE		NEGATIVE	
The discussion has reached its aim	<i>completely</i>	<i>partially</i>	<i>not at all</i>

Обов'язковим компонентом в організації дискусії є оцінювання викладачем як загальної, так і мовленнєвої діяльності студентів. Оцінювання загальної діяльності передбачає врахування участі студента у дискусії, його активності та кількості виступів, а мовленнєвої діяльності – визначення рівня сформованості в студента КДУ. Для цього доцільно враховувати: відповідність змісту висловлювання ПС, аргументованість, інтерактивність (ініціативність, зверненість, реактивність), обсяг реплік (повнота) і кількість виступів, клішованість, відносна правильність мовлення, а також темп мовлення, особливості кожного з критеріїв та нарахування балів [12]. Таке оцінювання має супроводжуватись коментарями викладача щодо корекції і прогнозування помилок у мовленні студентів і рекомендаціями щодо більш ефективного проведення наступних дискусій.

Не викликає сумнівів, що успішність дискусії залежить від опанування студентами необхідними КДУ. Однак успішна реалізація англомовної дискусії висуває вимоги і до підготовки викладача. Він повинен уміти реалізувати комунікативно-навчальну, виховну, розвиваючу та освітні функції. Проведене експериментальне дослідження, а також досвід роботи у мовному ВНЗ дають нам можливість, що, крім зазначених вище функцій, особливого значення для проведення іншомовної дискусії набуває організаторська функція, тобто організаторські вміння та прийоми, за допомогою яких викладач може здійснити ефективне управління дискусією [2, с. 174].

Отже, роль викладача в дискусії полягає в тому, щоб ініціювати, підтримувати та підводити підсумки дискусії. Викладач повинен знати мету дискусії і прогнозувати питання, яких необхідно торкнутися в ході обговорення. І хоча дискусія – це вид непередбаченого мовлення і малоімовірно, що обговорення піде за запланованими пунктами, викладач має продумати «навідні» питання у разі, якщо учасники дискусії не будуть активними. Він повинен також стежити, щоб кожний учасник дискусії мав рівні можливості висловити власну думку. В деяких академічних групах найбільш впевнені у собі студенти намагаються домінувати, а ті, кому дійсно потрібна практика в непередбаченому мовленні, менш активні, тому викладач має уважно стежити за ходом обговорення і заохочувати пасивних учасників, і навпаки, контролювати надто активних.

Сподіваємося, що визначені й обґрунтовані особливості навчання майбутніх філологів веденню дискусії на основі ПС допоможуть викладачам АМ організувати аудиторну і самостійну роботу студентів більш цікаво й ефективно. Навчально-методичні матеріали для такого навчання подані у посібнику «Solving Problems through Discussion» [11].

Перспективною наших подальших досліджень є розробка методики навчання майбутніх філологів веденню дискусії на основі ПС протягом другого і третього років навчання у ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Н. П. Андронік – К., 2009. – 338 с.
2. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Бирюк – К., 2005. – 196 с.
3. Бруннер Е. Ю. Применение технологии mind map в учебном процессе / Е. Ю. Бруннер // Развитие международного сотрудничества в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матеріали між нар. наук.-практ. конференції – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 50–53.
4. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
5. Галанова О. А. Обучение стратегиям научной дискуссии на иностранном языке в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. А. Галанова – Пермь, 2003. – 239 с.
6. Гапонова С. В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 3–11
7. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
8. Гордеева А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Й. Гордеева. – К., 2004. – 254 с.
9. Дацків О. П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. П. Дацків. – К., 2011. – 321 с.

10. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія / І. П. Задорожна. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 414 с.
11. Зайцева І. В. Solving Problems Through Discussion: навч. посібник / І. В. Зайцева – К.: Ленвіт, 2014. – 192 с.
12. Зайцева І. В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англійської мови дискусій на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. – Вип 23. – С. 53–68.
13. Сімкова І. О. Методика навчання англійської професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. О. Сімкова. – К., 2010. – 303 с.
14. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. М. Топтигіна. – К.: 2004. – 210 с.
15. Черныш В. В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг художественных произведений (средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранных языков): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Черныш. – К., 2001. – 308 с.
16. Чубарова Л. А. Индивидуализация проблемных ситуаций в учебном процессе вуза (на материале изучения немецкого языка на языковом факультете): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. А. Чубарова. – Тобольск, 2003. – 182 с.

УДК 811.112.2(07)

І. В. ШИМКІВ

### АУДІОВАННЯ ЯК ВИД ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Розглянуто сутність аудіювання як виду іншомовної мовленнєвої діяльності в контексті особливостей розвитку мовних механізмів. Окреслено основні ознаки теорії нейролінгвістичного програмування у процесі навчання аудіювання. Проаналізовано основні рівні системи навчання аудіювання через призму комунікативно зорієнтованої методики. Висвітлено особливості структурної організації аудіювання на основі психофізіологічних механізмів аудіювання. Визначено труднощі аудіювання, зумовлені умовами сприймання мовленнєвого повідомлення. Виявлено фонетичні, лексичні та граматичні труднощі, які ускладнюють розуміння композиційно-сислової структури аудіотекстів. Доведено, що для розуміння змісту почутого необхідні не тільки мовні, а й немовні знання та асоціації, врахування різних факторів мовленнєвої ситуації. Окреслено характер опор та орієнтирів для подолання труднощів в процесі аудіювання. Зроблено висновок щодо важливості формування аудиторної компетенції та вдосконалення механізмів рецептивного плану, які впливають на ефективність навчання аудіювання.*

**Ключові слова:** аудіювання, аудіотекст, імовірне прогнозування, мовленнєве вміння, осмислення, психофізіологічні механізми аудіювання, сегментування мовленнєвого потоку, сприймання мовлення, труднощі аудіювання.

И. В. ШИМКІВ

### АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Рассмотрена сущность аудирования как вида иноязычной речевой деятельности в контексте особенностей развития речевых механизмов. Очерчены основные признаки теории нейролингвистического программирования в процессе обучения аудированию. Проанализированы основные уровни системы обучения аудированию через призму коммуникативно ориентированной методики. Освещены особенности структурной организации аудирования на основе психофизиологических механизмов аудирования. Рассмотрены трудности аудирования, обусловленные условиями восприятия устного сообщения. Определены фонетические, лексические и грамматические трудности, которые препятствуют пониманию композиционно-смысловой структуры аудиотекстов. Доказано, что для понимания смысла услышанного необходимы не только языковые, но и неязыковые знания и ассоциации, учет различных факторов речевой ситуации. Очерчен характер опор и ориентиров для преодоления трудностей в процессе аудирования. Сделаны выводы, касающиеся важности*

формирования навыков и умений аудирования, усовершенствования механизмов рецептивного плана, которые влияют на эффективность обучения аудированию.

**Ключевые слова:** аудирование, аудиотекст, вероятностное прогнозирование, восприятие речи, осмысление, психофизиологические механизмы аудирования, речевое умение, сегментирование речевого потока, трудности аудирования.

I. V. SHYMKIV

## LISTENING COMPREHENSION AS A FOREIGN LANGUAGE SKILL

*This article reveals the basic features of listening comprehensive that are very constituent of communicative activity; listening comprehensive is analyzed, and attention is concentrated on the importance of its development in the teaching of future specialists. The nature of listening comprehension as a foreign-language skill is considered. Essential features of neuro-linguistic programming strategies used to teach listening are outlined. The system of teaching listening and its major levels are analyzed within the framework of communicative language teaching. The structural characteristics of listening comprehension on the basis of its psychophysiological mechanisms are elucidated. Listening comprehension difficulties caused by the physical settings are determined. Phonetic, lexical and grammatical problems encountered in listening are identified. It has been proved that both linguistic and non-linguistic types of knowledge, as well as various factors of communicative situation are essential for efficient listening comprehension. The characteristic features of handouts and worksheets used to overcome listening comprehension difficulties are defined. The study concludes with the integral part of listening comprehension in second language instruction and the need to improve the receptive mechanisms ensuring the efficiency of teaching listening.*

**Keywords:** listening comprehension, listening task, listening skill, psychophysiological mechanisms of listening, speech segmentation, language skill, language comprehension, listening difficulties.

Знання іноземних мов як знаряддя суспільної дії є невід'ємним елементом розвитку суспільства. Можна впевнено стверджувати, що нові тенденції у визначенні ролі і характеру розвитку системи іншомовної освіти мають глобальний, філософський характер, адже ця освіта є важливим засобом, котрий формує здатність особистості швидко адаптуватись в полікультурній і мультилінгвальній спільноті людей, бути мобільною в суспільстві, яке весь час змінюється, вести діалог культур у світі, що глобалізується навколо вирішення важливих проблем.

Процес навчання іноземною мовою – складна система із власними структурними елементами і тісними взаємозв'язками між ними. Аудіювання є органічною складовою навчального процесу і невід'ємним компонентом усного мовлення, однак в процесі формування іншомовної компетенції учнів значна увага надається говорінню і лише незначна частина навчального часу відводиться на аудіювання. Вважаємо аудіювання є самостійним видом мовної діяльності, оскільки нормативне говоріння учнів безпосередньо залежить від рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні.

Палітра доробку вітчизняних науковців, які працюють над проблемами навчання аудіювання, дуже різнопланова. Її характеризують дослідження О. Б. Бігич (методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні), С. В. Гапонової (навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи), І. А. Круківської (використання пісень у процесі навчання аудіювання), І. П. Лисовець (інтегроване навчання аудіювання та усного мовлення), О. Б. Метьолкіної (використання ігор для навчання аудіювання молодших школярів), С. Ю. Ніколаєвої і О. П. Петрашук (тестовий контроль аудитивних умінь), А. Г. Неділько (застосування автентичних матеріалів для навчання іноземних мов), Н. В. Харченко (аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку) та ін.

Водночас *актуальність* проблеми формування іншомовної компетентності в аудіюванні зумовлюється потребою її дослідження в контексті особливостей розвитку мовних механізмів аудіювання (пам'яті, осмислення та ймовірного прогнозування): необхідно окреслити психофізіологічні механізми аудіювання, структурну організацію аудіювання, умови сприймання аудіо тексту тощо.

**Метою статті** є аналіз особливостей навчання аудіювання як виду іншомовної мовленнєвої діяльності в контексті розвитку мовних механізмів.

Як зазначено в методиці навчання іноземних мов [5, с. 117; 8, с. 103], аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність, оскільки: по-перше, здійснюється перцепція/сприйняття; по-друге, ця діяльність пов'язана з основними розумовими операціями – аналізом, синтезом, дедукцією, індукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; по-третє, відбувається виділення та засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і впізнання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті [5, с. 117].

У контексті навчання аудіювання великого значення набувають різні способи мислення та уявлення учнів (у вигляді звукових, зорових та тактильних образів). Відповідно до підходу нейролінгвістичного програмування (англ.: *neuro-linguistic programming*), яке застосовується в сучасній практичній психології та вивчає закономірності суб'єктивного досвіду людей через розкриття механізмів і способів моделювання поведінки та передавання виявлених моделей іншим людям [7], процес мислення – це комбінація внутрішніх образів (візуальна репрезентативна система); звуків (аудіальна репрезентативна система); відчуттів (кінестетична репрезентативна система). Використання теорії нейролінгвістичного програмування у навчанні аудіювання підвищує ефективність формування аудитивної компетенції учнів-візуалів та учнів-кінестетиків.

Визначальними рисами аудіювання як виду мовленнєвої діяльності в методиці навчання іноземних мов вважаються наступні [5, с. 117 – 118]:

- за характером мовленнєвого спілкування аудіювання належить до видів мовленнєвої діяльності, що реалізують усне безпосереднє спілкування;
- за своєю роллю у процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності;
- за спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання, як і читання, є рецептивним видом мовленнєвої діяльності (на відміну від говоріння і письма);
- форма перебігу процесу аудіювання – внутрішня, невиражена, на відміну від говоріння і письма, що актуалізуються у зовнішньому плані. Основою внутрішнього механізму аудіювання є такі психічні процеси, як сприйняття на слух, увага, розпізнавання та зіставлення мовних засобів, їх ідентифікація, осмислення, антиципація, групування, узагальнення, утримання в пам'яті, умовивід, тобто відтворення чужої думки та адекватна на неї реакція;
- продуктом аудіювання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва та не мовленнєва поведінка.

Розглядаючи психолінгвістичну характеристику аудіювання, варто відзначити, що система навчання аудіювання складається з трьох рівнів [1, с. 228]. Перший рівень – елементарний, на ньому формується перцептивна база аудіювання (початковий етап навчання в середній школі: 5–6 класи), другий рівень – вищий, акцент зміщено на розвиток аудіювання як виду мовленнєвої діяльності (середній етап навчання: 7–9 класи); третій рівень – завершальний, який передбачає оволодіння усним мовленням, в процесі якого учень є слухачем (старший етап навчання: 10–11 класи).

Усі три рівні як органічні складові системи навчання аудіювання тісно взаємопов'язані між собою. Перцептивна база є основою для розвитку умінь і навичок аудіювання та формування його як виду мовленнєвої діяльності. Відповідно іншомовне спілкування можливе лише після оволодіння основними умінями цього виду мовленнєвої діяльності. Кожен рівень системи навчання аудіювання, з одного боку, сприяє досягненню загальної мети, тобто використанню аудіювання в усному іншомовному спілкуванні, а з іншого боку – реалізує власну конкретну мету.

Розглянемо специфіку роботи на кожному рівні системи навчання аудіювання в контексті комунікативно зорієнтованої методики. На першому рівні формуються навички сприймання на слух та розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання. Тут важливо, щоб становлення артикуляційних навичок та мовного слуху здійснювалось з опорою не лише на мовлення вчителя, а й на мовлення носіїв тієї чи іншої мови. На другому рівні системи навчання аудіювання формуються його основні уміння, відбувається осмислення почутого мовленнєвого повідомлення. На цей час учні вже володіють певним запасом мовних засобів та навичками їх



розпізнавання на слух. Розвиток аудіювання як виду мовленнєвої діяльності відбувається шляхом формування відповідних мовних умінь. Для здійснення останнього рівня системи навчання аудіювання необхідні такі складові: джерело (той, хто говорить); повідомлення (текст), що передається мовним каналом; одержувач інформації (слухач). На завершальному етапі учні вже володіють основними навичками та вміннями в галузі аудіювання, що дозволяє їм розуміти літературно-розмовне мовлення носія мови в ситуаціях повсякденного спілкування, визначати тему і мету бесіди, її основний зміст, уточнюючи при цьому значення незнайомих слів і спонукаючи до ґрунтовнішого пояснення незрозумілого [5, с. 118–119].

Психофізіологічні механізми аудіювання – механізми сприйняття мовлення (рецепція) і зокрема механізм антиципації або ймовірного прогнозування смислового змісту – визначають його структуру [5, с. 119; 4]. Вона складається з трьох рівнів: спонукально-мотиваційного, аналітико-синтетичного та виконавчого. На першому, спонукально-мотиваційному, рівні мотивом для аудіювання є пізнавальна діяльність [6, с. 66–67], а функція цього рівня – забезпечення оптимальних умов для формування ймовірного прогнозування, первинної антиципації. На цьому рівні велику роль у розумінні інформації в акустичному коді відіграють установки, що є важливим регулятором процесу сприйняття. Саме від них залежить, які об'єкти, деталі будуть сприйняті, а які залишаться поза увагою реципієнта, наскільки чітким та яскравим буде сприйняття об'єктів, їх осмислення, узагальнення та утримання в пам'яті.

Можна визначити три типи установок, які використовуються в навчальному процесі: нейтральна, контрастна та асимілятивна. Нейтральна установка налаштовує на загальну готовність реципієнта до сприйняття на слух, наприклад, «прослухайте повідомлення». Контрастна застосовується в процесі організації підсумкового контролю. Найбільш оптимальною для навчання аудіювання є асимілятивна установка чи «текст-експозиція» (усна інструкція вчителя або диктора, що містить інформацію-підказку стосовно змістового наповнення аудіотекстів). На нашу думку, прослуховування аудіотексту повинно супроводжуватись аналізом ситуації. Саме «текст-експозиція» уможливує момент «входження» в основний текст, налаштовує на розуміння головного змісту, сприяє формуванню учня як особистості, здатної до творчого пошуку, аналізу та синтезу отриманої інформації. Мета таких текстів – переконати слухачів у корисності почутої інформації та спонукати їх до сприйняття мовлення (наприклад, «якщо ви прослухаєте текст, то отримаєте корисну для себе інформацію, яку зможете використати в ...»). Написання «тексту-експозиції» здійснюється з урахуванням потреб, інтересів та мотивів конкретних слухачів, тому він має відносний характер: змінюється мотив – змінюється і зміст «тексту-експозиції».

На другому, аналітико-синтетичному, рівні передбачається кілька етапів обробки інформації, що сприймається на слух в процесі аудіювання [3, с. 83]:

- смислове прогнозування;
- вербальне зіставлення;
- встановлення внутрішньопонятійних відповідностей (між синтагмами, словами та іншими лексико-граматичними ланками);
- смислоформування;
- прийняття смислового рішення на основі аналізу та синтезу.

Спочатку відбувається актуалізація семантичного поля, смислових та вербальних гіпотез, які визначають акт сприйняття аудіотексту. Реципієнт підтверджує або спростовує висунуту їм вербальну чи смислову гіпотезу, що зумовлена особистим досвідом аудитора.

Смислове прогнозування створює умови для вербального зіставлення на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях. Відбувається розпізнавання звукових образів, зіставлення отриманого інформаційного сигналу з еталоном, що зберігається в пам'яті. В цьому контексті для слухача є важливими вміння ідентифікації та розпізнавання різних акустичних ознак – таких, як паузи, наголос, інтонація, еквівалентні заміни тощо. Саме тоді здійснюється сегментування мовленнєвого ланцюга та виокремлення смислових опорних пунктів для розуміння сприйнятої інформації.

Далі відбувається встановлення смислових зв'язків. Їх характер залежить від смислового змісту і композиційно-смислової структури тексту повідомлення, рівня сформованості понятійного, категоріального апарату реципієнта, його індивідуальних особливостей,

суб'єктивного досвіду та рівня володіння іноземною мовою. Процес встановлення смислових зв'язків проходить з урахуванням суб'єктивної імовірності появи тієї чи іншої асоціації [2, с. 255–258].

На наступному етапі (сислоформулювання) аналітико-синтетичного рівня здійснюється узагальнення перцептивно-розумової діяльності під час аудіювання, а також процес перекодування інформації при взаємодії мислення і пам'яті. Приймаючи смислове рішення, реципієнт відображає розуміння мовленнєвого повідомлення, що реалізується у відповіді, адекватній дії чи зміні психічного стану. Це відбувається лише в тому разі, коли розкриті і встановлені зв'язки предметів і явищ дійсності, які наявні в конкретному аудіотексті, тобто коли осмислення завершується результатом, адекватним ситуації спілкування [5, с. 120].

Залежність аудіювання від умов сприймання аудіотексту визначається насамперед видом аудитивної мови (живе мовлення чи мовлення на основі механічного запису; ситуативне діалогічне мовлення чи контекстне монологічне мовлення; мова знайомої чи незнайомої людини тощо). У безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується екстралінгвістичними факторами – такими, як опора на ситуацію, жести, міміка, артикуляція. Складним для сприймання на слух є ситуативне діалогічне мовлення (порівняно з контекстним монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії [5, с. 126].

До факторів, які ускладнюють сприймання на слух, відносять особливості голосових даних диктора і темп мовленнєвого повідомлення. Фізичні показники мови (дикція, гучність, тембральний окрас голосу, висота основного тону, мелодика та ритміка звукових сигналів, виразність та якість вимови окремих звуків тощо) ніколи не бувають однаковими у різних людей. У навчанні іноземної мови важливо привчити учнів не звертати увагу на голос диктора; це можливо лише з однієї умови: мова того, хто говорить, повинна бути нормативною, достатньо голосною та виразною. Об'єктивно заданий темп мовленнєвого повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування [5, с. 126]. Встановлено, що оптимальним для слухача є такий темп мовленнєвого повідомлення, який відповідає темпу його власного мовлення [9, с. 13]. Від початку навчання іноземної мови темп мовлення повинен бути нормальним: 220–280 складів за хвилину. Щоби темп мовлення не став перешкодою при сприйманні на слух, мовлення вчителя необхідно поєднувати з аудіотекстами з записами носіїв мови.

Для подолання труднощів аудіювання варто брати до уваги різноманітні опори та орієнтири в межах мовленнєвого повідомлення. Опори мають перебувати у тексті, тож тоді учні вчать долати труднощі, а не уникати їх. Наведемо приклад опор та орієнтирів, що поліпшують здогадку і вірогідне прогнозування: збільшення тривалості пауз між смисловими частинами; контрастно представлені в тексті мовні параметри, - наголос і мелодика; момент логічного випередження, тобто визначення розвитку смислових відносин кожної наступної частини тексту на основі розуміння попередньої (використання фабульного тексту з фактами, що легко запам'ятовуються); вербальні зорові опори (ключові слова та словосполучення, план, заголовки); комбіновані звуко-зорові опори (підкреслювання, особливий шрифт, колір, схема, малюнки тощо).

Труднощі мовного характеру, які виникають під час аудіювання, можна поділити на три групи: фонетичні, лексичні і граматичні.

Фонетичні труднощі в процесі аудіювання, німецької мови зокрема, пов'язані насамперед з правильним розумінням звуків та інтонації. Як відомо, легко змішуються звуки, що близькі за місцем і способом утворення: e-i, o-u, a-ai, b-d, d-g, p-k, t-k, b-p, b-w та ін. Важко розпізнати в процесі аудіювання короткі та довгі, відкриті і закриті фонemi (наприклад, er legt – er leckt), омофони (Stadt – statt, Mann – man, weiß – weiss) тощо. Ускладнює сприймання на слух також некоректна інтонація учнів. Перше враження при сприйманні на слух має цілісний, синтетичний характер. Ця цілісність зумовлена інтонацією мовленнєвого повідомлення, яка значною мірою допомагає розумінню. Учні, зазвичай, починають розуміти тон голосу раніше від змісту слів, тому варто з перших кроків навчання іноземної мови навчати інтонації, а не окремих звуків; акцент при цьому робиться на зв'язному мовленні зі всіма його особливостями.

Лексичні труднощі аудіювання пов'язані передусім із незнайомими словами, яких не повинно бути більше 3 % усіх слів тексту. Незнайоме слово стає для учня своєрідним

«психологічним бар'єром», що уповільнює подальше сприймання мовленнєвого повідомлення і який більшість учнів не може подолати. «Психологічний бар'єр» створюється на основі умовного рефлексу на подразник: незнайоме слово і його сприйняття – нерозуміння його значення – зупинка – спроба зрозуміти його значення – порушення смислового зв'язку – неповне або недостатньо глибоке розуміння. У текстах для аудіювання варто підкреслювати групи слів, які зумовлюють труднощі в процесі сприймання мовлення. Це пароніми (Ohr – Uhr, Freude – Freunde, braun – grau), омоніми (arm – Arm, hält – Held), парні поняття (Westen – Osten, links – rechts, oben – unten), дні тижня (Sonntag – Sonnabend, Dienstag – Donnerstag) тощо.

Глибина розуміння прослуханого тексту залежить від оволодіння учнями базового граматичного матеріалу. Граматичні труднощі в процесі аудіювання пов'язані з такими граматичними явищами, як множина іменників з нульовим суфіксом (das Mädchen – die Mädchen); відмінки (auf dem Tisch – auf den Tisch); наказовий спосіб дієслів в однині та множині (komm – kommt); порядок слів у підрядному реченні, вживання інфінітиву з часткою «zu»; рамкова конструкція з дієсловами з відокремлюваними префіксами у формах Präsens, Imperfekt, Imperativ тощо. Щоб унеможливити мовні труднощі в процесі аудіювання, треба вчити учнів долати їх в процесі виконання різних граматичних вправ, акцентуючи увагу при цьому на складних синтаксичних структурах та аналітичних формах, відсутніх у рідній мові.

Охарактеризувавши аудіювання як вид іншомовної мовленнєвої діяльності в контексті особливостей розвитку мовних механізмів (пам'яті, осмислення, ймовірного прогнозування), можемо зробити певні висновки.

Навчання аудіювання є науково обгрунтованою, цілеспрямованою та завершеною системою, що складається з трьох взаємодіючих рівнів: формування перцептивної бази аудіювання; формування аудіювання як виду мовленнєвої діяльності; оволодіння учнем мовленням.

Ефективність сприймання мовленнєвого повідомлення залежить від того, настільки зрозуміло і чітко висловлюється мовець, від його темпу мовлення, інтонації, гучності мовлення, а також підготовленості слухача до сприймання усного матеріалу, рівня сформованості його аудитивної компетенції.

Особливі труднощі аудіювання виникають в контексті мовних механізмів сприймання інформації (пам'яті, осмислення, ймовірного прогнозування). Основним способом подолання труднощів, пов'язаних з особливостями діяльності слухача, є, на нашу думку, систематичне, регулярне та цілеспрямоване тренування всіх компонентів цієї діяльності (сприймання на слух, короткочасна та довгочасна пам'ять, імовірне прогнозування та осмислення) шляхом виконання відповідних вправ, побудованих з урахуванням функціонування мовних механізмів аудіювання, структурної організації цього виду мовленнєвої діяльності, а також домінуючих репрезентативних систем учнів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Елухіна Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухіна // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматія; сост. А. А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – С. 226–237.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 368 с.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя – М.: Москов. психол.-соц. ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Леонтьев А. А. Психолінгвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Негневицкая Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1981. – 110 с.
7. Нейролінгвістичне програмування. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.wikipedia.org/wiki/нейролінгвістичне\\_програмування](http://www.wikipedia.org/wiki/нейролінгвістичне_програмування)
8. Практикум з методики викладання німецької мови у середніх навчальних закладах: посібник / С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова, Н. К. Склярєнко та ін. – К.: Ленвіт, 2007. – 288 с.
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

З. И. ГИРИЧ

### МЕТОДИКА КОРРЕКТИРУЮЩЕЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ ТЮРКОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

*Рассмотрено понятие «коррекция». Выделены факторы, определяющие необходимость осуществления коррекции при изучении падежной системы русского языка иностранными тюркоговорящими студентами инженерного профиля. Рассмотрены различия между русским и тюркскими языками, создающие дополнительные трудности при усвоении предложно-падежной системы русского языка этими студентами. Установлено, что при организации системы корректирующего обучения важно учитывать ошибки и их причины в устной и письменной речи тюркоговорящих студентов в области русской падежной системы. Описана методическая система корректирующего обучения русскому падежу, имеющая три основные подэтапы: подготовительный, основной и заключительный, на каждом из которых применяется разработанная система упражнений, способствующая устранению наиболее типичных и регулярных ошибок указанных студентов в падежной системе русского языка.*

**Ключевые слова:** коррекция, иностранные тюркоговорящие студенты, инженерный профиль, предложно-падежная система, русский язык, тюркские языки, ошибка, методика, корректирующая работа.

З. І. ГИРИЧ

### МЕТОДИКА КОРИГУВАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ВІДМІНКОВОЇ СИСТЕМИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ ТЮРКОМОВНИМИ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНОГО ПРОФІЛЮ

*Розглянуто поняття «корекція». Визначено фактори, які зумовлюють необхідність здійснення корекції при вивченні відмінкової системи російської мови іноземними тюркомовними студентами інженерного профілю. Розглянуто відмінності між російською і тюркськими мовами, що створюють додаткові труднощі в засвоєнні прийменниково-відмінкової системи російської мови цими студентами. Встановлено, що в організації системи коригуючого навчання важливо враховувати помилки та їх причини в усному і писемному мовленні тюркомовних студентів в сфері російської відмінкової системи. Описана методична система коригувального навчання російського відмінку, що має три основні підетапи: підготовчий, основний і заключний, на кожному з яких застосовувалася розроблена система вправ, що сприяє усуненню найбільш типових і регулярних помилок вказаних студентів у відмінковій системі російської мови.*

**Ключові слова:** корекція, іноземні тюркомовні студенти, інженерний профіль, прийменниково-відмінкова система, російська мова, тюркські мови, помилка, методика, коригуюча робота.

Z. I. GIRICH

### CORRECTING WORK METHOD IN THE STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE CASE SYSTEM BY FOREIGN TURKIC-SPEAKING ENGINEERING STUDENTS

*The article deals with the concept of "correction". The factors that determine the need for correction in the study of the case system of Russian foreign Turkic-speaking students of engineering profile are defined. The differences between the Russian and Turkic languages, which create additional difficulties in the assimilation of prepositional-case system of Russian language by these students are considered. It was found that the organization of the system of corrective training is important to consider mistakes in the speech and writing of students in*

*Russian case system. Methodical system of corrective training of Russian case system that has three main sub-stages: preparatory, basic and final, each of which use a system of exercises, helping to eliminate the most common and regular mistakes of the non-Russian students in the case system of the Russian language is described.*

**Keywords:** *correction, Turkic-speaking foreign students, engineering profile, prepositional-case system, Russian, Turkic languages, mistake, technique correction work.*

На современном этапе стоит задача разработки методики обучения русскому языку как неродному (иностранному) студентов инженерного профиля. Эта проблема имеет первостепенное значение в связи с тем, что в вузы Украины, в т. ч. технические, ежегодно поступает значительное количество иностранных учащихся из Азербайджана, Казахстана, Туркменистана, Узбекистана и других тюркоязычных стран. Для них изучение русского языка является условием получения профессионального образования в высшей технической школе.

Эти студенты изучали русский язык в учебных заведениях своих стран и поступают на первый курс украинского вуза, минуя обучение на подготовительном факультете. Результаты диагностического эксперимента свидетельствуют, что иностранные тюркоговорящие студенты первых курсов, окончившие национальные общеобразовательные учебные заведения с нерусским языком обучения, имеют в основном элементарный уровень владения русским языком. Это тормозит овладение другими учебными предметами и является одной из причин отчисления указанных студентов из технических вузов. Для обучения на втором сертификационном уровне им необходимо пройти обучение по программе, обеспечивающей достижение первого сертификационного уровня владения русским языком. С этой целью необходимо разработать научно обоснованную систему корректирующего обучения русскому языку иностранных тюркоговорящих студентов инженерного профиля, способную обеспечить им возможность эффективно и динамично начать обучение в украинском вузе. В настоящее время корректировочные курсы создаются преподавателями русского языка без учёта системного характера процесса коррекции и родного языка этих студентов.

Категория падежа является одной из важнейших грамматических категорий русского языка. Усвоение падежей имеет большое значение для практического овладения учащимися русским языком. Усвоение предложно-падежной системы этого языка вызывает у учащихся национальной школы, а затем и у студентов вузов определенные трудности, вызванные, «во-первых, сложностью самой категории падежа и склонения в русском языке (многозначность падежей, разнотипность склонения, действие некоторых фонетических законов при изменении существительных по падежам и др.); во-вторых, расхождениями между русским и родным языками в значениях и употреблении падежей и во всей системе склонения» [1, с. 235]. Изучение падежных форм и конструкций, а также их употребление в речи составляет значительную часть практического курса русского языка как неродного, а, следовательно, и одну из наиболее значимых тем корректирующего обучения. «Падежное значение имени существительного при синтаксической связи согласования распространяется на имена прилагательные, числительные, местоимения-прилагательные, с другой стороны, при синтаксической связи управления то или иное падежное значение возникает в именах существительных, личных, вопросительно-относительных, отрицательных и неопределённых местоимениях при сочетании их с управляющими глаголами, именами прилагательными и причастиями и с другими существительными», – утверждает Н. С. Поспело [2, с. 57].

Основываясь на лингвистических исследованиях, многие методисты рассматривали вопросы обучения падежным и предложно-падежным формам в курсе русского языка как неродного. В настоящее время в их работах:

намечены пути обучения языковым средствам (О. М. Аркадьева, Е. Б. Захава-Некрасова и др.); 2) определены содержание и система работы по формированию и развитию навыков и умений употребления их в речи (А. К. Панда, Л. Г. Петрова, Г. И. Яешник и др.); 3) отобран грамматический материал для начального этапа обучения в рамках подготовительного факультета (Л. М. Березовская, А. Н. Васильева, Г. Н. Гадалина, В. В. Иванов, З. Н. Иевлева, В. И. Остапенко и др.); 4) обоснована необходимость учёта интерферирующего влияния родного языка учащихся (языка-посредника) на усвоение языковых явлений (В. Н. Вагнер,

Е. В. Нечаева и др.); 5) предложен функциональный подход к обучению языковым единицам (Ш. Р. Зардиев, О. П. Ситникова, А. М. Шелякин и др.) [3, с. 75].

Многие методисты и лингвисты считают грамматическую категорию падежа коммуникативно-значимой (М. В. Всеволодова, Ш. К. Зардиев, Е. В. Клобуков, Ф. И. Панков, Л. Г. Петрова, З. Д. Попова и др.). Поэтому функциональный подход к описанию и изучению данной категории, на который мы ориентируемся, позволяет реализовать принцип коммуникативности при обучении русскому языку как неродному, являющийся главным принципом обучения нерусских студентов.

В диссертационном исследовании И. В. Шишкиной [3] разработана методика корректирующей работы при изучении падежной системы русского языка в полиэтнических группах подготовительных отделений вузов технического профиля. Но в нем тюркоговорящие студенты инженерного профиля не выделяются в отдельный языковой контингент и не учитываются особенности их родного языка, а это снижает эффективность обучения русскому языку.

Анализ ошибок в устной и письменной речи иностранных тюркоговорящих студентов инженерного профиля позволил констатировать, что одной из наиболее трудных для усвоения грамматических категорий русского языка, а, следовательно, требующей коррекции, является категория падежа.

**Цель статьи** – рассмотреть методическую систему корректирующей работы при изучении падежной системы русского языка иностранными тюркоговорящими студентами инженерного профиля.

Корректировочное обучение иностранных тюркоговорящих студентов первых курсов предусматривает: 1) констатацию уровня владения знаниями, умениями и навыками у студентов для построения динамического корректировочного курса; 2) восполнение «пробелов» довузовского обучения русскому языку; 3) активизацию имеющихся и приобретение новых умений и навыков пользования русским языком [4]. Следует отметить, что использование повторения пройденного материала для реализации указанных целей, оказывается наименее эффективным.

Понятие «коррекция» рассматривается в исследованиях по психолингвистике, дидактике, методике обучения иностранным языкам, а также методике обучения русскому языку как неродному. Однако следует отметить различные толкования данного понятия в психолингвистике (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев), методике преподавания русского языка как неродного/иностранного (Э. Г. Азимов, Н. Н. Алгазина, М. Т. Воронин, З. Д. Гольдин, О. П. Рассудова, Е. П. Селезнёва, А. Н. Щукин и др.).

Вслед за И. В. Шишкиной определяем коррекцию «как процесс обучения, представляющий собой использование таких приёмов работы, которые направлены на исправление ошибок, а также их предупреждение и устранение» [3, с. 30].

Необходимость осуществления коррекции объясняется определёнными факторами: общим уровнем развития студентов, уровнем владения родным языком и их лингвистической компетенцией, особенностями родного языка, особенностями русского языка, варьированием требований к уровню владения языком, действием принципов обучения (минимизации и концентричности), психологическими особенностями обучаемых, уровнем мастерства преподавателя и др. [5].

Проведение интенсивного корректировочного курса, в том числе при изучении падежной системы русского языка, для иностранных тюркоговорящих студентов инженерного профиля дает возможность определить уровень знаний, умений и навыков, уже сформированных у студентов, найти пробелы в данной системе, объяснить их наличие и осуществить необходимую корректирующую работу по их устранению и предупреждению, а также проанализировать полученные результаты, подтверждающие эффективность разработанной системы обучения.

По мнению В. И. Шишкиной, «система организации русского предложения, являющегося минимальной единицей высказывания, строится на определённых правилах употребления падежа в речи, на законах согласования, управления и т. п. Нарушение правил использования этих законов ведёт нерусских студентов к нарушениям в их речи и, в конечном итоге, приводит к большим затруднениям в процессе коммуникации, к невозможности её осуществления или к отказу студента вступать в коммуникацию в реальных речевых условиях» [3, с. 118].

В русском языке существует большое количество предлогов, которые в сочетании с определённым падежом образуют предложно-падежную форму. Многообразие и многозначность предлогов, а также их способность вступать в синонимичные и антонимичные отношения друг с другом представляют большие трудности для нерусских студентов, овладевающих предложно-падежной системой русского языка. Кроме того, «тюркские языки являются языками агглютинативными и по своей типологии, структуре слова и предложения значительно отличаются от языков флективных, к которым относится русский язык» [6, с. 278]. Для них наиболее характерным в формах грамматической связи слов в словосочетаниях является отсутствие грамматической категории рода. Также значительными расхождениями характеризуются объектные глагольные и именные словосочетания, формами которых является управление падежами и предлогами в русском языке и падежами и послелогоми в тюркских языках [6, с. 282].

В русском и тюркских языках, как указывают исследователи, «кроме общих, так называемых грамматических падежей – основного, или именительного, родительного и винительного, а для некоторых языков (казахского, алтайского), кроме того, и творительного, который, впрочем, в этих языках представляет собой скорее сочетание имени с послелогом, имеются еще локальные падежи – направительно-дательный, местный и исходный. Последним в русском языке соответствуют падежи: дательный, творительный и предложный. Отношения, выражаемые в русском языке творительным и предложным падежами, в тюркских языках выражаются обычно особыми послелогоми. Анализ соответствий русских падежей и послелогов, с одной стороны, и тюркских падежей и послелогов – с другой, показывает, что расхождения в структуре объектных словосочетаний являются настолько сложными, что точные их соответствия могут быть установлены только в каждом конкретном случае» [6, с. 283].

