

**ББК 74**

**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2014. – № 3. – 172 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 23 вересня 2014 року (протокол № 2)

**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 26.10.2009.*

**ББК 74**

**Н 34**

**ISSN 2311-6382**

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.091

Н. М. ПЕТРОВА

## ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК КЛЮЧОВА КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

*З'ясовано сутність поняття «інноваційна діяльність» у контексті педагогічної інноватики. Охарактеризовано головні засади й етапи функціонування інноваційних процесів. На основі аналізу наукової літератури розкрито завдання педагогічної інноватики, вказано критерії інноваційної діяльності і принципи управління інноваційними процесами, а також закони, яким ці процеси підпорядковуються. Обґрунтовано, що інноваційна діяльність забезпечує успішний розвиток і поширення інноваційних трансформацій в освітній галузі, сприяє формуванню у майбутніх педагогів нових способів дій, інноваційного мислення і культури.*

**Ключові слова:** педагогічна інновація, педагогічна інноватика, інноваційна діяльність, інноваційний процес.

Н. М. ПЕТРОВА

## ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

*Определена сущность понятия «инновационная деятельность» в контексте педагогической инноватики. Охарактеризованы основы и этапы функционирования инновационных процессов. С учетом анализа научной литературы раскрыты задачи педагогической инноватики, указаны критерии инновационной деятельности и принципы управления инновационными процессами, а также законы, которым эти процессы подчиняются. Обосновано, что инновационная деятельность обеспечивает развитие и распространение инновационных трансформаций в сфере образования, а также способствует формированию у будущих педагогов новых способов действий, инновационного мышления и культуры.*

**Ключевые слова:** педагогическая инновация, педагогическая инноватика, инновационная деятельность, инновационный процесс.

N. M. PETROVA

## TEACHER'S INNOVATIVE ACTIVITY AS A KEY CATEGORY OF PEDAGOGICAL INNOVATION

*This article presents a research of the essence of the term “innovative activity” in the context of pedagogical innovation, and the characteristics of principles and stages of running the innovative processes. On the grounds of scientific literature analysis, there have been clarified the objectives of pedagogical innovation, the criteria of an innovative activity, principles of management of innovative processes, and the laws, that these processes are subjects to. There has been substantiated the fact, that innovative activity provides successful development of implementation of innovative transformation in the sphere of education, enforces the intending teachers' formation of new ways of acting, innovative thinking and culture.*

**Keywords:** pedagogical innovation, innovative activity, innovative process.

Цивілізаційний розвиток певною мірою залежить від усвідомлення інновацій як важливого фактора вирішення різноманітних матеріальних та духовних проблем суспільства. Поширення інновацій означає їх сприйняття індивідуальною та суспільною свідомістю, зародження прогресивних та значимих ідей, що виявляється у зміні засобів техніки, інформаційних

технологій, управлінських стратегій, дидактичних систем, у нових типах поведінки, стилях мислення, способах дій тощо.

З розвитком інноваційності та пріоритетним використанням сучасних технологій міняється конфігурація освіти. Інновація є тим механізмом, який забезпечує перебудову всіх освітніх систем, підсистем, моделей, сприяє пошуку нових підходів до вирішення проблем освітньої галузі, не лише оновлює, а й трансформує нові знання у технології, методології освітнього процесу, адекватні сучасним соціокультурним вимогам.

Основоположниками вихідних теорій інноватики були В. Зомбарт, В. Метчерліх, Й. Шумпетер, які застосували цю проблематику у контексті соціально-економічних і технологічних процесів. Оскільки поняття «інновація» набуло широкого значення у педагогічних дослідженнях, з'явилася особлива наука – педагогічна інноватика (виникла в кінці ХХ ст.), що перебуває на стику загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології, теорії управління, економіки тощо.

Проблеми педагогічної інноватики досліджували К. Ангеловські, І. Дичківська, М. Кларін, С. Лазарев, Б. Мартіросян, В. Паламарчук, І. Підласий, Л. Подимова, В. Полонський, С. Поляков, М. Поташник, В. Самохін, В. Сластьонін, В. Слободчиков, А. Хуторський, В. Чернилевський, В. Чорноліс, Н. Юсуфбекова та інші вчені.

У контексті інноватики вагомим значення набуває інноваційна діяльність, яка не лише забезпечує процес інноваційних змін, внесення нових елементів у традиційну систему освітньої практики, і є важливою характеристикою професійної діяльності кожного сучасного педагога.

**Мета статті** – з'ясувати сутність інноваційної діяльності як важливої категорії педагогічної інноватики.

Аналіз наукової літератури [4; 5; 7; 10; 11; 12] свідчить, що педагогічна інноватика – це наука, яка вивчає походження, закономірності виникнення та розвиток педагогічних інновацій у сфері освіти, а також забезпечує взаємозв'язок педагогічних традицій з проектуванням майбутнього.

Педагогічну інновацію В. Делія розуміє як нове знання, що відображає суттєву сторону синергетичних процесів в освіті та системно впливає на базові компоненти педагогіки, радикально перетворюючи їх на майбутній зміст: парадигму, концепцію, теорію, систему, технології тощо. На думку автора, основними характеристиками інноваційної педагогіки є відкритість, діалог, співпраця, прогнозування майбутнього, варіативність та індивідуалізація освіти [2, с. 29-30].

І. Підласий наголошує, що педагогічні інновації – це нерозривна єдність ідей, процесів, засобів і результатів якісного вдосконалення педагогічної системи [6, с. 403].