По окончаниям имени существительные в русском языке делятся на три склонения. В тюркских языках все существительные склоняются по единому типу склонения (некоторые небольшие отклонения имеют падежные формы существительных с аффиксами принадлежности). Кроме того, для русского языка характерно совмещение в окончании нескольких значений. Все эти различия создают большие трудности для учащихся национальной школы, а в дальнейшем для студентов вузов. Преодоление этих трудностей, а, следовательно, и предупреждение многочисленных устойчивых ошибок в устной и письменной речи будущих инженеров возможно при правильно организованной работе по усвоению падежей и их значений. Важно учитывать, что в отличие от русской школы, в которой в основном изучаются типы склонения, в национальной школе учащиеся знакомятся с наиболее употребительными значениями падежей.

В процессе опытного обучения нами установлено, что эффективность совершенствования умений и навыков иностранных тюркоговорящих студентов в области русской падежной системы значительно повышается, если при организации системы корректирующего обучения учитывать их типичные и наиболее частотные ошибки. Типичными мы понимаем такие ошибки, которые многократно допускаются большинством студентов на протяжении обучения. Эти ошибки характеризуются устойчивостью, они трудно поддаются исправлению и часто проявляются на всех этапах обучения языку, а также после завершения полного курса обучения.

Типичными ошибками нерусских студентов, в том числе иностранных тюркоговорящих студентов, овладевающих предложно-падежной системой русского языка, являются: 1) смешение падежных окончаний; 2) смешение предлогов, синонимичных по значению (предлога *на/в* в предложном и винительном падеже, предлогов *в/по, за/на*); 3) смешение предлогов, разных по значению (предлогов *через/назад*); 4) смешение конструкций одного падежа с другим; 5) пропуск предлога; 6) вставка лишнего предлога; 7) замена одного предлога другим («дома строят от кирпича»); 8) ошибки в согласовании; 9) ошибки в управлении.

Данные ошибки наблюдаются на всём протяжении обучения и связаны с наличием в русском языке грамматических категорий рода, числа, падежа и их изменяемостью. Ошибки в согласовании очень характерны для иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, так как в их родном языке отсутствует категория рода. Ошибки в управлении встречаются на любом этапе обучения и обусловлены сложной системой управления в русском языке.

Причинами ошибок в русской падежной системе нерусских, в том числе иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля являются: 1) грамматическая интерференция в следствии многоплановости и сложности падежной системы русского языка, а также фактов расхождения между языками; 2) сбой в механизмах речи в следствии невысокого уровня сформированности грамматических навыков и знаний; 3) невладение запасом лексики и правилами грамматики, фонетическим материалом в процессе изучения языка; 4) недостаточный методический уровень преподавания [7].

Проведённый И. В. Шишкиной анализ наиболее частотных и регулярных ошибок нерусских студентов в падежной сфере показал, что наибольший их процент приходится на употребление конструкций винительного падежа; далее следует падежи родительный, творительный, предложный, дательный и именительный. На основании проведённого анализа всех допущенных ошибок нами была создана методическая корректирующая система обучения иностранных тюркоговорящих студентов инженерного профиля русскому падежу, которая прошла экспериментальную апробацию. При ее разработке мы опирались на результаты исследования И. В. Шишкиной, но учитывали данные сопоставительного анализа русского и тюркских языков, а также особенности изучения предложно-падежных конструкций в национальной школе.

Методическая система корректирующего обучения русскому падежу имеет три основные подэтапы: подготовительный, основной, заключительный. На каждом из них применялась разработанная нами система упражнений, способствующая устранению наиболее типичных и регулярных ошибок тюркоговорящих студентов в падежной сфере русского языка.

На первом, подготовительном, подэтапе происходила презентация материала, подлежащего коррекции. В процессе презентации были активно использованы наглядные схемы и таблицы, которые способствовали систематизации уже имеющихся у студентов умений и навыков. Минимальной семантической единицей презентации категории падежа стало предложение. При решении вопроса, в каком порядке вводить в речь студентов косвенные падежи русского языка, целесообразно, по нашему мнению, придерживаться порядка их введения в национальной школе, а именно: после именительного дается винительный, а с родительным падежом студенты знакомятся после ознакомления со всеми падежами. Такой порядок обусловлен тем, что винительный падеж имеет прямую аналогию в родном языке студентов, а родительный с разнообразием его значений усваивается и учащимися, и студентами с большими трудностями.

Особенностью данного этапа работы стала презентация падежей не традиционным способом (по склонениям), а предъявление системы изменения окончаний каждого конкретного падежа в соответствии с категорией рода (сначала мужского и среднего, а затем женского) в единственном и во множественном числе. При ознакомлении учащихся со значениями отдельных падежей необходимо начинать с тех их значений, которые имеют соответствия в родном языке учащихся [1]. Важно иметь в виду, что большие трудности для студентов представляет усвоение падежных окончаний согласуемых слов. Поэтому, приступая к изучению склонения согласуемых частей речи, необходимо повторить падежные окончания существительных, так как без умения определять род, число и падеж существительного студенты не смогут правильно изменять по падежам прилагательные, причастия, согласуемые местоимения и числительные.

При изучении склонения согласуемых частей речи целесообразно придерживаться порядка их изучения в национальной средней школе. Сначала студенты изучают склонение прилагательных. Затем при усвоении падежных окончаний порядковых числительных, согласуемых форм местоимений и полных причастий, необходимо опираться на знания студентов о склонении имен прилагательных, поскольку в большинстве случаев эти части речи склоняются так же, как и имена прилагательные [1].

На втором, основном, подэтапе проводилась отработка и собственно коррекция изучаемого материала. Работа осуществлялась с помощью средств наглядности (картинки, таблицы, рисунки, карточки). Работа по карточкам обеспечила проведение основных упражнений корректирующего обучения – тренировку и речевую практику. В процессе



выполнения упражнений обучающего характера окончания изучаемых частей речи отрабатывались одновременно в системе.

На третьем, заключительном, подэтапе ставилась цель систематизировать изученный материал и сформировать у студентов навыки употребления падежных и предложно-падежных форм в речи.

На каждом из вышеуказанных подэтапов мы использовали разработанную систему упражнений, способствующую реализации поставленной цели каждого конкретного подэтапа.

Учитывая существующие классификации упражнений в методике преподавания языка, мы использовали для осуществления корректирующей работы при изучении падежной системы русского языка иностранными тюркоговорящими студентами инженерного профиля систему упражнений, предложенную И. В. Шишкиной. Эта система имеет комплексный характер и соответствует основным принципам корректирующего обучения.

В основе составленной системы упражнений лежит определение системы как оптимального набора «необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые могут обеспечить формирование языковых и речевых навыков до уровня коммуникативного умения» [8, с. 40].

Разработанная нами корректирующая система обучения падежным и предложно-падежным конструкциям строится с учетом обоснованных И. В. Шишкиной принципов:

- включение в систему упражнений наиболее частотных и употребительных падежных и предложно-падежных конструкций;
- учёт наиболее частотных ошибок в падежной и предложно-падежной сфере;
- выработка навыков употребления изучаемых конструкций в речи;
- учёт в системе упражнений способов выражения различных падежных значений;
- обеспечение повторяемости ранее изученных конструкций в текстах упражнений, что соответствует механизму поэтапного формирования навыков;
- общее развитие речи в ходе выполнения разработанной системы упражнений;
- использование в системе упражнений заданий проблемного характера, побуждающих учащихся к творческому решению данных проблем [3].

Корректирующая работа, основанная на разработанной нами системе упражнений, была проведена в следующей последовательности:

1) рецептивные упражнения: а) упражнения, связанные с восприятием материала при аудировании; б) упражнения на «узнавание» изученного грамматического материала;

2) репродуктивные упражнения: а) упражнения на подстановку; б) трансформационные упражнения; в) конструирующие упражнения;

3) продуктивные упражнения: а) условно-коммуникативные, б) собственно коммуникативные.

К особенностям данной системы упражнений относим:

- 1) учет особенностей тюркских языков;
- 2) проведение презентации падежей не традиционным способом (по склонениям), а предъявление системы изменения окончаний каждого конкретного падежа по категориям рода;
- 3) рассмотрение предложения как минимальной семантической единицы презентации, что соответствует функциональному подходу в обучении;
- 4) активное использование средств наглядности (картинки, рисунки, таблицы, схемы, карточки), что значительно повышает мотивацию студентов к обучению и их интерес к изучаемому явлению;
- 5) выбор основным приёмом отработки изучаемого материала работу по карточкам, позволяющую систематически проводить тренировку и речевую практику, являющиеся основными упражнениями в корректирующем обучении;
- 6) одновременная отработка окончаний существительных, прилагательных, местоимений при выполнении упражнений обучающего характера;
- 7) использование заданий проблемного характера, побуждающих студентов к творческому поиску решения поставленной проблемы;
- 8) использование игр, повышающих мотивацию и интерес студентов к процессу обучения;
- 9) постепенное усложнение системы корректирующей работы при изучении падежной системы русского языка;
- 10) использование упражнений, направленных на формирование и совершенствование умений во всех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме).

Поскольку проблема обучения падежной системе русского языка вызывает особые трудности у обучаемых, мы считаем необходимым внести соответствующие дополнения в рабочую программу по

русскому языку как неродному для первого сертификационного уровня, позволяющие в полной мере осуществить корректирующее обучение.

Проведение корректирующего обучения в группах продвинутого уровня объясняется наличием ошибок (главным образом речевых) в уже приобретённой системе знаний и навыков владения русским языком иностранными тюркоговорящими студентами инженерного профиля.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе; под ред. Н. З. Бакеевой и З. П. Даунене. – Л.: Просвещение, 1980. – 319 с.
2. Поспелов Н. С. Соотношения между грамматическими категориями и частями речи в современном русском языке / Н. С. Поспелов // Вопросы языкознания. – 1953. – № 6. – С. 53–68.
3. Шишкина И. В. Методика корректирующей работы при изучении падежной системы русского языка в полиэтнических группах подготовительных отделений вузов технического профиля: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Шишкина. – М., 2004. – 223 с.
4. Имнадзе Б. Л. Содержание обучения и основы методики преподавания русского языка в неязыковых вузах: автореф. дисс. ... до-ра. пед. наук: 13.00.02 / Б. Л. Имнадзе.– М., 1981. – 47 с.
5. Селезнёва Е. П. Методика работы по предупреждению ошибок иностранных студентов в выборе формы числа имён существительных: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Е. П. Селезнёва. – СПб., 2000. –188 с.
6. Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы; под ред. В. М. Чистякова. – М.: Просвещение, 1964. – 428 с.
7. Ключков Ю. Б. Грамматические ошибки японских учащихся в речи на русском языке: пути их предупреждения и устранения: автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. Б. Ключков. – М., 1999. – 25 с.
8. Шатилов С. Актуальные проблемы обучения русскому языку иностранных учащихся: учеб. пособие / С. Шатилов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 56 с.

УДК 881.111:378.147.0913

С. Я. МАСЛОВА

### КОНТЕКСТНО-ИНТЕГРОВАНІЙ МЕТОД У ФОРМУВАННІ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИНОРОбІВ

*Обґрунтовано специфіку професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх виноробів. Визначено сутність контекстно-інтегрованого методу і можливість його використання у формуванні іншомовної професійної комунікативної компетентності фахівців виноробної галузі. Охарактеризовано компоненти професійно орієнтованого навчання іноземної мови. Вказано специфіку іншомовного писемного діалогічного мовлення та монологічної презентації виноробної продукції як найбільш ефективних засобів формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх виноробів.*

**Ключові слова:** винороб; іншомовна комунікативна компетентність; професійно орієнтоване іншомовне спілкування; іншомовний монолог-презентація; ділове писемне діалогічне мовлення.

С. Я. МАСЛОВА

### КОНТЕКСТНО-ИНТЕГРИРОВАННЫЙ МЕТОД В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ВИНОДЕЛОВ

*Обоснована специфіка професійно орієнтованого іноязычного общення будучих виноделов. Определены суцність контекстно-інтегрованого методу и возможность его использования в формировании іноязычной професстнальной коммуникативной компетентности*

специалистов винодельной отрасли. Дана характеристика компонентов профессионально ориентированного обучения многостранному языку. Указана специфика иноязычной письменной диалогической речи и монологической презентации винодельной продукции как наиболее эффективных средств формирования и развития иноязычной коммуникативной компетентности будущих виноделов.

**Ключевые слова:** винодел; иноязычная коммуникативная компетентность; деловое профессионально ориентированное иноязычное общение; иноязычный монолог-презентация; деловая письменная диалогическая речь.

S. J. MASLOVA

### CONTEXT-INTEGRATION METHOD IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN FUTURE WINE-MAKERS

*The peculiarities of professionally oriented foreign language communication of future winemakers has been substantiated, the specific features of context-integrated method and its implementation in the formation of foreign language communicative competence of future winemakers have been defined. The components of professionally oriented foreign language teaching have been characterized, the specific features of foreign language written dialogue speech and monologue-presentation of winemaking branch products as the most effective facilities of forming and development of foreign competence of future winemakers have been determined.*

**Keywords:** winemaker; foreign language communicative competence; professionally oriented foreign language communication; foreign language monologue-presentation; business foreign language dialogue correspondence.

Винороб, згідно з чинними професіограмами і вимогами до його професійної компетентності, має бути всебічно освіченим фахівцем, що володіє не тільки вузькопрофесійними знаннями про вирощування сортів винограду, з яких можна виготовити високоякісне вино, про технологію виробництва різних сортів вина, а й презентує роботу інших основних виноробних служб (маркетингової, дегустаційної, технологічної та медико-санітарної). Цей аспект важливий для визначення сфер професійного спілкування виноробів.

Фахівець виноробної галузі має володіти комунікативними вміннями, оскільки випускник харчового вищого навчального закладу (ВНЗ) в разі участі в різних презентаціях галузевої продукції зобов'язаний переконати у тому, що вино, яке він презентує, є найкращим, – від цього залежатиме успіх усієї компанії. З іншого боку, щоб вино потрапило на виставку чи на полиці магазинів, потрібно комплексне залучення багатьох ланок у технологію виробництва вина, яке вимагає налагодження постачання товарів і матеріалів, що, відповідно, потребує ділового листування з метою обговорення паритетних умов ведення бізнесу. Таким чином, виноробу потрібно вміти правильно і швидко приймати рішення в складних професійних ситуаціях; з огляду на значну частину імпортно-експортної діяльності у сфері українського виноробства він має здійснювати іншомовне спілкування на високому рівні, від цього часто залежить успіх працівників виноробних компаній і бізнесу загалом.

Виконання виноробом своїх посадових обов'язків залежить від наявності певних професійних якостей, серед яких уміння спілкуватися англійською мовою відіграє важливу роль. У зв'язку з цим формування у студентів харчових ВНЗ умінь іншомовного писемного діалогічного мовлення та монологічного презентування стає однією з головних цілей їх навчання.

**Мета статті** – обґрунтувати специфіку професійно-орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх виноробів та визначити можливість контекстно-інтегрованого методу у формуванні їх іншомовної професійної комунікативної компетентності (ІПКК).

За змістовим критерієм спілкування є формальним (діловим) і неформальним (світським, буденним, побутовим), де перше визначається як «процес взаємозв'язку і взаємодії, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією та досвідом, що передбачає досягнення певного результату, вирішення конкретної проблеми або реалізацію певної мети» [2, с. 56]. Близьким до

ділового спілкування є професійне, яке розуміється як «опосередковане професійною діяльністю спілкування в єдності комунікативних, інтерактивних і соціально-перцептивних компонентів, базується на принципах суб'єкт-суб'єктності та продуктивності» [12, с. 8]. Із визначень ділового та професійного спілкування можна зробити висновок про їхню діяльну основу. З іншого боку, визначення професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою, дане Л. В. Макар, вирізняє певні властивості професійного спілкування, зокрема, за ознакою опосередкованості: «це процес встановлення, підтримання та розвитку цілеспрямованого прямого чи опосередкованого контакту між різномовними представниками однієї і тієї ж професії» [10, с. 13].

На основі спостережень за ходом професійної діяльності виноробів зазначаємо, що їхнє професійне спілкування визначається умовами професійної діяльності, способами її організації, виробничими завданнями, що вирішуються, індивідуальними характеристиками учасників і стосунків між ними, є регламентованим. У цьому розумінні поняття «професійне спілкування» практично еквівалентне поняттю «ділове спілкування», будучи формальним (діловим) спілкуванням у певному професійному середовищі (у формі ділового листування між представниками виноробних компаній і виробників обладнання та сировини для виноробної галузі, а також під час презентацій виноробної продукції, дегустаційних ярмарок у формі монологу).

Отже, професійне спілкування виноробів має формальний діловий характер і реалізується у діловому листуванні та монолозі-презентації виноробної продукції англійською мовою.

Модель ділової взаємодії чітко відображена в транзакційній моделі комунікації (рис. 1), що представляє спілкування як процес одночасного відправлення і отримання повідомлень його учасниками [3, с. 46]. Відповідно до цієї моделі неможливо виокремити комунікативний акт, оскільки «в будь-який момент ми здатні отримувати і декодувати повідомлення іншої людини, реагувати на її поведінку, в той же час інша людина отримує наші повідомлення і відповідає на них» [5, с. 8].

Таку модель визначаємо як діловий контакт, котрий володіє, з одного боку, тим же компонентним складом, що й транзакційна модель спілкування, тож, відображає специфіку взаємозв'язків між її компонентами, характерними для комунікації загалом. З іншого боку, сфера застосування такої моделі обмежується переважно ситуаціями ділового спілкування.

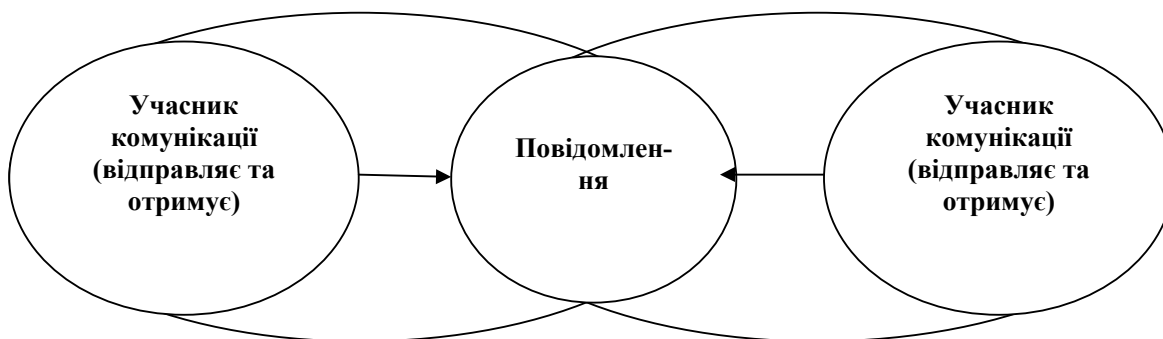


Рис. 1. Транзакційна модель комунікації (за [3]).

У діловому спілкуванні переважає предметно-орієнтований зміст, в ході реалізації якого проявляється маніпулятивний стиль комунікації, тобто здійснення певного впливу на співрозмовника [8, с. 112–115]. Предметно-орієнтоване спілкування (діяльнє в термінології Ю. С. Крижаньської і В. П. Третьякова) реалізується в процесі здійснення людьми спільної діяльності й об'єднує велику кількість різноманітних ситуацій, в яких реалізується спільна діяльність людей, спрямована на досягнення певної виробничої мети, вирішення практичного завдання. Взаємодія комунікантів у цих ситуаціях характеризується функціональним залученням співрозмовників до спільної діяльності. Прикладами ситуацій маніпулятивного стилю спілкування можуть слугувати обговорення завдання працівниками підприємства, інструктаж фахівця-початківця, співбесіда при прийомі на роботу тощо [7, с. 241–254].

Детальне вивчення стилевих характеристик писемної ділової комунікації дало змогу виявити найбільш релевантні з них для реалізації основної функції ділового спілкування, що полягає в регулюванні ділових відносин [6; 11]. Вона базується переважно на таких особливостях письмових текстів, як офіційність і стереотипність. Функціональна доцільність кожної з цих особливостей передбачена певними вимогами до стилю [4, с. 30]. Офіційність, зокрема, зумовлена необхідністю відобразити в тексті офіційно-ділові стосунки комунікантів; стереотипність припускає використання в мові певних стереотипів спілкування – «соціокультурно маркованих одиниць ментально-лінгвального комплексу, що реалізуються в спілкуванні у вигляді визначеної вираженої в мові асоціації до стандартної для певної культури ситуації спілкування» [13, с. 456]. Стереотипність має велике значення для забезпечення зручності обробки адресатом письмових текстів, які містять значну кількість стандартних елементів, внаслідок чого учасники ділового спілкування реалізують свідому установку «на стандартизацію мови при відображенні типових ситуацій ділового спілкування» [4, с. 30].

Цікаву схему рівнів аналізу спілкування запропонував Б. Ф. Ломов [9, с. 204–207]. Він виокремив три основні рівні: макрорівень, мезорівень і мікрорівень. На першому рівні аналізу (макрорівні) необхідно визначити ті соціальні групи, до яких залучений індивід, і коло осіб, з якими він спілкувався, безпосередньо і опосередковано. На другому рівні (мезорівні) – зміст спілкування, який визначається темою. Нам видається важливим її розвиток, тобто розкриття динаміки спілкування, і виявлення використовуваних засобів (вербальних і невербальних). На цьому рівні аналізу вивчаються окремі контакти, в які вступають люди при вирішенні спільного професійного завдання. На третьому рівні аналізу (мікрорівні) передбачається вивчення окремих елементів спілкування, що виступають в ролі його елементарних одиниць [9, с. 121–126].

Вказану трирівневу схему аналізу спілкування можна застосувати і до професійного спілкування виноробів. На макрорівні професійне спілкування необхідно розглядати відповідно до службових обов'язків фахівців, згідно зі сформованим професійним етикетом. На мезорівні в центрі уваги перебуває серія ситуацій, найбільш типових для професійного спілкування винороба, а також динаміка професійного спілкування. На мікрорівні потрібно проаналізувати лексико-граматичну і синтаксичну сторони мовлення винороба.

Крім того, така трирівнева схема аналізу професійного спілкування майбутніх фахівців виноробної галузі визначає поєднання мовного й мовленнєвого аспектів професійної комунікації з типовими ситуаціями професійного спілкування, тобто передбачає відповідний професійний контекст використання мови. З іншого боку, у формуванні ІПКК майбутніх виноробів провідним методом навчання вбачаємо інтегрований (інтеграція іноземної мови у вирішення професійних завдань майбутнього фахівця). У цьому контексті вважаємо за доцільне визначити контекстно-інтегрований метод як найбільш ефективний у формуванні ІПКК майбутніх виноробів.

Професійно орієнтоване писемне ділове листування розуміємо як процес встановлення і розвитку контактів комунікантів, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти та і спрямований на виконання спільної професійної діяльності та досягнення позитивних результатів у ній. Воно є різноманітним і різноплановим: з одного боку, пов'язане з взаємодією з різними бізнес-партнерами та іншими виноробами, з іншого – воно опосередковане роботою численних технічних засобів. Виноробу доводиться працювати з різноманітною документацією та матеріалами англійською мовою. Крім того, таке професійне спілкування охоплює не тільки вузькоспеціальні проблеми професійно-ділової сфери, а й питання, пов'язані з соціально-культурними та адміністративно-правовими аспектами спілкування.

Професійно орієнтоване іншомовне монологічне презентаційне мовлення винороба, як правило, реалізується через монолог-презентацію з елементами аргументації, опису та переконання. Обґрунтуємо зазначене поняття, звернувшись до характеристики специфічних ознак монологу-презентації.

Як справедливо зазначають науковці, в сучасному світі особливе місце займає соціокультурне конструювання і комунікаційні технології стали його основним механізмом, дозволяючи встановлювати відповідні зв'язки, формувати норми взаємовідносин між суб'єктами соціального простору, здійснюючи вплив на поведінку один одного, зберігаючи при

цьому демократичність. У зв'язку з цим виникає питання про необхідність пошуку непрямих шляхів і методів впливу, які могли б змінювати точку зору або норми поведінки цільової аудиторії недирижуваним способом, створювати умови, за яких певні норми життя і діяльності ставали би внутрішньою потребою особистості чи соціальної групи [14, с. 39; 15, с. 230]. На підставі таких переконань дослідники виокремлюють презентацію як одну з найдієвіших у цьому аспекті комунікативних форм впливу.

Для вирішення різних соціальних завдань використовують два типи презентацій. До першого типу відносять такі, в яких зацікавлений суб'єкт встановлює різноманітні зв'язки через перетягування інших на свій бік, прививаючи їм власний спосіб мислення і поведінки, пропонуючи свій спосіб використання світогляду чи ідеології. У цьому випадку презентатори використовують два шляхи впливу: 1) через нав'язування адресату бажаних форм поведінки; 2) через випробування їх на собі, а потім пропонуючи демонстрацію можливого досягнення результату за допомогою презентаторів. Другий тип презентацій зумовлений необхідністю за їх допомогою досягти презентаторами своєї мети, опираючись на інших (адресатів) як на рівноправного партнера, зацікавленого у взаємовигідних діях. Тут варто зазначити, що у професійній діяльності майбутніх винаробів, як свідчать наші спостереження, використовуються обидва типи презентацій, однак другий переважає, оскільки бізнес-презентації (як їх часто називають в науковій літературі [13, с. 56]) вирішують завдання, пов'язані з діловими відносинами реципієнтів, в яких кожен із партнерів повинен максимально можливим способом артикульовано запропонувати свою позицію іншій стороні.

Характеризуючи специфіку професійного спілкування, Є. Г. Азімов і Л. І. Щукін запропонували його розгорнуту класифікацію, яка включає такі види спілкування: залежно від розташування співрозмовників – контактне/дистанційне; відповідно до наявності/відсутності опосередкованого «апарату» – безпосереднє/опосередковане; відповідно до формату мови – усне/письмове; залежно від організації тексту та за ознакою комунікативної ролі мовця/слухача – діалогічне/монологічне; за кількістю учасників – міжособистісне/публічне/масове; відповідно до типу взаємин спірозмовників – приватне/офіційне; за ознакою дотримання правил побудови тексту – вільне/стереотипне; за ознакою особистісних відносин і оцінок в процесі спілкування – кооперативне/конфліктне; за характером переданого змісту – інформативне/фактичне [1, с. 193].

На основі цієї класифікації, професійно орієнтоване писемне ділове мовлення винаробів можна визначити як: 1) дистанційне спілкування; 2) опосередковане спілкування (при обробці особистої документації); 3) письмове (пов'язане зі складанням ділових листів); 4) монологічне чи діалогічне; 5) міжособистісне; 6) офіційне; 7) загалом стереотипне; 8) як правило, кооперативне; 9) переважно інформативне.

Інші ситуації професійного спілкування майбутніх винаробів вимагають визначення ознак усного презентаційного монологічного мовлення, котре визначаємо як: 1) безпосереднє спілкування; 2) усне з використанням слайдів мультимедійної презентації; 4) монологічне; 5) міжособистісне; 6) офіційне; 7) загалом стереотипне; 8) кооперативне; 9) інформативне.

Перелічені характеристики професійного спілкування винароба вказують на різноманітність цього виду діяльності і вимагають врахування зазначених вище специфічних ознак при створенні системи вправ для формування ІПКК майбутніх винаробів.

Отже, враховуючи розуміння сутності професійно орієнтованого іншомовного спілкування та специфіку професійної іншомовної діяльності майбутніх винаробів, визначену на основі аналізу результатів наукових досліджень і власних спостережень, визначаємо контекстно-інтегрований метод найбільш доцільним та ефективним у формуванні ІПКК майбутніх фахівців винаробної галузі.

Наші наступні публікації будуть присвячені використанню цього методу у розробці відповідної методики формування ІПКК майбутніх винаробів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Азімов Э. Г. Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков / Э. Г. Азімов, А. Н. Щукін. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учеб. пособие / Г. В. Бороздина. – М.: ИНФРА, 1999. – 224 с.
3. Громова Н. М. Деловое общение: монография / Н. М. Громова. – М.: Экономистъ, 2005. – 134 с.

4. Зарецкая Е. Н. Деловое общение / Н. Е. Зарецкая. – М.: Дело, 2002. – Т. 2. – 720 с.
5. Казаринова Н. В. Межличностное общение: конспект лекций / Н. В. Казаринова. – М.: Издательство В. А. Михайлова, 2000. – 64 с.
6. Кожин А. Н. Функциональные типы русской речи: учеб. Пособие / А. Н. Кожин, О. А. Крылова, В. В. Одинцов. – М.: Высшая школа, 1982. – 189 с.
7. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – М.: Смысл, 1999. – 279 с.
8. Леонтьев А. А. Психология общения: учебное пособие для студентов вузов. – / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
10. Макара Л. В. Обучение профессионально ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Макара. – СПб., 2000. – 18 с.
11. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка: учебник / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К.: Вища школа, 1991. – 345 с.
12. Мутовкина О. М. Формирование у студентов технического вуза готовности к профессиональному общению: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Мутовкина. – Волгоград, 1999. – 20 с.
13. Цибульская Е. В. Интегративный курс обучения английскому языку судоводителей (учебные материалы и методы обучения): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Цибульская. – М., 1995. – 205 с.
14. Щитова В. И. Презентация как коммуникационный феномен культуры: дисс. ... канд. пед. наук: 24.00.01 / В. И. Щитова. – М., 2003. – 188 с.
15. Sieroń R. B. Wykorzystanie nowych technologii komunikacyjnych w proforystycznym wymiarze pedagogiki katolickiej na przykładzie działalności Polskiego Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II / R. B. Sieroń // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К.-Вінниця, 2008. – С. 228–237.

УДК 811.161.2'276.6:34

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО, М. Й. КРИСЬКІВ

### ТИПОВІ ПОМИЛКИ У ПРОВЕДЕННІ СЛОВОТВІРНОГО АНАЛІЗУ

*Йдеться про ті явища у сфері будови слова і словотворення, неправильне трактування яких може спричинити до нерозуміння суті словотвірного процесу і, як наслідок, до механічного заучування учнями навчального матеріалу. Зазначено, що врахування описаних фактів допоможе вчителеві формувати в учнів уявлення про цілісний характер мовної системи, успішно працювати над підвищенням орфографічної грамотності і розширенням лінгвістичного кругозору учнів. До помилок, зокрема, призводять неправильні визначення кореня як спільної частини споріднених слів, префікса і суфікса як частин мови, що знаходяться перед коренем або після нього та ускладнюють усвідомлення функцій кожної морфеми, а також неточне коментування словотвірної структури слів, в утворенні яких задіяні не один, а два мовні засоби.*

**Ключові слова:** структура слова, морфеми, способи творення слів, мотивація, семантичний зв'язок.

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО, М. Й. КРИСЬКІВ

### ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПРОВЕДЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

*Говорится о тех явлениях в сфере состава слова и словообразования, неправильная трактовка которых может привести к непониманию самой сути словообразовательного процесса и, как следствие, к механическому заучиванию учащимися учебного материала. Указано, что учет описанных фактов поможет учителю формировать у учащихся представление о целостном характере языковой*

системы, успешно работать над повышением орфографической грамотности и расширением лингвистического кругозора учащихся. К ошибкам, в частности, приводят неправильные определения корня как общей части родственных слов, приставки и суффикса как частей речи, которые находятся перед корнем или после него, которые затрудняют понимание функций каждой морфемы, а также неточное комментирование словообразовательной структуры слов, в образовании которых задействовано не один, а два языковые средства.

**Ключевые слова:** структура слова, морфемы, способы образования слов, мотивация, семантическая связь.

V. J. MELNYCHAJKO, M. I. KRYSKIV

## COMMON MISTAKES IN THE CONDUCT OF WORD BUILDING ANALYSIS

*The article refers to the phenomena in the structure of words and word formation, incorrect interpretation of which might lead to the misunderstanding of the essence of word-formative process and, consequently, to students' mechanical learning of the educational material. Taking into account the described facts will help teachers to improve students understanding of the holistic nature of the language system, work successfully on the improvement of literacy and the expansion of students' linguistic horizons. Errors, including incorrect result as the common root of related words, prefixes and suffixes as parts of speech that are before or after the root that impede the realization of functions of each morpheme. Also commenting inaccurate word creative patterns of words, which are involved in the formation of not one but two linguistic means.*

**Keywords:** structure of the word, morphemes, ways of creating words, motivation, semantic relationship.

Уявлення учнів про словниковий фонд мови та її розвиток були б неповноцінними, однобічними без знання того, звідки беруться слова, необхідні для позначення нових понять. Такі відомості і становлять суть розділу «Словотвір».

**Метою статті** є запобігання помилкам у проведенні словотвірного аналізу у загальноосвітній середній школі.

Словотворення як розділ мовознавства розглядає структуру слова, його морфемний склад, способи творення слів. Так воно і представлене у сучасній програмі.

Вона передбачає ознайомлення учнів по суті з усіма способами словотворення. Тільки деякі з них опрацьовуються менш детально. До таких належать неморфологічні способи – лексико-семантичний, лексико-синтаксичний та морфолого-синтаксичний.

Для того, щоб усвідомити способи творення слів, необхідно зрозуміти їх граматичну структуру, взаємодію і функції всіх компонентів. Тому опрацювання словотворення немислиме без опори на відомості про будову слова. Це і визначає місце словотвору серед інших розділів лінгвістики. Розглядаючи, з одного боку, слова, а з другого – характерні для кожної частини мови елементи, за допомогою яких вони творяться, словотвір займає проміжне місце між лексикою і граматиною.

Тільки розуміння поступового процесу ускладнення морфемної і семантичної структури слова, усвідомлення механізму утворення похідних слів дозволить учням у кожному конкретному випадку помічати, які структурні зміни відбулися в останню чергу, виділити твірну основу і словотвірні засоби та практично засвоювати поняття про типи і моделі словотворення. Тоді стане зрозумілим, що схожі за звучанням або за морфемною будовою слова могли пройти неоднакові етапи словотвірчого процесу (*марочка* ← *марка*, *парбчка* – *пара*, *нірочка* – *нірка* ← *нора*).

Важливим для усвідомлення способів творення слів є й те, що похідні слова можуть утворюватися не тільки від окремих базових (твірних) слів, але й від прийменниково-відмінкових сполучень, словосполучень: *під водою* → *підводний*; *білий сніг* → *сніжнобілий*.

Шкільна практика показує, що учні без особливих труднощів усвідомлюють суть префіксального та суфіксального способів творення і в переважній більшості випадків правильно аналізують цими способами творення і в складу яких входить кілька префіксів або суфіксів). Передумови для цього закладаються ще під час ознайомлення із функціями суфіксів і префіксів як значущих частин слова.



Певні труднощі становить префіксально-суфіксальний спосіб творення: учні часто схильні вважати, що таким способом утворені будь-які слова, у складі яких є суфікси і префікси: *розмовний, поради́к* тощо. З другого боку, іноді префіксально-суфіксальні утворення безпідставно зіставляються зі спорідненими словами без префіксів: *приморський* ← *морський*; *державний* → *протидержавний* і ін. Насправді у першому ряді прикладів маємо суфіксальне творення (префікси з'являються на попередніх етапах творення похідних слів): *мова* → *розмова* → *розмовний*; *радити* → *порадити* → *поради́к*, а в другому ряді похідні слова утворені від прийменникових сполучень: *при морі* – *приморський*; *проти держави* – *протидержавний*. Про це свідчать і семантичні зв'язки споріднених слів. Особливо часто трапляються помилки у встановленні способу творення слів, до складу яких входить дві кореневі морфеми. У всіх випадках учні схильні вважати, що такі слова утворені способом основоскладання. Між тим, такі слова, навіть з однаковим морфемним складом, творяться по-різному: *уловлювач пилу* – *пилуловлювач* (основоскладання), *Чорне море* – *чорноморець* (основоскладання з суфіксацією або складно-суфіксальний спосіб), *кулет* – *кулетий* (суфіксація).

В останньому випадку складання основ відбулося на попередньому етапі словотворного процесу: *метати кулі* – *кулет*.

З інших помилок можливе неправильне трактування способу творення іменників від префіксальних дієслів (замість безафіксного творення *переходити* → *перехід* – префіксальний: *хід* → *перехід*), змішування основоскладання і лексико-синтаксичного способу, що виявляється у виокремленні сполучних голосних там, де насправді їх немає (наприклад, у слові *вічнозелений*). Певні труднощі становить й абрєвіація з її найрізноманітнішими способами усичення твірних основ (*комунальне господарство* – *комунгосп*, *обласний відділ народної освіти* – *облвно* й ін.).

Всі ці можливі помилки вчитель мусить мати на увазі, щоб при потребі роз'яснити спосіб творення того чи іншого слова, домагаючись посилення пізнавальної ролі теоретичного матеріалу.

Певну трудність можуть становити і слова з подвійною мотивацією, тобто такі, що з однаковою достовірністю виводяться від двох твірних основ. Скажімо, *неприємність* можна вивести з *приємність* (префіксальний) або *неприємний* чи *неприємно* (суфіксальний спосіб творення). Оскільки обидва трактування однаково достовірні, у процесі навчальної роботи треба завжди погоджуватися з тим поясненням, як дає учень. Проте, хоч явище подвійної мотивації не входить до шкільної програми, у добре підготовленому класі можна сказати про нього учням, особливо під час принагідного повторення питань словотворення на дальших етапах навчання. При цьому, як і завжди, треба неодмінно опиратися на семантику базових і вивідних слів (*неприємність* – антонім слова *приємність*, якому префікс *не-* надав протилежного значення; *неприємність* – абстрагована опредмечена назва ознаки *неприємний*, як, наприклад, *рішучість* – назва ознаки *рішучий* тощо). У тих випадках, коли подвійне тлумачення неможливе, за всієї зовнішньої схожості слів, одна із мотивацій завжди є помилковою. Скажімо, основа слова *змовник* лише суфіксом *-ник-* відрізняється від слова *змова* і лише префіксом *з-* від слова *мовник*, проте ясно, що утворене воно від першого з наведених слів: *змова* – *змовник*, бо семантика його – *учасник змови*, семантичного зв'язку із словом *мовник* воно зовсім не має.