С. Поляков вважає інновації педагогічними, якщо вони гуманістичні за змістом, суб'єктні стосовно позиції учасників інноваційної діяльності і спрямовані на розвивальні зміни у взаємовідносинах між ними [7, с. 30].

В. Самохін і В. Чорноліс стверджують, що педагогічні інновації – це комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу для формування у того, хто навчається, інноваційного мислення та інноваційної культури [8, с. 8].

Отже, в сучасних умовах модернізації освіти педагогічна інноватика та її методологічний апарат є дієвим засобом аналізу, обґрунтування і проектування освітніх трансформацій. Так, на думку А. Хуторського, методологія педагогічної інноватики - це система знань і діяльностей, що належать до передумов і структури вчення про створення, освоєння і застосування педагогічних нововведень [10; 11].

Об'єктом педагогічної інноватики є процес виникнення, розвитку та освоєння інновацій в освіті, а предметом – система відносин, які виникають в інноваційній освітній діяльності і спрямовані на особистісне становлення суб'єктів освіти [11, с. 14-15].

В. Лазарев і Б. Мартіросян вважають, що основними завданнями педагогічної інноватики є: 1) побудова теоретичних описів, створення засобів підвищення ефективності та технологій аналізу і вдосконалення інноваційної діяльності; 2) вивчення і вдосконалення інноваційної діяльності щодо створення, поширення і освоєння новизни в освітніх системах. Саме ці ознаки, на думку науковців, структурують предмет педагогічної інноватики [5, с. 20].

Ключовим поняттям педагогічної інноватики є поняття «інноваційна діяльність». Аналіз наукової літератури свідчить, що інноваційна діяльність – це:

– метадіяльність, спрямована на перетворення комплексу особистісних характеристик суб'єкта, яка забезпечує не лише адаптацію до швидкозмінної соціальної та професійної реальності, й можливість впливу на неї [4, с. 24].

– цілеспрямоване перетворення практики освітньої діяльності на основі створення, поширення та освоєння нових освітніх систем чи окремих компонентів [5, с. 16].

– діяльність, що забезпечує перетворення ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом; основними функціями інноваційної діяльності є зміна компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо [10].

Отже, інноваційна діяльність – це системне поняття, яке передбачає комплекс заходів, необхідних для забезпечення інноваційних процесів на певному рівні освіти. Вона передбачає позитивні перетворення освітньої системи і спрямована на розвиток педагога як творчої особистості, переключення його з репродуктивної діяльності на самостійний пошук професійних рішень, становлення його як розробника й автора інноваційних методів, методик, технологій. Інноваційна діяльність педагога пов'язана із самовизначенням, становленням професійної позиції, саморозвитком, самореалізацією та самовдосконаленням.

В. Слободчиков виокремлює такі критерії інноваційної діяльності:

- інноваційну діяльність необхідно вивчати в контексті певної соціальної практики;
- інноваційна діяльність повинна бути спрямована на вирішення комплексних проблем, які виникають у результаті невідповідності традиційних норм щодо нових соціальних очікувань;
- діяльність стає інноваційною тоді, коли передбачає фіксацію інноваційного досвіду, його культурне оформлення і механізми трансляції;
- інноваційній діяльності має бути властивий вектор «інституціоналізації»: організаційно-управлінське оформлення нововведень та їх нормативне закріплення у практику, що змінюється [9, с. 7].

Для здійснення інноваційної діяльності в освітній галузі важливо усвідомлювати та осмислювати закони перебігу інноваційних процесів.

Н. Юсуфбекова вважає, що інноваційні процеси підпорядковуються таким законам:

– закон незворотної дестабілізації інноваційного педагогічного середовища полягає в тому, що інноваційний процес вносить у педагогічне середовище незворотні деструктивні зміни; це призводить до руйнації існуючої цілісної системи та потребує певного часу для створення нової на основі нових елементів або асиміляції старої системи;

– закон обов'язкової реалізації інноваційного процесу передбачає стихійну або свідому реалізацію будь-якого інноваційного процесу, основою якого є педагогічне відкриття;

– закон стереотипізації педагогічних інновацій полягає в тому, що будь-яка інновація, котра реалізується в інноваційному процесі, має тенденцію до поступової трансформації та набуття статусу стереотипної; в цьому значенні вона приречена на рутинізацію (перетворення в системі освіти на стереотип – бар'єр на шляху реалізації інших нововведень);

– закон циклічного повторення педагогічних інновацій передбачає повторне відродження інновацій в нових умовах.

Вказані закони є суттєвими для розуміння суперечностей і динаміки розвитку інноваційних процесів в системі освіти, для конкретизації принципів управління інноваційними процесами. Такими принципами є:

- принцип керованої інноваційної зміни стану системи освіти – зорієнтовує на необхідність свідомої діяльності, яка забезпечує перехід з одного стану системи освіти в інший;
- принцип переходу від стихійних механізмів протікання інноваційних процесів до свідомо керованих – передбачає вивчення та розробку ефективних механізмів свідомого управління інноваційними змінами;
- принцип інформаційного, матеріально-технічного, кадрового забезпечення реалізації інноваційних процесів в освіті – передбачає врахування вищезазначених аспектів щодо забезпечення інноваційних процесів на трьох основних етапах їх реалізації;

- принцип прогнозованості зворотних чи незворотних структурних змін в інноваційному педагогічному середовищі – зорієнтований на унеможливлення стихійних, непередбачуваних змін, що можуть перешкоджати реалізації інноваційних процесів, через прогнозування результатів впровадження елементів педагогічної новизни в інноваційне середовище;

- принцип посилення стійкості інноваційних процесів – полягає у посиленні здатності інноваційних процесів до самозахисту та самоадаптації;

- принцип прискорення розвитку інноваційних процесів в освіті – є закономірністю соціально-педагогічного розвитку суспільства, характеризує ефективність організації та механізми реалізації інноваційних процесів.

На думку Н. Юсуфбекової, ці принципи є найбільш значущими для вирішення проблем управління інноваційними процесами, хоч їх кількість і зміст можуть змінюватися [11, с. 11–15].

Особливістю інноваційних процесів є їх циклічний характер, що виявляється в структурі етапів, які проходить нововведення. Названі закони та принципи зумовлюють етапи функціонування інноваційних процесів або стадії життєвого циклу новизни. С. Поляков називає три основні стадії:

- зародження, становлення (результат процесу – факт інновацій);
- дифузія (поширення від новацій до нововведень);
- рутинізація (перетворення нововведення у традицію) [7, с. 22–23].

Оскільки інноваційна діяльність є діяльністю, зорієнтованою на створення нового освітнього простору на основі використання інноваційних освітніх технологій і формування інноваційного науково-освітнього середовища, важливо модернізувати професійну підготовку майбутніх фахівців освітньої галузі, які будуть реалізовувати інноваційні процеси в навчально-виховному середовищі. Отже, важливо, щоб професійна підготовка педагогічних фахівців до інноваційної діяльності здійснювалась за допомогою інноваційних технологій.

Інноваційні освітні технології – це технології активного навчання, які відрізняються від традиційних активізацією поведінки та мислення, високим ступенем включеності у навчальний процес, обов'язковою взаємодією студентів між собою та викладачем, підвищеною мотивацією, емоційністю та творчим характером занять, особливою спрямованістю на засвоєння матеріалу у стислі терміни [3, с. 22].

Найактуальнішими інноваційними технологіями навчання є такі: інформаційні, модульно-рейтингові, ігрові, проектні, тренінгові, технологія проблемного навчання, технологія розвитку творчості тощо.

Завдяки інтеграції інформаційних технологій з педагогічним простором виникає можливість побудови на цій основі інноваційної педагогічної системи. Адже те, що сьогодні може стати інновацією і потенціалом, завтра стане втраченою можливістю. Однак підвищення ефективності, активізації чи оптимізації педагогічного процесу на основі інформаційно-комунікаційних технологій залежить не від їх технологічних характеристик, а від того, як вони використовуються організаційно, які методичні завдання вирішують [1, с. 422].

Щоб максимально наблизити педагогічний процес до досягнень сучасної науки, вчитель повинен використовувати сучасні інформаційні і педагогічні технології в предметному навчанні, формувати уміння і навички самостійного проектування, моделювання та конструювання з урахуванням поставлених педагогічних цілей та завдань.

Інформаційні технології не можуть замінити педагога, учителя, викладача. Так, вони є лише засобом і жодна з них не здатна вирішити проблеми освітньої галузі, забезпечити належний особистісний та інтелектуальний розвиток, якщо не розроблено педагогічні стратегії, які супроводжують та змістовно визначають їх застосування. Для цього потрібен педагог, котрий здатен системно мислити, керувати процесом оволодіння учнями новими когнітивними інструментами, визначати потенціал інноваційних технологій та використовувати їх для трансформації навчально-пізнавального процесу.

Отже, інноваційна діяльність, як ключова категорія педагогічної інноватики та найскладніший вид діяльності, забезпечує успішний розвиток і поширення інноваційних трансформацій в освітній галузі, сприяє формуванню у майбутніх педагогів нових способів дій, інноваційного мислення, інноваційної культури, генеруючи особистість фахівця зорієнтованого у майбутнє.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Атанов Г. А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова. – Донецк: Изд-во ДООУ, 2002. – 504 с.
2. Делия В. П. Инновационная образовательная среда гуманитарного вуза / В. П. Делия // Актуальные проблемы педагогической инноватики: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 22–23 апр. 2009 г.); под ред. В. П. Делия. – Балашиха, ИСЭПиМ, 2009. – С. 13–67.
3. Дунченко Н. И. Инновационные подходы к формированию образовательной программы / Н. И. Дунченко, Л. В. Калинина, А. В. Ионов // Компетентность. – 2009. – № 5 – С. 17–22.
4. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: учеб. пособие для студ. вузов / Ю. А. Карпова. - СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
5. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11–21.
6. Подласый И. П. Педагогика: в 3 кн. Кн. 1: Общие основы / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 527 с.
7. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С. Д. Поляков. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 176 с.
8. Самохин В. Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность / В. Ф. Самохин, Чернолес В. П. // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 4–9.
9. Слободчиков В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования // Инновации в образовании. – 2003. - № 2. – С. 4–18.
10. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика - рычаг образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>.
11. Хуторской А. В. Педагогическая инновация: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
12. Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление / Н. Р. Юсуфбекова // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2010. – № 4 (14) – С. 8–17.

УДК [378.011.3:796.035]-057.87

А. М. ЗДИХОВСЬКИЙ

**ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В  
ОЗДОРОВЧОМУ ТАБОРІ**

*Розглянуто сучасні підходи щодо трактування поняття «здоров'язбережувальні технології», їх значення в підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в закладах оздоровлення та відпочинку. Сформульовано завдання, вирішення яких сприяє створенню здоров'язберігаючого освітнього середовища. Запропоновано форми діяльності з елементами здоров'язбереження, котрі доцільно використовувати в роботі дитячого оздоровчого табору (ДОТ). Визначено головні етапи підготовки студентів до застосування здоров'язбережувальних технологій у ДОТ.*

**Ключові слова:** здоров'язбереження, здоров'язбережувальні технології, здоров'язберігаюче освітнє середовище, підготовка, дитячий заклад оздоровлення та відпочинку.