Необгрунтованим здається і подвійне трактування способу творення іменників типу:

Поділ → розподіл      хід → перехід      прочитати → прочитання.  
розподілити      переходити      читання

У цих випадках доцільно дотримувалися того, що тут маємо справу з віддієслівними іменниками, отже, спосіб їх творення може бути лише один – безафіксне або суфіксне творення від дієслівної твірної основи. Іменники *поділ* чи *хід* утворені також від дієслів *поділити*, *ходити*.

Вчитель повинен знати типові помилки, складніші випадки мотивування не для того, щоб робити їх предметом обговорення на уроці (це було б порушенням вимог програми), а переважно для правильного відбору доступних учням мовних фактів. Адже, як правильно зауважує М. М. Шанський «розбір слова за будовою і словотворчий аналіз слова в школі повинні будуватися на методично відібраному й адаптованому лексичному матеріалі», який має бути «по можливості простим, не спричиняти альтернативних рішень» [3, с. 131]. Однак це не

означає, що необхідно завжди уникати розв'язання складніших питань. Якщо вони недоцільні при початковому ознайомленні з матеріалом, то можуть знайти місце на уроках під час вивчення частин мови, чи паралельного або підсумкового повторення, систематизації вивченого матеріалу в старших класах.

Завдання аналізу більш складних за будовою чи способом творення слів можуть бути найрізноманітніші. Передусім це засвоєння орфоєпії, уникнення поширених орфографічних помилок. Наприклад, щоб учні безпомилково писали слова з ненаголошеними головними *e* та *и* (*смичковий, тиловик, тихішасти, грибоквий, обезземелити, омертвілий, непримиренний* тощо). необхідно простежити етапи їх творення:

*смик* – *смиц<sup>о</sup>к* – *смицк<sup>о</sup>вий*;  
*тил* – *тил<sup>о</sup>вий* – *тилов<sup>и</sup>к*;  
*тихий* – *тих<sup>и</sup>ий* – *тих<sup>и</sup>ийати*;  
*гриб* – *гриб<sup>о</sup>к* – *грибк<sup>о</sup>вий*;  
*без землі* – *безземель<sup>н</sup>ий* – *обезземел<sup>и</sup>ти*;  
*мертвий* – *мертв<sup>и</sup>ти* – *омертв<sup>и</sup>ти* – *омертв<sup>и</sup>лий*;  
*мир* – *мир<sup>и</sup>ти* – *мир<sup>и</sup>тис<sup>я</sup>* – *примир<sup>и</sup>тис<sup>я</sup>* – *непримир<sup>е</sup>нний*.

У деяких випадках доцільно простежувати процес утворення слів з іншими голосними звуками, наприклад, з ненаголошеними *о* та *а*, які з певних причин можуть вимовлятися невиразно: *похап<sup>к</sup>и* – *похап<sup>а</sup>ти* ← *хап<sup>а</sup>ти*; *токарюван<sup>н</sup>я* – *токарюв<sup>а</sup>ти* ← *токар*, це ж стосується і написання слів на основі врахування закономірних чергувань звуків: *обледен<sup>н</sup>ня*, бо *обледен<sup>и</sup>ти* – *леден<sup>и</sup>ти* ← *лід*, а *і* не чергується з *и*, тільки з *е*; перенести можна *поход<sup>ж</sup>ення*, а не *поход<sup>ж</sup>ення*, бо звук *дж* входить до кореня, а далі йде суфікс віддієслівного іменника *-енн(я)*: *походж<sup>ен</sup>ня* ← *поход<sup>и</sup>ти* ← *ход<sup>и</sup>ти*.

Такі зіставлення необхідні для відмежування схожих за морфемною будовою лексем:

*піднебес<sup>н</sup>ий* ← *під небес<sup>а</sup>ми (небес<sup>а</sup>)* ← *небо*;  
*підневіль<sup>н</sup>ий* ← *невіль<sup>н</sup>ий* ← *неволя* ← *воля*;  
*вир<sup>у</sup>вання* ← *вир<sup>у</sup>вати* ← *вир*;  
*виробниц<sup>т</sup>во* ← *вироб<sup>н</sup>ик* ← *вироб<sup>и</sup>ти* ← *робити*.

В останньому прикладі маємо накладання останнього звука суфікса *-ник* і першого звука суфікса *-ств(о)*, *к+с→ц* (аналогічне явище спостерігається і в словах, утворених з участю суфікса *-ськ*: *козацький, празький*).

Аналіз структури слова в поєднанні з встановленням його семантики допомагає розмежувати схожі за звучанням, але не споріднені слова:

*опер<sup>е</sup>ння* – *опер<sup>и</sup>ти* – *пер<sup>о</sup>*;  
*опер<sup>н</sup>ий* – *опер<sup>а</sup>*;  
*оперуван<sup>н</sup>я* – *оперув<sup>а</sup>ти* – *операція*.

Метою таких спостережень може бути й зосередження уваги на змінах, що відбувалися в семантиці слова (*стрілець* – *стріла*; *переборщити* – *борщ*; *нашвидкуруч* – *на швидку руку* й ін.).

При цьому доцільно не обмежуватись обсягом засвоєних у п'ятому класі відомостей, а дещо поповнювати уявлення учнів про складні механізми словотвірного процесу. Зокрема, цілком доступні для учнів відомості про усічення основ, про часткове або повне накладання морфем. Тут маємо якраз той випадок, коли перешкодою до поглиблення знань є недооцінка пізнавальних можливостей школярів.

Аналізуючи способи творення таких слів, як *козацький, одеський, козацтво, товариство*, необхідно чітко і ясно говорити про те, що тут в одному звуковій зливаються фонем двох морфем – *козак-ськ(ий)*, *одес-ськ(ий)*; *товариш-ськ(ий)* – *товариський/-ство* – *товариство*. Під час розгляду слів іншомовного походження варто би вказувати, що основи твірних слів можуть зазнавати своєрідного скорочення-усічення і в неповному вигляді входить до складу похідного слова: *вібрувати* – *вібрація*; *Франція* – *француз*. Це ж легко показати на віддієслівному слово- і формотворенні: *малювати* – *малюнок, загадати* – *загадка, підготувати* – *підготовка*.

Такі відомості мали б бути у підручнику, бо саме відсутність їх є перешкодою до усвідомлення учнями системи словотворення, закономірності словотворчого процесу.

Хоча шкільний курс мови висвітлює лише її сучасний стан, в окремих випадках можна допустити й вихід за межі синхронії, простежити історичний процес утворення слова. Це тільки

поглибить уявлення про мову як явище, що історично розвивається. Розуміється, дуже складних і заплутаних випадків творення слів розглядати у школі не треба. Навряд чи доцільно було б аналізувати виникнення таких слів, як *нанівець, манівці, навстіж, задалегідь* тощо. Але розгляд простіших прикладів можливий як своєрідне продовження морфемного та словотвірного аналізу.

Поступово, знімаючи словотвірні нашарування слова (наприклад, *годинникарський*), вичленовуємо його сучасний корінь: *годинникарський – годинникар – годинник – година*. Але й корінь слова *година*, неподільний на сучасному етапі, історично не первинний, це видно з того, що у ньому суфіксальне, досить широко вживане і в інших словах, сполучення *-ин-*, а колишній корінь *год* (правда, з іншим, більш широким значенням) маємо у слові *год* в російській мові та в українських говірках і похідних від нього (укр. *згодом, негода, пригода*, рос. *погодить*). Заслужують на увагу слова, в яких пройшло спрощення морфемного складу через повну або часткову втрату семантичних зв'язків (*шити – зошит, родити – народ, природа*), зникнення з мови певного слова (*перстень* від *перст*, *кожух* від *кожа*).

Зіставлення таких слів щодо шляхів виникнення і семантичного оформлення як *захист* (укр.) і *защита* (рос.), *виховання* (укр.) і *воспитание* (рос.) та багато-багато інших можуть стати надійним фактом розширення лінгвістичного кругозору учнів, засобом збудження інтересу до вивчення мови.

Вивчення словотворення переконує учнів у тому, що структура слова підпорядкована певним закономірностям, що між одиницями різних рівнів мови – фонетичними, лексичними і граматичними – існує тісний взаємозв'язок, дозволяючи тим самим глибше усвідомити граматичну будову мови.

Робота над словотворенням сприяє усвідомленню стилістичного забарвлення слів, кращому використанню їх виразових можливостей. Служить вона й основою для формування орфографічних навичок.

Варто зауважити, що суттєвою перешкодою до ефективного опрацювання деяких питань, зв'язаних з будовою слова і способами творення слів є недостатнє опрацювання їх у лінгвістичній теорії. Зокрема, більш чіткої інтерпретації вимагають деякі значущі частини слова. Постфікс *-ся* раніше трактувався як частка, тепер вважається суфіксом, хоч багатьма своїми ознаками відрізняється від звичайних суфіксів. Однак у підручниках чітко не говориться про граматичну природу інших морфем, які теж прийнято було вважати частками. Коли б у школі практикувався аналіз словотвірної структури всіх частин мови (хоча б простіших випадків), то при опрацюванні займенників та прислівників виникла б необхідність кваліфікувати інші морфemi, що стоять після закінчень: *якогось, якому-небудь, будь-коли* і т.ін. Очевидно, це теж постфікси, і на специфіку їх позиції у слові треба звертати увагу.

Більшої уваги вимагає злиття слів як лексико-синтаксичний спосіб словотворення. Адже він існує і в «чистому вигляді» (напр., *вищевказаний, повсякчас, передусім, спідлоба*), так і в поєднанні з різноманітними морфемними і звуковими змінами (напр., *натомість, нісенітниця, мабуть* тощо). Очевидно, слід чітко сказати, що злиттям утворюються слова з *пів-* (пор. *чверть яблука, пів яблука – пів'яблука*), числівники на позначення сотень, при тому, у зв'язку із змінюваністю першої частини вихідного сполучення слів, злиття відбувається не лише у початковій формі, а у всіх відмінкових формах. Таке тлумачення зняло б питання про те, чим є *пів-* і в у словах типу *піввідра*, як треба кваліфікувати такі слова щодо їх приналежності до певної частини мови, що являють собою морфemi, які виступають між двома коренями у числівниках, що позначають сотні (*чотирьомстам*). Такі питання у процесі навчання виникають досить часто, і внаслідок того, що вчитель не може дати обґрунтованої відповіді, а підручники суперечать один одному, в учнів виникають сумніви у достовірності засвоєних ними знань, у можливості їх застосування до аналізу мовних явищ.

Усе це має не тільки теоретичну вагу. Чіткіше з'ясування явища злиття слів підвело б теоретичну основу і під опрацювання багатьох граматичних та орфографічних питань (напр., написання разом або через дефіс складних іменників (*динамомашинна, дизель-електровоз, бал-маскарад, план-конспект, школа-інтернат*), відмінюваність чи невідмінюваність їх першої частини, творення і правопису прислівників).

Разом з тим хочеться зауважити, що будь-які зміни в традиційно усталеній системі викладу навчального матеріалу вимагають великої обережності. Так, в принципі правильне трактування *не і ні*

у складі різних повнозначних частин мови як префіксів вимагає конкретної інтерпретації того, що за наявності прийменника порушується одна з основних рис слова – його цілісність (*ніхто – ні про кого*). Трактуювання кінцевого інфінітивного *-ти* як закінчення (яке по суті зовсім не полегшує засвоєння матеріалу, бо не всі форми утворюються від основи інфінітива) протирічить погляду на інфінітив як незмінну форму, що пов'язується з іншими словами способом прилягання. Зарахування числівників типу *двісті, п'ятсот* до складених (хоч для цього і є певні підстави) недоцільне тому, що воно суперечить сформованим уже поняттям: слова, у яких є дві або більше основ, називаються складними, на відміну від складених мовних одиниць, до яких входять окремі слова (складена форма майбутнього часу, складений присудок).

Наявність таких розбіжностей між розділами порушує цілісність шкільного курсу, ускладнює усвідомлення системного характеру як самої мови, так і науки про неї.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій І. М., Свистун Н. О. Морфеміка і словотвір сучасної української мови: самостійна та індивідуальна робота. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 136 с.
2. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад: посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К.: Рад. школа, 1984. – 223 с.
3. Плющ М. Я. Словотворення та вивчення його в школі: посібник для вчителів. – 2-е вид., перевид. / М. Я. Плющ К.: Рад. школа, 1985. – 127 с.
4. Шанский Н. М. Русский язык. Лексика. Словообразование / Н. М. Шанский. – М.: «Просвещение», 1975. – С. 131.

УДК 378.147:811.111

Л. В. БІЛОГОРКА

### МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ

*Проаналізовано роль і місце компетентності у читанні в структурі англomовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Вказано типи економічних текстів, які доцільно використовувати у навчальному процесі: наукові економічні тексти, тексти професійної економічної діяльності, навчальні економічні тексти, тексти непрофесійної економічної діяльності. Обґрунтовано доцільність використання у процесі навчання майбутніх економістів читання англomовної фахової літератури не лише автентичних, а й умовно-автентичних та адаптованих текстів. Конкретизовано вимоги до рівня володіння студентами знаннями та вміннями в ознайомлювальному, переглядовому і вивчаючому читанні. Уточнено прямі (когнітивні і компенсаторні) та непрямі (метакогнітивні, афективні, соціальні) стратегії, якими повинні оволодіти майбутні економісти з метою підвищення ефективності читання фахових текстів.*

**Ключові слова:** майбутні економісти, компетентність у читанні, фаховий текст, знання, вміння, стратегії.

Л. В. БІЛОГОРКА

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ ЧТЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

*Проанализированы роль и место компетентности в чтении в структуре англоязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности. Указаны типы экономических текстов, которые целесообразно использовать в учебном процессе: научные экономические тексты, тексты профессиональной экономической деятельности, учебные экономические тексты, тексты непрофессиональной экономической деятельности. Обоснована целесообразность использования в процессе обучения будущих экономистов чтения англоязычной специальной литературы не только*

аутентичных, но и условно аутентичных и адаптированных текстов. Конкретизированы требования к уровню владения студентами знаниями и умениями в ознакомительном, просмотровом и изучающем чтении. Уточнены прямые (когнитивные и компенсаторные) и непрямые (метакогнитивные, аффективные и социальные) стратегии, необходимые для овладения студентами с целью повышения эффективности чтения текстов по специальности.

**Ключевые слова:** будущие экономисты, компетентность в чтении, текст по специальности, знания, умения, стратегии.

L. V. BILOHORKA

## METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING FUTURE ECONOMISTS TO READ ENGLISH TEXTS RELATED TO PROFESSIONAL AREA

*The role of reading competence in the structure of English professionally oriented communicative competence has been analysed; types of economics texts which should be used in teaching future economists – scientific economics texts, texts of professional economics activity, educational economics texts, texts of non-professional economics activity have been defined; the necessity of using not only authentic, but also semi-authentic and adapted texts in teaching future economists to read English texts related to professional area has been grounded; bachelor's level requirements for students' knowledge and skills in skimming, scanning reading and reading for detail have been defined; direct (cognitive and compensatory) and indirect (metacognitive, affective and social) learning strategies to enhance the quality of text reading have been specified in the article.*

**Keywords:** future economists, reading competence, text related to professional area, knowledge, skills, strategies.

Реалії сьогодення зумовлюють необхідність оволодіння майбутніми економістами іноземною мовою на рівні, достатньому для успішного здійснення ними професійної діяльності. У зв'язку з поширеністю в сучасному світі англійської мови особливої ваги набуває формування в студентів англомовної комунікативної компетентності, компонентом якої є компетентність у читанні. Навчити читати англійською мовою означає надати фахівцю можливість знайомитися з найновішими здобутками в професійній сфері, а отже, сприяти вдосконаленню не лише рівня англомовної компетентності в читанні, а й фахового рівня загалом.

Нині існує чимало досліджень щодо різних аспектів навчання студентів немовних спеціальностей читання іншомовних фахових текстів. Розроблено, зокрема, методику роботи з текстами на банківську тематику (Л. О. Анісімова), науково-технічними (Д. А. Кейша, Н. З. Магазова) і історичними (Л. М. Філімонова) текстами, патентними документами (Т. Г. Клепікова), з майбутніми фахівцями художньої і технічної графіки (І. М. Григоренко), студентами-магістрами аграрних спеціальностей (О. С. Малюга), майбутніми економістами з використанням комп'ютера (С. В. Радецька). Запропоновано методику використання тестового контролю у навчанні читання майбутніх фінансистів (Т. Г. Король), навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ (Г. В. Барабанова), з використанням інформаційних та комунікаційних технологій (Г. Л. Буран), на основі здогадки (Г. О. Гаражкіна), із розмежуванням текстів за рівнем складності (Г. А. Гринюк). Крім того, різні аспекти навчання читання вивчали А. А. Вейзе, З. І. Кличнікова, С. К. Фоломкіна, Т. Д. Шевченко та інші науковці.

Незважаючи на увагу вчених до зазначеної проблеми, недостатньо дослідженим залишається питання навчання майбутніх економістів читання англомовної фахової літератури.

**Мета статті** – визначити та проаналізувати методичні особливості навчання майбутніх економістів читання англомовних фахових текстів, конкретизувати вимоги до рівня володіння студентами-бакалаврами англомовною професійно орієнтованою компетентністю в читанні.

Для реалізації поставленої мети необхідно передусім визначити, яке місце в загальній структурі англомовної комунікативної компетентності займає компетентність у читанні. Зазначимо, що, попри різноманітність визначень терміна «компетентність», загалом його розуміють як сукупність знань, навичок і вмій, які формуються у процесі оволодіння іноземною мовою, та здатність користуватися мовою як засобом спілкування [11, с. 27].

У сучасній науці існують різні погляди щодо структури іншомовної (у нашому випадку англomовної) комунікативної компетентності. Найбільш обґрунтованим, на нашу думку, є її компонентний склад, запропонований С. Ю. Ніколаєвою: мовленнєві компетентності (в читанні, аудіюванні, говорінні, письмі), лінгвосоціокультурна компетентність, мовні компетентності (лексична, граматична, фонетична) та навчально-стратегічна компетентність [13, с. 15]. У контексті навчання майбутніх економістів читання англomовної фахової літератури йдеться про англomовну професійно орієнтовану комунікативну компетентність, компонентами якої є професійно орієнтовані мовленнєві (в читанні, аудіюванні, говорінні, письмі), мовні (лексична, граматична, фонетична), лінгвосоціокультурна і навчально-стратегічна компетентності.

Професійно орієнтовані мовленнєві компетентності розуміємо як знання способів формування і формулювання думок за допомогою мови, що забезпечує можливість організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими способами для розуміння думок інших людей і висловлювання власних суджень, уміння користуватися мовою в мовленнєвому акті [19, с. 140] в процесі вирішення завдань професійного спілкування.

Професійно орієнтовані мовні компетентності передбачають володіння знаннями про систему мови, правила функціонування мовних одиниць у мовленні і здатність за допомогою цієї системи розуміти чужі думки і висловлювати власні судження в усній чи письмовій формах [19, с. 140] у ситуаціях професійного спілкування.

Професійно орієнтована лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх економістів – це стійка сукупність специфічних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурознавчих і міжкультурних знань, навичок та вмінь, що становлять здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу як учасника і посередника [3, с. 63] у процесі виконання професійних обов'язків.

Навчально-стратегічну компетентність визначають як знання різних навчальних і комунікативних стратегій та вмінь використовувати їх у процесі вивчення англійської мови і в ситуаціях реального міжкультурного професійного спілкування [13, с. 15].

Як видно на рисунку 1, створеному нами з урахуванням сучасних наукових джерел [10; 11; 13], професійно орієнтована компетентність у читанні безпосередньо пов'язана з мовними (насамперед лексичною та граматичною), навчально-стратегічною і лінгвосоціокультурною компетентностями, оскільки якість розуміння тексту безпосередньо залежить від розуміння вжитих лексичних одиниць і граматичних структур, а також фонових знань студентів. Стосовно навчально-стратегічної компетентності, то її важливість зумовлена необхідністю використання студентами ефективних стратегій, які полегшують процес сприйняття англomовного тексту, про що йтиметься нижче. Крім того, компетентність в читанні пов'язана з іншими мовленнєвими компетентностями (зокрема, в говорінні та письмі), оскільки отримана інформація з текстів, зазвичай, використовується в реалізації різних навчальних і професійних завдань.

Варто зазначити, що читання фахових текстів, з одного боку, вимагає сформованості у студентів предметної компетентності, а з іншого – сприяє поглибленню предметних знань. Це пояснюється характером інформації, представленій в текстах, і специфічністю лінгвістичного коду, що використовується для її передачі (майже 30 % загального лексичного складу текстів припадає на термінологічні лексичні одиниці [2; 4, с. 119]).

З'ясувавши роль і місце компетентності в читанні в структурі англomовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності, перейдемо до аналізу її змісту. Оскільки компетентність в читанні включає передусім знання і вміня [6, с. 80], конкретизуємо вимоги до рівня їх сформованості у майбутніх економістів. При цьому враховуватимемо вимоги Програми з англійської мови для професійного спілкування, розрахованої на досягнення бакалаврами рівня володіння мовою B2 [15, с. 8], а також результати сучасних досліджень [6; 8; 20].

Мовленнєве вміня є здатністю здійснювати мовленнєву діяльність під час вирішення комунікативних завдань у нових ситуаціях спілкування [14, с. 96]. Перелік умінь читання ми визначатимемо та систематизуватимемо з урахуванням виокремлених у методиці видів читання [18, с. 57]: ознайомлювального, спрямованого на адекватне розуміння загального змісту та основних деталей тексту; переглядового, орієнтованого на вилучення та розуміння необхідної інформації з тексту; вивчаючого, спрямованого на розуміння основних і другорядних деталей

змісту, суб'єктивно-особистісного ставлення автора до подій, ідей, адекватної інтерпретації основної ідеї тексту [6, с. 80–81].

Для конкретизації умінь, якими повинні оволодіти майбутні економісти, необхідно визначити типи текстів, які доцільно пропонувати майбутнім економістам для читання.

Економічний дискурс, вважає О. О. Акулова, представлений такими типами текстів: науковими економічними текстами (монографії, наукові статті, анотації, рецензії, основна функція яких полягає у фіксації нового суспільно значущого знання з метою інформування наукового та професійного співтовариства); текстами професійної економічної діяльності (професійна ділова переписка, документи, презентації тощо, які є засобом комунікації та способом реалізації професійної економічної діяльності фахівцями); навчальні економічні тексти (створені з метою фіксації «старого» суспільно значущого наукового і професійного знання в певний часовий період з метою навчання майбутніх фахівців); тексти непрофесійної економічної діяльності (газетно-журнальні статті на економічні теми для непрофесіоналів) [1, с. 8–9].

На молодших курсах дуже складно розглядати вузькоспецифічні та складні фахові проблеми, оскільки майбутні економісти ще не мають необхідної для цього підготовки [16, с. 229]. Крім того, рівень володіння англійською мовою унеможливорює ефективне читання студентами, наприклад, монографій. Відповідно у навчальному процесі на молодших курсах доцільно використовувати передусім навчальні економічні тексти, тексти професійної і непрофесійної економічної діяльності.

Потребує аналізу питання автентичності й оригінальності пропонованих текстів для читання. Оригінальні фахові тексти можуть спричиняти значні труднощі у студентів, зумовлені структурно-композиційними, лексичними, стилістичними особливостями, а також недостатнім рівнем сформованості в майбутніх економістів англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні. Про складність, наприклад, лексичного матеріалу фахових текстів свідчать значна кількість багатозначних лексичних одиниць (зокрема, 20 % однослівних фінансових термінів: наприклад, *interest – фін. відсоток; заг. інтерес*); лексичних одиниць, що мають широкий синонімічний ряд (28 % дієслів, 20,3 % іменників, 13,3 % прикметників мають від одного до восьми синонімів) [8, с. 33].

Тому, погоджуючись з думкою О. Б. Тарнопольського стосовно ймовірного звуження обсягу матеріалів для читання через обмеження лише простішими оригінальними текстами [17, с. 79], вважаємо, що в навчальному процесі доцільно використовувати і так звані умовно автентичні тексти (тексти, створені носіями мови для навчальних цілей чи адаптовані ними [7, с. 87]), а за необхідності й адаптовані тексти.

На основі аналізу сучасних наукових і методичних джерел [5; 6; 8; 15; 20] конкретизовано вимоги до рівня сформованості у майбутніх економістів англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні. Після завершення навчання на здобуття рівня бакалавра студенти економічних спеціальностей повинні знати: види читання; структуру наукових економічних текстів (зокрема, наукових статей), навчальних економічних текстів, текстів професійної і непрофесійної економічної діяльності.

Крім того, вони повинні вміти: вибирати стиль і темп читання залежно від його мети і характеру текстів (наприклад, швидко переглядати текст з метою виявлення необхідної чи істотної інформації чи більш уважно читати важливі фрагменти тексту).

Ознайомлювальне читання:

- визначати основні ідеї та інформацію в нескладних оригінальних чи адаптованих фахових текстах (навчальних економічних текстах, текстах професійної і непрофесійної економічної діяльності), читаючи зі швидкістю 500 др. зн./хв.;
- розуміти основні положення фахових текстів, складніших у змістовому та мовному аспектах (в т. ч. наукових статей), за умови, що тема знайома читачу і мовлення нормативне (з використанням довідкової літератури);
- визначати намір автора та комунікативні наслідки висловлювання;
- розрізняти реєстри мовлення.

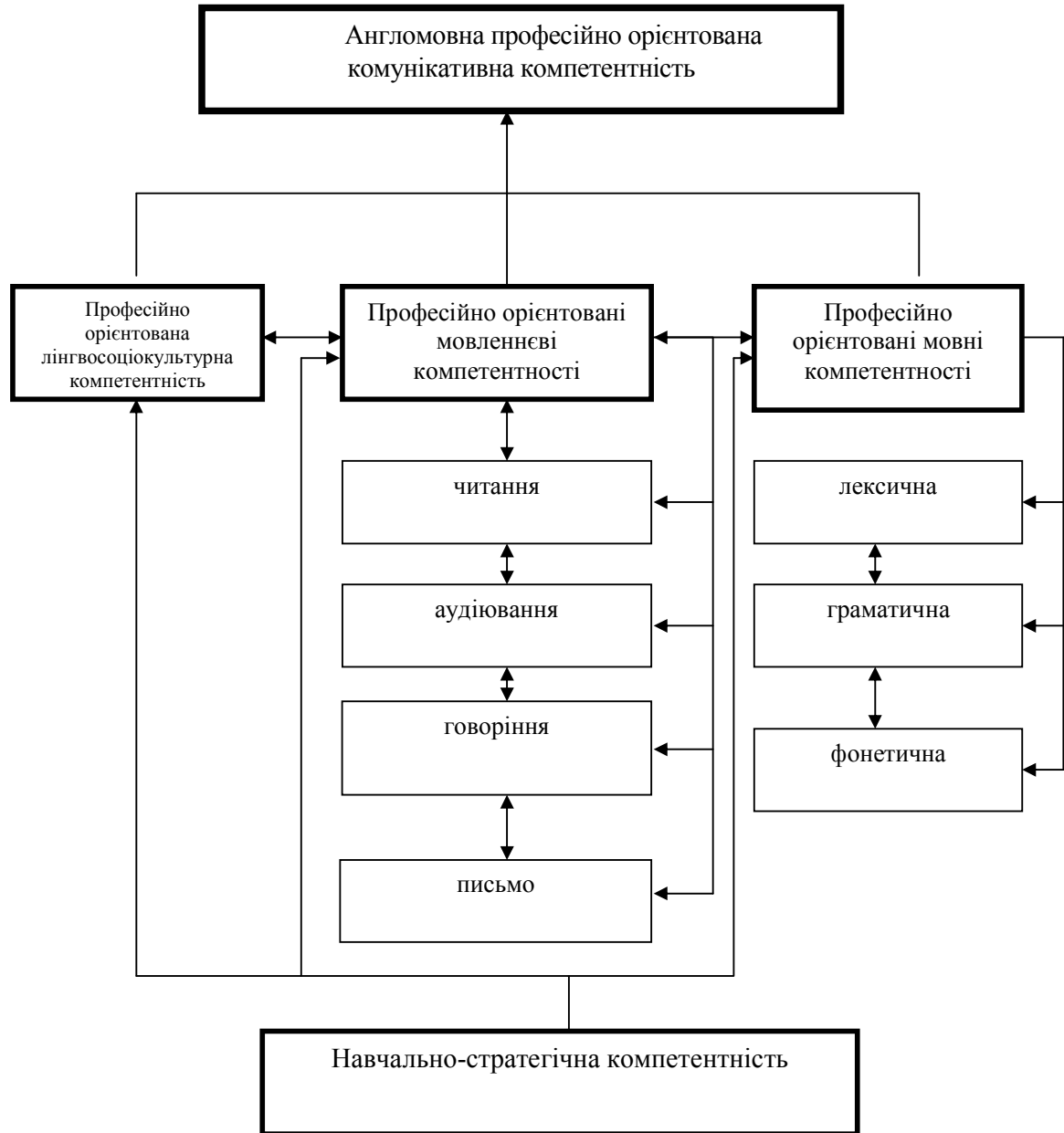


Рис. 1. Структура англомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності.

Переглядове читання:

- ідентифікувати тему, зміст і значущість повідомлень, статей, інструкцій, звітів тощо і визначити, чи варто їх читати уважніше (швидкість – 1000 др. зн./хв.);
- швидко переглянути фаховий текст, виокремити в ньому важливі смислові фрагменти, щоб потім прочитати їх уважніше, використовуючи за потреби словник.

Вивчаюче читання:

- розуміти погляди, ідеї, презентовану інформацію у нескладних фахових текстах, читаючи зі швидкістю 300 др. зн./хв.;
- прогнозувати зміст тексту на основі заголовка, вжитих термінів, реалій;
- відстежувати й аналізувати лінію аргументації в нескладному фаховому тексті;
- встановлювати логічний зв'язок між фактами, закономірностями, подіями;
- розуміти деталі більш складних фахових текстів з використанням словників.



Ефективність читання англomовної фахової літератури суттєво залежить від навчальних стратегій, які використовує студент.

Попри різні класифікації стратегій, однією з найбільш обґрунтованих, на нашу думку, є класифікація Р. Оксфорд, яка поділяє стратегії на прямі (мнемічні, когнітивні, компенсаторні) і непрямі (метакогнітивні, афективні, соціальні), пов'язані з управлінням процесу навчання [21, с. 18–21].

Дотримуючись цієї класифікації та враховуючи результати сучасних досліджень [5; 6; 9; 12; 15; 21], ми уклали перелік стратегій, якими мають оволодіти майбутні економісти для забезпечення ефективності навчання читання фахових текстів. Із прямих стратегій визначаємо:

- когнітивні стратегії: активізація лінгвосоціокультурних, лінгвістичних, фахових знань; визначення та аналіз основних фрагментів тексту; контрастивний аналіз мовних явищ; визначення труднощів розуміння тексту; фокусування уваги на головному; аналіз структури тексту; виявлення смислових віх та ключових слів, необхідних для розуміння основного смислу тексту; прогнозування змісту тексту; постановка запитань до тексту і пошук відповідей у тексті; аналіз авторського погляду; визначення основної та другорядної інформації; ігнорування неважливих фрагментів тексту; вибіркоче читання важливої інформації; аналіз попередніх знань з предмета, порівняння отриманих знань з попередніми; узагальнення прочитаного; переклад складних уривків.

- компенсаторні стратегії: ігнорування незнайомих слів, частин тексту, що не містять важливої інформації; визначення значення лексичних одиниць, які несуть важливе смислове навантаження (здогадування про значення слова за контекстом, аналіз словотворчих елементів слова для його розуміння, використання словника для визначення значення незнайомого слова).

Непрямі стратегії включають:

- метакогнітивні стратегії: планування; кількаразове перечитування незрозумілих чи особливо важливих частин тексту; підкреслення важливих фрагментів; визначення можливостей використання інформації, отриманої з тексту; ведення записів прочитаного; перегляд текстів перед його читанням; перегляд тексту після його прочитання; вибір темпу читання залежно від його мети, типу тексту; читання вголос;

- афективні стратегії: позитивне налаштування, самовинагорода за виконану роботу; аналіз власних досягнень, підбір текстів відповідно до інтересів;

- соціальні стратегії: звернення за допомогою до викладача, товаришів чи фахових знавців англійської мови стосовно важких фрагментів тексту чи незрозумілої інформації.

Таким чином, у процесі навчання майбутніх економістів читання фахових текстів потрібно враховувати наступні положення.

1. Професійно орієнтована компетентність у читанні безпосередньо пов'язана з мовними (насамперед лексичною, граматичною), навчально-стратегічною та лінгвосоціокультурною компетентностями, а також з іншими мовленнєвими компетентностями (в говорінні та письмі).

2. Економічний дискурс представлений такими типами текстів: науковими економічними текстами (монографії, наукові статті, анотації, рецензії); текстами професійної економічної діяльності (професійна ділова переписка, документи, презентації тощо); навчальними економічними текстами; текстами непрофесійної економічної діяльності. У навчальному процесі на молодших курсах доцільно використовувати передусім тексти навчальні економічні, професійної і непрофесійної економічної діяльності.

3. У навчанні читання англomовної фахової літератури методично варто використовувати не лише автентичні, й так звані умовно автентичні тексти (створені носіями мови для навчальних цілей чи адаптовані ними), а також за необхідності адаптовані тексти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики навчання майбутніх економістів читання англomовної фахової літератури.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акулова О. О. Типологические характеристики англоязычных учебных экономических текстов: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О. О. Акулова. – СПб., 2008. – 22 с.

2. Анисимова Л. А. Обучение работе с текстом по специальности «Полиязыковое реферирование»: на материале обучения студентов Международной академии бизнеса и банковского дела, работе с текстами по банковской тематике: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. А. Анисимова. – М., 1999. – 277 с.
3. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.
4. Дроздова Т. В. Научный текст и проблемы его понимания: на материале англоязычных экономических текстов: дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19, 10.02.04 / Т. В. Дроздова. – М., 2003. – 390 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.
7. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. М. Кажан. – К., 2012. – 360 с.
8. Король Т. Г. Система тестового контролю англomовної компетенції у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Г. Король. – К., 2012. – 394 с.
9. Кузнецова Г. А. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения чтению (немецкий язык в лицеях и гимназиях): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. А. Кузнецова. – М., 2004. – 243 с.
10. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
11. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студентів мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
12. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ / О. Є. Мисечко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 19. – С. 174–178.
13. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
14. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Е. И. Пассов. – Липецк, 1980. – 477 с.
15. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
16. Тарнопольский О. Б. Конструктивистская методика смешанного обучения английскому языку для специальных целей в нефилологических высших учебных заведениях / О. Б. Тарнопольский // Вісник ЛДУ БЖД (Педагогічні науки). – 2010. – № 4. – С. 224–229.
17. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
18. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
19. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
20. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів над англійською мовою з використанням професійного мовного портфеля: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Ягельська. – К., 2005. – 311 с.
21. Oxford R. L. Language Learning Strategies / Rebecca. L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.

# СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42:364.42/44

Ю. С. ІБРАГІМ

## РОЗВИТОК ПОСЛУГ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З БАГАТОДІТНИМИ СІМ'ЯМИ

*Проаналізовано розвиток соціальних послуг у сфері соціальної роботи з багатодітними сім'ями, вказано основні їх функції. Обґрунтовано необхідність впровадження системи гарантованої соціально-педагогічної підтримки сімей залежно від типу багатодітності, яка надавалася б державними та недержавними, передусім громадськими організаціями. Наведено статистичні дані щодо кількості та частки багатодітних сімей в Україні загалом та Харківській області зокрема. Розкрито принцип субсидіарності, який є основою повноцінного розвитку держави, базується на перерозподілі відповідальності за формування добробуту родини від держави до родини й отриманні першочергової соціально-педагогічної підтримки з боку громадських організацій за неможливості самостійного вирішення певних проблем. Представлено практичний досвід надання соціально-педагогічної підтримки громадською організацією «Асоціація багатодітних сімей «АММА»» в м. Харкові.*

**Ключові слова:** соціальна послуга, соціально-педагогічна підтримка, багатодітна сім'я, субсидіарність, громадська організація.

Ю. С. ИБРАГИМ

## РАЗВИТИЕ УСЛУГ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МНОГОДЕТНЫМИ СЕМЬЯМИ

*Проведен анализ развития социальных услуг в области социальной работы с многодетными семьями, указаны основные их функции. Обоснована необходимость внедрения системы гарантированной социально-педагогической поддержки семей в зависимости от типа многодетности, которая предоставлялась бы государственным и негосударственными, прежде всего общественными организациями. Приведены статистические данные относительно количества и доли многодетных семей в Украине вообще и Харьковской области в частности. Раскрыт принцип субсидиарности, который является основой полноценного развития государства, базируется на перераспределении ответственности за формирование благосостояния семьи от государства к семье, и получении первоочередной социально-педагогической поддержки со стороны общественных организаций в случае невозможности самостоятельного решения определенных проблем. Представлен практический опыт оказания социально-педагогической поддержки общественной организацией «Ассоциация многодетных семей «АММА»» в г. Харькове.*

**Ключевые слова:** социальная услуга, социально-педагогическая поддержка, многодетная семья, субсидиарность, общественная организация.