А. Н. ЗДИХОВСКИЙ

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В  
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ**

*Рассмотрены современные подходы в трактовке понятия «здоровьесберегающие технологии», их значения в подготовке будущих учителей начальных классов к работе в учреждениях оздоровления и отдыха. Сформулированы задачи, решение которых способствует созданию здоровьесберегающей образовательной среды. Предложены формы деятельности с элементами здоровьесбережения, которые целесообразно включать в работу детского оздоровительного лагеря (ДОЛ). Выделены основные этапы подготовки студентов к применению здоровьесберегающих технологий в ДОЛ.*

*Ключевые слова:* здоров'єсбереження, здоров'єсберегаючі технології, здоров'єсберегаюча освітня середовище, підготовка, дитяче заклад оздоровлення та відпочинку.

A. M. ZDIHOVSKYY

## HEALTH PROTECTION TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK IN A HEALTH CAMP

*The article considers the modern approaches to the interpretation of the concept of «health protection technologies», and the role of such technologies in future primary school teachers's training to work at health and recreation centres. There have been formulated tasks, the solution of which promotes the creation of health protection educational environment. The article suggests various forms of activities with elements of health protection, which are appropriate in the work of a children's health camp. The research defines main stages in student's training to use health protection technologies in a health camp.*

**Keywords:** health protection, health protection technologies, health protection educational environment, training, children's institution of recreation and leisure.

Питання покращення та збереження здоров'я дитини, підлітка займає одне з провідних місць в сучасному науковому пошуку. За даними досліджень, лише 12% випускників шкіл можуть вважатися здоровими, 40% мають різноманітну хронічну патологію; в кожного другого школяра виявлено сполучення кількох хронічних захворювань. Найбільш значне збільшення частоти усіх видів хвороб відбувається у віковій період, які співпадають із здобуттям дитиною повної загальної середньої освіти. Фізичне, психічне та моральне навантаження на дитину під час навчального процесу в школі зумовлює значне накопичення втоми, а кількість соматичних захворювань учнів збільшується з наближенням канікул. Саме тому період літнього оздоровлення спрямований на максимальне відновлення ресурсів організму школяра, відкриває хороші перспективи накопичення сил для подальшого продовження навчання.

Заклади оздоровлення та відпочинку, на думку А. Баранова, дедалі більше стають сучасним засобом забезпечення безперервного виховання та всебічного розвитку школярів, збереження та зміцнення їхнього здоров'я, адже сталість несприятливих тенденцій у стані здоров'я молодого покоління вимагає якісно нових рішень щодо організації та проведення заходів, спрямованих на збереження здоров'я дітей [1, с. 12].

Одним із суб'єктів оздоровлення є працівники дитячого оздоровчого табору (ДОТ). До роботи в школі залучаються кваліфіковані вчителі, вихователі, тренери, проте велику частину персоналу складають студенти педагогічних спеціальностей ВНЗ, котрі виконують завдання педагогічної практики.

У Законі України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» зазначено, що науково-методичне забезпечення дитячих закладів оздоровлення та відпочинку здійснюється шляхом організації співпраці із закладами, установами, організаціями для підвищення ефективності наукового та навчально-методичного забезпечення [3]. Отже підготовка студентів – майбутніх педагогів здійснюється у ВНЗ в рамках їхньої професійної підготовки. Одними з головних засад діяльності вожатого, вихователя, соціального педагога є створення умов для зміцнення, підтримки фізичного та психічного здоров'я дітей шляхом належної організації оздоровлення та відпочинку, збереження життя та здоров'я дітей, захист їх інтересів, створення умов для оволодіння навичками накопичення власного здоров'я, пропаганда здорового способу життя.

У науці багато уваги приділено теоретичному й практичному аспектам збереження здоров'я дітей. В останні роки предметом дослідження науковців є впровадження здоров'язбережувальних технологій фахівцями різних освітніх закладів. Проблеми використання здоров'язбережувальних технологій у системі шкільної освіти досліджують Т. Бойченко, Н. Денисенко, А. Мітяєва, В. Єфімова, М. Смірнов, М. Степанова, Л. Тіхомірова, І. Чупаха та ін. Учені вважають, що цей аспект діяльності є достатньо важливим у вирішенні завдань збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління в сучасному суспільстві.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність забезпечення ефективної підготовки студентів – майбутніх учителів щодо застосування ними здоров'язбережувальних технологій. Вона передбачає вирішення таких завдань: охарактеризувати підходи щодо трактування поняття «здоров'язбережувальні технології»; визначити напрями та форми роботи в ДОТ, що сприяють

здоров'язбереженню; представити вміння майбутніх педагогів, які вдосконалюються в процесі підготовки до роботи в закладі оздоровлення та відпочинку.

Важливим аспектом діяльності педагога є створення умов для збереження, зміцнення та відновлення здоров'я дитини, розвиток її фізичних якостей та збільшення рухової активності, формування в школярів компетентності здоров'язбереження. Така компетентність здобувається в процесі активної діяльності щодо засвоєння позитивних життєвих навичок, які сприяють фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю. При цьому педагог повинен застосовувати різноманітні здоров'язбережувальні технології для досягнення бажаного результату.

У сучасній педагогічній науці поняття «здоров'язбережувальні технології» використовують дуже часто, однак зазначимо, що існують різні думки в трактуванні цього поняття. Так А. Міт'яєва визначає здоров'язбережувальні освітні технології як «якісну характеристику будь-якої освітньої технології, її «сертифікат безпеки для здоров'я» і сукупність тих принципів, методів, прийомів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження» [9, с. 100].