Y. S. IBRAHIM

## THE DEVELOPMENT OF SERVICES IN THE FIELD OF SOCIAL WORK WITH LARGE FAMILIES

*The development of social services in the field of social work with large families is analyzed and their basic functions are defined in the article. The necessity of implementation of the system of guaranteed social and educational support to families depending on the type of large families, which would be provided by governmental and nongovernmental organizations, including public organizations are considered and analyzed. The statistical data on the number and proportion of large families in Ukraine in general and namely in Kharkiv region are provided. The principle of subsidiarity, which is the basis of the full development of the state and is*

*based on the redistribution of responsibility for the formation of family welfare from the state to the family, and receipt of primary social and pedagogical support of public organizations in case you are unable to solve certain problems is disclosed. The article also presents practical experience in providing social and educational support by public organization Association of large families "АММА" in Kharkiv.*

**Keywords:** social service, social-pedagogical support, large family, subsidiarity, public organization.

Соціально-економічний розвиток будь-якої держави залежить від виваженої соціальної політики й створення міцної системи державних стандартів і соціальних гарантій щодо захисту різних категорій населення. Особливо це стосується багатодітних сімей, які є основою вирішення демографічних проблем та показником соціального благополуччя країни.

Зважаючи на сучасну кризу в нашій державі, що посилюється продовженням агресії Росії на Донбасі, прийняття Закону України «Про внесення змін та визнання, що втратили чинність, деяких законодавчих актів України» № 76 від 28 грудня 2014 р. ускладнює існування багатодітної сім'ї як соціальної групи. Загострюються її соціальні проблеми: знижується рівень життя, недостатньо здійснюється забезпечення житлом, харчами та медичним обслуговуванням, існують труднощі з працевлаштуванням тощо. З огляду на вищезазначене явище, стан багатодітних сімей суттєво погіршується, вони стають найбільш уразливою та незахищеною соціальною групою населення.

Однак помилково відносити багатодітні сім'ї через важкість вирішення їх соціальних проблем у склад неблагоннадійних або утриманців суспільства і держави. Оскільки переважна кількість з них має менший рівень безробіття, вони більше схильні підвищувати рівень освіти своїх членів, більш законслухняні та міцніші, ніж сім'ї з однією-двома дітьми тощо.

У зв'язку з цим, багатодітні сім'ї потребують виваженої державної підтримки в сфері соціального захисту, яка включає не тільки і не стільки матеріальну складову допомоги, а й впровадження системи соціально-педагогічної підтримки, що передбачає з боку державних органів і служб та громадських організацій самоактуалізацію та самовдосконалення власних можливостей багатодітних сімей у подоланні виникаючих проблем, відновлення їх соціальності, проведення широких інформаційних кампаній для підняття престижу сім'ї, пропаганди сімейних цінностей, заохочення до свідомого та відповідального батьківства тощо. Все це дасть можливість розширити спектр соціальних послуг, що надаються багатодітним сім'ям, дозволить останнім стати активними учасниками поліпшення власного соціально-економічного, освітнього та морально-духовного стану.

Різні питання сфери соціального захисту, надання соціальних послуг та здійснення соціально-педагогічної підтримки порушені в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, соціальна політика держави, соціальна сфера, надання соціальних послуг та підвищення їх якості місцевими органами влади є предметом досліджень А. Аверіна, В. Авер'янова, М. Багмета, О. Благодатного, Г. Брюхіної, С. Вакулєнка, М. Головатого, С. Горбунової-Рубан, О. Давидюка, Л. Качана, Н. Корабльова, В. Мартинєнка, І. Осипової, О. Палія, В. Скуратівського, П. Спикєра, І. Чєховської, П. Шевчука та ін. Проблематика соціального захисту розглядається в роботах Ю. Афанасєвої, О. Кочємировської, Л. Четверікової, І. Яков'юка. Серед зарубіжних фахівців цікаві ідеї в контексті вивчення сфери соціальних послуг пропонують С. Бєкман, Р. Лоурєнс, Т. Мартін, Г. Холліс, Е. Фултз та ін. Теоретичні та практичні аспекти роботи з сім'єю, дослідження її проблем, формування культури материнства в соціальній педагогіці розглядали С. Аксьєнова, А. Антонов, О. Бєзпалько, Л. Волинець, І. Дубініна, А. Дьяченко, І. Зверєва, А. Капська, Г. Клімантова, Н. Максимовська, Н. Олексюк, А. Рижанова, І. Трубавіна й ін. Питання соціально-педагогічної підтримки та активізації громад на підтримку сім'ї з дітьми вивчали А. Аніщенко, Т. Анохіна, І. Євграфова, Л. Ковальчук, Н. Комарова, Н. Крилова, О. Куриленко. Проте недостатньо вивченою залишається проблема розвитку новітніх видів послуг у сфері соціальної роботи з багатодітними сім'ями, які би самоактуалізували соціально-педагогічну підтримку сімей одна одною із залученням ресурсу громадських організацій.

**Метою статті** є аналіз розвитку послуг у сфері соціальної роботи з багатодітними сім'ями та обґрунтування необхідності їх соціально-педагогічної підтримки, зокрема громадськими організаціями.

Згідно зі статтею 1 Закону України «Про охорону дитинства» багатодітною вважається сім'я, в якій подружжя перебуває у зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей, у тому числі кожного з подружжя або один батько (одна мати), який (яка) проживає разом з трьома і більше дітьми та самостійно їх виховує. До складу багатодітної сім'ї включаються також діти, які навчаються за денною формою навчання у загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах, – до закінчення навчальних закладів, але не довше ніж до досягнення ними 23 років [10].

Згідно з статистичними даними, наведеними Міністерством соціальної політики України (8 липня 2014 р.) в нашій державі налічувалося 323575 багатодітних сімей, в яких виховувалась 1090401 дитина, що становить 20 % усіх дітей країни. Частка багатодітних сімей складає 4 % усіх українських сімей, проте за межею бідності перебуває 76,4 % цих сімей [7]. Це говорить про те, що багатодітність не є розповсюдженим явищем у нашій державі, але має значний вплив на її демографічну та соціально-економічну ситуацію.

Аналіз становища багатодітної сім'ї в сучасному суспільстві, оприлюднений у 2012 р. в Одесі на 1-му Відкритому форумі «Багатодітна сім'я України» [12] та у 2013 р. в Києві на «Всеукраїнському форумі сім'ї» [8], де був представлений досвід більше 500 представників державних органів влади, громадських організацій та духовенства, дає підстави вважати, що ця група сімей є особливо травмованою соціальною категорією, яка має чимало проблем і потребує значної уваги в наданні соціального захисту.

Аналізуючи існуючу класифікацію багатодітних сімей, вкажемо, що визначають три типи багатодітності:

- свідома – це зазвичай сім'я з міцними родинно-сімейними, релігійними чи національними традиціями, в якій є чітка внутрішня структура, вагомий внутрішній захист членів, традиційно поважне ставлення до старшого покоління. У таких сім'ях легше вирішуються проблеми і конфлікти, психологічна атмосфера переважно – взаєморозуміння, підтримка один одного, однакове бачення проблем і способів їх вирішення обома батьками;
- змішана – поява спільної дитини при вступі у повторний шлюб за наявності інших дітей. Ця категорія багатодітної родини має зачатки «неповної» у вихованні дітей;
- неблагополучна багатодітна сім'я, в якій батьки ведуть спосіб життя, що суперечить соціальним і моральним нормам: вони алкоголіки, наркомани, безробітні, психічно неповноцінні, в них діти часто є засобом для отримання матеріальної та натуральної допомоги. У таких сім'ях батьки мають низький освітній рівень і соціальний статус [5, с.13–15].
- Залежно від типу багатодітна сім'я потребує гарантованої соціально-педагогічної підтримки з боку державного та недержавного секторів, запровадження системи соціальних послуг у сфері здійснення соціальної роботи.

Ще у 1999 р. указом Президента України було затверджено заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей з метою посилення соціально-економічних, правових та організаційних гарантій і підтримки, в основу яких покладено положення Конституції України, Конвенції ООН про права дитини, Декларації про загальні засади державної політики України стосовно сім'ї та жінок, Концепції державної сімейної політики, а також указу Президента України від 27 квітня 1999 р. «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян» та інших нормативно-правових актів. Основними заходами щодо багатодітних сімей передбачалися: розробка та затвердження регіональних, обласних, міських, районних програм «Багатодітні сім'ї»; створення при центрах соціальних служб для молоді центрів сім'ї «Родинний дім», батьківських шкіл, сімейних клубів, кризових сімейних центрів тощо з метою організації інформаційної, консультаційної, правової, медичної, соціально-реабілітаційної, соціально-педагогічної, виховної та інших напрямків роботи з сім'ями; забезпечення підтримки діяльності громадських, релігійних організацій, благодійних фондів, окремих громадян, що спрямована на поліпшення становища багатодітних сімей; розгляд питань про розширення пільг і додаткових цільових виплат багатодітним сім'ям шляхом поєднання різних форм соціальної підтримки багатодітних сімей залежно від їх складу та рівня соціально-економічного і демографічного розвитку регіону та ін. [9].

На жаль, більшість із вказаних пунктів цього президентського указу мали суто декларативний характер і не виконувались. У наступне десятиріччя соціальні гарантії з боку

держави стали основою Закону України «Про статус і соціальний захист багатодітних сімей в Україні» (2010 р.), згідно з яким багатодітна родина потрапляла під особливий захист держави. Здійснення соціальної роботи стосовно багатодітної сім'ї стало основним видом професійної діяльності працівників соціальних служб різних рівнів щодо поліпшення умов життя окремої особистості, підвищення добробуту сім'ї в цілому.

Погоджуємося з думкою, що складні соціально-економічні умови життя зумовлюють необхідність розробки сучасних наукових і прикладних підходів до соціального впливу на індивіда та його оточення. З одного боку, це фінансова підтримка держави, адаптація суспільства до потреб особистості, а з іншого – створення відповідних соціальних умов для самовдосконалення і самореалізації особистості щодо оволодіння нею економічної спроможності. Сутнісна значимість соціальної роботи полягає в її спонукальному, активізуючому характері, який базується на розумінні того, що соціальний працівник не зможе прожити за клієнта його життя. Соціальна діяльність призначена віднайти позитивні збережені можливості особистості, спрямувати їх у правильне русло, допомогти їй усвідомити власну життєву ситуацію і знайти вихід з неї [4, с. 30–31].

Здійснення соціальної роботи є наданням соціальних послуг, що розглядаються як комплекс заходів стосовно надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, для вирішення їхніх життєвих проблем [11]. Сфера соціальних послуг в нашій державі регулюється, передусім Законами України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2012 р.), «Про соціальні послуги» (2012 р.), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2013 р.), «Про громадські об'єднання» (2014 р.) та ін. Базові механізми її реалізації розкриті у таких підзаконних актах, як постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання діяльності територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг)» № 1417 (2012 р.), «Загальне положення про центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді» (2013 р.) та ін.

Головною функцією надання соціальних послуг багатодітній родині є сприяння відтворенню втраченого рівня життєдіяльності сім'ї, що опинилася в складних життєвих обставинах, підтримання позитивних соціальних відносин у сім'ї чи її членів і суспільства загалом, профілактика соціальних конфліктів тощо. Традиційно соціальна робота з багатодітною родиною є діяльністю соціальних служб стосовно надання соціально-побутових, соціально-медичних, психолого-педагогічних, соціально-правових послуг і матеріальної допомоги, проведення соціальної адаптації та реабілітації. Проте відсутній такий елемент, як соціально-педагогічна підтримка.

У Харківській області, де проживає майже 12 тис. багатодітних сімей, соціальна робота складається з таких напрямів та форм:

- соціального захисту багатодітної сім'ї – багаторівневої системи переважно державних заходів щодо забезпечення мінімальних соціальних гарантій, прав, пільг і свобод нормально функціонуючої сім'ї в ситуації ризику в інтересах гармонійного розвитку сім'ї, особи і суспільства (оформлення пільг, організація літнього відпочинку дітей, методична допомога з питань запобігання насильству в сім'ї, правова та організаційна допомога органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підприємств, установ та організацій тощо);
- соціальної підтримки багатодітної родини, яка передбачає формальну (соціальний супровід, консультування фахівцями й ін.) та неформальну (залучення громадських, релігійних організацій, благодійних фондів до вирішення конкретних проблем сім'ї) діяльність і взаємини фахівців з сім'ями, що опинились у скрутних обставинах. Вона об'єднує різні форми допомоги: моральну (спілкування, підтримка, заохочення), соціально-педагогічну (участь в заходах, організація зустрічей, свят, конкурсів), психолого-педагогічну (проведення тренінгів, майстер-класів з подолання негативних життєвих ситуацій), матеріальну (грошова, гуманітарна), соціальне співчуття (співпереживання, прояв емпатії) і єдність (взаємодія в межах певної соціальної групи) та ін.

Соціальна підтримка включає і соціально-педагогічну підтримку, що є комплексом дій, різних заходів, які мають за мету сприяння особистості у реалізації її життєвих планів, у саморозвитку, самопізнанні, самовдосконаленні [2], полягають у підтримці дій, спрямованих на

збереження та зміцнення соціального і фізичного здоров'я школярів, їх самопочуття; активізації діяльності соціального спрямування; сприянні розвитку громадянських якостей, патріотизму; наданні комплексної соціально-педагогічної допомоги особистості [1, с. 168–184].

На жаль, у нашій державі головна увага надається соціально незахищеним і неблагонадійним категоріям сімей та не набуло розвитку питання створення системи надання соціально-педагогічної підтримки благополучним багатодітним родинам для стимулювання їх саморозвитку і самопомоги, що могло б стати одним з визначальних важелів підняття престижу сім'ї та формування позитивної громадської думки щодо багатодітності. Це би стимулювало народжуваність, позитивно впливало на розвиток держави.

З огляду на це важливого значення набуває впровадження досвіду європейських країн, зокрема Німеччини, щодо законодавчого регулювання функцій державних і недержавних структур, надання соціальних послуг, тобто принципу субсидіарності. Згідно з ним при виникненні скрутної ситуації для сім'ї соціально-педагогічну підтримку їй надає насамперед громада, а державні кошти повинні використовуватись лише у разі потреби. Отож, якщо багатодітна сім'я не в змозі подолати скруту самостійно, передусім за все, їй мають допомогти родина, сусіди, група самопомоги, незалежні добродійні, громадські організації, громада і лише в останню чергу – державні органи. Другочерговість державних органів (після громад) є центральним поняттям, особливо в стосунках між державними й незалежними добродійними, громадськими організаціями, які претендують на умовно передову роль у соціальній роботі [3, с. 34].

Принцип субсидіарності, на думку І. Чеховської, базується на двох рівнях. основний – усвідомлена відповідальність громадянина перед собою та своєю родиною; додатковий – суспільна відповідальність за громадянина та його родину, коли ресурси передаються на рівень організації суспільств, він найбільш придатний для здійснення суспільних завдань. Це визначає найважливіші ознаки держави: розвиток місцевого самоврядування і місцевих громад; перерозподіл відповідальності за формування добробуту родини від держави до родини; толерантне ставлення до інших родин; консерватизм у переконаннях щодо потреби суспільної стабільності [6, с. 329–339]. Ми погоджуємось з твердженням В. Єлагіна, О. Заверухи, І. Чеховської, що кошти, вкладені у розвиток соціальної сфери за принципом субсидіарності, використовуються вдвічі ефективніше.

У практиці соціально-педагогічної роботи в Україні можна відзначити, що саме громадські організації як об'єднання громадян, котрі створюються для реалізації спільних інтересів (культурних, економічних, вікових, гендерних, регіональних, релігійних, професійних, соціальних тощо), нерідко першими приймають виклики при виникненні нових скрутних соціальних ситуацій і допомагають запобігти їм своїми новаторськими засобами. Це відбувається завдяки тому, що ці організації є найближчим провідником від родини до держави, на ранніх етапах помічаючи проблеми, що виникають, і здійснюючи превентивну соціально-педагогічну підтримку.

Підтвердженням вищезазначеного є досвід надання соціально-педагогічної підтримки багатодітним сім'ям у м. Харкові громадськими організаціями, зокрема, «Асоціацією багатодітних сімей «АММА»» (далі – «АММА») Вона була заснована у 1994 р. та нараховує у своєму складі на сьогоднішній день більше 500 багатодітних сімей. На виконання соціального замовлення Харківської міської ради та в рамках соціального проекту «Єдина соціальна мережа» з 2011 р. «АММА» організує діяльність Центру соціально-педагогічної та психологічної підтримки багатодітних і соціально-незахищених сімей «Академія «АММА»», який передбачає: цілеспрямовану діяльність щодо сприяння самореалізації батьків та дітей у суспільстві; розвиток почуття самоідентичності, міжособистісного спілкування й упевненості в різних ситуаціях суспільної взаємодії; профілактику асоціальної поведінки, алкоголізму, наркоманії та СНІДу тощо. Завдяки цьому багатодітні сім'ї мають змогу самостійно активно й свідомо залучатися до процесу вирішення власних проблем за допомогою спеціально розробленого комплексу заходів.

Координація та активізація соціальної, педагогічної, психологічної, освітньої, культурної, оздоровчої, екологічної, юридичної та просвітницької діяльності «Академії «АММА»» серед більше 500 багатодітних сімей, що передбачена вказаним проектом, є дуже значимим та актуальним кроком. Потреба суспільства в збереженні моральних, духовних та культурних

цінностей, що були загублені у попередній період, утвердження позитивного ставлення у суспільстві до багатодітних сімей може стати одним із вирішальних заходів для налагодження порозуміння між представниками різних соціальних прошарків, вирішення конфліктів між батьками та дітьми, упередження девіантної поведінки, вирішення державної демографічної проблеми тощо. Значна увага приділяється встановленню тісної взаємодії багатодітних сімей з органами виконавчої влади, соціальними службами, громадськими організаціями та фондами. Основні послуги, які отримують багатодітні сім'ї в «Академії «АММА»»: соціально-педагогічні, психологічні, інформаційні, юридичні, соціально-медичні, соціально-економічні й ін.

Особлива увага приділяється соціально-педагогічній підтримці сімей: планування спільно з сім'єю чи окремим її членом заходів і дій щодо виявлення та сприяння розвитку її інтересів (екскурсії на підприємства, залучення до участі в різних майстер-класах, консультації фахівців і тестування стосовно виявлення нахилів та здібностей); просвітницька робота щодо всебічного і гармонійного розвитку дитини (організація тематичних заходів і свят, відвідування музеїв, виставок, закладів культури та місць відпочинку); розвиток сім'ї та сімейних стосунків (індивідуальна та групова робота з психологом, тренінги «Оазис миру та спокою», «Ефективні взаємини»); навчання батьків ефективним методам виховання, мобілізації власних ресурсів сім'ї для вирішення проблем надалі (майстер-класи з фахівцями «Фінансове планування», «Безпека дитини в школі, вдома, на вулиці», «Спілкування дитини в житті та Інтернеті. Коли варто хвилюватися?»), програма «Розширення підприємницьких та лідерських можливостей для жінок»); допомога батькам у вирішенні конфліктних ситуацій сімейного виховання (тренінг «Чому підлітки нас не слухають?», батьківські лекторії, обмін досвідом); моніторинг захисту дитини від жорстокого поводження та насильства (профілактичні бесіди, спостереження, інформаційна підтримка); педагогічне консультування стосовно вирішення педагогічних проблем сім'ї та її членів; влаштування дитини в клуб, секцію, гурток, дитячі дошкільні заклади, залучення до участі в змаганнях («Тато, мати і я – спортивна сім'я», «Сімейні перегони» тощо), конкурсах («Моя сім'я – моє багатство!», «Від миру в родині – до миру в Україні») та заходах (інтеграційні фестивалі «Світ без обмежень», «Харків, зустрічай своє майбутнє!», свято «Хочу все знати!» й ін.), які сприяють підняттю престижу сім'ї загалом та власної самооцінки кожної окремої сім'ї.

Вказана робота має вагомий завдяки наближеності і тісній співпраці з кожною багатодітною сім'єю, можливості активного включення у надання взаємопідтримки, обміну досвідом, ресурсами та порадами, здійсненню супроводження сім'ї у скрутні, сім'єю, яка має певні переваги в своєму стані та розвитку. Все це сприяє піднесенню свідомого громадянського суспільства на принципах гуманності, відповідальності, соціальної активності, рівності прав окремих членів тощо.

Зважаючи на те, що згідно зі статистикою на 25 грудня 2014 р. в Харкові проживали 3864 багатодітні сім'ї, а залучено до реалізації проекту майже 500 сімей, уже помітні вагомий результати: підняття самооцінки та самоповаги сімей, розширення кругозору й оволодіння новими вміннями і досвідом, зниження асоціальності та бездоглядності дітей, бажання включатися в допомогу іншим потребуючим тощо. Тому подібний досвід соціально-педагогічної підтримки багатодітних сімей громадськими організаціями потребує поширення та розробки механізму соціального замовлення щодо надання соціальних послуг з боку держави, а також налагодженої системи фінансування за надані соціальні послуги.

Проведений аналіз розвитку соціальних послуг у сфері соціальної роботи з багатодітними сім'ями дозволяє стверджувати, що з огляду на суспільний та економічний розвиток громадянського суспільства необхідною умовою є впровадження інноваційного досвіду надання соціальних послуг. Цей досвід базується на принципі субсидіарності, тобто залученні власних ресурсів багатодітної сім'ї або першочерговому отриманні соціально-педагогічної підтримки з боку громадських організацій у разі необхідності вирішення певних проблем. Оскільки програмою діяльності уряду України, схваленою постановою Верховної Ради України «Про Програму діяльності Кабінету Міністрів України» № 26-VIII «Про Програму діяльності Кабінету Міністрів України» від 11 грудня 2014 р. передбачаються зміни в соціальній сфері, зокрема перехід до адресності надання пільг, то соціально-педагогічна підтримка багатодітної сім'ї стане провідною в здійсненні соціальної роботи.



Перспективою подальших наших досліджень є обґрунтування системи соціально-педагогічної підтримки багатодітних сімей на принципі субсидіарності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М. А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. трудов. – Екатеринбург: СВ-6, 1998. – Вып. 3. – С. 168–184.
2. Липский И. А. Социальная педагогика: опыт моделирования и прогнозирования / И. А. Липский. – Новосибирск: НГУ, 2002. – 245 с.
3. Попов О. Сучасний стан системи соціально-педагогічної і соціальної роботи з молоддю в Німеччині / О. Попов // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – С. 34–38.
4. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К.: Знання, 2008. – 574 с.
5. Холостова Е. И. Семейное воспитание и социальная работа: учеб. пособие / Е. И. Холостова, Е. М. Черняк, Н. Н. Стрельникова. – М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и К», 2010. – 292 с.
6. Чеховська І. В. Державна сімейна політика в Україні: теорія та практика реалізації: монографія / І. В. Чеховська. – Кам'янець-Подільський, ТОВ «Друкарня «Рута», 2013. – 736 с.
7. Відомості про кількість дітей в багатодітних сім'ях станом на 1 лютого 2014 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article;jsessionid=9DF64A786F5F37F372B7C059A121E0B9.app1?art\\_id=163962&cat\\_id=163251](http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article;jsessionid=9DF64A786F5F37F372B7C059A121E0B9.app1?art_id=163962&cat_id=163251)
8. Всеукраїнський форум сім'ї. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.familyforum.com.ua/index.php/2-uncategorised/37-u-kyievi-vidbuvsia-ii-vseukrainskyi-forum-sim-i>
9. Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян сім'ї. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.uazakon.com/documents/date\\_au/pg\\_ixwuoj.htm](http://www.uazakon.com/documents/date_au/pg_ixwuoj.htm)
10. Про охорону дитинства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
11. Про соціальні послуги. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ukr-kodeksy.com/pro\\_sotsialni\\_poslugi.htm](http://ukr-kodeksy.com/pro_sotsialni_poslugi.htm)
12. Резолюція Всеукраїнського відкритого форуму «Многодетная семья Украины». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://amma77.ucoz.ru/news/rezoljucija\\_vseukrainskogo\\_otkrytogo\\_foruma\\_mnogodetnaja\\_semja\\_ukrainy/2012-07-15-420](http://amma77.ucoz.ru/news/rezoljucija_vseukrainskogo_otkrytogo_foruma_mnogodetnaja_semja_ukrainy/2012-07-15-420)

УДК 37.015.31-787.22

О. В. КУЗЬМІНА

### ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ-СИРІТ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

*Висвітлено проблему підготовки дітей-сиріт до самостійного життя з урахуванням їх особистісно-психологічних характеристик та особливостей виховного середовища. Сирітство як соціальний феномен досліджено з точки зору його природи та діяльності тих інституцій, що дають можливість ефективно нівелювати негативні наслідки цього явища. Вказано, що особливої уваги для персонального розвитку дитини-сироти заслуговує її виховання в умовах сімейного середовища. На основі численних наукових джерел обґрунтовано важливість підготовки дітей-сиріт до самостійного життя за рахунок ресурсів сімейного виховання. Представлено результати аналізу науково-педагогічних досліджень з питань виховання дітей-сиріт у сімейних умовах і рекомендації щодо підвищення ефективності цієї діяльності за рахунок спланованої та комплексної соціально-педагогічної підтримки прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу.*

**Ключові слова:** дитина-сирота, підготовка до самостійного життя, прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу.

## ПОДГОТОВКА ДІТЕЙ-СИРОТ К САМОСТЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНІ В УСЛОВІЯХ СЕМЕЙНОЇ ВОСПИТАТЕЛЬНОЇ СРЕДИ

*Рассмотрена проблема проблемы подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни с учетом их личностно психологических характеристик и особенностей воспитательной среды. Сиротство как социальный феномен исследовано с точки зрения его природы и деятельности тех институций, которые позволяют эффективно нивелировать негативные последствия этого явления. Указано, что особого внимания для персонального развития ребенка-сироты заслуживает его воспитание в условиях семейной среды. На основании научных источников обоснованно важность подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни за счет ресурсов семейного воспитания. Представлены результаты анализа научно-педагогических исследований по вопросам воспитания детей-сирот в семейных условиях и рекомендации относительно повышения эффективности данной деятельности за счет спланированной и комплексной социально-педагогической поддержки приемных семей и детских домов семейного типа.*

**Ключевые слова:** ребенок-сирота, подготовка к самостоятельной жизни, приемная семья, детский дом семейного типа

E. V. KUZMINA

## PREPARATION OF ORPHANS TO INDEPENDENT LIVING IN THE FAMILY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*The article is devoted to problem of orphans' training for independent life that is based on their personal and psychological characteristics and features of educational environment. The problem of abandonment as a social phenomenon is considered from the point of view of this phenomenon genesis research and the impact of institutions that can overcome this problem. Particular attention is paid to the impact-family education and to formation and personal development of orphans. The results of numerous studies indicate the primary importance of orphans' preparation for independent life only in family environment. The results of analysis of scientific and educational research on orphans' education in family conditions and recommendations for improving the effectiveness of activity due to planned and comprehensive social and educational support to foster families and family-type homes.*

**Keywords:** orphan, preparation for independent living, foster home, family-type home.

Останнім часом з поширенням соціального сирітства все більшої уваги вимагає процес виховання дітей-сиріт та створення умов для їх повноцінної соціалізації, підготовки до самостійного життєзабезпечення у всіх сферах суспільного життя.

Набуття необхідних знань, умінь та навичок для формування життєвої компетентності можливе тільки за умови включення дитини у систему сімейних відносин. Адже тільки сім'я може відігравати для дитини терапевтичну функцію шляхом: задоволення її потреб; формування відчуття безпеки та базової довіри; супроводу дитини у пізнанні та розумінні світу, інших людей, себе; допомоги дитині в регуляції власних емоцій, бажань, поведінки; розвитку саморозуміння; формування здорової ідентичності та самооцінки; підтримки морального розвитку та належного дозрівання нервової системи дитини [9, с. 12].

Згідно із зазначеним для дітей-сиріт, які мають досвід позасімейного виховання, на шляху формування готовності до самостійного життя характерною є специфічні перешкоди. Це і особливості дитини-сироти, що пов'язані з її досвідом соціальних взаємин (Ю. Володіна, В. Мухіна, А. Прихожан, Ю. Удовенко, О. Яременко й ін.), і особливості виховного середовища, що впливають на виховний процес стосовно конкретної дитини (Я. Гошовський, В. Зарецький, Л. Чернишова, В. Яковенко й ін.). Врахування цих особливостей та індивідуальний підхід до дитини в здійсненні її підготовки до самостійного життя є можливими тільки в умовах сімейних виховних інститутів для дітей-сиріт – прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ).

Динамічний розвиток прийомних сімей та ДБСТ в Україні є складним, поступовим процесом, що корелюється з удосконаленням відповідного науково-методичного забезпечення прийомних батьків та фахівців, які надають підтримку дітям-сиротам. Аналіз численних вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень свідчить про їх спрямованість на конкретизацію

поняття прийомної сім'ї та ДБСТ, визначення їх місця в державній системі влаштування дітей-сиріт, розробку технології створення та юридичного оформлення відповідних виховних інституцій, планування роботи з кандидатами на створення прийомної сім'ї та ДБСТ, детальний розгляд психологічних та вікових особливостей розвитку та поведінки дітей-сиріт, підбір методів виховної роботи у прийомних сім'ях та ДБСТ та організацію їх соціального супроводу. І. Доля, І. Зверева, Г. Лактіонова та І. Пеша, зокрема, задекларували основні напрямки подальшого вдосконалення виховного процесу стосовно дітей-сиріт в умовах сімейного середовища через доопрацювання технології створення прийомних сімей і ДБСТ: від пошуку потенційних прийомних батьків до прийняття рішення про передання дитини на виховання, а також через покращення взаємодії батьків-вихователів та фахівців соціальних служб в межах соціального супроводу на засадах міжвідомчої взаємодії місцевих органів влади та місцевого самоврядування. Однак серед наявних досліджень відсутні моніторинг процесу підготовки дітей-сиріт до самостійного життя та розробка методичного забезпечення відповідної соціально-педагогічної підтримки.

**Метою статті** є висвітлення актуальності соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в умовах сімейного виховного середовища для формування їх готовності до самостійного життя.

Розглянемо індивідуальні особливості, що можуть впливати на ефективність підготовки дитини-сироти до самостійного життя. Основним чинником, який впливає на розвиток таких дітей, є їх психічна деривація, що була наявна на попередніх етапах життя через позбавлення можливості задовольняти достатньо основні психічні потреби і впродовж належного часу (емоційні зв'язки, відчуття комфорту, захищеності, довіри та ін.) [3, с. 24].

Порушення механізмів пристосування проявляються у неспроможності дітей-сиріт організувати самостійне життя. За даними дослідників, це явище підкріплюється за рахунок проблем із встановленням і розвитком емоційних стосунків із соціумом, затримкою фізичного розвитку, порушенням рухової координації, емоційної стабільності, соціальної адаптованості, неоднозначності уявлень про сімейні стосунки [5, с. 12]; деформації психіки, зниження очікувань, закріплення почуття власної неповноцінності, а іноді й всездозволеності [8, с. 86]. При цьому саме дефіцит адекватного виховання затримує нормальний розвиток дитини та гальмує її підготовку до самостійного життя, а у подальшому розвиток залежить від кількості і якості вражень, які вона одержує від спілкування з дорослими, від освоєння нових норм, умінь, навичок [4, с. 4]. Таким чином, адекватне спілкування дитини-сироти в умовах сімейних виховних інститутів може сприяти зниженню інтенсивності проявів усіх вищезазначених симптомів і раціональній підготовленості дитини до самостійного життя.

Іншим аспектом, що впливає на ефективність підготовки дитини-сироти до самостійного життя, є рівень методичного забезпечення тих батьків-вихователів і фахівців соціальних служб, які здійснюють безпосередню підтримку вихованців. Результатом численних соціологічних та психолого-діагностичних досліджень науковців стали рекомендації щодо побудови конструктивних відносин між батьками-вихователями, дитиною-сиротою та біологічними дітьми, сприяння соціалізації такої дитини, розвитку гармонійних відносин даної сім'ї із соціальним середовищем, втіленню методик соціально-трудової підготовки вихованця до самостійного життя [11, с. 58].

У зв'язку з цим батьки-вихователі теж потребують специфічної інформаційної та методичної підтримки для втілення допомоги дитині у зв'язку з її станом здоров'я, показниками успішності в школі, проблемами у спілкуванні з ровесниками та дорослими, з адаптацією в новій сім'ї та встановленням першого контакту із незнайомими людьми. Така підтримка надається нині інститутам сімейного виховання дітей-сиріт лише частково, хоча наявними є професіоналізація виховної діяльності, створення мережі спеціальних структур для підтримки дітей-сиріт, введення спеціальних посад спеціалістів з соціального супроводу, надання соціально-правової, психолого-педагогічної допомоги та підтримки родині як найефективнішому інституту виховання дитини-сироти.

Дієвим ресурсом для підготовки сироти до самостійного життя є соціальний супровід – вид соціальної діяльності, що передбачає надання фахівцями центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у співпраці з фахівцями інших установ, організацій та закладів комплексу юридичних, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-

медичних, інформаційних послуг, спрямованих на забезпечення належних умов функціонування прийомних сімей і ДБСТ.

Визначальними завданнями соціального супроводу дітей-сиріт є робота щодо забезпечення їх вікових потреб, здійснення реабілітаційних заходів (медичних, оздоровчих, освітніх, соціальних, правових); захист прав дітей (майнових, житлових, особистісних), підтримка контактів дитини з її біологічними родичами, залучення різних видів додаткової допомоги для виховання [2, с. 92]. Соціальний супровід прийомних сімей ґрунтується на принципі співпраці між учасниками процесу для виконання головного завдання – соціальної реабілітації та соціалізації дитини-сироти та включає в себе ряд складових [6, с. 65]: економічний супровід – діяльність, спрямована на підтримку матеріального благополуччя дитини; юридично-правовий супровід – діяльність, спрямована на дотримання державних гарантій стосовно дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також здійснення заходів щодо захисту їхніх прав і законних інтересів; психологічний супровід – проведення комплексу заходів стосовно реабілітації, реактивації, ресоціалізації дітей-сиріт, а також корекції соціально-психологічного клімату виховного середовища; медичний супровід – діяльність, спрямована на вирішення питань охорони здоров'я дитини; педагогічний супровід – діяльність, спрямована на вирішення питань навчання дітей-сиріт та здобуття ними освіти.

Важливо враховувати, що затребуваною є і комплексна просвітницька превентивна робота з питань наркозалежності, ВІЛ-інфекції, ризикованих форм поведінки, контрацепції, вагітності та правил гігієни для дітей-сиріт, що має будуватися на основі єдності трьох компонентів: інформаційного, мотиваційного та поведінкового [7, с. 55]

Не менш важливою є психолого-діагностична робота з батьками-вихователями, на основі якої має будуватися співпраця за психологічним, медичним, педагогічним, юридичним та пізнавальним блоками. Основний акцент даної роботи спрямований на формування взаєморозуміння батьків та дитини, встановлення емоційного контакту, вміння керувати своїми емоціями та розуміти дитину в момент нестандартної поведінки [1, с. 128]. Зазначена діяльність вимагає систематичного аналізу соціальних, економічних і психологічних характеристик сім'ї та потреб фізичного, психологічного та морального розвитку дитини-сироти [10, с. 27].

Змістовне вивчення практичного досвіду соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у вигляді соціального супроводу, врахування їх індивідуально-психологічних особливостей та умов виховного середовища інститутів сімейного виховання таких дітей, дають змогу констатувати відсутність у вітчизняній теорії та практиці методик підготовки вказаних вихованців до самостійного життя.

Водночас, аналіз викладеного матеріалу свідчить, що необхідною є змістова підготовка дитини-сироти до самостійного життя, яка має передбачати не тільки формування компетентності особистості у всіх основних сферах самореалізації, а й формування емоційної, мотиваційної, когнітивної готовності до виконання різних соціальних ролей: сім'янина, працівника, громадянина. Така соціально-педагогічна діяльність має доповнювати заходи, що планово надаються в рамках соціального супроводу, та включати форми як індивідуальної, так і групової підтримки. При цьому спеціалізованих соціально-педагогічних послуг потребують і діти-сироти, й інші члени прийомної сім'ї чи ДБСТ, а відповідні фахівці потребують методичного забезпечення для такої діяльності.

Загалом питання підготовки дитини-сироти до самостійного життя в умовах сімейного виховного середовища вимагає застосування методів соціально-психологічної діагностики та соціально-психологічного консультування для оптимізації відносин в умовах вказаного середовища з акцентом на розвиток здібностей, умінь та навичок дитини-сироти. Це вимагає врахування рівня емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку дитини-сироти, особливостей функціонування сім'ї, організації контактів дитини з біологічною сім'єю; формування готовності до змін в особистому житті при виході з кола традиційних сімейних відносин прийомної сім'ї чи ДБСТ; сприяння розвитку та врахування кризових періодів становлення особистості відповідно до її віку; задоволення потреб дитини та формування її прив'язаності; розкриття змісту сімейного виховання; сприяння посиленню сімейних зв'язків; планування стабільності в житті сім'ї та дитини.

Таким чином, на сім'ю, що виховує дитину-сироту, покладається важке завдання – дати дитині можливість проявитися й одночасно відповідати за її дії, побудувати хороший клімат, довірливе спілкування, здатне стримати всі удари і падіння. Важливо, щоб ці діти-сироти не стали озлобленими на весь світ, адже їх не можна випускати із сім'ї з такою установкою, тому базовою метою роботи з ними є досягнення терапевтичного ефекту та формування їх мотиваційної готовності до саморозвитку.

На базі такої мотиваційної готовності дитини-сироти до побудови свого майбутнього стає можливим надання їй того масиву знань, умінь та навичок, що дасть можливість сформулювати її життєву компетентність, тобто готовність до реалізації себе у різних сферах життя. Так, рівень освіти індивіда визначає його шанси на ринку праці, а обмеженість в отриманні високооплачуваної роботи для людей без освіти чи з низьким її рівнем призводить до неможливості забезпечення своїх потреб, що часто відбувається з дітьми-сиротами і потребує втручання ще під час виховання дитини в умовах сімейного середовища. Не менш важливо є приділяти увагу таким питанням, як вміння дитини розпоряджатися коштами, вибудовувати стосунки, уникати небезпечних ситуацій, вести здоровий спосіб життя, вирішувати власні питання на рівні державних та громадських структур, вести домашнє господарство, приймати самостійні рішення та відповідальними за них.

Соціально-педагогічні умови, що є базовим підґрунтям для ефективної підготовки дитини-сироти до самостійного життя, мають бути реалізованими на попередніх етапах педагогічної взаємодії та передбачають формування психологічно комфортного педагогічного середовища, залучення вихованця до сумісної діяльності і виконання сімейних ролей, підготовку його до подальшого самозабезпечення своїх потреб у соціальній та професійній сферах. Орієнтація зусиль батьків-вихователів і фахівців із соціального супроводу на підготовку дитини-сироти до самостійного життя має забезпечуватися методичним підкріпленням та передбачати вдосконалення їх інформованості про особливості становлення дитини-сироти.

Отже, необхідною є комплексна підтримка дітей-сиріт в умовах сімейних виховних інститутів на основі міждисциплінарного підходу, що вимагає розробки спеціалізованих методик підготовки таких вихованців до самостійного життя з урахуванням особливостей їх психічного та інтелектуального розвитку, фізичного здоров'я, розвитку емоційної сфери та суб'єктного досвіду конкретної дитини, а також особливостей функціонування конкретного суб'єкта виховного процесу та внутрішніх взаємозв'язків оточуючого середовища. Обов'язкова умова надання такої підтримки – адресність, скерованість на вирішення індивідуальних проблем конкретної дитини засобами вивчення її особистості та оточуючого соціуму, пошуку адекватних засобів взаємодії та допомоги дитині самостійно вирішити свою проблему. При цьому засоби підтримки мають сприяти гармонізації відносин дітей-сиріт в умовах сімейного середовища на основі задоволення їх потреби у соціокультурній адаптації і самореалізації як підґрунтя готовності до самостійного життя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Батьківство в радість. Тренінговий курс з формування батьківської компетентності; авт.-уклад. Г. М. Лактіонова, І. Д. Звєрева. – К.: Фенікс, 2009. – 360 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. посібник / О. В. Безпалько // – К.: Логос, 2003. – 134 с.
3. Дитина в прийомній сім'ї : нотатки психолога; уклад. Г. М. Бєвз, І. В. Пеша – К.: Український інститут соціальних досліджень, 2007. – 101 с.
4. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Современные проблемы дошкольного образования и педагогические технологии: сб. науч. трудов. – Смоленск: СГПУ, 1998. – С. 3–10.
5. Методичні рекомендації щодо розробки обласних програм подолання проблеми соціального сирітства: практ. посібник / Т. В. Брижуватий, О. М. Волгіна, С. А. Матус та ін. – К.: Четверта хвиля, 2006. – 85 с.
6. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / І. В. Пеша. – К.: Логос, 2000. – 87 с.
7. Програма профілактичного тренінга для подростков «СТУПЕНИ»: руководство для тренера; под ред. Р. В. Йорика и А. В. Шаболтас. – СПб.: Врачи детям, 2009. – 92 с.

8. Психологические особенности формирования личности школьника; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: АПН СССР, НИИ ОПП, 1983. – 138 с.
9. Романчук О. Сім'я, що зцілює. Основи терапевтичного батьківства дітей, що зазнали скривдження та емоційного занедбання / О. Романчук. – Львів.: Колесо, 2011 – 98 с.
10. Руководство по оценке и междисциплинарному ведению случая для оказания помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении или в трудной жизненной ситуации; под ред. Р. В. Йорика. – СПб.: Врачи детям, Эвричайлд, 2008. – 120 с.
11. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот: учеб. пособие / Л. М. Шипицына. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – 628 с.

УДК [316.613.434-057-874]:37.013.42

Н. А. ПЕРХАЙЛО

### ВЕРБАЛЬНА АГРЕСІЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ

*Розглянуто проблему вербальної агресії в соціально-педагогічному процесі. Вказано, що це вимагає спеціальної підготовки майбутніх педагогів стосовно вміння будувати ефективну комунікацію. Розкрито сутність комунікативної поведінки різних учасників соціально-педагогічного процесу: соціального педагога, учнів, батьків. Висвітлено прояви вербальної агресії у фаховій діяльності соціального педагога в ракурсі формування його професійно-комунікативної компетентності, вироблення навичок конструктивної, асертивної поведінки. З'ясовано причини, що зумовлюють вербальну агресію у соціально-педагогічній діяльності, її особливості. Проаналізовано механізми захисту від вербальної агресії, способи профілактики та попередження її у професійній діяльності соціального педагога.*

**Ключові слова:** фахова підготовка соціального педагога, комунікативна культура, соціально-педагогічна діяльність, комунікативні маніпуляції, вербальна агресія, профілактика

Н. А. ПЕРХАЙЛО

### ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ

*Рассмотрена проблема вербальной агрессии в социально-педагогическом процессе. Указано, что это требует специальной подготовки будущих педагогов умений строить эффективную коммуникацию. Раскрыта сущность коммуникативного поведения разных участников социально-педагогического процесса: социального педагога, учеников, родителей. Освещены проявления вербальной агрессии в профессиональной деятельности социального педагога в свете формирования его профессионально-коммуникативной компетентности, навыков конструктивного, асертивного поведения. Определены причины, обуславливающие вербальную агрессию в социально-педагогической деятельности, ее особенности. Проанализированы механизмы защиты от манипулирования, пути профилактики и предупреждения вербальной агрессии в профессиональной деятельности социального педагога.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка социального педагога, коммуникативная культура, социально-педагогическая деятельность, коммуникативные манипуляции, вербальная агрессия, профілактика.

N. A. PERHAILO

### VERBAL AGGRESSION OF TEENAGERS AS AN OBJECT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL PREVENTION

*The problem of verbal aggression in social-pedagogical process is described in the article. Socio-pedagogical work is based on different types and forms of communication and requires some skills to build effective communication. Thus the essence of the communicative behaviour of the various participants in the socio-pedagogical process such as social pedagogue, students, parents is revealed. The article highlights some aspects of the problem of verbal aggression in the professional work of a social pedagogue in the process of the formation of its professionally-communicative competence, skills of constructive, assertive behavior. The task*

*was to identify the reasons of verbal aggression in the socio-pedagogical activity and its features; to analyse the mechanisms of protection against verbal aggression; to systematize the methods of disease prevention and verbal aggression in the field of professional activity of the social pedagogue.*

**Keywords:** *professional training of social pedagogues, communicative culture, socio-pedagogical work, communicative manipulations, verbal aggression.*

Однією з найбільш складних проблем сучасності є поширення агресії та насильства, особливо серед підлітків та молоді. Спостерігається агресивно-демонстративна поведінка підлітків у ставленні до дорослих, збільшення міжгрупових і міжособистісних конфліктів і фактів автоагресії. Така висока концентрація агресії у суспільстві загалом та учнівському середовищі зокрема має мобілізувати зусилля соціальних педагогів, психологів, вчителів, батьків і громадськості.

Проблеми у поведінці неповнолітніх найбільше виявляються у спілкуванні. Зумовлені вони, впливом соціального середовища, недоліками у розвитку, вихованні та ін. Комунікативно-девіантна поведінка є наслідком і причиною ізоляції, соціального відчуження окремих школярів, які у відповідь прагнуть протиставити себе колективу, завоювати й утримати авторитет серед учнів фізичною силою, негативними вчинками, вербальною агресією.

Така ситуація вимагає від соціальних педагогів пошуку і впровадження оптимальних шляхів профілактики соціально-комунікативних девіацій підлітків, ефективних методів попередження вербальної агресії неповнолітніх.

Проблему ненормативної комунікативної поведінки науковці розглядали в аспекті вивчення лихослів'я у певній соціокультурній ситуації (О Бондаренко., В. Жельвіс, І. Кон, В. Леві, Д. Лихачов, Б. Успенський та ін.), зв'язку лихослів'я з фізичним проявом агресії (Н. Алікіна, Р. Берона, З. Карпенко, А. Реан та ін.) тощо.

Однак питання розробки системи соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії підлітків ще не розглядалося сповна.

**Метою статті** є висвітлення причин, сутності і шляхів соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії підлітків.

Комунікативні девіації є соціально-педагогічним явищем, до якого входять елементи специфічно деформованої поведінки у підлітково-юнацькому комунікативному середовищі (молодіжний сленг) і вербальної поведінки з використанням ненормативної лексики і кримінально-субкультурного жаргону. За певних характеристик суб'єктів спілкування (потреби, наміри, відношення) та особливостей конкретної комунікативної ситуації такі дії трансформуються у вербальну агресію – соціально-анормативну мовленнєву поведінку. У цьому зв'язку вербальна агресія (що виражається у словесній формі погроз, образ) є вмотивованою дією, мовленнєвим актом, що може завдавати шкоди супротивнику, спричиняючи у нього негативні емоції, психологічний дискомфорт, напругу, страх, пригнічення [2; 5]. Обсценна лексика, яку, зазвичай, застосовують підлітки, має свої функції: образити, принизити, зганьбити адресата мовлення; сигналізувати про приналежність мовця до «своїх»; продемонструвати співрозмовнику свою реакцію на категоричні заборони; видатися вільним, розкутим, «крутим»; зробити мовлення більш емоційним; зняти психологічну напругу тощо. В. Жельвіс зауважує, що лихослів'я є формою сублимації фізичної агресії; остання може заміщатися більш соціально прийнятими засобами прояву негативних емоцій чи у формі інвективи – вживання в мовленні лайок і висловів, чи у формі підкресленої ввічливості, етикету, різноманітних словесних ритуалів [3].

Найважливішими причинами комунікативних девіацій є деформація практично всіх складників комунікативного акту: психологічних, когнітивних та інших параметрів мовців, контексту і ситуації спілкування, каналів комунікації, засобів мовного коду. Причини комунікативних відхилень у підлітків – слабка система спілкування; ізоляція між членами сім'ї; емоційна замкнутість; відсутність емпатії; недостатня увага до дитини, її розвитку і життя, нав'язування дитині батьківської ролі; батьки не забезпечують розвитку дитини, її розростання, становлення, формування поглядів на світ; важко йдуть на контакт; стан реактивної депресії (нічого не цікаво); вимоги підкорення; нереальні вимоги до дитини; непослідовна поведінка батьків щодо дитини: від приниження до ідеалізації тощо.

Відтак підліткові комунікативні девіації можуть викликати:

- надспрямованість на інших – підвищена активність у набутті контактів, нав'язливість, демонстраційність;
- завелика налаштованість проти інших – критичність, агресивність, категоричність та ін.;
- надмірна пасивність, що набуває форми аутизації, коли підліток прагне робити щось, аби не бути засудженим оточенням, постійно аналізує себе, власні вчинки, не прагне вступати і підтримувати взаємини з людьми.

Причинами вербальної агресії підлітків здебільшого є: прагнення привернути увагу однолітків, бути головним, досягти бажаного, недостатній розвиток інтелекту та комунікативних навичок, знижений рівень саморегуляції, порушення взаємовідношень з однолітками, трансляція звичного, прийнятого у сім'ї стилю поведінки й ін. Отже, вербальна агресія – це певна модель поведінки, яка можлива на різному емоційному фоні: в стані збудження чи спокою. Услід за Г. Паренсом вважаємо, що вербальна агресія може виявлятися як дія неструктивна (самозахисна неворожа поведінка, спрямована на досягнення мети, коли підлітки адаптуються до середовища, намагаються задовольнити свої бажання, боротися і захищатися), та деструктивна (озлоблена поведінка, зумовлена неприйняттям, ненавистю, люттю, жагою до помсти). Вербальна агресія підлітків зумовлена загалом прагненням до самозахисту в ситуаціях сильних неприємних переживань (біль, стрес, насильство тощо).

Передумови появи та прояву вербальної агресії дітей складаються вже у дошкільному віці і здебільшого пов'язані з їхнім найближчим оточенням: батьками, старшими братами/сестрами, друзями, а також впливом засобів масової інформації та ін. Із цих джерел підлітки засвоюють певні соціальні настановлення – уявлення про жорстокий і повний насильства світ, в якому домінує сила, орієнтація на досягнення високого соціального статусу завдяки здатності дати словесну відсіч, коли вживання обценної лексики є символом незалежності, зрілості, тощо.

Захоплення підлітків молодіжною субкультурою часто супроводжується перейманням відповідного сленгу, що є її ознакою. Саме через особливу лексику виявляється суспільна позиція молоді, приналежної до певного угруповання. Деструктивний вплив ряду неформальних об'єднань зумовлює культурний рівень їхніх прибічників, що характеризується значною вербальною агресією, вживанням брутальної чи специфічної лексики, пов'язаної з містифікаціями, історичними реконструкціями і т. д.

До соціально-психологічних причин поширення ненормативних мовленнєвих конструктів у підлітковому середовищі належать й особливості сучасного процесу їхньої соціалізації, що характеризуються загостренням психологічного дискомфорту в ситуації фрустрації, яка супроводжується підвищенням схильності до мовленнєвої агресії. Агресивні підлітки мають деякі спільні риси, до яких відносять бідність ціннісних орієнтацій, їхня примітивність, відсутність захоплень, вузькість і нестійкість інтересів. У таких учнів, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена нав'язаність, копіювання, недорозвиненість етичних уявлень, емоційна грубість, озлобленість як проти ровесників, так і проти дорослих. У підлітків спостерігається крайня самооцінка (максимально позитивна або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, що регулюють поведінку. В інтелектуально і соціально розвинених підлітків агресивність є засобом підняття престижу, демонстрація своєї самостійності, дорослості, домінування [6].

За даними Д. Фельдштейна, на першій стадії підліткового періоду (10–11 років) дитину характеризує вельми критичне ставлення до себе, переважання негативних рис і форм поведінки, зокрема, грубості, жорстокості, агресивності, домінування фізичної агресивності і мало виражена непрямая агресивність. Вербальна агресія і негативізм знаходяться на одному ступені розвитку. На етапі 12–13 років поведінка детермінована оцінками оточуючих – як дорослих, так і однолітків. У цьому віці найбільш вираженим стає негативізм, зростає фізична і вербальна агресія. У 14–15 років спостерігається зіставлення підлітком своїх особистісних властивостей, форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах; при цьому на перший план у них виходить вербальна агресивність.



Користуючись класифікацією Л. Семенюк, можна стверджувати, що характер і рівень вербальної агресії залежить від психологічного типу підлітків, серед яких виокремлюють неповнолітніх: 1) зі стійким комплексом аномальних, аморальних, примітивних потреб, що мають деформацію цінностей і відносин (словесна агресія супроводжує фізичну); 2) з деформованими потребами і цінностями, бажаючи зайняти привілейоване становище завдяки утиску слабких і молодших (вербальна агресія застосовується лише до слабших); 3) в яких наявний конфлікт між деформованими і позитивними потребами, що відрізняються односторонністю інтересів, пристосованістю, удаванням, брехливістю (переважає непряма і вербальна агресія); 4) які відрізняються слабо деформованими потребами, відсутністю певних інтересів й обмеженим колом спілкування, характеризуються недовірливістю, боязкістю і мстивістю (переважають вербальна агресивність і негативізм).

Соціально-педагогічна профілактика девіацій – це система заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку підлітків, що сприяють прояву різних видів їхньої активності. Соціально-педагогічна профілактика вербальної агресії передбачає систему загальних і спеціальних заходів. Умовами успішної профілактичної роботи соціального педагога з підлітками вважаються її комплексність, послідовність, диференційованість, своєчасність, адресність, спрямованість у майбутнє. Соціально-педагогічна профілактика вербальної агресії складається з послідовних стадій: *попередження*, завданням якої є формування у підлітків соціально прийнятної системи цінностей, потреб і уявлень у сім'ї і школі; *запобігання* – недопущення виникнення ситуацій, що зумовлюють появу та закріплення ненормативної мовленнєвої поведінки; *припинення* – блокування агресивної комунікативної діяльності підлітків.

Ефективність соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії підлітків забезпечується комплексним застосуванням усіх напрямів і форм роботи соціального педагога, спрямованих на організацію комфортного, безпечного соціального середовища, інформування (лекції, бесіди тощо), формування соціально-важливих навичок, здорового способу життя (тренінги), організація альтернативної девіантної поведінки, активізація особистісних ресурсів, мінімізація негативних наслідків агресивної вербальної поведінки підлітків.

Соціальний ефект соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії підлітків буде вищим за умови комплексного застосування всіх груп методів: руйнування негативу у спілкуванні, реконструкції позитивних взаємин; методи перебудови мотиваційної сфери і самосвідомості: об'єктивного переосмислення своїх позитивних і негативних рис, переконання, прогнозування негативної мовленнєвої поведінки; методи перебудови життєвого й комунікативного досвіду (обмеження, переключення, приписи тощо); метод попередження негативної та стимулювання позитивної поведінки: заохочення, покарання, змагання, позитивної перспективи.

Першою формою соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії є організація соціального середовища, усунення його негативного впливу. Вирішальним при цьому є сформування у підлітків стійку позицію щодо несхвалення негативних проявів комунікативної поведінки. Об'єктами професійної діяльності соціального педагога є сім'я, соціальна група й особистість підлітка. Агресивна поведінка визначається насамперед впливом сім'ї, однолітків, засобів масової інформації.

Соціальна активність підлітків спрямована передусім на прийняття і засвоєння норм, цінностей, способів поведінки, характерних для світу дорослих та стосунків між ними. Особливе місце у формуванні певної моделі поведінки – нормативної чи девіантної (агресивної) – належить сім'ї. Вона є основним фактором соціалізації, тому вироблення агресивної поведінки підлітка, зазвичай, зумовлене взаємостосунками між її членами, втратою чи відсутністю близькості між батьками й дітьми, стилем сімейного спілкування [1; 4].

Найперше діти засвоюють алгоритми агресивної поведінки вдома, наслідуючи чи спостерігаючи за агресивними діями батьків, старших родичів. Упродовж усього життя такі люди відтворюють знайомі деструктивні моделі поведінки у власних родин, поширюючи конфліктність та агресивність, більше того – передаючи їх своїм дітям. Причинами агресивної поведінки у сім'ї можуть бути зруйновані емоційні прихильності між дітьми і батьками,

жорстоке ставлення до дитини, що не тільки підвищує агресивність її поведінки у стосунках з однолітками, а й перетворює фізичну та вербальну агресію на стиль життя.

Серед провідних шляхів профілактики комунікативних девіацій учнів можна визначити: ознайомлення школярів зі змістом й особливостями комунікативно повноцінного життя; залучення учнів до активного спілкування, діяльності за інтересами; організацію спілкування, що дає можливість залучити переважну частину схильних до девіантної поведінки учнів до цікавої, спільної роботи в позаурочний час; проведення ранньої діагностики і педагогічної корекції комунікативних девіацій; оздоровлення середовища і надання допомоги неповнолітнім, які опинилися у несприятливих умовах життя і виховання; реалізацію індивідуального підходу з опорою на позитивні якості; організацію самовиховання підлітків. Інструментами в профілактичній роботі соціального педагога мають стати: рольові та ділові ігри; педагогічна психотерапія; аутотренінги; «мозкові атаки»; клуби спілкування підлітків «групи ризику»; авансування довірою; тренінги; моделювання конфліктних ситуацій; інтерактивні методи навчання; створення ситуацій успіху; тематичні акції тощо.

Соціально-педагогічна профілактика вербальної агресії підлітків передбачає ранню діагностику, попередження і подолання відхилень у їх комунікації, координацію спільних зусиль школи, сім'ї, громадськості, державних органів тощо, оновлення змісту, форм і методів профілактики.

Говорячи про систему необхідних для соціального педагога професійно-комунікативних знань і вмінь, насамперед треба назвати ті, що забезпечують продуктивне професійне спілкування: 1) знання спільного для суб'єктів спілкування комунікативного простору – соціально-психологічного середовища, яке впливає на них інформацією (її змістом, цінністю, новизною), засобами (вербальними, невербальними, інформаційно-комунікаційними), прийнятими у конкретному освітньому середовищі, правилами спілкування, моральними нормами тощо; 2) використання суб'єктами комунікації єдиної системи знаків і їх значень (відображення найсуттєвіших і узагальнених особливостей предметів і явищ), смислів (суб'єктивний зміст, якого набуває мовлене слово у контексті); 3) адекватне розуміння інформації, якою обмінюються учасники процесу комунікації; 4) оптимальне поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації у процесі взаємного обміну інформацією, що вимагає відповідних комунікативних знань, умінь і комунікативного досвіду; 5) попередження і подолання можливих комунікативних бар'єрів; 6) врахування індивідуальностей суб'єктів комунікації, наявних у них комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду, здібностей.

Професійно-комунікативна компетентність передбачає знання соціальним педагогом технології професійно-педагогічного спілкування, доцільної у процесі безпосередньої соціально-педагогічної комунікації. Важливими є вміння моделювати процес спілкування, встановлювати діловий контакт за допомогою «комунікативної атаки», використовувати механізми зараження, навіювання, переконання і наслідування, керувати спілкуванням та аналізувати його результати, педагогічно доцільно застосувати пасивні й агресивні методи завоювання уваги.

Майбутні соціальні педагоги мають опанувати основні види, форми та структуру комунікативно-девіантної поведінки, психолого-педагогічні підходи, що сприятимуть позбавленню від вербальної агресії, вибирати заходи та засоби профілактики різних комунікативних відхилень. При цьому завданням є: 1) сформувати сучасне уявлення про поняття, типи та форми девіантної комунікативної поведінки та особливості її профілактики; 2) розвинути вміння студентів щодо створення програм профілактики комунікативних відхилень серед дітей, підлітків та юнаків.

У результаті навчання студенти повинні знати: різницю між поняттями «норма», «відхилення» і «патологія комунікативної поведінки», види комунікативних девіацій, причини, що призводять до формування комунікативних девіацій, роль сімейного виховання у формуванні комунікативно-девіантної поведінки, основні напрями і підходи до профілактики комунікативних девіацій, теоретичні основи формування комунікативної компетентності учнів тощо, а також вміти застосовувати на практиці методи позбавлення від комунікативних девіацій, проводити консультивання щодо профілактики та позбавлення відхилень, тренінги

серед учнівської та студентської молоді щодо профілактики девіантної поведінки; складати програми подолання комунікативних відхилень, між ними і вербальної агресії.

Таким чином, соціально-педагогічна профілактика вербальної агресії спрямована на допомогу підліткам, які зазнають труднощів у спілкуванні через проблеми і вади розвитку, емоційно-вольової сфери, неправильної поведінки, невміння налагодити спілкування, нездатності до комунікації. Завданнями соціального педагога є в зв'язку з цим раннє виявлення дітей, які відчувають труднощі у спілкуванні, надання допомоги педагогам-предметникам і батькам з метою мінімізації негативних комунікативних проявів, проведення спеціальної профілактики та корекції вербальної агресії, формування нових нормативних моделей комунікативної поведінки підлітків.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення зазначеної проблеми. Важливим завданням подальшого її вивчення є розроблення цілісної системи соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії на різних етапах становлення та розвитку особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 236 с.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навч. посібник / І. М. Богданова. – К.: Знання, 2008. – 343 с.
3. Жельвис В. И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В. И. Жельвис. – М.: Ладомир, 2001. – 349 с.
4. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
5. Федорова Я. Л. Прямое выражение агрессии в речевом общении / Я. Л. Федорова // Агрессия в языке и речи: сб. науч. статей; сост. и отв. ред. И. А. Шаронов. – М.: РГГУ, 2004. – 285 с.
6. Шишко М. В. Вербальная характеристика агрессии личности: дисс. ... канд. филол. наук / М. В. Шишко. – М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2009. – 173 с.
7. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия / Ю. В. Щербинина. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 360 с.

# ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 37.02:004

Л. С. КОЛГАТИНА

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ВИКОНАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Визначено педагогічні умови ефективного управління самостійною роботою студентів під час навчальних досліджень, що були застосовані при вивченні курсу «Методи обчислень» на фізико-математичному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Лабораторний практикум з курсу побудовано як серію навчальних досліджень, які виконуються на основі комп'ютерного моделювання в предметно-орієнтованому середовищі MathCAD. Запропоновано підходи до реалізації варіативного управління самостійною роботою студента залежно від результату поточної педагогічної діагностики.*

**Ключові слова:** самостійна робота, студент, навчальне дослідження.

Л. С. КОЛГАТИНА

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Определены педагогические условия эффективного управления самостоятельной работой студентов при проведении учебных исследований, которые были использованы при изучении курса «Методы вычислений» на физико-математическом факультете Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды. Лабораторный практикум по курсу построен как серия учебных исследований, которые выполняются на основе компьютерного моделирования в предметно-ориентированной среде MathCAD. Предложено подходы к реализации вариативного управления самостоятельной работой студента в зависимости от результата поточной педагогической диагностики.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, студенты, учебные исследования

L. S. KOLGATINA

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK EFFICIENCY DURING STUDY RESEARCH

*Pedagogical conditions of effective management of students' individual work during study research tested in the educational process of the course "Computational methods" at physics and mathematics faculty of Kharkiv H.S. Skovoroda National Pedagogical University are determined. Laboratory workshop of the course is structured as a series of study researches performed on the basis of computer modeling in MathCAD subject-oriented environment. Approaches to realization of variable students' individual work management depending on the result of current pedagogical diagnostics are proposed.*

**Keywords:** individual work, students, study research.

Застосування комп'ютера, зокрема використання імітаційних моделей у самостійній роботі студентів дає їм змогу самостійно відкривати деякі закономірності і факти. Однак постановка такої роботи потребує більш ретельної організації, адже студент має самостійно виконати повний цикл дослідження: усвідомити постановку задачі і мету дослідження, сформулювати гіпотезу, спланувати й провести експеримент, здійснити математичну обробку результатів експерименту та їх аналіз, сформулювати висновки. Все це вимагає активного застосування отриманих раніше знань, наявності певного рівня сформованості дослідницьких умінь, навичок проведення розрахунків та узагальнення результатів. Сучасним підходом до

організації навчальних досліджень студентів є опора на використання предметно-орієнтованих середовищ.

Застосування навчальних досліджень на основі комп'ютерного моделювання (обчислювального експерименту) є порівняно новим напрямом педагогічних досліджень, оскільки технічна можливість використання імітаційних моделей і предметно-орієнтованих середовищ у навчальній аудиторії з'явилась тільки в 90-х роках минулого сторіччя. У працях зарубіжних і вітчизняних дослідників було закладено фундамент нового напрямку. Завдяки стрімкому розвитку комп'ютерної техніки та сучасних інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) ентузіастаи нового дидактичного напрямку за декілька років розробили велику кількість корисних дидактичних матеріалів, насамперед для проведення навчальних досліджень у галузі фізики і математики [1; 2; 3].

У практиці постановки навчальних досліджень з курсу «Методи обчислень» навчального процесу часто пропонувалось студентам власноруч створити комп'ютерну модель із застосуванням певної мови програмування. Однак в такому варіанті постановки роботи наголос зміщувався в бік засвоєння алгоритму методу, а не його осмислення, оскільки в рамках лабораторної роботи студенти встигали реалізувати модель, довести її правильність, а скористатися цією моделлю для проведення дослідження їм не вистачало часу. Значимо окремо початок активного застосування предметно-орієнтованого середовища MathCAD як засобу проведення навчальних досліджень у галузі математики [4].

У перших роботах здебільшого використовувались потужні можливості середовища як засобу обчислень, але сутність алгоритму, за яким це обчислення відбувається, залишалась прихованою від студента. На жаль, не всі напрацювання попередніх часів отримали належний розвиток. Розповсюдженою проблемою був відбір тематики навчальних досліджень. Занадто проста комп'ютерна модель не створює основи для дослідницької діяльності, іноді уявний експеримент виявляється більш ефективним як з практичної, так і з дидактичної точки зору.

Подальший розвиток цього педагогічного напрямку був спрямований на вдосконалення моделей, аналіз дидактичних цілей експерименту, ретельний відбір елементів навчального матеріалу для проведення досліджень учнями й студентами. Була запропонована технологія побудови обчислювального лабораторного практикуму з курсу «Методи обчислень», яка поєднувала дослідження особливостей застосування методів обчислень, що вивчаються, з аналізом процесу їх застосування в предметно-орієнтованому середовищі MathCAD [5].

На межі XX–XXI ст. відбувся перехід від фрагментарного застосування в навчальному процесі окремих комп'ютерних моделей до створення цілісних методичних систем, які органічно включають навчальні дослідження з комп'ютерними моделями [6; 7; 8]. Нині метод навчальних досліджень упевнено увійшов у практику навчального процесу. Це підтверджується тим, що відомими фахівцями розроблені методичні матеріали до навчальних курсів для майбутніх учителів з питань організації навчальних досліджень із застосуванням ІКТ [9].

Позитивний вплив дослідницького методу навчання на підготовку майбутніх фахівців не викликає сумніву, проте практичне його впровадження стримується певними труднощами. Серед них відзначимо такі:

- необхідність перебудови всього навчального курсу з метою визначення змісту навчального матеріалу, яким студент повинен оволодіти самостійно в ході навчальних досліджень;
- складність і трудомісткість розробки програмного та методичного забезпечення дослідницької роботи студентів;
- необхідність подолання стереотипів щодо організації навчального лабораторного практикуму, який традиційно складається з виконання індивідуального завдання студентом за наведеним зразком або за детально вписаною схемою.

Окреслені проблеми зумовлюють актуальність подальших досліджень щодо визначення педагогічних умов ефективності навчальних досліджень, розробки підходів до діагностики готовності студентів до такої навчальної діяльності, реалізації варіативних технологій управління самостійною роботою студентів на основі педагогічної діагностики.

**Метою статті** є аналіз педагогічних умов ефективності самостійної роботи студентів з виконання навчальних досліджень на прикладі фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Самостійна робота студентів потребує наявності навчально-методичних ресурсів для її забезпечення і системи управління. Сучасну педагогічну технологію управління такою роботою

на основі комплексного застосування комп'ютерних засобів будемо розглядати як дидактичний процес, що має конкретні етапи, їх визначену послідовність, мету, результати, передбачає певні дії викладачів і студентів та застосування комп'ютера на кожному етапі. Оцінювання ефективності самостійної роботи студентів полягає в порівнянні отриманих результатів з оптимально можливими і характеризується як зменшення різниці між ними. Ця ефективність в процесі навчання визначається як «додана вартість», тобто приріст предметних знань, умінь, навичок, особистісних якостей студента, значимих для його подальшої професійної діяльності.

Критеріями ефективності самостійної роботи студентів є:

- глибокі і міцні знання з навчального предмета;
- умінь застосовувати теоретичні положення на практиці;
- високий рівень самостійності при виконанні певних послідовних дій для досягнення необхідного результату;
- розвиненість самостійного творчого мислення;
- умінь самостійно працювати з навчальною і довідковою літературою, ставити перед собою завдання, знаходити оптимальні шляхи і способи його вирішення;
- навички самостійного аналізу різних навчальних ситуацій і розв'язання різного типу задач.

Реалізація навчальних досліджень з курсу «Методи обчислень» потребує врахування його специфіки. Курс відрізняється насиченістю і різноманітністю матеріалу, де традиційний математичний підхід, який спирається на логіку доведень та обґрунтувань, поєднується з емпіричними прийомами розв'язування задач, орієнтованими на використання сучасних обчислювальних систем. Це робить курс дуже складним для опанування в рамках традиційних форм навчання.

Різноманітність практичних задач, що потребують застосування чисельних методів, породила достатньо широкий спектр цих методів, кожен з яких має свої межі й особливості застосування та специфіку. Вміння орієнтуватися в арсеналі засобів прикладної математики, критично оцінити ситуацію, правильно вибрати серед відомих методів найбільш ефективний у конкретній ситуації, умінь поєднувати різні методи в ході розв'язування задачі, оцінювати точність одержаних результатів та межі їх застосування – все це вимагає глибокого розуміння сутності методів, наявності власного досвіду їх застосування для розв'язування різних задач. Саме тому систему навчання методів обчислень доцільно вибудовувати з опорою на дослідницький метод навчання, який зближує пізнавальну діяльність студента з методами наукового пізнання, надає можливість провести майбутнього фахівця через усі етапи наукового експерименту, сприяє формуванню самостійного мислення у студентів, їх умінь визначати різні шляхи вирішення проблеми й аналізувати їхню ефективність, приймати обґрунтовані рішення у нетипових ситуаціях.

Лабораторний практикум з курсу «Методи обчислень» побудовано як серію навчальних досліджень поступово зростаючої складності. Студенту не повідомляються готові знання, не надаються готові рішення, а ставиться проблема, за якою організується його самостійна дослідницька діяльність. Важливим при організації такого лабораторного практикуму є поступове ускладнення змісту пізнавальних задач, що пропонуються для експериментального дослідження. Можливість застосування дослідницького методу в лабораторному практикумі зумовлена появою та вдосконаленням предметно і професійно орієнтованих пакетів, що надають педагогу комфортне середовище, в яке органічно вписуються експериментальні дослідження. Серед систем підтримки математичної діяльності найбільш розповсюджені нині такі пакети, як Derive, MathCAD, MATLAB, Mathematica, GRAN тощо.

За основу для постановки навчальних досліджень з чисельних методів нами взято пакет MathCAD, який широко використовується для розв'язання прикладних задач математики й разом з тим має певні привабливі якості, що зумовлюють його зручність для застосування в навчанні: інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, розвинена система меню й допомоги, можливість уведення текстової, символічної та графічної інформації в будь-яке місце робочого поля, достатньо гнучка вбудована мова програмування тощо.

Розроблене програмне забезпечення практикуму є комплектом спеціальних електронних сторінок, які відіграють роль динамічних опорних конспектів (ДОК). Розробка останніх складається з програмування алгоритму відповідного методу обчислень засобами MathCAD і створення інтерфейсу, зручного для введення вхідних даних задачі й структурованого

відображення на екрані процесу і результату роботи програми. Таким чином, студент фактично отримує віртуальну лабораторію для проведення обчислювального експерименту.

Кожний ДОК орієнтовано на виконання певного дослідження на базі вибраного чисельного методу. ДОК надає можливість багаторазових випробувань методу на різних задачах із виводом на екран комп'ютера результатів у числовій та графічній формах. Студент змінює певні параметри обчислювального процесу, спостерігає за результатом своїх дій та отримує необхідний експериментальний матеріал, потрібний для висування гіпотези, її перевірки, підтвердження або спростування. Проводячи навчальне дослідження, він здійснює серію таких випробувань і на основі отриманих даних, їх зіставлення і аналізу робить висновки.

У ДОК передбачено систематизоване виведення на екран графічної та числової інформації, що ілюструє перебіг обчислювального процесу. Така інформація дає можливість не тільки накопичувати необхідний експериментальний матеріал, а й зіставити ефективність застосування різних методів до розв'язання однієї й тієї ж задачі. Це допомагає виявити особливості досліджуваних методів, відчуті межі застосувань кожного з них, одержати необхідний матеріал для аргументації на користь використання того чи іншого методу для розв'язування конкретної задачі.

Організація навчального дослідження здійснювалася за такою схемою:

- постановка завдання;
- спостереження та накопичення експериментальних даних;
- оцінка та порівняльний аналіз отриманих даних;
- прогнозування характеристик досліджуваного методу;
- висування гіпотези;
- вивчення особливостей методу, що досліджується;
- аналіз отриманих даних;
- корекція гіпотези;
- узагальнення результатів роботи, підведення підсумків та формулювання висновків.

Щоби діяльність студента була осмисленою, скерованою і забезпечувала досягнення прогнозованого навчального ефекту, нами було розроблено методичну підтримку практикуму у вигляді планів-звітів до кожної лабораторної роботи. Плани-звіти виконані за єдиною схемою та складаються з двох частин – інформативної та інструктивної. В інформативній частині повідомляється тема роботи, її ціль, вказується програмне забезпечення роботи, дається характеристика щодо введених та виведених числових і графічних даних. Інструктивна частина містить порядок виконання роботи, де позначені й зафіксовані її ключові моменти. Для спрямування студента на виконання дослідження йому спочатку пропонується ланцюжок відповідно підібраних питань. Потім робота виконується за запропонованим планом, що визначає окремі етапи дослідження; завдання, що вирішуються на кожному етапі; експериментальний матеріал, який потрібно одержати; форму його подання тощо.

Із виконанням лабораторного практикуму інструкції студенту все менш деталізуються, набуваючи характеру рекомендацій. Деякі експерименти студент повинен продумати, поставити й здійснити самостійно. Для виконання кожної з лабораторних робіт підібрані індивідуальні варіанти комплектів задач, на яких метод має бути випробуваний для одержання експериментального матеріалу, що відповідає меті роботи. При бажанні студент може доповнити ці комплекти завданнями за власним вибором.