І. Єрохіна здоров'язбережувальні технології в освіті розглядає як сукупність форм, засобів і методів, що спрямовані на досягнення оптимальних результатів у підтримці фізичного, психічного, етичного й соціального благополуччя людини, формуванні здорового способу життя [4, с. 165].

В. Кучма і М. Степанова вважають, що здоров'язбережувальні технології – це такі педагогічні технології навчання, які засновані на вікових особливостях пізнавальної діяльності дітей; навчанні на оптимальному рівні складності; варіативності методів і форм навчання; оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень; створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання («педагогіка успіху»); культивуванні в дітей знань з питань здоров'я [7, с. 23].

Науковці вітчизняної вищої школи О. М. Іонова та Ю. С. Лук'янова розглядають поняття здоров'язберігаючі освітні технології як сукупність засобів, методів, форм, прийомів організації, проведення, управління навчально-виховного процесу, спрямовані на забезпечення ефективності здоров'язбереження учнів [5, с. 70].

Здоров'язбережувальні технології в роботі окремого педагога-організатора, вихователя, вожатого можна уявити як системно організоване на єдиному методологічному фундаменті поєднання принципів педагогіки співробітництва, ефективних педагогічних технік, елементів педагогічної майстерності, що спрямовані на адаптацію вихованця до нового виховного середовища у закладі оздоровлення та відпочинку, турботу про збереження його здоров'я і виховання у нього культури здоров'я на власному прикладі.

Розглянувши різні трактування поняття «здоров'язбережувальні технології», можемо констатувати, що їх ефективність та позитивний вплив на особистість вихованця залежить від системної та злагодженої роботи в усіх напрямках, а не хаотичного застосування окремих елементів та складових технологій в освітньо-виховному процесі.

Посадова особа, котра задіяна до організації оздоровлення дітей, повинна забезпечити створення такого педагогічного середовища, яке було б життєвим простором дитини, активно чи пасивно впливало б на її свідомість, почуття, вчинки, ставлення. Основними завданнями щодо вирішення цієї проблеми нами виділяється наступне:

- реалізація системи профілактичних заходів;
- проведення системи лікувально-оздоровчих заходів;
- організація спортивно-масових заходів;
- покращення системи психологічної допомоги вихованцям;
- формування сприятливого морально-психологічного клімату в дитячому та педагогічному колективах;
- введення здоров'язбережувальних технологій у виховний процес позашкільних закладів (літніх таборів).

Таке здоров'язберігаюче освітнє середовище формує в дітей позитивну мотивацію до здорового способу життя, забезпечує формування та розвиток навичок збереження та зміцнення здоров'я. Створення здорового середовища має велике значення для цілісного розвитку



особистості, оскільки організація навчально-виховного процесу в таких умовах дозволяє вихованцям реалізувати свої здібності в різних сферах діяльності.

Вважаємо, що досягнути такого результату можна через включення до розпорядку дня ДОТ специфічних заходів, дійств, конкурсів та інших форм роботи, які сприятимуть формуванню відповідального ставлення до здоров'я, розвитку компетентності здоров'язбереження дітей [8; 10].

Пропонуємо включати до режиму дня, крім загальноприйнятій конкурсів і, розважальних програм, такі заходи з елементами технологій здоров'язбереження, як: музикотерапія, арттерапія, сміхотерапія, імаготерапія, психогімнастика, дихальна гімнастика, гімнастика для очей, ігротерапія, рухливі та спортивні ігри, ритмопластика, релаксація, скретчінг, теренкур, самомасаж та ін.

Запропоновані заходи сприятимуть виконанню основних завдань з оздоровлення та відпочинку дітей: відновлення фізичних і духовних сил дитини; організація соціально значущої діяльності дітей і підлітків у відкритому мікросередовищі, вплив на розумну організацію дозвілля; піклування про душевну рівновагу дитини, її відчуття і переживання; організація системи профілактичних заходів щодо попередження поведінки, яка відхиляється (девіантної), та злочинної (делінквентної) поведінки дітей і підлітків у ДОТ; допомога у відмові від звичок, що завдають шкоди здоров'ю. Здорова дитина із задоволення включається у всі види діяльності, які запропоновані педагогічним колективом ДОТ, вона оптимістична, позитивна, відкрита до спілкування і співпраці з іншими дітьми та педагогами закладу.

З огляду на названі завдання професійної діяльності майбутніх учителів у системі літнього відпочинку дітей та особливості роботи оздоровчої установи ми пропонуємо умови, які забезпечать кращу готовність студентів до роботи в ДОТ, оскільки лише теоретична база без практичного підкріплення не дає необхідного очікуваного результату. Хоча студенти мають теоретичні знання, але 75% опитаних не вважають себе достатньо підготовленими до роботи в ДОТ, 3,1% – відчувають недостатню або й, навіть, повну неготовність працювати з дитячим колективом. І лише 21,9% майбутніх вожатих ствердно відповіли на питання щодо готовності до роботи в ДОТ. Такі результати опитування дають нам змогу стверджувати недостатню професійну компетентність студентів, які проходять практику в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Ми пропонуємо поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів шляхом вивчення дисциплін «Робота в літньому оздоровчому таборі» і «Методика виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах», спецкурсу «Літня педагогічна практика» і проведення Міжнародної літньої педагогічної школи для студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ різних рівнів акредитації, а також забезпечення взаємодії викладачів і студентів з метою розвитку в останніх професійних навичок. До співпраці залучаються за можливості студенти іноземних ВНЗ, котрі мають суміжні спеціальності. Місцем проведення школи ми рекомендуємо діючий заклад оздоровлення (ДОТ, санаторій, дитячий центр), базу практики ВНЗ.

Така взаємодія, особливо в структурі «Міжнародної літньої педагогічної школи», дає можливість студенту повністю відчувати специфіку роботи в закладах оздоровлення та відпочинку, оскільки динаміка зміни видів діяльності буде наближена до реальних умов. Дотримання розпорядку дня допоможе якнайкраще спланувати черговість використання окремих форм роботи. Крім того, практичне застосування елементів технологій здоров'язбереження «на місцевості» виявляє прогалини у теоретичній підготовці, які можна і необхідно скоригувати.

Діяльність школи дозволяє покращити студентам такі вміння:

- організаторські: організувати різноманітні форми роботи загону з урахуванням елементів здоров'язбереження, формувати актив загону, контролювати доручення;
- комунікативні: реалізувати міжособистісну комунікацію з дітьми, колегами, керівництвом установи, застосовувати доцільні стилі та форми спілкування з вихованцями;
- креативні: створення власного творчого продукту (написання пісень, масовок, конкурсів, розважальних програм, сценаріїв), удосконалення акторської та виконавської майстерності;

- дослідницькі: вивчення та спостереження розвитку тимчасового дитячого колективу, узагальнення та систематизація результатів своєї професійної діяльності;
- гностичні: робота з науковою, методичною літературою, вивчення передового та новаторського педагогічного досвіду в сфері оздоровлення та відпочинку;
- проєктивні: постановка виховних цілей на визначений період, участь колективному плануванні, проєктуванні результатів колективних справ.

За результатами опитування кількість студентів, які вважають себе більш практично підготовленими, зросла до 84,4% (порівняно з 36,5%).

Спілкування і співпраця з іншими студентами та педагогами, перебування почергово як в ролі педагога, так і вихованця дають можливість проєктувати різні способи поведінки, передбачати результати роботи, уникати значних помилок у своїй професійній діяльності.

Здоров'я дитини повинно стати пріоритетом у діяльності будь-якої освітньої установи від дошкільного навчального закладу до системи закладів позашкільної освіти, включаючи літні табори. Працівник закладу оздоровлення та відпочинку (вихователь, вожатий, інструктор, організатор дозвілля тощо) має постійно працювати з метою формування в дітей відповідального ставлення до здоров'я, здорового способу життя, а не лише для досягнення позитивного педагогічного результату будь-якою ціною.

Узагальнивши зазначене, ми дійшли висновку, що підвищення готовності майбутніх фахівців до здоров'язбережувальної діяльності в ДОТ залежить від ефективності системи методичної, навчальної та прикладної роботи ВНЗ з підготовки вчителів до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А. А. Окружающая среда и здоровье / А. А. Баранов // Педиатрия. – 1994. – № 5.1. – С. 5–6.
2. Бартків О. Діяльність соціального педагога в дитячому оздоровчому таборі: навч.-метод. посібник / Бартків О., Дурманенко Є., Грановський В. – Луцьк, 2010. – 168 с.
3. Закон України «Про оздоровлення та відпочинок дітей». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/375-17>
4. Ерохина И. А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. А. Ерохина. – Тамбов, 2005. – 272 с.
5. Іонова О. М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема / О. М. Іонова, Ю. С. Лукьянова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Харків: ХДАДМ, 2009. – XXIII – № 1. – С. 69–72.
6. Лякішева А. В. Навчально-методичне забезпечення курсу «Робота в літньому оздоровчому таборі» / А. В. Лякішева, А. М. Здіховський // Соціальна педагогіка: навч.-метод. посібник. У 2 ч. / за ред. П. М. Гусака, Л. К. Грицюк. – Луцьк: Волинська книга, 2010. – Ч. 2. – С. 384–390.
7. Кучма В. Р. Концепция «Общие подходы к формированию гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ» / В. Р. Кучма, М. И. Степанова // Проект «Разработка компонентов стандарта общего образования второго поколения»: разработка гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ. – М., 2006. – 56 с.
8. Літо барвінкове: навч.-метод. посібник щодо організації дозвілля у дитячих оздоровчих таборах / упоряд. В. В. Андрусів. – Луцьк: Волинська книга, 2007. – 332 с.
9. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А. М. Митяева. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 192 с.
10. Проскурина Е. Святково літо / Е. Проскурина, О. Братчук. – Х.: Торсінг+, 2005. – 144 с.

О. Д. КРАЄВСЬКА

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-АГРАРІЇВ: ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ

*Обґрунтовано особливості перевірки методики формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв з урахуванням специфіки зазначеної методики. Розглянуто методи та засоби експериментальної перевірки складових комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв. Описано авторську методику діагностування рівня сформованості складових комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв, що включає наступні компоненти: діагностування мотиваційно-ціннісної складової, діагностування когнітивно-стратегічної складової, діагностування діяльнісно-корегуючої складової. Досліджено зв'язок методики експерименту із структурою комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв та особливостями методики її формування. Описано методику формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв, яка ґрунтується на розвитку складових цієї компетентності та передбачає врахування раніше діагностованих недоліків і проблем комунікативної підготовки фахівців.*

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, менеджери-аграрії, методика, педагогічний експеримент, ділові ігри, відео метод, портфоліо.