Підсумки роботи пропонується зробити у вигляді висновків, контури яких з більшим чи меншим ступенем деталізації окреслені в плані-звіті. Це допомагає студенту зафіксувати результати роботи, структурувати їх, дає змогу звернути його увагу на ті моменти дослідження, що можуть залишитися непоміченими.

Застосування планів-звітів не детермінує дії студента, а чітко визначає стратегію пошуку вирішенню певного класу дослідницьких завдань. Така організація роботи сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу студентами, формуванню їх самостійності.

Навчальні дослідження спрямовані на з'ясування сутності методів, які вивчаються, їх зіставлення і порівняння. У ході досліджень студент на практиці з'ясовує межі застосування того чи іншого методу, аналізує швидкість збіжності обчислювального процесу, здійснює оцінку похибки результату тощо. Якщо на початку виконання практикуму дії студента достатньо жорстко регламентовані, то з просуванням у навчанні його діяльність все менш програмується і стає частково-пошуковою, а на завершальному етапі практикуму студент діє

достатньо або повністю самостійно, спираючись на набутий досвід проведення обчислювального експерименту, і його діяльність можна характеризувати як дослідницьку.

Досвід застосування запропонованої технології на фізико-математичному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди дав підставу визначити умови, за яких самостійна робота студента з виконання навчальних досліджень виявляється ефективною:

- сформованість у майбутнього фахівця необхідних знань і вмінь на репродуктивному рівні, розуміння сутності й алгоритмів певного класу методів, призначених для вирішення поставленого завдання;
- сформованість основних дослідницьких умінь;
- володіння сучасним ІКТ-інструментарієм проведення досліджень у певній предметній галузі;
- наявність мотивації та емоційно-вольової налаштованості на таку діяльність;
- наявність системи різнорівневого індивідуалізованого управління самостійною роботою студента, що забезпечує досягнення студентом запланованого результату роботи за відведений час.

Зазначимо, що реальна підготовка студента, особливо на початку лабораторного практикуму, не завжди відповідає наведеним умовам. Тому ми включили в проведення лабораторного заняття етап педагогічної діагностики, з якого розпочинається заняття. Короткочасне тестування, здійснюване за допомогою автоматизованої системи контролю знань, має за мету виявлення ступеня підготовленості студента до роботи, його володіння навчальним матеріалом з теми дослідження. У результаті тестування студент отримує оцінку своїх знань, а викладач – оперативну інформацію, яка дозволяє визначити потрібний рівень управління діяльністю студента. За необхідності, в разі недостатньої теоретичної підготовки студента, до лабораторної роботи йому пропонується додаткове відпрацювання певного матеріалу. Таке відпрацювання здійснюється з використанням спеціально розробленого нами електронного курсу, реалізованого як навчальне середовище, де викладення навчального матеріалу поєднується з контролем його засвоєння.

Самостійність роботи студента і поступове набуття ним основних дослідницьких умінь забезпечується за рахунок систематичності у запровадженні дослідницької діяльності, поступового переходу від прямого управління такою діяльністю з боку викладача до співуправління та самоуправління. Такий же підхід запропоновано в нашій технології і щодо забезпечення оволодіння студентом сучасним ІКТ-інструментарієм проведення досліджень у певній предметній галузі. Попри технологічну готовність студентів до використання комп'ютера і мобільних пристроїв, залишається нагальною потреба навчати їх використовувати повнофункціонально системи імітаційного моделювання та професійно-орієнтовані системи.

Формування внутрішньої мотивації студента здійснювалося через показ значущості володіння методами обчислень, добору задач, побудованих на матеріалах реальної математичної практики. Ефективним способом подолання недостатньої мотивації студентів є організація колективних форм дослідницької роботи. Емоційно-вольова налаштованість студентів на виконання дослідницьких завдань досягається шляхом систематичного застосування таких досліджень у навчальному процесі, завдяки поступовому просуванню від простих досліджень до задач із суттєвим елементом невизначеності алгоритму дослідження.

Важливим у цьому ракурсі є педагогічне стимулювання пошукової діяльності студента, надання йому можливості на власний розсуд випробувати різні шляхи вирішення поставленого завдання, перевіряючи й порівнюючи їх ефективність. Досягнення студентом запланованого результату роботи за відведений час забезпечується наявністю системи різнорівневого індивідуалізованого управління самостійною роботою студента, яка спирається на комплексне використання програмних засобів і передбачає на кожному етапі управління застосування певних видів програмного забезпечення відповідно до сутності і завдань етапу.

Наш досвід засвідчив, що самостійна навчально-дослідницька робота майбутніх фахівців у ВНЗ, побудована на основі реалізації варіативного управління діяльністю студентів з використанням комплексу комп'ютерних засобів управління зумовлює до підвищення якості предметних знань, вмінь, навичок студентів, розвиває їх особисті якості, значимі для майбутньої професійної діяльності.

Отже, на основі багаторічного досвіду реалізації навчальних досліджень із застосуванням комплексу комп'ютерних засобів (на прикладі курсу «Методи обчислень») визначено педагогічні умови ефективного управління самостійною роботою студентів: сформованість у



студента необхідних знань і вмінь на репродуктивному рівні; сформованість основних дослідницьких умінь; володіння сучасним ІКТ-інструментарієм проведення досліджень у певній предметній галузі; наявність мотивації та емоційно-вольової налаштованості до такої діяльності; наявність системи різнорівневого індивідуалізованого управління самостійною роботою майбутнього фахівця.

Систематична педагогічна діагностика дає змогу викладачу з'ясувати рівень підготовленості студента, рівень потрібної йому допомоги з боку викладача, оптимальний вид управління самостійною роботою студента.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у деталізації методів діагностики готовності студента до навчальних досліджень та апробації нових методів індивідуалізованого управління його самостійною роботою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Колгатін О. Г. Обчислювальний експеримент при вивченні процесів переносу в шкільному курсі фізики / О. Г. Колгатін, О. В. Харченко // Информационные технологии: наука, техника, технология, образование, здоровье: сб. науч. трудов ХГПУ. – Харьков, 1998. – Вып. 6. – Ч. 4. – С. 437–439.
2. Кухаренко В. Н. Методика проведения вычислительного эксперимента / В. Н. Кухаренко, А. Г. Колгатін // Тезисы докладов I Междунар. конф. «Компьютерные программы учебного назначения» (3–5 сентября 1993 г.). – Донецк: ДонГУ, 1993. – С. 276–277.
3. Синельник И. В. Управление учебной деятельностью студентов с помощью компьютерных средств: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Синельник. – Харьков, 1995. – 250 с.
4. Раков С. А. Організація навчальних дослідницьких робіт з основ математичного аналізу засобами пакета MathCAD: навч. посібник / С. А. Раков, Т. О. Олійник, М. І. Ніколаєвська. – Харків: Основа, 1993. – 132 с.
5. Обчислювальний експеримент як елемент педагогічної технології / Л. І. Білоусова, Т. В. Белявцева, О. Г. Колгатін, Л. С. Пономарьова // Информационные технологии: наука, техника, технология, образование, здоровье. Труды Междунар. науч.-тех. конф. (12–14 мая 1997 г.): в 5 ч. – Харьков, 1997. – Ч. 5. – С. 373–375.
6. Відкриття геометрії через комп'ютерні експерименти в пакеті DG; за ред. С. А. Ракова, В. Ю. Бикова. – Харків: ХДПУ, 2002. – 134 с.
7. Лабораторний практикум з чисельних методів на базі пакету MathCAD: навч. посібник / Л. І. Білоусова, Т. В. Белявцева, О. Г. Колгатін, Л. С. Пономарьова. – К., 1998. – 164 с.
8. Теплицький І. О. Елементи комп'ютерного моделювання: навч. посібник / І. О. Теплицький. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – 267 с.
9. Програма спеціального курсу «Навчальні дослідження та їх підтримка засобами ІКТ у курсі математики загальноосвітніх навчальних закладів» / М. І. Жалдак, В. Ю. Биков, Ю. О. Жук та ін. // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: зб. наук. праць. Вип. VI: в 3-х томах. – Кривий Ріг: Вид. відділ НметАУ, 2006. – Т. 1: Теорія та методика навчання математики. – С. 4–20.

УДК 378.2

Л. І. КРАМАРЕНКО

### СИСТЕМА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НІКОПОЛЬСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УЧИЛИЩІ

*На основі аналізу наукової літератури визначено сутність і значення використання моніторингу як засобу забезпечення якості вищої освіти. Розглянуто функції моніторингу та проаналізовано його організацію і проведення на прикладі Нікопольського педагогічного училища Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет». Окреслено основні завдання моніторингу для здійснення методичного керівництва різними видами діяльності, пов'язаними із забезпеченням якості підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі. Визначено механізм управління якістю освітніх послуг і підготовки конкурентоспроможного компетентного майбутнього фахівця.*

**Ключові слова:** моніторинг, моніторинг в освіті, педагогічний моніторинг, призначення моніторингу, якість освіти.

## СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В НИКОПОЛЬСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧИЛИЩЕ

*На основе анализа научной литературы определены сущность и значение использование мониторинга как средства обеспечения качества высшего образования. Рассмотрены функции мониторинга и проанализированы его организация и проведение на примере Никопольского педагогического училища Государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет». Определены основные задачи мониторинга для осуществления методического руководства разными видами деятельности, связанными с обеспечением качества подготовки будущих специалистов педагогической сферы. Раскрыт механизм управления качеством образовательных услуг и качеством подготовки конкурентоспособного компетентного будущего специалиста.*

**Ключевые слова:** мониторинг, мониторинг в образовании, педагогический мониторинг, назначение мониторинга, качество образования.

L. I. KRAMARENKO

## THE VOCATIONAL TRAINING QUALITY MONITORING SYSTEM OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN NIKOPOL PEDAGOGICAL COLLEGE

*The essence and importance of monitoring as a means to ensure the higher education quality on the basis of the theoretical analysis of scientific literature is defined in the article. The monitoring functions are considered, and the process of monitoring organization and its carrying out on the example of Nikopol Primary School Teachers' Training College of the State Higher Educational Establishment 'Kryvyy Rih National University' is analyzed. The main tasks of monitoring for methodological guidance implementation of different activities related to ensuring the quality of training of pedagogical sphere are defined. The mechanism of educational services quality management and the quality of competent and competitive future specialist training are described.*

**Keywords:** monitoring, education monitoring, pedagogical monitoring, monitoring purpose, the quality of education.

Національна доктрина розвитку освіти України, враховуючи суспільні інтереси, пріоритетним напрямом визначає підвищення якості освіти і наголошує на оновленні її змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Проблема забезпечення якості освіти є наскрізною в Болонському, Копенгагенському і Туринському процесах, відповідні програми заходів реалізуються як на регіональному, національному і галузевому рівнях, так і на рівні окремих навчальних закладів.

Одним з інструментів забезпечення якості освіти є моніторинг. Здійснення моніторингу освітнього процесу держава бере на себе шляхом регулярного збору інформації, об'єктивного аналізу та прийняття відповідних рішень. Всебічний моніторинг навчально-виховного процесу дає змогу оперативно вирішувати поточні проблеми, не чекаючи їх можливого розвитку.

Загально відомо, що умовою успішної діяльності вищого навчального закладу (ВНЗ) є наявність чіткої системи забезпечення і контролю якості освітніх послуг. Основний засіб вивчення якості освіти – це моніторинг, система інструментарію якого здатна оцінити ефективність освітнього процесу та передбачити подальші кроки до її підвищення.

За останні роки інтерес до моніторингу в педагогіці активізував. Сучасні дослідження акцентують увагу на управлінні якістю освіти (М. Поташнік), управлінні якістю освіти на основі новітніх інформаційних технологій (Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельнікова), вдосконаленні організації освітнього процесу (Л. Мойсєєва), організації поточного відслідковування системи набутих знань, умінь і навичок (В. Аванесов); оцінюванні навчальних програм (Д. Кемпбелл) [3, 8, 9].

У теорії й практиці освіти існують різні підходи до моніторингу. Одні вчені та практики (П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Л. Шибаєва) вважають його засобом удосконалювання системи інформаційного забезпечення управління освітою, інші (А. Галаган, А. Савельєв, Л. Семушіна) – підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої й вищої професійної освіти. А. Орлов розглядає моніторинг у контексті підвищення якості управлінських рішень і здійснення педагогічних інновацій; В. Кальней, Н. Міхайлова,

Н. Селєзньова – як засіб оцінки якості освіти; М. Гузаїров, І. Єлісєєв, А. Сапронов – як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні; І. Вавілова, Л. Виноградова, В. Лукманов, Т. Макарова, Н. Нікітін й інші дослідники – на рівні навчального закладу, особистості педагога, студента, учня [1; 4; 5].

Натомість в сучасній українській педагогічній науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання.

**Мета статті** – визначити заходи і вказати процедури забезпечення якості освіти в Нікопольському педагогічному училищі (НПУ) Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

Відповідно до мети передбачено виконання наступних завдань: на основі аналізу наукової літератури розробити значення використання моніторингу як засобу вивчення якості вищої освіти; розглянути функції моніторингу; дослідити процес організації і проведення моніторингу на прикладі НПУ.

У сучасному розумінні моніторинг виконує роль процесу діагностування. Він використовується в різних сферах суспільної діяльності, а отже, належить до різних галузей наукового знання: його застосовують в психології, медицині, педагогіці та інших науках. Аналіз наукової літератури дає підстави вважати, що залишилося мало галузей наукового знання, де б моніторинг не використовувався.

Моніторинг розглядається як механізм контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або першочерговим пропозиціям, що дозволяє виявити тенденції розвитку системи освіти.

Отже, моніторинг – це спеціально організований, постійний, цільовий контроль і діагностика стану освіти на базі систематизації наявних джерел інформації, а також спеціально організованих досліджень і вимірювань з метою зіставлення реального стану з очікуваними результатами, відстеження ходу будь-яких процесів за чітко визначеними показниками. Призначенням його є забезпечення зворотнім зв'язком всіх учасників освітнього процесу, що дає можливість вносити послідовні зміни в хід реалізації освітньої програми для підвищення її якості та результатів [7].

У педагогіці моніторинг має свої етапи становлення й розвитку. Інтерес до нього як явища педагогічного процесу виник в 30-ті роки ХХ ст. Шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки, за дослідженням О. Ляшенко [5], пройшов три етапи: структурування змісту освіти; проведення міждержавних моніторингових досліджень; завершення формування моніторингу як цілісної системи.

У роботі О. Майорова [6] розглянуті не лише історія становлення моніторингу, а й подана розгорнута класифікація його видів за різними ознаками, сформульовані вимоги до інформації зворотного зв'язку, визначені основні функції. За визначенням вченого, моніторинг в освіті – це система збору, обробки, збереження і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку [6].

На думку В. Андрєєва, педагогічний моніторинг становить «системну діагностику якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу» [1].

Таким чином, моніторинг в освіті – це система збирання, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її компоненти, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, що дозволяє робити висновки про стан об'єкта в будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку.

Педагогічний моніторинг є формою організації, збирання, збереження, обробки та розповсюдження інформації про педагогічні системи, що дає можливість безперервного стеження за їх станом і прогнозування відповідно їхнього розвитку.

Якість освіти – становить інтегральну характеристику системи освіти, котра відображає ступінь відповідності досягнутих реальних освітніх результатів та умов освітнього процесу нормативним вимогам, соціальним й особистісним очікуванням [7].

Проте аналіз досліджень моніторингу в галузі освіти засвідчив, що існує чимало ряд невіршених проблем як методологічного, так і прикладного характеру.

Розглянемо, як відбувається моніторинг якості підготовки студентів у НПУ.

Якість підготовки майбутніх учителів має такі складові: якість освіти (знань, способів вирішення завдань); якість методів навчання і виховання (організації, мотивації і контролю навчальної діяльності); якість освіченості особистості (засвоєння знань, умінь та навичок, моральних норм); сформованість професійної і життєвої компетентності випускників.

Моніторинг якості підготовки майбутніх педагогів на будь-якому етапі в училищі – це одночасно і перевірка якості діяльності викладача, організації навчально-виховного процесу, основним результатом якого є комплексна підготовка фахівця до самореалізації в суспільстві.

Моніторинг проводиться на рівнях:

- викладач – предметно-циклова комісія – відділення – училище;
- студент – група – курс – відділення – училище;
- навчальна дисципліна – цикл підготовки – навчальний план.

Моніторинг якості освіти в НПУ здійснюється навчально-методичною комісією відповідно до нормативно-правових документів і спеціального положення. У склад навчально-методичної комісії входять заступники директора з навчальної, навчально-методичної, гуманітарної освіти і виховання студентів, завідувач відділень, завідувачі виробничої практики, соціальний педагог, керівники творчих лабораторій. До проведення моніторингу залучаються й інші фахівці, зокрема, голови предметно-циклових комісій, керівники тимчасових творчих об'єднань залежно від напрямку і змісту досліджень. Склад навчально-методичної комісії для проведення моніторингу затверджується наказом директора училища.

Мета моніторингу НПУ – забезпечення ефективного об'єктивного інформаційного відображення стану якості вищої освіти, відстеження динаміки якості наданих освітніх послуг, результативності управління якістю підготовки педагогів.

Основними завданнями моніторингу є здійснення методичного керівництва різними видами робіт, пов'язаними із забезпеченням якості підготовки майбутніх фахівців в училищі, а саме:

- розробка нормативно-методичного забезпечення системи контролю якості освіти, визначення показників і чинників забезпечення якості освіти;
- наукові розвідки щодо перспектив розвитку вищої освіти і педагогічна експертиза навчально-виховної діяльності училища в контексті стратегій розвитку вищої школи;
- вивчення та узагальнення стану організації навчальної та методичної роботи відділень і предметно-циклових комісій училища;
- експертиза та моніторинг, розробка експертних схем аналізу навчальних планів, освітньо-професійних програм і освітньо-кваліфікаційних характеристик, засобів діагностики щодо їх відповідності державним стандартам;
- організація і проведення анкетування студентів і викладачів з питань якості освіти;
- розробка й апробування системи комплексного рейтингування викладачів училища (діагностика науково-методичного забезпечення викладання навчальної дисципліни, методика діагностики науково-педагогічної діяльності викладачів, орієнтовні норми контролю та критерії якості викладання, орієнтовна схема аналізу відвіданого заняття, методика діагностики «Викладач очима студентів», «Рейтинг викладача» (думка колег), схема самоаналізу діяльності викладача тощо);
- розробка методик самодіагностики успішності студентів (за результатами - поточного, тематичного, підсумкового видів контролю; виконання індивідуальних планів, самостійної роботи тощо);
- розробка орієнтовного графіка внутрішньоучилищного контролю;
- розробка рекомендацій для прийняття управлінських рішень за результатами аналізу якості освіти;
- підготовка пропозицій щодо формування планів видання (придбання) наукової, навчальної та методичної літератури на основі аналізу науково-методичного забезпечення якості освіти;
- підготовка і проведення науково-практичних і навчально-методичних конференцій, семінарів, тренінгів, «круглих столів», педагогічних читань, майстер-класів тощо;
- видання матеріалів вищеперелічених заходів, публікації передового досвіду у фахових виданнях;
- підготовка й участь в процедурах самоаналізу та комплексної оцінки діяльності училища;

- наукова робота викладачів, керівництво студентською дослідницько-пошуковою роботою.
  - підготовка щорічних звітів діяльності структурних підрозділів зокрема та училища загалом;
  - проведення соціологічних, соціометричних та соціально-психологічних досліджень, анкетування, опитування щодо конструктивних, гуманних відносин у колективі;
  - спостереження за навчальним процесом (проведення декад, фестивалів методичної творчості викладачів, відкритих занять, контрольне їх відвідування адміністрацією, взаємовідвідування тощо), метою якого є визначення шляхів його інтенсифікації, зокрема, внаслідок удосконалення організації, використання інноваційних освітніх технологій, впровадження результатів творчих і науково-дослідницьких робіт, активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення рівня кваліфікації викладачів, ефективнішого використання навчальних, кадрових, інформаційно-комунікаційних, матеріальних і технічних ресурсів;
  - розробка та впровадження технологій стандартизованого тестування якості навчання;
  - розробка пакетів контрольних завдань, тестів для оцінювання навчальних досягнень і проведення інших форм атестації абітурієнтів, студентів і випускників училища;
  - соціальний моніторинг, з метою дослідження сучасного стану регіонального освітнього середовища, вивчення попиту на освітні послуги, які пропонує училище, визначення рівня компетентнісної підготовки випускників, задоволення якістю освіти випускників роботодавцями, вирішення питань профорієнтації та працевлаштування випускників тощо;
  - вивчення та узагальнення досвіду інших ВНЗ I–II рівнів акредитації щодо діяльності експертних служб і моніторингових досліджень, взаємодія та співпраця з провідними ВНЗ, МОН України, відділами управління якістю освіти;
  - аналіз матеріалів моніторингу і проектування системи управління якістю освіти.
- Об'єктами моніторингу в училищі є:
- навчальне середовище (контингент студентів, його диференціація; кадрове (педагогічне) забезпечення);
  - навчальний процес (аналіз стартового, проміжного та підсумкового контролю за рівнем навчальних досягнень);
  - якість та результативність педагогічної діяльності викладачів.
- Моніторинг в НПУ здійснюється за різними напрямками залежно від його мети, рівня здійснення та обстежуваного об'єкта.
- Основними напрямками моніторингу в училищі є:
- реалізація державної політики у сфері вищої освіти, контроль за дотриманням законодавчих актів і нормативно-правових документів про вищу освіту структурними підрозділами, предметно-цикловими комісіями, викладачами училища;
  - оснащеність навчального процесу;
  - рівень навчальних досягнень у розрізі окремих студентів, групи, курсу, відділень;
  - вивчення та узагальнення стану організації навчальної та методичної роботи предметно-циклових комісій, відділень;
  - вивчення стану відповідності навчальних та робочих навчальних програм нормативних та вибіркових дисциплін встановленим нормам;
  - організація управлінської діяльності;
  - організація та проведення директорських, комплексних контрольних робіт;
  - підведення підсумків екзаменаційних сесій тощо.
- Залежно від обраних напрямків в НПУ використовуються різні види вимірювань: педагогічні, дидактичні, соціологічні, психологічні, статистичні тощо.
- Реалізація моніторингу передбачає організацію постійного відстеження і накопичення даних на основі:
- 1) документів і матеріалів, отриманих у ході акредитації та ліцензування, державної підсумкової атестації випускників, підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників.
  - 2) результатів планових і спеціально організованих моніторингових досліджень.
- Отримана в процесі моніторингу інформація має відповідати таким вимогам: об'єктивність (відображення реального стану справ); точність (мінімальність у похибках вимірювань); повнота (оптимальність джерел інформації); достатність (прийняття обґрунтованих рішень);

систематичність (приведення різноджерельної інформації до спільного знаменника); оперативність (своєчасність інформації); доступність (реальність вирішуваних проблем).

Таким чином, моніторинг в освіті – це сучасний механізм управління її якістю. Він допомагає відстежувати та своєчасно коригувати будь-який процес в освітній сфері. Однак варто знати, що лише той студент, який чітко уявляє мету свого навчання, може бути вмотивований до свідомих дій, спрямованих на позитивну динаміку якісного зростання. І тільки тоді викладач працювати над своїм професійним рівнем, буде самоудосконалюватись, буде постійно, запроваджуватиме ефективні методики навчання та виховання, надаватиме послуги студентам, які б задовольнили потреби сьогодення, якщо він буде зацікавлений у результаті. Це обов'язкова умова забезпечення якісної освіти в умовах педагогічного училища.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В. И. Андреев // Известия Российской Академии наук. – 2001. – № 1. – С. 37–40.
2. Бачинський П. І. Моніторинг якості управління загальноосвітніми навчальними закладами / П. Бачинський // Ефективність державного управління: зб. наук. праць – Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2006. – Вип. 11. – С. 205–209.
3. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
4. Лукіна Т. О. Освітній моніторинг як складова частина управлінської діяльності в ЗНЗ // Управління освітою. – 2006. – № 4. – Вкладка № 1. – С. 1.
5. Ляшенко О. І. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 21–23.
6. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – СПб.: Образование-Культура, 1998. Кн. 1. – 344 с.
7. Положення про моніторинг якості освіти у Нікопольському педагогічному училищі Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет». – Нікополь, 2013. – 5 с.
8. Хриков Є. М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
9. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

УДК 37.013.73

Г. М. ГРУЦЬ

### ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

*Розглянуто проблему формування мовної особистості засобами гуманітарних дисциплін. Проаналізовано думки науковців про роль рідної мови у розвитку духовної культури особистості. Охарактеризовано сутність поняття «мовна особистість». З'ясовано, що нині здійснюється манкуртизація мешканців східних регіонів України. Проаналізовано семантичне наповнення слів «честь», «гідність», «освіта». Доведено, що важливим фактором розвитку мовної особистості є формування переконань майбутніх фахівців у тому, що психічне і духовне здоров'я країни залежить від відповідального ставлення до слова як національного коду. Наведено приклади ментальної відмінності української та російської мов. Представлено результати анкетування студентів стосовно необхідності формування мовної особистості і захисту рідної мови.*

**Ключові слова:** *духовна культура, мовна культура, манкуртизація, мовна особистість, мовні символи.*

Г. М. ГРУЦЬ

### ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

*Рассмотрена проблема формирования языковой личности средствами гуманитарных дисциплин. Проанализированы мысли научных деятелей о роли родного языка в развитии духовной культуры личности. Охарактеризовано сущность понятия «языковая личность». Определено, что сегодня осуществляется манкуртизация жителей восточных регионов Украины. Проанализировано семантическое наполнение слов «честь», «достоинство», «образование». Доказано, что важнейшим*

фактором розвитку мовної особистості є формування переконань майбутніх фахівців у тому, що психологічне та духовне здоров'я країни залежить від відповідального ставлення до мови як національного коду. Приведені приклади ментальних відмінностей української та російської мов. Представлені результати опитування студентів щодо необхідності формування мовної особистості та захисту рідної мови.

**Ключевые слова:** духовная культура, мовна культура, мовна особистість, мовні символи.

G. M. HRUTS

## THE DEVELOPMENT OF NATIONAL LINGUISTIC PERSONALITY THROUGH HUMANITIES

*The article analyses the problem of linguistic personality development by means of Humanities, as well as scientists' view on the role of native language in the development of personality's spiritual culture. The essence of the concept "linguistic personality" has been characterized in this paper. There has been grounded the statement, that the residents of eastern regions of Ukraine are being 'mankurtised'. The author elaborates on the semantic meaning of the words 'honour', 'dignity', 'education'. It has been grounded, that an important factor in development of a linguistic personality is the formation of future specialists' beliefs in the fact, that mental and spiritual health of a country depends on responsible attitude to a word as national code. Examples of mental difference between Ukrainian and Russian, and the results of student survey regarding the necessity of developing linguistic personality have been presented in the article.*

**Keywords:** spiritual culture, mankurtism, linguistic personality, language symbols, language culture.

Формування духовної культури особистості в сучасних умовах залежить від екологічних, технологічних, енергетичних, комп'ютерних, інформаційних «революцій» і криз, які повсякчас створюють нові умови та проблеми, активно втручаючись у суспільну й індивідуальну картину світу, суттєво змінюючи ті чи інші її елементи. Так, завдяки дії цих чинників у каталозі духовної культури виникає чимало нових явищ й обставин. Коригуються способи і засоби життєвого вибору людини, соціального визначення індивідів, змінюються зміст і механізми функціонування морально-духовних цінностей, форми наслідування та розвитку суспільного досвіду. Революція Гідності у нашій країні виявила ці аспекти. Однією з найважливіших і надалі залишається проблема функціонування української мови як єдиної державної та її роль у розвитку духовної культури особистості.

Вирішувати цю основоположну проблему нині має насамперед освітня галузь. Найважливішим завданням освіти є відтворення духовного потенціалу нації задля збереження України як суверенної держави. А оскільки мова – першорядний виразник культури кожного народу, його моральних, естетичних, релігійних ідеалів, його прагнень і почувань, то мовна політика стає чи не найсуттєвішим інструментом державотворення. Зберегти мову може тільки особистість із сформованою духовною культурою, тобто «національна мовна особистість» (за В. фон Гумбольдом) через реалізацію у виховному процесі принципу мовної сакралізації, який передбачає спосіб досягнення Буття через Слово, пошанування рідної мови та мов інших народів, розвиток мовно-національної свідомості, сприйняття Слова як Бога й людини як слова, в якій є частина Божого замислу.

Проблемі формування мовної особистості приділяється значна увага в сучасних дослідженнях таких науковців: Г. Богін, Л. Варзацька, М.Вашуленко, В. Карасик, Ю. Караулов, Л. Мацько, М.Пентиліук, Л. Скуратівський, Г. Шелехова. Загалом визначено, що мовна особистість – це людина, яка виявляє високий рівень мовної й мовленнєвої компетенції, здатна презентувати себе в суспільстві засобами рідної мови, володіючи при цьому однією чи кількома іноземними мовами.

Аналіз виховного процесу у вищій школі свідчить, що проблема формування мовної особистості засобами гуманітарних дисциплін є дуже актуальною, оскільки становлення особистості студента здійснюється часто поза контекстом культури. У педагогічних вузах, зазвичай, перевага надається навчанню, а формування мовної культури майбутніх фахівців, розвиток мовної особистості, які є основними ознаками загальної культури людини і разом з тим складовими духовної, не входять у пріоритетні напрямки навчально-виховної діяльності вищої школи України.

**Мета статті** – розглянути проблему формування мовної особистості як основного чинника духовної культури студентів.

Видатні вітчизняні мислителі і культурні діячі минулого (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, Олена Пчілка, С. Русова, Леся Українка, К. Ушинський, І. Франко й ін.) захищали іманентне право українського народу на розвиток своєї мови, культури, духовності, усвідомлюючи, що найперший оберіг і спосіб осягнення таємниць Буття – це мова. Краса мови, понятійна глибина, здатність кодувати в собі первинні знання, Істину в кожній людині залежить від того, як вона живе: вчиться, працює, мислить, спілкується.

Мова є одним із чільних засобів самовираження. Наше мовлення відкриває наші думки, чесноти, страхи, сумніви, навіть те, звідкіля ми родом. Разом з тим мова, за визначенням В. фон Гумбольта, є духом, тобто свідомістю народу [6]. Одна з її функцій – етносеміотична. Головним предметом її опису є національна мовна особистість зі своєю специфічною картиною світу, що відображається в національній мові, з її концептуальною системою, яка складається століттями. В. фон Гумбольт визначав національну мовну особистість як носія єдності мови та мислення, головною функцією якої є збереження та передання духовного багатства нації [6]. Отже, кожен з нас, творячи мовний простір, творить історію і культуру свого народу. У процесі навчання студенти повинні зрозуміти, що мова – це саме життя. Будучи генетичним кодом нації, вона посідає важливе місце в системі етнізації виховного процесу.

Простежимо, як мовне виховання формує у молоді почуття соціальної відповідальності за долю країни, вияскравлює особистість з чітко вираженим національним обличчям.

У психічно здорової, самоактуалізованої особистості кожний прояв буття – абстрактний чи реальний – відображений у слові й існує завдяки слову. В ословленій дійсності сконцентрована енергія волі, думки, любові, а також ненависті й прокляття. Увесь світ через слово – у людині, і людина через слово – в усьому світі. Залежно від ужитого слова доколишнє звужене до вигуку або розширене до безмежжя, мізерне до огиди або наповнене по самі вінця, самотнє до трагізму або щасливе до нескінченності. Увесь світ – від найелементарнішої атомарної частинки до Метагалактики, від першого крику немовлятка до смертного одра – проявляється у слові. Саме через слово, через мову реалізовується морально-духовний досвід народу. А народ як соціальне утворення існує винятково через духовний досвід.

Аби поневолити чи знищити народ, потрібно позбавити його історії та зруйнувати духовне надбання, а для цього треба всього лише відняти мову. Не обов'язково насильницькими методами. Можна й опосередковано. Існує чимало механізмів такого поневолення. Проте наслідки завжди однакові – без слова народ перетворюється на «біомасу», рабів. А протилежністю духовному досвіду стає варварство, дикунство. Народ захищає себе, а раб себе продає. Народ розуміє себе в історії, в культурі, розуміє своє місце на землі, значення і місце у глобальних процесах, народ оберігає своє багатство, для раба ж цінностей не існує. Синонімом слова «раб» є слово «манкурт» – людина з викоріненою історичною пам'яттю. Це поняття походить з тюркського міфу і було популяризоване Ч. Айтматовим у романі «І довше століття триває день» (1980). У книзі письменник оповідає, як людину перетворюють у бездушну рабську істоту, створіння, що цілковито підпорядковане господарю, оскільки не пам'ятає свого роду-племени, своєї родини, Батьківщини, мови, історії.

У киргизькій легенді, згаданій в романі, описується безжальний, нелюдський, шлях створення манкурта, людини, котра здатна реагувати лише на чуттєві подразники і забуває про увесь набутий досвід. Вона спроможна лише задовольняти свої основні функції, а тому перетворюється на ідеального раба. Отож, полоненому натягали на поголену голову щось на зразок шапки зі свіжої шкіри верблюда, залишали його в пустелі на декілька днів із зав'язаними руками та ногами і колодкою на шиї, щоб він не міг доторкнутися головою до землі. Шкіра верблюда під палючим сонцем стискалася, а волосся вросло у голову, ув'язненого ще й мучила непогамовна спрага. Ці тортури були настільки нестерпними і пекельними, що витримати їх було не під силу навіть найбільш терпеливим і мужнім воїнам. Вони або помирили, або залишалися жити, забуваючи про своє минуле, та ставали ідеальними рабами – манкуртами.

Завдяки роману Ч. Айтматова це слово увійшло в активний вжиток у другій половині 1980-х років – час «перебудови і гласності», оскільки саме тоді почалося критичне переосмислення історичної спроби «вивести» в СРСР нову породу «радянської людини» (ноту *sovieticus*, «радянський народ») шляхом знищення національної свідомості й пам'яті і прищеплення так званого марксистсько-ленінського світогляду. Однак у наш час вживання цього слова знову актуалізується. Гадаємо, що його варто використовувати для маркування у широкому значенні – людини без етнічної (національної) культури та національної історичної



пам'яті, без релігійної свідомості та етики, а ще ширше – без культурно-цивілізаційної самоідентифікації.

Очевидно, що сьогодні здійснюється «духовна манкуртизація» людей, зокрема, мешканців східних регіонів України російськими ЗМІ. Уже немає потреби одягати шкіру вбитого верблюда на голову людині, аби перетворити її в манкурта. Натомість успішно використовуються технології масового впливу на людей: методи масифікації свідомості, тотального зомбування населення, емоційного зараження, навіювання, маніпулювання, чорної пропаганди тощо. Як бачимо на прикладі жителів частини Луганської і Донецької областей, стратегічно вибудована Росією і знехтувана тодішньої владою України масова маніпуляція упродовж певного часу (з 2005 р., на думку експертів) формувала у них цінності, установки, прагнення, ідеї, звички, переконання, які вплинули на їхню нинішню поведінкову модель, для котрої характерні масова паніка, агресивність, ненависть, зневага, історичне безпам'ятство.

Оскільки головним інформаційно-пізнавальним джерелом для мешканців східних регіонів нашої держави і надалі залишається телебачення Росії, яке сформувало у них так званий «морально-соціальний дальтонізм», то ненависть до усього українського, передусім до державної мови, спостерігається і серед студентської молоді, яка там проживає. Тож формування мовної особистості студента є надзвичайно важливим завданням у вузах України.

В. Широков у своїй книзі наводить цікаві уривки та коментарі відомого роману Дж. Оруелла «1984», де описується гіпотетичний тоталітарний лад, що може бути встановлений у всьому світі, і роль мови в суспільних процесах. Мовознавці цієї страшної країни знищували слова сотнями, вилучаючи їх зі словників. Наприклад, «слово «вільний» у новомові лишилося, але його можна було використовувати лише в таких висловлюваннях: «вільні чоботи», «туалет вільний». Воно не вживалося у старому значенні «політично вільний», «інтелектуально вільний», оскільки свобода думки і політична свобода не існували навіть як поняття і, отже, не вимагали позначень» [11, с. 17]. Як бачимо, цей роман досі не втратив свого застережного сенсу, оскільки в Україні й надалі існує загроза тоталітаризму.

Науковці вважають, що рівень культурного розвитку людини визначає культура мовлення: скажіть, як ви послуговуєтеся словом, і я скажу, хто ви, звідкіля ви. М. Гайдегер визначив «мову домою буття» [3], а отже, мова – також Вітчизна. У слові душа знаходить прихисток. Із рідним словом людина перебуває вдома, з чужим – у комірці. Якщо у нас нема рідного слова, то ми не маємо Батьківщини і живемо у лакунах бездомності; через лакуни бездомності пізнаємо себе, бачимо іншого; через ці лакуни бачимо себе в іншому. Втративши слово, людина не може відшукати доцільності буття, адже сутність людини – у мові [3], а мова – результат роботи духу. Тому той, хто прагне забрати у нас мову, є найлютішим ворогом, оскільки вбиває дух народу.

Якщо йдеться про ієрархію цінностей, то слово, звісно, є найвагомішою цінністю. Адже не існує нічого такого, що не мало би відображення у слові. Як правило, лексичне значення слова набагато змістовніше і глибше, ніж це відображено у формі. Наприклад, земля-мати. У формі поєднуються два слова – земля і мати, саме це наповнює їх новим сакральним звучанням. У ньому закодована святість, через яку просвітлюється і людина, оскільки стає відповідальною за землю-матір, починає захищати її і від неї набиратися сили. Воїни, які захищають Україну від агресора, усвідомлюють, що боронять землю-матір, свою родину, свій дім.

У сенсі змістового наповнення відбулися трансформації і зі словами «честь», «гідність». Ще донедавна вони не були в активному вжитку більшості молодих людей. Для незначного відсотка осіб ці слова асоціювалися зі способом мислення і життя. У вказаних двох словах сконцентрована вся ідеологія, увесь сенс існування, віра в Бога і відповідальність перед живими, мертвими й перед прийдешніми поколіннями. Аналізуючи значення слова «честь» зі студентами, наголошуємо: воно є категорією етики, що характеризує особистість з позиції готовності відстояти, підтримати достоїнство, репутацію свою особисту чи соціальної групи, до якої вона належить. Це може бути честь сім'ї, дівчини, юнака, честь лікаря, вчителя, військового, громадянина. Поняття честі тісно пов'язано з поняттям «гідність». За С. Гончаренком гідність – це поняття моральної свідомості, в якому виражається уявлення про самоцінність людської особистості, її моральну рівність з усіма іншими. Як форма вияву суспільної та моральної свободи, поняття «гідність» включає право людини на повагу, визнання її прав і одночасно передбачає усвідомлення нею свого обов'язку і відповідальності перед суспільством [4, с. 68].

У народі поняття честі є важливим критерієм моральної досконалості особистості, тому молодим намагалися завжди нагадати: «Бережи одяг знову, а честь змолоду», «Безчестя гірше від смерті», «З честю пройдеш цілий світ, без честі – й ні до сусід», «Кому честь, тому й слава». Виховані люди, відповідально ставлячись до своїх вчинків, відстоюючи свою гідність перед іншими людьми, говорять: «Чесць маю». Етичний досвід наших прадавніх містить своєрідний моральний закон для нащадків: життя – Вітчизні, душу – Богові, серце – жінці, честь – нікому.

Революція Гідності в Україні продемонструвала, що семантика слів «чесць», «гідність» невичерпна. Майдан сакралізував і наповнив первісним звучанням ці лексичні одиниці. Герої Небесної Сотні віддали своє життя, захищаючи ідеали демократії, відстоюючи права і свободи, честь і гідність кожної людини, європейське майбутнє України. Тож зрозуміло, яка для нації станеться трагедія, коли змертвіє семантичне наповнення хоча б кількох слів. Не так давно ми могли спостерігати часткове семантичне знецінення і таких слів, як «кохання», «Батьківщина», «дружба», «побратим», «подвиг», «звитяга», «мужність», «героїзм». Завдяки Майдану і АТО ці слова знову увійшли до активного вжитку більшості українців і набули первинного звучання.

Наведені міркування підтверджують результати анонімного опитування серед студентської молоді (250 студентів ТНПУ ім. В. Гнатюка): «Що для Вас означають такі поняття, як честь, гідність, подвиг, героїзм?», «З чим асоціюється у Вас слово «манкурт»?», «Чому захист Вітчизни нині означає також захист рідної мови?». З'ясовано, що 230 опитаних правильно потрактували значення слів «чесць», «гідність», «подвиг», «героїзм». Цікавими були відповіді щодо асоціацій зі словом «манкурт». Лише кілька студентів знали значення цього слова, решту опитаних серед асоціацій називали: жук, тварина, хижак, представник африканських народів, фрукт, безробітний, павук, солдат, завойовник, банкрут, зрадник тощо.

Усі студенти переконані, що захист Вітчизни – це також захист мови. Наводимо приклади відповідей: «Мова – цитадель Вітчизни. Немає основи – немає країни», «Бо мова – суб'єктивна ознака нації, те, що її творить, формує, виражає. Знищуючи мову, перекреслюють народ», «Вітчизни без рідної мови не існує», «Мова – візитка народу», «Захищаючи мову, боронимо свою унікальність» та ін. Отже, результати анкетування свідчать, що більшість студентів мають сформовані переконання щодо необхідності боронити честь, гідність, рідну мову, країну та захищати іманентне право народу на свою ідентичність. Варто зазначити, що молодь чітко усвідомлює особистісну місію, що суголосна з ідеями Г. Ващенко, квінтесенцією яких є служіння Богові та Батьківщині.

Важливим фактором розвитку мовної особистості є утвердження у свідомості студентів переконань, що суспільство буде духовно та психічно здоровим тільки за умови відповідального ставлення до слова, власного мовлення. Саме тому необхідно дотримуватися культури спілкування і стежити за змістовим наповненням слова кожному члену соціуму, щоб слово виконувало не лише соціальну функцію, а сакральну. Без цього неможливо створити лояльний до людини соціальний організм. З метою формування у молоді свідомих, усталених поглядів використовуємо у практичній діяльності велику кількість прикладів.

Так, на заняттях з педагогіки студенти ТНПУ ім. В. Гнатюка аналізують понятійний апарат педагогічної науки. Спершу вони визначають основні категорії: освіта, виховання, навчання, викладання, учіння, а потім простежують семантику українського слова «освіта». Існує така дефініція цього поняття: «Освіта – це духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини» [4, с. 241].

Ми додаємо, що слово «освіта» означає оволодіння знаннями, а також устремління до однієї з іпостасей Трійці – Світла. Узагалі, ціла низка фундаментальних понять українського менталітету, зокрема, педагогічних термінів, мають спільний корінь -СВІТ-: СВІТ (рос. мир), всеСВІТ (рос. вселенная), СВІТогляд (рос. мировоззрение), СВІТозарний (рос. лучезарний), СВІТоправний (немає рос. відповідника), СВІТлочий (немає рос. відповідника), СВІТоч (немає рос. відповідника), проСВІТа (рос. просвещение), проСВІТлений (рос. просвещенный), СВІТанок (рос. рассвет) й ін. Навіть слово «свято» походить від божественного світла святості, натомість російський відповідник «праздник» походить від праздності, тобто неробства, бездіяльності. Як бачимо, світло, ясність для української ментальності – найвища характеристика, а для російської найвищою є сила, величина. Порівняймо, приміром, титули вищих посадових осіб: «ясновельможність» і «величество».

У своєму духовному гімні українці просять зберегти їхню Батьківщину і просвітити, натомість росіяни – зберегти царя і дати йому силу, щоб налякати уявного ворога

Боже Великий, Єдиний  
 Нам Україну храни  
 Волі і Світу промінням  
 Ти її осіни.  
 Світлом Науки і Знання  
 Нас усіх просвіти!

Боже, Царя храни!  
 Крепкий, державный  
 Царь православный  
 Царствуй на славу,  
 На славу нам,  
 На страх врагам [1].

Оскільки мова – явище соціально-психологічне, то на цьому прикладі ми простежили, наскільки відрізняються світоглядні погляди, ментальність українців і росіян на різні явища.

Варто зазначити, що, крім історичних екскурсів у минуле, зіставлень слів, аналогій, на заняттях використовуються когнітивні методи навчання: метод емпатії (вживання), метод смислового бачення, метод символічного бачення, метод конструювання поняття, метод конструювання правил, метод аглютинації, метод придумування, метод «Якби...» й ін. Наприклад, метод «Якби...» передбачає опис змін, що відбудуться у світі, країні, опис об'єктів за певних умов, динамічних перетворень. Так, студентам пропонувалися творчі завдання на такі теми: «Якби я був міністром освіти (директором школи, ректором вузу)...», «Якби люди навчилися любити ворогів і прощати їм...», «Якби у педагогічний тезаурус увійшли поняття «любов», «віра», «дух», «душа»...». Використання таких методів не лише активізує пізнавальну діяльність студентів, а й розвиває їх мовну особистість.

Аналізуючи значення слів, виконуючи різноманітні завдання творчого характеру, ми зі студентами дійшли висновку, що через мовний матеріал викладачі гуманітарних дисциплін повинні формувати мовну особистість з яскраво вираженою мовно-національною свідомістю, через слово поєднувати світогляд молоді людини з народом, його побутом, культурою, історією, закріпленими у знаках. Мовні символи (знаки) є оберегом національного коду, власної пам'яті кожного народу. Адже тільки для українців мовним знаком культури будуть, скажімо, рядки з колискової «Ходить сон коло вікон», колядки «Бог Предвічний», поезії Т. Шевченка «Рече та стогне Дніпр широкий» та ін. Для особи іншої національності вони, радше, нестинуть характер, почасти – естетичний, рідше – емоційний, бо для позначення тих же почуттів (патріотичних, інтимних) кожен народ має свої знаки, оформлені у властивих для нього звукових кодах.

Таким чином, кожен народ на землі об'єднує мова як знакова система, а мовні знаки культури стають тими елементами, що пов'язують нас з історією і культурою рідного краю, є його надбанням, зафіксованим у слові; несуть у собі об'єднувальну енергію для українців цілого світу. Тому намагання нав'язати народові іноземну мову замість рідної призводять до істотних (і, зазвичай, негативних) змін у ментальності.

До цього привертала увагу К. Ушинський, Б. Грінченко, С. Русова та ін. Так, Б. Грінченко зазначав, що «словами виражаються тільки уявлення про предмети, а не самі предмети; уявлення ж ці різні у різних народів». Для підтвердження цієї думки він наводить як приклад слова російське «изба» та українське «хата». Росіянин сприймає сукупність звуків «изба», змальовуючи «чорні стіни, складені з ялинових або соснових колод; над дахом, що спускається лише з двох сторін, вирізаний півник або різьблення з дерева», тоді як слово «хата» в уяві українця асоціюється з «обмазаними глиною білими стінами, солом'яним дахом, що спускається на всі чотири сторони...» [5, с. 37]. Отож, у російській та українській мовах ці слова збігаються в лексичному значенні, позначаючи вид житла, але повної тотожності між ними немає: поза лексичним значенням залишаються суто національні особливості цього житла. І якщо намагатися витіснити рідну мову чужою, відбудеться плутанина, змішування уявлень, що, на думку Б. Грінченка, негативно відіб'ється на свідомості людини.

Розвиваючи свою тезу про небезпечність взаємозаміни мов, письменник зауважував, що у всіх мовах є величезна кількість слів, у яких, крім звуку і значення, є ще третій елемент – спосіб зображення цього значення» [5, с. 38]. Цей спосіб зображення лексичного значення залежить від національного мислення, особливостей світосприймання і світобачення кожного народу. Приміром, можна взяти слова «хлібороб» і «земледелец». Російською мовою «земледелец» – це людина, яка «робить землю», а українською «хлібороб» – той, хто «робить хліб». «Для українців здається цілком природним робити хліб: його немає, і він з'являється після цілої низки дій як результат їх, але робити землю – це українцю здається повним абсурдом: адже земля є, завжди була, – як же її можна робити?» [5], – так прокоментував Б.

Грінченко сприйняття представником своєї нації слова, що хоча й належить до тієї ж мовної групи, однак за способом творення не відповідає ментальності українця.

С. Русова теж чимало уваги присвятила мовним аспектам. Вона зауважує, що «немає народу, який би не мав своєї мови... Нашому слову «веселка» в російській мові відповідає «радуга», – російське слово «жена» по-нашому перекладено – «дружина», «свадьба» – «весілля», — це все вислів неоднакових поглядів народів на різні явища» [9, с. 108]. Нерідко в загальний просвітительський контекст педагог влітала надзвичайно важливу культурософську проблему захисту української мови, української книжки, оскільки розуміла, що між мовою та національною психологією існує безпосередній зв'язок і що проблема рідної мови була й досі залишається однією із найважливіших в житті українського народу.

Ще раз наголосимо, що саме у мові народ заковує власну духовність, історію, предковий досвід, надбання культури та світоглядні ідеї, оригінальність і винятковість. У мові розпочинається і завершується духовне життя людини, життя усього народу. Рідна мова – це найінтимніша і найбільш сокровенна сфера захисту свого «Я», особистої і національної гідності. Усвідомлюючи, що справа української мови та її функціонування була та є однією з найважливіших в національній історії, мислителька цитує В. фон Гумбольта, котрий зауважував, що «мова – то сповідь народу» [9, с. 113].

З огляду на те, що мова є своєрідним синтезом усього національного, фокусом його бачення, «мовне питання неминує перестати бути тільки лінгвістичним питанням, чи, краще сказати, безпосередньо лінгвістичним, а стає також – і то часто насамперед – питанням політичним, соціальним і культурним» [10, с. 6].

Таким чином, проблеми формування мовної культури студентів, розвитку мовної особистості є надзвичайно важливими, а тому всі гуманітарні дисципліни, які викладаються у вузі, повинні відображати їх. Окрім того, етнопедagogічний досвід рідної мови у розвитку особистості з чітко вираженим національним обличчям – патріотичної, національно свідомої, зі сформованим національним менталітетом і характером – доцільно використовувати на всіх рівнях освіти, зокрема, при розробці сучасних педагогічних стратегій і технологій розвитку навчально-виховного процесу у вищій школі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Братко-Кутинський О. Феномен України / О. Братко-Кутинський. – К.: Вечірній Київ, 1996. – 304 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – 190 с.
3. Гайдеггер М. Дорогою до мови; пер. з нім. В. Кам'янець / М. Гайдеггер. – Львів: Літопис, 2007. – 232 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Грінченко Б. На безпросвітній путі. Про українську школу / Б. Грінченко // Дивослово. – 1994. – № 1. – С. 35–39.
6. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
7. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М.: Знание, 1985. – 432 с.
8. Звегинцев В. Гумбольдт В. фон о различии в строении человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода / В. Звегинцев // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. – М.: Высшая школа, 1964. – 469 с.
9. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
10. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941): стан і статус / Ю. Шевельов // Сучасність. – 1987. – № 1. – С. 6–91.
11. Широков В. Феноменологія лексикографічних систем / В. Широков. – К.: Наукова думка, 2004. – 328 с.

УДК 378.013.3-051:615.83:364.786:616.831-053.5

С. В. ШУЛЬЦЕ

### ЕФЕКТИВНІСТЬ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

*Експериментальним шляхом доведено ефективність системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем. Уточнено компоненти (мотиваційний, змістовий, діяльнісний) та критерії розробленої системи. Обґрунтовано педагогічні умови реалізації вказаної системи в навчальному процесі вищого навчального закладу, націленість майбутніх фахівців з фізичної реабілітації на самооцінку результатів вибору важелів забезпечення соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем та співставлення з експериментальною оцінкою. Встановлено, що найнижчими результатами відзначався діяльнісний компонент готовності студентів; це свідчить про необхідність упровадження додаткових засобів і методів їх підготовки до досліджуваної діяльності.*

**Ключові слова:** система підготовки, спецкурс, соціальна адаптація, школярі з церебральним паралічем, формувальний експеримент, майбутні фахівці з фізичної реабілітації.

С. В. ШУЛЬЦЕ

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ К СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

*Экспериментальным путем установлена эффективность системы подготовки будущих специалистов по физической реабилитации по социальной адаптации школьников с церебральным параличом. Уточнены компоненты (мотивационный, содержательный, процессуальный) и критерии разработанной системы. Обоснованы педагогические условия реализации указанной системы в учебном процессе вуза, нацеленность будущих специалистов по физической реабилитации на самооценку результатов выбора рычагов обеспечения социальной адаптации школьников с церебральным параличом и сопоставление с экспериментальной оценкой. Установлено, что самыми низкими результатами отмечался деятельностный компонент готовности студентов, что свидетельствует о необходимости внедрения дополнительных средств и методов их подготовки к исследуемой деятельности.*

**Ключевые слова:** система подготовки, спецкурс, социальная адаптация, школьники с церебральным параличом, формирующий эксперимент, будущие специалисты по физической реабилитации.

S. V. SCHULZE

### EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF FUTURE SPECIALISTS' TRAINING IN PHYSICAL REHABILITATION FOR SOCIAL ADAPTATION OF PUPILS WITH CEREBRAL PALSY

*The effectiveness of the training of future specialists in physical rehabilitation for social adaptation of pupils with cerebral palsy is experimentally established. The components (motivative, semantic, procedural) and criterion of developed training. Pedagogical conditions of developed system implementation in the educational process of higher education, the focus of future specialists in physical rehabilitation self-assessment results for tools selection of social adaptation of pupils with cerebral palsy and comparison with experimental evaluation is grounded. The lowest result was observed in activity-component of students' readiness, indicating the need for the introduction of additional tools and methods for their preparation to study the activity.*

**Keywords:** training system, special courses, social adaptation, students with cerebral palsy, molding experiment, future specialists in physical rehabilitation.

Результати, отримані нами на попередньому етапі свого дослідження, а також дані вітчизняних і зарубіжних дослідників [2–4; 7; 8; 10]; свідчать, що перспективними в роботі з дітьми із церебральним паралічем є технології і методики, спрямовані на їх соціальну

адаптацію засобами фізичної культури [3; 5]. Проте останні практично не використовуються в зв'язку з невідповідністю чинних фахівців з фізичної реабілітації до такої діяльності. Водночас практично відсутні дослідження [13], спрямовані на розв'язання означеної наукової проблеми, що не сприяє якісній підготовці майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем. Це свідчить про необхідність проведення досліджень в означеному напрямку.

Мета дослідження – експериментально перевірити ефективність розробленої системи, що спрямована на підготовку майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до забезпечення соціальної адаптації школярів із церебральним паралічем.

Для вирішення поставлених завдань використовували кілька груп методів: теоретичні (аналіз, систематизацію, узагальнення даних наукової літератури, документальних матеріалів, теоретичне моделювання); педагогічні (тестування, формувальний експеримент); соціологічні (усне й анкетне опитування, експертна оцінка), психодіагностичні (методика Т. Елєрса для аналізу мотиваційного компонента готовності студентів до визначеного виду діяльності); математичної статистики з урахуванням визначених вимог [5; 6; 9; 11].

В однорічному формувальному експерименті, який ми провели, взяли участь 53 студенти, які навчалися за спеціальністю «Здоров'я людини» в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. 28 з них увійшли до складу експериментальної групи (ЕГ), а 25 – до контрольної групи (КГ). Упродовж начального року в ЕГ використовували розроблену нову систему, в КГ – традиційну.

У найбільш загальному вигляді перша передбачала: мету; завдання; функції (освітню, розвивальну, виховну); принципи (науковості, доступності, свідомості й активності, зв'язку теорії з практикою, наочності, індивідуалізації, освітньої рефлексії); зміст (передусім спецкурс «Соціальна адаптація школярів з церебральним паралічем», пов'язаний з ним матеріал педагогічної практики, предметно-розвивальне середовище); форми (лекційні, семінарські заняття, консультації, самостійна підготовка, індивідуальні дослідні завдання); методи (теоретичне моделювання, педагогічний експеримент, експертна оцінка, самооцінка, тестування, математико-статистичні методи опрацювання емпіричних даних); педагогічні умови, зокрема: націленість студентів на самооцінку результатів вибору засобів фізичного виховання (зіставлялася з експертною оцінкою); спрямованість на творчу самореалізацію (стимулювалася об'єктивним оцінюванням діяльності); створення на заняттях спецкурсу емоційно-зabarвленого освітнього, на наступних етапах підготовки – предметно-розвивального середовища; активне використання сучасних інформаційних засобів.

Реалізація запропонованого змісту відбувалася поетапно: передбачала підготовчий, частково пошуковий і творчий етапи, кожен з яких відзначався визначеним колом завдань.

Водночас розробленою системою були визначені компоненти готовності студентів до досліджуваного виду професійної діяльності, зокрема змістовий, мотиваційний і діяльнісний, а також рівні з визначеними для кожного з них критеріями.

Під час проведення експерименту встановили, що на початку в КГ низькою мотивацією відзначалися 16 % студентів, середньою – 36 %, помірно високою – 48 %, тоді як в ЕГ – відповідно 17,9, 35,7 і 46,4 %. При цьому не виявили дуже високого рівня мотивації до забезпечення соціальної адаптації школярів із церебральним паралічем. Порівняння цих даних не виявило достовірних відмінностей ( $p > 0,05$ ) між кількістю студентів КГ і ЕГ, які відзначалися певним рівнем сформованості позитивної мотивації до означеного виду діяльності.

Змістовий компонент у дослідних групах відзначався такими особливостями: дані про стан сформованості змістового компонента готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до забезпечення соціальної адаптації дітей із церебральним паралічем, отримані за допомогою розробленого тестового завдання, свідчили, що на початку формувального експерименту в дослідних групах кількість відповідних результатів була практично однаковою. Інакше кажучи, незважаючи на дещо більшу кількість оцінок на вищому від середнього рівні і меншу – на низькому нижчому від середнього рівнях у КГ, відмінності між сформованістю змістового компонента готовності представників КГ та ЕГ до досліджуваної діяльності були практично однакові.

Діяльнісний компонент у дослідних групах відзначався такими особливостями: низький рівень встановлено у 24,0 % студентів КГ та 21,43 % – ЕГ, нижчий від середнього – відповідно у 28,0 і 32,13 %, середній – у 48,0 і 46,44 %. Вищого від середнього та високого рівнів не встановлено в жодного студента дослідних груп на початку експерименту. При цьому зазначені

початкові дані студентів КГ та ЕГ між собою вірогідно не відрізнялися, що свідчило про практично однаковий стан сформованості діяльнісного компонента готовності в цих групах до забезпечення соціальної адаптації дітей з церебральним паралічем.

Наприкінці експерименту одержали зовсім інший результат. Так, жоден студент ЕГ не відзначався низьким рівнем сформованості мотиваційного компонента готовності до здійснення соціальної адаптації школярів із церебральним паралічем, а 42,86 % – відзначалися достатнім, 35,71 % – високим рівнем такої готовності. Водночас мотиваційний компонент готовності студентів КГ характеризувався тим, що у 8,0 % він перебував на низькому рівні, у 36,0 % – на задовільному, відповідно у 40,0 і 16,0 % – на достатньому і високому рівнях.

Після навчання студентів ЕГ в предметно-розвивальному середовищі встановлено позитивні зміни їхнього змістового компоненту готовності до соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем. Так, тільки 3,57 % студентів відзначалися низьким рівнем готовності, 32,14 % – задовільним, тоді як достатнім і високим рівнями – відповідно 39,29 і 25,0 %. Змістовий компонент готовності в КГ відзначався такими особливостями: низький рівень встановлено загалом у 12 % студентів, задовільний – у 48 %, достатній – у 16 % за відсутності високих результатів змістової готовності до забезпечення соціальної адаптації дітей з церебральним паралічем.

Діяльнісний компонент готовності студентів ЕГ наприкінці другого етапу формуального експерименту, за даними використання набутих знань й умінь в умовах реальної професійної діяльності, відзначався такими результатами. Так, низьким і задовільним рівнями сформованості зазначеного компонента готовності характеризувалося по 21,43 % студентів, тоді як достатнім і високим – відповідно 35,71 і 17,86 %. У КГ було встановлено такі результати: діяльнісний компонент готовності загалом у 36 % студентів був на низькому та нижчому від середнього рівнях, у 48 % – задовільному, у 16 % – на достатньому за відсутності представників з високим рівнем готовності до цього виду педагогічної діяльності.

Одержані результати зумовлені комплексом причин. Одна з них полягає у запропонованому змісті, зокрема, конкретизовані в аспекті завдань системи питання лекційних занять, у семінарських заняттях – створення проблемних ситуацій та їх вирішення. Як відзначають деякі дослідники [3], формування знань відбувається краще у випадку підкріплення матеріалу великою кількістю прикладів з практичної діяльності, конкретизацією питань, що розглядаються. Водночас побудова заняття на засадах створення проблемних ситуацій та їх вирішення, індивідуально чи в мікрогрупах, сприяє підвищенню зацікавленості, інтересу, активізує творчу діяльність студентів та забезпечує реалізацію однієї з вимог теорії самовизначення, а саме: діяльність у колективі, наслідок якої відбувається посилення позитивної мотивації до діяльності.

Для закріплення знань студентів використовували контрольні роботи із розглянутих питань, підготовку рефератів з окремих них. Обов'язковою умовою було збереження одержаної інформації, тому кожний студент сформував портфоліо, що містило паперові та електронні (диски, накопичувачі) носії з такою інформацією. В останньому випадку формували вміння студентів опрацьовувати навчальний матеріал, систематизувати його в зручному для себе форматі і так реалізовувати інші вимоги зазначеної теорії – незалежності і компетентності. Зазначене підтверджують результати досліджень інших фахівців [2; 8].

Таким чином, ефективність запропонованої системи підготовки значною мірою залежить від реалізації комплексу педагогічних умов: націленості студентів на самооцінку результатів вибору видів рухової активності оздоровчої спрямованості відповідно до встановлених на заняттях з дітьми з церебральним паралічем завдань та її зіставлення з експертною оцінкою; спрямованості на творчу самореалізацію, що стимулюється об'єктивним оцінюванням результатів навчання; активного використання комп'ютерних технологій для розширення змісту індивідуального пакету інформаційно-методичного забезпечення; створення на заняттях спецкурсу емоційно-забарвленого освітнього середовища і предметно-розвивального – на наступних етапах підготовки.

Порівняння отриманих після використання спецкурсу результатів експериментальної та контрольної груп свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей між ними, а отже, про однаковий ефект від реалізації змісту спецкурсу різними викладачами, але за розробленою нами програмою та методичними вказівками до неї.

Впровадження в навчальний процес розробленої системи забезпечило значно кращу готовність студентів ЕГ до спроможності здійснювати соціальну адаптацію дітей з

церебральним паралічем порівняно з КГ. Статистично значущі розбіжності в компонентах за рівнями такі: мотиваційний – в ЕГ на 19,7 % більше студентів з високим рівнем готовності порівняно з КГ, відповідно відсутні та становлять 8 % студенти з низьким рівнем готовності; змістовий – в ЕГ на 8,4 % менше студентів з низьким та на 15,9, 15,3, 9 більше відповідно із задовільним, достатнім і високим рівнями готовності порівняно з КГ; діяльнісний у використанні видів рухової активності оздоровчої спрямованості на заняттях – в ЕГ на 26,6 % менше студентів із задовільним, на 19,7 і 17,9 % більше – з достатнім і високим рівнями готовності порівняно з КГ, в якій останнім не відзначається жоден студент; діяльнісний у використанні видів рухової активності оздоровчої спрямованості як засобу реалізації міжпредметних зв'язків – в ЕГ на 37,7 і 25,7 % менше студентів відповідно з низьким і задовільним, на 34,9 % і 28,6 % більше з достатнім і високим рівнями готовності порівняно з КГ, в якій більше половини студентів відзначається низьким рівнем, а високий не виявлено в жодного з них.

Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до забезпечення соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем за допомогою спецкурсу «Соціальна адаптація школярів з церебральним паралічем» є ефективною, але не забезпечує достатнього рівня сформованості в них діяльнісного компонента готовності, що свідчить про необхідність пошуку додаткових способів його покращення.

Проведене дослідження не вирішує всіх проблем, пов'язаних з підготовкою майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до соціальної адаптації школярів із церебральним паралічем.

Подальші дослідження вбачаються в переосмисленні методології розробки методичних посібників для студентів і фахівців з фізичної реабілітації, удосконаленні змісту інтегрованих курсів їхньої підготовки (підвищення педагогічної майстерності) до зазначеного виду професійної діяльності, пошуку нових, оптимальних форм самостійної підготовки, вивченні зарубіжного досвіду в системі професійного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бар-Ор О. Здоровье детей и двигательная активность: от физиологических основ до практического применения пер. с англ. И. Андреев. / О. Бар-Ор, Т. Роуланд; – К. : Олимп. л-ра, 2009. – 528 с.
2. Ганзина Н. В. Система рекреативно-восстановительных мероприятий в социальной адаптации инвалидов с последствиями детского церебрального паралича: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Ганзина. – М.; 1997. – 21 с.
3. Єдинак Г. А. Фізичне виховання дітей з церебральним паралічем: монографія / Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський: ПП О. А. Буйницький, 2009. – 394 с.
4. Єдинак Г. А. Теоретико-методичні основи рухової діяльності дітей з церебральним паралічем у фізичному вихованні: автореф. дис. ... д-ра. наук з фіз. вих. та спорту: 24.00.02 / Г. А. Єдинак – К., 2010. – 53 с.
5. Иванов В. С. Основы математической статистики / В. С. Иванов. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 175 с.
6. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
7. Ковінько М. С. Професійно-прикладна спрямованість занять фізичною культурою з учнями з церебральним паралічем: метод. реком. / М. С. Ковінько, О. С. Куц. – Львів: Наук.-вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 45 с.
8. Левченко И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие / И. Ю. Левченко, О. Т. Приходько. – М.: Академия, 2001. – 186 с.
9. Основы психологии: практикум / ред. – сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 504 с.
10. Потапов В. Н. Коррекция двигательных нарушений в комплексной реабилитации больных детским церебральным параличом / В. Н. Потапов, С. А. Суворова // Соціальна педіатрія: зб. наук. праць. – К., 2005. – С. 215–219.
11. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів / Л. П. Сергієнко. – К.: Олімпійська література, 2000. – 439 с.
12. Stallings V. A. Nutritional status and growth of children with diplegic or hemiplegic cerebral palsy / V. A. Stallings, E. B. Charney, J. C. Davies, C. E. Cronk // Dev. Med. & Child. Neurol. – 1993. – № 35. – P. 997–1006.
13. Yakobchuk S.V. Status of the future specialist's readiness of physical rehabilitation to ensure the social adaptation of pupils with cerebral palsy in professional activities / S.V. Yakobchuk // Journal of Health Sciences. – Vol. 4 (14). – P. 149–156. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journal.rsw.edu.pl/index.php/JHS/article/view/2014%3B4%2814%29%3A149-156>



## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК : 378.141+811.114+ 37.015.6

С. В. БОДНАР

### МЕТОДИКА ІНТЕГРИРОВАНОГО ОБУЧЕННЯ ЕКОНОМІЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СРЕДСТВАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ЯЗЫКА

*Исследуется проблема применения методики интегрированного обучения в вузах экономическим дисциплинам средствами английского языка. Представлена характеристика интегрированного обучения, указаны особенности такого обучения на английском языке экономическим дисциплинам. Рассмотрены профессиональные знания и умения, которыми должны овладеть студенты на родном и английском языках для применения профессионального материала на практике в иноязычном сопровождении. Предложена методика интегрированного процесса обучения экономическим дисциплинам средствами английского языка, целью которой является развитие способности студентов выполнять постепенно усложняющиеся профессиональные действия на иностранном языке. Описана модель поэтапной реализации интегрированного процесса обучения двум видам деятельности (профессиональной и иноязычной) с отражением взаимосвязанных звеньев процесса обучения.*

**Ключевые слова:** интегрированное обучение, экономические дисциплины, профессиональная деятельность, иноязычная речевая деятельность.

С. В. БОДНАР

### МЕТОДИКА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИМ ДИСЦИПЛИНАМ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Розглянуто проблему застосування методики інтегрованого навчання економічних дисциплін у вузах засобами англійської мови. Охарактеризовано інтегроване навчання, вказано особливості такого навчання англійською мовою економічних дисциплін. Розглянуто професійні знання та вміння, якими повинні оволодіти студенти рідною та англійською мовами для застосування професійного матеріалу на практиці в іншомовному супроводі. Запропоновано методику інтегрованого процесу навчання економічних дисциплін засобами англійської мови, метою якої є розвиток здібностей студентів виконувати професійні дії, що поступово ускладнюються, засобами іноземної мови. Запроваджено модель поетапної реалізації інтегрованого навчання двох видів діяльності (професійної та іншомовної) з описом взаємопов'язаних складових процесу навчання.*

**Ключові слова:** інтегроване навчання, економічні дисципліни, професійна діяльність, іншомовна мовленнєва діяльність.

S. V. BODNAR

### METHODS OF ECONOMIC SUBJECTS INTEGRATED TEACHING BY MEANS OF THE ENGLISH LANGUAGE

*The article discloses the problem of economic subjects integrated teaching by means of the foreign language. The characteristics of the integrated teaching are presented. The peculiarities of the economic subjects integrated teaching by means of the foreign language are highlighted. Professional knowledge and skills that students are to master both in the native and in the foreign languages for professional material application into practice in the foreign language are described. The methods of economic subjects integrated teaching by means of the foreign language, the aim of which is to develop students' ability to implement professional actions that are gradually getting more complicated in a foreign language, have been introduced. The model of stage-by-stage realization of the integrated teaching of two kinds of activity (professional and*

*foreign language) with the description of the interconnected components of the teaching process has been elaborated and presented in the article.*

**Keywords:** *integrated teaching, economic subjects, professional activity, foreign language speech activity.*

Образование является одним из основных рычагов цивилизационного прогресса, экономического, политического и культурного развития страны. Для обеспечения полноценного функционирования процесса образования, его выхода на уровень наиболее развитых постиндустриальных стран мира необходимо обеспечить трансформацию всего образовательного сектора, т. к. вузы должны взращивать индивидуумов, способных обеспечить экономическое и культурное развитие страны; сознательных, общественно активных граждан, конкурентоспособных на европейском и мировом рынках труда [7]. Реализация этих единых для всего образования задач может осуществляться разными путями – через применение разнообразных форм и методов обучения, внедрение новых современных технологий, создание интегрированных курсов обучения различным специальностям на иностранном языке.

**Целью статьи** является исследование проблемы применения методики интегрированного обучения на английском языке экономическим дисциплинам.

Проблемами интегрированного обучения различным дисциплинам занимались многие ученые. Так, в работах В. Краевского, А. Петровского, Н. Талызиной рассматриваются вопросы интеграции педагогики с другими науками, Г. Глейзер и В. Леднёв изучают пути интеграции в содержании образования. С. Гапенкова и Г. Федорец исследуют интеграцию в организации обучения.

Усилилась тенденция интеграции отдельных учебных дисциплин, о чем свидетельствует огромное количество исследований (И. Зверев, В. Максимова, Р. Мартынова, Н. Лошкарева, Г. Федорец, В. Безрукова, А. Усова, М. Берулава, Ю. Тюнников, С. Старченко, О. Яворук и др.). Работы посвящены разным аспектам интеграции: от выявления общих закономерностей этого процесса в обучении до рассмотрения узконаправленной предметной составляющей. Однако идеи интегрированного обучения иностранному языку применительно к обучению студентов экономических специальностей ещё не получили должного внимания.

Рассмотрим понятие «интеграция» более детально. «Интеграция» происходит от латинского слова «integratio» – «восстановление, восполнение», integer – «целый», т. е. объединение в целое каких-либо частей, элементов. И. Зверев и В. Максимова дают такое определение педагогической интеграции: «Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем» [2, с. 87]. В общем смысле понятие «интеграция» определяется учеными как объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания. Под интегрированным обучением мы, вслед за Р. Мартыновой, понимаем синтез двух процессов обучения в одну процессуальную общность, что позволит одновременное приобретение знаний и развитие умений в двух видах деятельности: профессиональной и иноязычной. Интегрированные умения предполагают способность изучения интегрированного курса на материале иностранного языка с доминантой внимания на содержании курса и контролирующем внимании на иноязычной речевой деятельности [4, с. 82].

В рамках данной статьи мы попытаемся интегрировать учебную экономическую дисциплину «Микроэкономика» с дисциплиной «Иностранный язык». Выбор предмета обусловлен тем, что «Микроэкономика» входит в перечень обязательных профильных предметов экономического вуза и является важным разделом экономической теории.

Что касается профессиональных знаний и умений, которые овладевают студенты, то они должны отвечать будущей специальности выпускников, их функциональным обязанностям. Усвоение знаний по предмету, как считают М. Дьяченко и Л. Кандыбович, представляет собой овладение системой понятий, которое складывается из: понимания содержания понятий, выделения существенного, главного в тех или иных предметах, явлениях; четкого уяснения

объема понятий, представления о том круге явлений, на которые распространяется данное понятие; умения устанавливать связи одного понятия с другими, в т. ч. и с понятиями из смежных дисциплин; умения использования их для решения практических задач [6, с. 123].

В аспекте нашего исследования под профессиональными знаниями понимаем системную совокупность понятий и представлений про микроэкономику как важное общественно-экономическое явление, а именно:

- 1) роль и место микроэкономики в системе мировой экономики;
- 2) базовые категории и концепции микроэкономической теории;
- 3) закономерности и особенности функционирования современной экономики на микроуровне;
- 4) принципы формирования экономической политики на микроуровне;
- 5) содержание и основные направления разрабатываемой и реализуемой экономической политики предприятия;
- 6) основные модели, описывающие поведение фирмы на рынке совершенной и несовершенной конкуренции;
- 7) законы функционирования рынка и средств его регулирования;
- 8) динамику рыночных отношений.

Под профессиональными умениями по данной дисциплине понимаем следующие умения:

- 1) описывать экономические процессы и явления;
- 2) характеризовать производственные процессы;
- 3) объяснять целесообразность ведения определенных маркетинговых ходов,
- 4) анализировать ситуацию на рынке;
- 5) проводить анализ предложенных решений экономической проблемы и выявлять наиболее оптимальный вариант;
- 6) осуществлять финансовое прогнозирование на микроуровне;
- 7) планировать различные виды профессиональной (финансовой) деятельности;
- 8) моделировать варианты будущего экономического развития предприятия в стандартных и измененных условиях;
- 9) описывать и объяснять предоставленную цифровую и графическую информацию экономических показателей;
- 10) решать проблемные вопросы, связанные с профессиональной деятельностью.

В аспекте интегрированного обучения двум дисциплинам вышеупомянутые знания и умения приобретаются не только на родном, но и на иностранном языке, что способствует применению профессионального материала на практике в иноязычном сопровождении.

По словам В. Загвязинского, эффективное обучение может быть достигнуто при условии препарирования всего учебного материала на такие части, которые были бы взаимосвязаны по значению, дополняли друг друга определенным содержанием и учитывали постепенное нарастание трудностей в исследуемой учебной деятельности [1, с. 24]. Усвоение каждой отдельной части учебного материала и является целью его обучения, а синтез целей обучения двум дисциплинам заключается в планировании усвоения каждой части профессионального материала путем планирования усвоения соответствующей ей части иноязычного языкового и речевого материала.