О. Д. КРАЕВСКАЯ

### ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ-АГРАРИЕВ

*Обоснованы особенности проверки методики формирования коммуникативной компетентности будущих менеджеров-аграриев с учетом специфики указанной методики. Рассмотрены методы и средства экспериментальной проверки составляющих коммуникативной компетентности будущих менеджеров-аграриев. Описана авторская методика диагностирования уровня формирования составляющих коммуникативной компетентности будущих менеджеров-аграриев, включающая следующие компоненты: диагностирование мотивационно-ценностной составляющей, диагностирование когнитивно-стратегической составляющей и диагностирование деятельностно-корректирующей составляющей. Исследована связь методики эксперимента со структурой коммуникативной компетентности будущих менеджеров-аграриев и особенностями методики ее формирования. Описана методика формирования коммуникативной компетентности будущих менеджеров-аграриев, которая основывается на развитии составляющих данной компетентности и предполагает учет ранее диагностированных недостатков и проблем коммуникативной подготовки данных специалистов.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, менеджеры-аграрии, методика, педагогический эксперимент, деловые игры, видео метод, портфоліо.

O. D. KRAYEVSKA

### PECULIARITIES OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE INTENDING MANAGERS-AGRARIANS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION TECHNIQUE

*The peculiarities of testing the methods of managers-agrarians' communicative competence formation have been substantiated in this article, taking into account the specificity of such technique. The methods and means of experimental verification of the components of future managers-agrarians' communicative competence have been analyzed in this research. The author's methods of diagnosing the level of formation of the components of future managers-agrarians' communicative competence has been described. These methods include the following components: diagnosing motivation and value component, diagnosing cognitive and strategic component, and diagnosing activity and correction component. The connection between the experiment methods, the structure of future managers-agrarians' communicative competence and peculiarities of its*

*formation methods has been studied in this article. There have been described author's methods of future managers-agrarians' communicative competence formation, based on the development of the competence components, considering previously diagnosed flaws and problems of communicative training of specialists.*

**Keywords:** *communicative competence, managers-agrarians, methods, pedagogical experiment, business games, video method, portfolio.*

Комунікативна компетентність майбутніх менеджерів-аграріїв України набуло стратегічного значення для розвитку держави із стрімким збільшенням інтенсивності та масштабів міжнародної ділової комунікації, в зв'язку з посилення інтеграцією аграрного сектора вітчизняної економіки зі світовим економічним простором і зростаючою увагою світового співтовариства до економічного й людського потенціалу нашої країни.

Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв у процесі професійної підготовки у ВНЗ України відбувається в умовах відсутності системи, стратегії та чіткого плану формування цієї компетентності в ході вивчення дисциплін комунікативного спрямування. Методика цілеспрямованого формування структурних компонентів комунікативної компетентності на основі сучасних інформаційних технологій, розроблена нами, передбачає систематизацію та якісне доповнення змісту і методів комунікативної підготовки фахівців вказаного профілю. Очевидно, що для перевірки ефективності зазначеної методики необхідно встановити та врахувати особливості проведеного педагогічного експерименту.

Як відомо, експеримент є методом вивчення, який полягає у моделюванні визначеного явища в штучно створених (лабораторних) умовах з метою з'ясування та дослідження характеристик процесу його розвитку. Будучи дослідом, експеримент потребує підтвердження чи спростування гіпотези, котрі передбачає наявність доцільно вибраних або штучно створених умов, що забезпечують появу тих процесів, спостереження яких необхідне для встановлення закономірних зв'язків між явищами [2].

Педагогічний експеримент – це комплексний дослідницький метод, що передбачає дослідження педагогічного явища у спеціально створених умовах та організованих ситуаціях. Він використовується для: встановлення причинно-наслідкових зв'язків між певними педагогічними впливами і досягнутими результатами; порівняння ефективності умов і вибору оптимальної з них, враховуючи певні критерії; виявлення необхідних умов для реалізації певних педагогічних завдань; дослідження особливостей перебігу певного процесу в нових умовах тощо [1].

**Метою статті** є визначення особливостей експериментальної перевірки методики формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.

Комунікативна компетентність майбутніх менеджерів-аграріїв – це динамічна комбінація знань, умінь, цінностей, особистих якостей, що забезпечують ефективне виконання функцій менеджменту, здатність фахівця до ефективної діяльності у взаємозв'язку суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності, в мінливих умовах інформаційного суспільства.

Вивчення комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв дозволяє визначити її структуру, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-стратегічний та діяльнісно-корегуючий компоненти, а також їх рівні (високий середній та низький).

Педагогічними умовами ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв визначено наступні: поетапне формування мотивації майбутніх фахівців до комунікативної діяльності у процесі їх професійної підготовки; проектування змісту комунікативної підготовки на основі системного та інтегративного підходів і методика цілеспрямованого формування структурних компонентів комунікативної компетентності на основі сучасних інформаційних технологій.

Особливості експериментальної перевірки методики формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв зумовлені як самою методикою формування компетентності, так і методикою її перевірки.

Для визначення рівня сформованості компонентів вказаної компетентності нами розроблено *авторську методику діагностування рівня сформованості складових*

комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв, яка включала наступні компоненти:

- діагностування мотиваційно-ціннісної складової, що передбачало використання: тесту для визначення рівня мотивації до ефективної комунікації як загальнолюдської цінності, тесту для визначення рівня мотивації до ефективної професійної іншомовної комунікації та визнання іншомовної комунікації загальнолюдською та професійною цінністю, тесту для визначення рівня мотивації до ефективної професійної комунікації як професійної цінності, тесту для визначення рівня мотивації як здатності мотивувати інших до ефективної професійної та загальнолюдської комунікації, анкети для визначення рівня мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв;

- діагностування когнітивно-стратегічної складової, що включало комплексний тест для визначення рівня когнітивно-стратегічного компонента комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв;

- діагностування діяльнісно-корегуючої складової, що становило експертну оцінку рівня діяльнісно-корегуючої складової комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.