Применительно к теме нашего исследования, которая заключается в развитии англоязычных профессиональных умений студентов в области экономики, синтез целей обучения будет состоять в развитии способности выполнения постепенно усложняющихся профессиональных действий средствами иностранного языка. Например, если будущему экономисту необходимо научиться проводить анализ ценообразования на монополистическом рынке, то ему следует, с одной стороны, изучить рыночные цены при стремлении монополии к максимуму прибыли, рассмотреть цены при альтернативных целях монополии, исследовать понятие «ценовая дискриминация», а с другой – изучить английские языковые средства для выражения данной информации.

Таким образом, в организации интегрированного обучения двум дисциплинам мы предлагаем всецело подчинять отбор англоязычного материала и его содержательного наполнения сути изучаемого теоретического курса. Поскольку любой профессиональный курс

препарируется на содержательные элементы (части) профильными специалистами, то объем изучаемого иноязычного материала и его содержание будет соответствовать каждой части смыслового содержания профессионального курса. Основными темами изучаемой дисциплины «Микроэкономика» являются: «Введение в микроэкономическую науку», «Рыночная система хозяйствования», «Спрос и предложение», «Производство экономических благ», «Издержки производства и прибыль», «Модели рынка», «Рынок труда», «Распределение доходов», «Рынки капитала и земли». Соответственно отбор языкового материала будет происходить с учётом этих тем.

Необходимо отметить, что так как интегрированный курс на английском языке предстоит читать преподавателю этого языка, не являющегося одновременно специалистом в области экономических знаний, мы, вслед за Ю. Стыркиной [8], считаем целесообразным первичное ознакомление студентов с каждой частью изучаемого содержания на родном языке, проводимое профильными специалистами. Отсюда очевидно, что задача преподавателя иностранного языка будет состоять в повторении того же материала в его иноязычном сопровождении. Для обеспечения такой возможности преподаватель английского языка должен предварительно обучить студентов тем иноязычным языковым средствам, с помощью которых изучаемый предметный материал выражается.

Дотекстовый языковой материал или элементы предмета обучения определяем исходя из принципа соответствия профессионального и иноязычного материала, предложенного Р. Мартыновой, таким образом, вычленив элементы двух предметов обучения: «Микроэкономика» и «Английский язык». Необходимо отметить, что чем выше степень соответствия этих элементов, тем более высокая вероятность аутентичности речи будущего высказывания.

В научном мире существует дилемма касательно этапа предъявления иноязычного текстового материала. Одна группа учёных (П. Бех, Л. Биркун, Е. Шубин) отрицает необходимость знаний языкового материала (изучения изолированных лексических единиц, грамматических и фонетических структур) до начала работы с текстом и предлагает сразу начинать обучение иностранному языку с погружения в иноязычный текст, т. е. вводить в начале занятия новый текст, а уже на его базе проводить дальнейшую лингвистическую работу. Другая группа учёных (Р. Мартынова, С. Николаева, Н. Складченко, Л. Смелякова) придерживаются мнения, что сначала необходимо изучать языковой материал на предтекстовом (языковом) этапе, а после овладения языковыми знаниями и навыками переходить к работе с текстом.

Мы не разделяем позицию первой группы ученых, т. к. считаем, вслед за Р. Мартыновой [3, с. 43], что вычленения начальной формы незнакомого языкового явления из той, в которой оно употреблено в речи, значительно труднее, чем предварительно усвоенный материал в начальной форме самостоятельно трансформировать в ту, которая необходима в конкретной речевой ситуации. Таким образом, мы придерживаемся точки зрения второй группы учёных и сначала акцентируем внимание на обучении студентов иноязычному языковому материалу, а после этого переходим к работе с текстовым материалом.

Рассмотрим детально процесс интегрированного обучения профессиональной и иноязычной речевой деятельности, который реализуется в три этапа: лингво-терминологический, информационно-коммуникативный и иноязычно-деятельностный.

На первом, лингво-терминологическом этапе иноязычная речевая деятельность доминирует над профессиональной. Происходит приобретение знаний иноязычного материала, формирование иноязычных лексических и грамматических навыков, необходимых для последующей работы с иноязычным материалом.

Рассмотрим элементы предмета обучения, характерные для этого этапа. Ими являются терминологические лексические единицы экономической направленности, которые включают: общеэкономические термины, узкоспециализированные термины, устойчивые терминологические сочетания, клишированные выражения профессиональной направленности, экономические реалии, аббревиатуры экономической направленности, экономические формулы и цифровые экономические показатели в их вербальном выражении, а также определённые

грамматические структуры, которые встречаются в изучаемом тексте. Речевая единица – предложение, которые состоят из изучаемых лингвистических единиц.

Однако элементы предмета обучения нельзя выделить, не учитывая компоненты содержания обучения, которыми являются лингвистические и профессиональные знания, а также языковые рецептивные и репродуктивные навыки и лингвистические умения (лексико-грамматические).

Лингвистические знания заключаются в овладении студентами определенным языковым материалом и «способами оперирования им, полученные дедуктивным путем, если материал является понятием, которое не имеет аналогов в родном языке, или полученные индуктивным путем, когда он легко воспринимается и может меняться в процессе применения» [5, с. 144]. В данном случае таким материалом являются терминологические лексические единицы экономической направленности и употребляемые на занятии грамматические структуры.

Рецептивные языковые навыки заключаются в быстром и безошибочном воспроизведении языкового материала в сочетании с ранее изученными лексическими единицами в виде словосочетаний и предложений на иностранном языке при их зрительном восприятии тоже на этом языке, а репродуктивные – в быстром и безошибочном воспроизведении того же материала на иностранном языке при их зрительном восприятии на родном языке [5, с. 147].

Лингвистические умения состоят в способности употреблять в любой форме речи каждую из изучаемых языковых единиц в сочетании с ранее изученными, при равном внимании, которое уделяется языковым и смысловым сторонам речи.

Что касается синтезированных методов (приёмов) обучения, то на этом этапе рекомендуется использовать такие: 1) презентация новых понятий; 2) конспектирование новых понятий; 3) определение понятий; 4) сравнение разных определений одного понятия; 5) объяснение разницы в формулировках одного понятия; 6) демонстрация примеров; 7) составление семантической карты понятий; 8) отгадывание терминологических загадок/кроссвордов, терминологический диктант.

Синтезированные средства обучения охватывают таблицы терминов, таблицы аббревиатур, графики цифровых показателей, схемы экономических процессов, экономические формулы.

Синтезированный контроль результатов обучения предметам происходит с помощью проведения лингвосмысловой оценки презентационного материала профессионального содержания (тесты с выбором ответа (множественного выбора, перекрестные, на «замену» – исправление неправильных утверждений), составление ментальных профессиональных карт.

Следующий этап обучения – информационно-коммуникативный – направлен на уравнивание двух видов деятельности (профессиональной и иноязычной). Вводится текст профессиональной направленности на английском языке, с которым ведётся работа, нацеленная на изучение его профессионального содержания и в то же время на совершенствование иноязычных навыков и умений.

Работа с текстами предметных лекций на английском языке включает восприятие читаемой лекции на этом языке на слух, интерактивная работа с материалами лекции, самостоятельное чтение текста лекции с листа, выполнение содержательных упражнений.

Элементами предмета обучения являются тексты мини-лекций по профессиональному предмету на английском языке, а компонентами содержания обучения – умения профессионально-иноязычные рецептивные, рецептивно-репродуктивные, репродуктивные.

Что касается синтезированных методов (приёмов) обучения, то на втором этапе рекомендуется использовать такие: 1) устная презентация иноязычного лекционного материала; 2) конспектирование лекционного материала; 3) краткие ответы на вопросы по тексту лекций; 4) ответы на вопросы по тексту лекций с развёрнутыми объяснениями; 5) тесты на понимание материала лекции; 6) чтение печатного варианта текста лекции; 7) письменное изложение основных положений лекционного материала; 8) устное изложение лекционного материала; 9) проведение беседы по воспринятому содержанию лекции.

Синтезированные средства обучения включают тексты предметных мини-лекций на английском языке, планы лекций, графики, диаграммы, таблицы цифровых показателей

экономических процессов, схемы экономических процессов, формулы расчётов экономической эффективности.

Синтезированный контроль результатов обучения предметам происходит как и на первом этапе.

На третьем этапе обучения – иноязычно-деятельностном – профессиональная деятельность полностью доминирует над иноязычной речевой. Английский язык лишь обслуживает профессиональные действия, которые осуществляются как в стандартных, так и нестандартных условиях производства. Все профессиональные действия на этом этапе планируются, осуществляются и оцениваются средствами этого языка.

Элементами предмета обучения являются экономические документы на английском языке (договора, соглашения, бизнес-планы, финансовые документы, деловая документация, деловая корреспонденция), проекты и мини-конференции, а компонентами содержания обучения – продуктивные монологические и полилогические умения в устной и письменной формах.

Что касается синтезированных методов (приёмов) обучения, то на третьем этапе рекомендуется использовать такие: 1) составление экономических документов; 2) описание текстовой и графической информации экономических показателей; 3) выражение мнения на профессиональную тему; 4) решение проблемных заданий и комментирование процесса их решения; 5) моделирование реальных профессиональных ситуаций и их обсуждение; 6) подготовка и презентация доклада; 7) выполнение проектных заданий по изучаемой теме; 8) проведение бесед с представителями экономических финансовых структур; 9) проведение консультаций для студентов ведущими специалистами предприятий.

Синтезированные средства обучения включают аутентичные экономические документы, графики, таблицы, схемы с цифровой информацией, видео-презентации, слайды.

Синтезированный контроль результатов обучения предметам происходит путём определения прироста профессиональных и лингвистических знаний у студентов.

Таким образом, была представлена методика поэтапной реализации интегрированного процесса обучения двум видам деятельности (профессиональной и иноязычной), состоящая из определённых взаимосвязанных звеньев процесса обучения, цель которой состоит в развитии способности студентов выполнять постепенно усложняющиеся профессиональные действия средствами английского языка. Что касается перспективы дальнейших исследований, то более глубокого изучения требует система практических заданий, соответствующих каждому из предложенных этапов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
2. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
3. Мартынова Р. Ю. Методологические основы презентации как вида речевой деятельности / Р. Ю. Мартынова. – Одесса: Изд-во ООО «Лерадрук», 2012. – 99 с.
4. Мартынова Р. Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов / Р. Ю. Мартынова // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2010. – № 9. – С. 80–88.
5. Мартынова Р. Ю. Целостная общедидактическая модель содержания обучения иностранным языкам: монография / Р. Ю. Мартынова. – М.: Высшая школа, 2004. – 454 с.
6. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза: монография / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 319 с.
7. Проект концепции развития образования Украины на период 2015–2025 гг. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>
8. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. С. Стиркіна. – К., 2002. – 31 с.

В. Є. КАВЕЦЬКИЙ

**ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ**

*Розглянуто сутність профорієнтаційної допомоги учням у професійному самовизначенні. Проаналізовано підходи зарубіжних і вітчизняних дослідників до визначення чинників, які зумовлюють вибір оптантами майбутнього фаху. Виокремлено провідні чинники впливу на професійне самовизначення школярів. Визначено особливості впливу взаємодії між батьками і дітьми на розвиток професійних інтересів останніх. Проаналізовано результати досліджень соціально-професійних орієнтирів школярів 5, 7, 9, 11 класів у часовому розрізі. Визначено значущість впливу чинників на вибір професійного шляху учнями з позицій останніх.*

**Ключові слова:** професійна орієнтація, професійне самовизначення, оптант, чинники впливу на вибір фаху.

В. Е. КАВЕЦКИЙ

**ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ**

*Рассмотрена сущность профориентационной помощи учащимся в профессиональном самоопределении. Проанализированы подходы зарубежных и отечественных исследователей к определению факторов, обуславливающих выбор оптантами будущей профессии. Выделены ведущие факторы влияния на профессиональное самоопределение школьников. Определены особенности взаимодействия между родителями и детьми на развитие профессиональных интересов последних. Проанализированы результаты исследований социально-профессиональных ориентиров школьников пятых, седьмых, девярых, одиннадцатых классов во временном разрезе. Определена значимость влияния различных факторов на выбор профессионального пути учащимися с позиций последних.*

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, оптант, факторы влияния на выбор профессии.

V. Y. KAVETSKY

**FACTORS OF INFLUENCE ONTO STUDENTS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

*The essence of career-oriented guidance for students in professional self-determination is described. The approaches of foreign and local researchers in determining factors that lead to the optants' choice of future profession are analysed. Key factors influencing professional self-determination of students are pointed out. The features of interactions influence between parents and children to develop professional interests of the latter are defined. The results of studies of socio professional guiding of pupils of the 5, 7, 9, 11 grade in terms of time are analysed. The significance of the impact of various factors on the choice of the professional way by students from their point of view is determined.*

**Keywords:** career - guidance work, professional self-determination, optant, factors influencing the choice of profession.

Формування майбутнього фахівця починається з адекватного професійного самовизначення молодих людей, сприяти якому повинні відповідні соціальні інституції: сім'я, загальноосвітні навчальні заклади, соціальні служби для молоді, громадські організації та ін. Важливо об'єднати зусилля всіх зацікавлених сторін, щоб допомогти молодим людям максимально ефективно увійти у професійне життя. В «Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається» відзначається, що підготовку до вибору фаху, вивчення ефективності працевлаштування випускників доцільно здійснювати навчальними закладами спільно з батьками учнів, підприємствами, установами і організаціями, центрами (відділами) профорієнтації територіальних центрів зайнятості [2, с. 50]. Потрібно забезпечити функціонування дієвої системи професійної орієнтації, спрямованої на формування в учнів

громадянської життєвої позиції, необхідних компетентностей щодо побудови професійної кар'єри.

Проблемами професійної орієнтації і психологічного супроводу професійного самовизначення особистості займалися О.Борисова, Е. Гінзберг, Дж. Голланд, Е. Зеєр, Г. Костюк, В. Моляко, М. Пряжніков, Д. Сьюпер, М. Тименко, С. Чістякова, Б.Федоришин, С. Фукуяма, М. Янцур та ін. Так, Є. Клімов визначив основні чинники, на які треба зважати при підготовці оптантів до вибору напрямку професійної діяльності; Б.Федоришин провів психологічний аналіз особистості учня з профорієнтаційною метою. О.Борисова проаналізувала проблеми психологічного супроводу на початковій стадії оптації; В. Вострікова визначила педагогічні засади професійної орієнтації старшокласників у навчально-виховному процесі; О. Джура окреслив роль освіти в системі факторів професійного самовизначення особистості; Н. Гончарова розробила структурно-функціональну систему взаємозв'язку умов профорієнтації, розвитку психологічних особливостей і навчальних досягнень старших підлітків; І.Мачуська дослідила основні чинники професійного самовизначення старшокласників; О. Вітвіцька визначила психологічні умови професійного самовизначення випускників загальноосвітніх шкіл в процесі профконсультації; Т. Кравченко вивчала вплив батьків на вибір професії учнями. Дослідження науковців довели, що на професійне самовизначення оптантів впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники. Однак в наукових розвідках недостатньо уваги приділено оцінці оптантами ролі різноманітних чинників впливу на вибір ними свого трудового шляху.

**Метою статті** є дослідження значущості впливів факторів на професійне самовизначення школярів з позиції останніх.

Е. Зеєр, А. Павлова, Н. Садовнікова вважають ядром професійного самовизначення свідомий вибір професії оптантами з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності і соціально-економічних умов [3, с. 54]. В. Поляков, С. Чістякова, С. Волошин та інші науковці професійне самовизначення розуміють як процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудового середовища і спосіб самореалізації, складову цілісного життєвого утвердження. Це узгодження внутрішньособистісних і соціально-професійних потреб не закінчується з вибором фаху, а триває протягом усього життєвого і трудового шляху. У «Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається», професійну орієнтацію визначено як комплексну науково обґрунтовану систему форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому професійному виборі та в трудовому становленні [1, с. 47]. Отже підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в умовах ринку праці розглядається як комплекс заходів, що використовуються для створення сприятливих можливостей для процесу прийняття рішень школярами в питаннях пов'язаних з вибором напрямку професійної діяльності.

На стадії оптації при реалізації профорієнтаційних завдань доцільно орієнтуватися на п'ять основних параметрів професійної зрілості (готовності):

- 1) автономність оптанта;
- 2) інформованість про світ професій і вміння співвіднести інформацію зі своїми особливостями;
- 3) уміння приймати рішення;
- 4) уміння планувати своє професійне життя;
- 5) емоційне включення в ситуацію рішення [7, с. 12].

І. Мачуська використовує такі критерії для визначення ступеня готовності учнів до професійного самовизначення: когнітивний компонент (здатність до самоаналізу; здатність до аналізу професій, наявність профінформаційних знань, адекватна самооцінка); мотиваційний компонент (сформованість ієрархії мотивів вибору професії; наявність стійкого інтересу до певної професії; сформованість професійних намірів); практичний (наявність обґрунтованого особистого професійного плану та здійснення практичних заходів з його реалізації) [6, с. 477].

Щоб досягти належного рівня розвитку кожного з вищезазначених параметрів ефективного професійного самовизначення особистості потрібно вирішити такі завдання:



- озброїти оптантів знаннями про світ професій, сучасний ринок праці, інформацією про основні правила професійного вибору, даними про мережу навчальних закладів; ознайомити оптантів із закономірностями складання професійного плану, з особистими індивідуально-психологічними особливостями та можливостями їхнього розвитку, з матеріалами про компенсаторні механізми та індивідуальний стиль діяльності; створити умови для формування в учнів готовності до інтеграції в сучасні ринкові відносини;

- сформувати в оптантів відповідні компетентності: уміння самостійно шукати й аналізувати інформацію про світ професій; працювати з професіографічними матеріалами (професіограмами, психограмами, профкартами); складати професійний план; аналізувати власні індивідуальні особливості та вимоги професій і зіставляти їх; створювати й виконувати корекційні і розвивальні програми самовдосконалення та формувати професійно важливі якості; здатність подавати потенційному роботодавцю інформацію про себе на належному рівні тощо.

Самостійність оптанта при виборі фаху є важливою складовою адекватного професійного самовизначення. Водночас важливо при проведенні професійної орієнтації враховувати вплив як макро-, так і мікросередовища на позиції школярів.

Розглянемо підходи дослідників до визначення чинників, що зумовлюють вибір оптантами майбутнього фаху.

Згідно з концепцією американського психолога Д. Сьюпера соціальні чинники впливають на людину протягом усього її життя, тому вибір нею професії – це тільки момент у професійному становленні. Загалом розвиток професійних інтересів дослідник розглядає як утвердження власного «Я». Е. Гінзберг дотримується думки, що професійне самовизначення є системою рішень індивіда на кожному етапі життєвого шляху, в основі якої лежить компроміс між інтересами, здібностями і можливостями особистості та соціальним середовищем. Процес професійного самовизначення він розглядає як незворотній, оскільки кожний етап потребує значних зусиль, часу і капіталу. Аналізуючи рішення людей на конкретних вікових стадіях, учений вважає їх дедалі оптимальнішими [5, с. 302]. Як бачимо, викладені теорії «вільного розвитку особистості» надають великого значення індивіду, його задаткам, здібностям, інтересам і потребам.

Інші вчені обстоюють концепції випадкового вибору (Т. Каплоу, Р. Річчі, М. Скотт), згідно з якими певний професійний інтерес зумовлюють обставини, що склалися. Дж. Д. Крамбольц намагався синтезувати чинники, що впливають на вибір професії, і виокремив такі: генетичні, макро- і мікросередовище, попередній досвід, професійні навички [1, с. 348].

Оригінальним підходом щодо визначення чинників впливу на професійне самовизначення особистості є позиція А. Роу, вона вважає, що професійні інтереси розвиваються в результаті взаємодії між батьками та їхніми дітьми. Вибір кар'єри відображає бажання задовольнити потреби, які не були задоволені батьками в дитинстві [5, с. 300].

Підсумовуючи огляд підходів до визначення факторів впливу на професійне самовизначення молоді, зазначимо, що до чинників макрорівня відносять соціальну структуру суспільства, механізми соціальної стратифікації в ньому і роль у цих механізмах освіти, а до чинників мікрорівня – соціальне становище, освіту, і позицію батьків, особливості виховання ними дітей, расову й етнічну приналежність оптанта, успішність його навчання в школі тощо.

Одним з найвагоміших чинників впливу на вибір професії оптантами є позиція батьків. Водночас ставлення останніх до проблеми вибору їхніми дітьми майбутнього трудового шляху і рівень залучення батьків до процесу професійного самовизначення школярів може лежати в широких діапазонах: від байдужості до повного занурення в ситуацію, від позиції надання абсолютної свободи вибору до авторитарного нав'язування своєї думки тощо.

Є. Клімов наводить можливі різновидності взаємостосунків дітей і батьків в межах проблеми професійного самовизначення перших.

1. Дитині надається свобода вибору, в її рішення не втручаються; батьки по суті відходять від питання, залишаючи свою дитину в цій справі «на волю випадку».

2. Батьки, приймають близько до серця питання про майбутнє дитини; в цьому випадку вони згодні із зробленим нею вибором і сприяють його реалізації.

3. Батьки не згодні з вибором дитини. При цьому можливі такі варіанти: а) батьки знають з особистого досвіду про вибрану дитиною професію та активно протидіють прагненню вибрати її, роблять все можливе, щоб «влаштувати» свою дитину на запропоновану ними

спеціальність; б) батьки знають з особистого досвіду про вибрану дитиною професію, протидіють прагненню вибрати її, пропонуючи «будь-яку іншу», але «тільки не цю» професію.

4. Батьки дають дітям так чи інакше викривлену орієнтацію: а) з різних причин створюють у дітей невірне уявлення про свою чи відому професію, культивуючи у дитини ставлення до майбутньої роботи, що не витримує моральних критеріїв; б) не знають про запропоновану ними дитині професію, але активно рекомендують її вибрати, мотивуючи тим, що це «цікаво», «красиво» і т. п.; в) не обмежують дітей у виборі професії, але вважають, що головне – закінчити ВНЗ, а всі інші варіанти професійної освіти активно відкидають.

5. Батьки створюють умови для самостійного й активного пошуку дітьми адекватного професійного самовизначення [4, с. 35–36]

Зрозуміло, що оптимальною ситуацією є остання, коли батьки занурені в проблему професійної орієнтації, але зусилля спрямовують не на нав'язування своєї думки, а створюють умови для ефективного самостійного прийняття рішень дітьми щодо питань, пов'язаних з вибором майбутньої професії.

З метою вивчення значущості впливу різних чинників на вибір професійного шляху учнями було досліджено позиції опитантів 5, 7, 9 та 11 класів. Опитування респондентів проводились у 1999, 2002, 2005, 2008, 2011 і 2014 роках. Що дало можливість простежити динаміку змін у соціально-професійних орієнтирах школярів у віковому і часовому розрізах. Дослідження проводилося у ЗОШ №№ 8, 9, 10, 11, 15, 18, 19, 20, 24 і 26 м. Тернополя і ЗОШ Заліщицького, Козівського, Кременецького, Тернопільського і Чортківського районів Тернопільської області.

Насамперед проаналізуємо відповіді учнів 5 класу. Визначальними чинниками впливу на вибір професії п'ятикласниками є сім'я і засоби масової інформації. Найбільший вплив батьків зафіксовано в 2005 р. (34,7 %) а ЗМІ в 1999 р. (35,8 %). Лише у 2011 р. вплив учителів та навчання в школі переважили вплив ЗМІ – відповідно 26,8 % і 19,5 %. На цьому віковому етапі вплив педагогічних працівників і навчально-виховного процесу в ЗОШ є дуже вагомим: від 9,3 % у 1999 р. до 26,8% у 2011 р. Вплив інших чинників – поради авторитетних людей, друзів, приклад представників професій – менш вагомий, хоча в кожного з них є свої найвищі показники. Так, у 2005 р. і 2014 р. для кожного десятого опитанта читання відповідної літератури стало вагомим стимулом до формування відповідного професійного інтересу. В 1999 р. на 8 % п'ятикласників найвагоміший вплив здійснили представники професії. Поради друзів щодо вибору професійного шляху були значимі для 6,3% респондентів у 2008 р. Коефіцієнти рангової кореляції між відповідями п'ятикласників становили: 1999 р. і 2014 р. – 0,83; 2002 р. і 2014 р. – 0,91; 2005 р. і 2014 р. – 0,87; 2008 р. і 2014 р. – 0,6; 2011 р. і 2014 р. – 0,92.

Аналіз думок семикласників фіксує визначальну роль сім'ї у виборі ними фаху. Водночас, якщо позиція батьків є найвагомішою для кожного третього-четвертого учня 5-7 класів, то вплив ЗМІ зменшується із зростанням віку респондентів. Так, у 2014 р. ці показники становили відповідно 27,7 % у п'ятикласників і 8,3 % у семикласників. На формування ставлення останніх до того чи іншого фаху посилюється вплив однолітків. Також серед учнів 7 класу зростає кількість тих, хто заперечує вплив певних чинників на процес свого професійного самовизначення: з 2,4-10,8 % у п'ятикласників до 7,3-34,2 % у семикласників. У часовому розрізі також спостерігається зростання кількості опитантів, які наполягають на автономності свого вибору. Вплив вчителів, навпаки, значно зменшується: з 9,3 % - 26,8 % у 5 класі до 1,2-9,8 % у 7 класі. Коефіцієнти рангової кореляції між відповідями семикласників: 1999 р. і 2014 р. – 0,34; 2002 р. і 2014 р. – 0,97; 2005 р. і 2014 р. – 0,89; 2008 р. і 2014 р. – 0,65; 2011 р. і 2014 р. – 0,88.

Серед позицій дев'ятикласників зафіксовано схожі тенденції: визначальним при виборі фаху кожним третім-четвертим учнем є вплив батьків (25,2 - 38,7 %); заперечують вплив інших осіб і факторів на професійне самовизначення 14,4-27,8 % респондентів.

Продовжується спадання значимості ЗМІ у віковому і часовому розрізах: в 2014 р. лише кожен 20-й респондент вказував на значимість для його профорієнтаційної позиції цього показника. Водночас зростає вплив представників професії: з 4,8–7,8 % у 7 класі до 11,4–17,3 % у 9 класі. Позиція друзів у цьому питанні не є значимою; лише 1,8-7,8 % учнів 9 класів відчують цей вплив. Коефіцієнти рангової кореляції між відповідями дев'ятикласників: 1999 р. і 2014 р. – 0,74; 2002 р. і 2014 р. – 0,92; 2005 р. і 2014 р. – 0,88; 2008 р. і 2014 р. – 0,36; 2011 р. і 2014 р. – 0,21.

Суттєво не відрізняються від позицій учнів 9 класу думки випускників шкіл: батьки є найвпливовішим чинником при виборі фаху оптантами; кожен п'ятий одинадцятикласник не усвідомлює впливу інших чинників на своє професійне самовизначення. Порівняно з підлітковим періодом на представників юнацького віку менше впливає позиція однолітків. Разом з тим дещо значимішим стає приклад представників професії і, порівняно з думками дев'ятикласників, зростає усвідомлення впливу ЗМІ, хоча воно не досягає показників, властивих учням 5 класу. Вплив учителів на процес професійного самовизначення випускників шкіл майже непомітний для останніх: в 2014 р. цей показник становив 1,2 %. Коефіцієнти рангової кореляції між відповідями школярів: 1999 р. і 2014 р. випуску – 0,85; 2002 р. і 2014 р. – 0,79; 2005 р. і 2014 р. – 0,79; 2008 р. і 2014 р. – 0,86; 2011 р. і 2014 р. – 0,74.

Узагальнення результатів досліджень соціально-професійних орієнтирів школярів дозволяє зробити певні висновки. Найвагомішим чинником впливу на професійне самовизначення учнів усіх вікових категорій і в усі досліджувані часові періоди є батьки. Цей вплив може бути як конструктивним, коли дорослі члени сім'ї створюють сприятливі умови для адекватного вибору професії оптантом, так і деструктивним, коли дорослі самоусуваються від проблем професійної орієнтації своєї дитини, залишаючи її на одинці перед складним життєвим вибором, або відбувається нав'язування батьками своєї думки, яка суперечить бажанням, можливостям учня тощо.

Для школярів 5–7 класів ЗМІ є важливим чинником впливу на виникнення професійних інтересів. З віком цей вплив нівелюється. Також для підлітків часто вагомою думкою при процесі професійного самовизначення є позиція друзів, однокласників, що цілком природно і відповідає їхнім віковим особливостям, адже референтна група для них найчастіше – однолітки. Натомість для старшокласників більш вагомими є приклад представників відповідної професії і позиція авторитетних для них людей (окрім батьків і друзів). Від 7 класу кожен третій-п'ятий учень наполягає на автономності свого вибору, заперечуючи вплив інших чинників на професійне самовизначення. Можливо вони просто не усвідомлюють ці впливи або ті є для них справді незначними.

Профорієнтаційна діяльність педагогічних працівників суттєво впливає на позицію лише учнів 5 класу, вже для школярів 7 класу вона не є значимою, а для оптантів наступних вікових категорій – є майже непомітна. Тому виникає нагальна потреба посилити роботу загальноосвітніх навчальних закладів щодо підготовки школярів до вибору професії. Водночас варто налагоджувати тісну співпрацю з іншими інституціями соціалізації молоді, особливо з батьками, які є найвагомішим профорієнтаційним чинником. Ефективна партнерська взаємодія сім'ї і педагогічних працівників навчального закладу дасть змогу створити сприятливі умови для адекватного професійного самовизначення оптантів.

У зв'язку з цим потребує подальших досліджень можливість створення комплексної, складної і багаторівневої системи підготовки підростаючого покоління до вибору напрямку професійної діяльності. В основі цієї моделі повинна лежати тісна співпраця усіх інститутів соціалізації особистості (сім'ї, загальноосвітніх навчальних закладів, закладів позашкільної освіти, установ і підрозділів служби зайнятості, центрів соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді та ін.) стосовно підготовки особистості до ефективного професійного самовизначення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Глэддинг С. Психологическое консультирование. – 4-е изд. / С. Глэддинг. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.
2. Збірник нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян. – К., 1997. – 136 с.
3. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
5. Коттлер Д. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
6. Мачуська І. М. Основні чинники професійного самовизначення старшокласників / І. М. Мачуська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип. 17 (1). – С. 474–482.
7. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. Чернявская. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. – 96 с.

## АВТОРИ НОМЕРА

БЛОГОРКА Ліліана Володимирівна	викладач кафедри іноземних мов та професійної комунікації Тернопільського національного економічного університету
БОДНАР Світлана Вікторівна	кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі
ГИРИЧ Зоя Іванівна	кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки, психології і освітнього менеджменту Херсонського державного університету
ГРУЦЬ Галина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки і менеджменту Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ЗАЙЦЕВА Ірина Володимирівна	викладач кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ)
ІБРАГІМ Юлія Сергіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської гуманітарно-педагогічної академії
КАВЕЦЬКИЙ Віктор Євгенович	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти
КОЛГАТІНА Лариса Сергіївна	викладач кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
КРИСЬКІВ Мирослава Йосипівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри української мови та методики її навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КРАМАРЕНКО Любов Іванівна	кандидат педагогічних наук, директор Нікопольського педагогічного училища ДВНЗ «Криворізький національний університет»
КУЗЬМІНА Олена Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Донбаського державного педагогічного університету
КУШНІР Валентина Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
МАСЛОВА Світлана Яківна	викладач кафедри іноземних мов Одеської національної академії харчових технологій
МЕЛЬНИЧАЙКО Володимир Мирославович	доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та методики її навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка

МОРСЬКА Лілія Іванівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАРШИКОВА Олена Олексіївна.	доктор педагогічних наук, професор кафедри німецької філології та перекладу і прикладної лінгвістики КНЛУ
ПЕРХАЙЛО Неля Антонівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та освіти дорослих ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
ПЕТРОВА Наталія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПРОКОФ'ЄВА Любов Борисівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
РОМАНЮК Олександра Сергіївна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри перекладу та мовознавства Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса)
СЕМЕРЯК Ірина Зіновіївна	асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету (ЛНУ) імені Івана Франка
СОЯ Олена Миколаївна	аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
СПИВАКОВСЬКА Євгенія Олександрівна	координатор інформаційного центру ЄС при Херсонському державному університеті
СУЛАСВА Наталія Вікторівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ШУЛЬЦЕ Світлана Володимирівна	викладач кафедри фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ТЕРЕЩУК Віта Григорівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов для природничих факультетів ЛНУ імені Івана Франка
ТЕРЕЩУК Діана Григорівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ШИКІТКА Галина Миколаївна	аспірантка кафедри психології та педагогіки Ужгородського національного університету
ШИМКІВ Інна Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології та методики викладання німецької мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка

## ЗМІСТ

<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ .....</b>	<b>3</b>
<i>ПРОКОФ'ЄВА Л. Б. Педагогічні інновації у вищій школі України в ХІХ столітті .....</i>	<i>3</i>
<i>ШИКІТКА Г. М. Становлення та організаційна діяльність «Педагогічного товариства Підкарпатської Русі» .....</i>	<i>9</i>
<i>КУШНІР В. М. Втілення ідеї профільного навчання у практику середньої школи в другій половині 1980-х – на початку 1990-х років.....</i>	<i>14</i>
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>	<b>20</b>
<i>МОРСЬКА Л. І. Модель системи формування медіаторської компетентності майбутніх юристів .....</i>	<i>20</i>
<i>ПЕТРОВА Н. М. Сформованість емоційного інтелекту як запорука успішної професійної діяльності майбутнього педагога: теоретичний аспект .....</i>	<i>27</i>
<i>СОЯ О. М. Діагностування сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики .....</i>	<i>31</i>
<i>СУЛАЄВА Н. В. Підготовка майбутніх фахівців до реалізації неформальної мистецької освіти в навчально-виховних закладах і соціальних інституціях .....</i>	<i>39</i>
<i>СПИВАКОВСЬКА Є. О. Компетентність полісуб'єктної взаємодії як передумова формування готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі.....</i>	<i>44</i>
<i>СЕМЕРЯК І. З. Особливості пам'яті та концентрації уваги у процесі формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій майбутніх програмістів .....</i>	<i>51</i>
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>57</b>
<i>ПАРШИКОВА О. О. Цілі та завдання формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової загальноосвітньої школи на першому адаптаційному етапі навчання іноземної мови .....</i>	<i>57</i>
<i>TERESHCHUK D. H. Developing Intercultural Communication Competence through Intercultural Communication.....</i>	<i>62</i>
<i>РОМАНЮК О. С. Загальна характеристика вправ для формування мовленнєвих навичок вживання лінгвістичних явищ, відібраних з автентичних художніх творів.....</i>	<i>66</i>
<i>ТЕРЕЩУК В. Г. Закономірності формування англомовної лексичної компетенції в умовах віртуального навчального середовища .....</i>	<i>72</i>
<i>ЗАЙЦЕВА І. В. Організація навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій .....</i>	<i>77</i>
<i>ШИМКІВ І. В. Аудіювання як вид іншомовної мовленнєвої діяльності .....</i>	<i>85</i>
<i>ГИРИЧ З. И. Методика корректирующей работы при изучении падежной системы русского языка иностранными тюркоговорящими студентами инженерного профиля.....</i>	<i>91</i>
<i>МАСЛОВА С. Я. Контекстно-інтегрований метод у формуванні вмінь професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх винаробів.....</i>	<i>97</i>
<i>МЕЛЬНИЧАЙКО В. Я., КРИСЬКІВ М. Й. Типові помилки у проведінні словотвірного аналізу .....</i>	<i>102</i>
<i>БЛОГОРКА Л. В. Методичні особливості навчання майбутніх економістів читання англомовних фахових текстів.....</i>	<i>107</i>

---

<b>СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....</b>	<b>114</b>
<i>ІБРАГІМ Ю. С. Розвиток послуг у сфері соціальної роботи з багатодітними сім'ями .....</i>	<i>114</i>
<i>КУЗЬМІНА О. В. Підготовка дітей-сиріт до самостійного життя в умовах сімейного виховного середовища .....</i>	<i>120</i>
<i>ПЕРХАЙЛО Н. А. Вербальна агресія підлітків як об'єкт соціально-педагогічної профілактики .....</i>	<i>125</i>
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....</b>	<b>131</b>
<i>КОЛГАТІНА Л. С. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів з виконання навчальних досліджень .....</i>	<i>131</i>
<i>КРАМАРЕНКО Л. І. Система моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у Нікопольському педагогічному училищі .....</i>	<i>136</i>
<i>ГРУЦЬ Г. М. Формування національної мовної особистості засобами гуманітарних дисциплін .....</i>	<i>141</i>
<i>ШУЛЬЦЕ С. В. Ефективність системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до соціальної адаптації школярів з церебральним паралічем .....</i>	<i>148</i>
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ .....</b>	<b>152</b>
<i>БОДНАР С. В. Методика інтегрованого обучения экономическим дисциплинам средствами английского языка .....</i>	<i>152</i>
<i>КАВЕЦЬКИЙ В. Є. Чинники впливу на професійне самовизначення школярів .....</i>	<i>158</i>
<b>АВТОРИ НОМЕРА.....</b>	<b>163</b>
<b>ЗМІСТ .....</b>	<b>165</b>

ДЛЯ НОТАТОК

---





---

Здано до складання 13.04.2015. Підписано до друку 25.04.2015. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський.  
Умовних друкованих аркушів — 10,46. Обліково-видавничих аркушів — 10,25.  
Замовлення № 99. Тираж 300 прим. Безкоштовно.  
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2