На початку нашого діагностичного дослідження з метою діагностування мотиваційно-ціннісної складової ми визначили рівень сформованості мотиваційно-ціннісної складової комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв на кожному етапі формування в них мотивації до комунікативної діяльності, тобто на етапах формування мотивації: до ефективної комунікації як загальнолюдської цінності; до ефективної професійної комунікації як професійної цінності; до ефективної професійної іншомовної комунікації як загальнолюдської та професійної цінності; як здатності мотивувати інших до ефективної професійної та загальнолюдської комунікації. Крім того, окремо дослідили рівень мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.

У межах діагностування мотиваційно-ціннісної складової комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв, студентам пропонувалося обрати одну із трьох відповідей на 50 запитань чотирьох тестів із розгорнутою відповіддю на 15 запитань анкети.

Зазначимо, що попереднє діагностування мотиваційно-ціннісної складової дало нам можливість констатувати загальний рівень сформованості цієї складової, а також рівень сформованості на кожному з етапів її розвитку. В результаті ми отримали наступні дані: дуже велика кількість опитаних (86%) майбутніх менеджерів-аграріїв мали низький та середній рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної компетентності. При цьому різним був розвиток мотивації до загальнолюдської комунікації, професійної, іншомовної професійної та загальнолюдської, а також мотивації як здатності мотивувати інших до загальнолюдської та професійної комунікації. 15% студентів не сприймають комунікацію як загальнолюдську цінність, 20% не вважають іншомовну комунікативну компетентність важливим фактором їх майбутнього професійного розвитку, 18% не вважають здатність мотивувати інших до ефективної комунікації суттєвою для професійного успіху менеджера-аграрія.

Більшості майбутніх менеджерів-аграріїв властиві незначна кількість комунікативних потреб, інтересів та цілей в комунікації, відсутність чіткого розуміння цілей їх майбутньої комунікативної діяльності, незначний комунікативний досвід та нерозуміння комунікації як загальнолюдської цінності. Крім того, більшість студентів не усвідомлюють необхідності оволодіння іноземною мовою на нинішньому етапі розвитку вітчизняної аграрної галузі та її інтеграції зі світовим економічним простором, не докладають усіх можливих зусиль та не отримують задоволення від вивчення іноземної мови. Вони, як правило, не повністю розуміють значення професійної комунікації менеджера-аграрія для успіху підприємства та не вважають постійний розвиток комунікативної компетентності і врахування здобутого комунікативного досвіду важливими у фаховій діяльності. Суттєво також, що майбутні менеджери-аграрії із середнім та низьким рівнями розвитку мотиваційно-ціннісної складової комунікативної компетентності сумніваються або не визнають необхідною для себе здатність мотивувати інших до ефективної професійної та загальнолюдської комунікації, не докладають зусиль для

вирішення та запобігання конфліктам, не прагнуть до організації ефективної співпраці в процесі професійної підготовки.

Діагностування когнітивно-стратегічної складової передбачало перевірку широкого спектра знань і здатності виробляти стратегію комунікації у комплексному тесті для визначення рівня когнітивно-стратегічного компонента комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.

Комплексний тест містить 30 пунктів, з яких 28 питань з варіантами відповідей і 2 тексти іноземною мовою із завданнями до них. Питання та завдання тесту стосувалися знань майбутніх менеджерів-аграріїв щодо проведення та підготовки презентацій, здійснення вербальної комунікації українською та іноземною мовами, ведення документації, здійснення рефлексії та аналізу власної комунікації, здійснення невербальної комунікації, знань психологічних технік, лексичних та граматичних знань з іноземної мови, стилістики української мови.

Ми наголошуємо на цьому, оскільки, в сучасних умовах іншомовна комунікативна компетентність є невід'ємною складовою загальної комунікативної компетентності майбутнього менеджера-аграрія, тож завдання з іноземної мови обов'язково повинні входити в діагностику вказаної компетентності.

Попереднє діагностування фактичного рівня когнітивно-стратегічної складової комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв показало низькі показники їх знань про комунікацію та особливості й механізми її здійснення.

Методика діагностування діяльнісно-корегуючої складової комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв ґрунтувалася на методі експертних оцінок.

Метод експертних оцінок – це один з головних методів науково-технічного прогнозування, який ґрунтується на припущенні, що можна побудувати адекватну модель майбутнього розвитку об'єкта прогнозування на основі думок експертів [4]. Ключовою в цьому методі є думка компетентних фахівців. Метод має різні модифікації: індивідуальні («інтерв'ю», аналітичні) та колективні (метод комісії, віднесеної оцінки, дельфійський) методи. Ми застосовували колективні методи експертної оцінки – комісії та дельфійський.

Метод комісії дозволив провести дискусію в групі експертів щодо рівня діяльнісно-корегуючої складової комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв. Він має важливі для нас переваги, а саме: пряме зіставлення та обговорення поглядів експертів, що призводить до конкуренції думок та вироблення оптимальної загальної оцінки. Його недоліком є вірогідність приділення недостатньої уваги усім аспектам оцінки та недостатнього обґрунтування позиції експертів при виробленні загальної оцінки.

Для поліпшення якості експертної оцінки ми застосовували дельфійський метод. Він є методом колективної оцінки, що передбачає відмову від прямої колективної дискусії. Замість дебатів в цьому разі застосовується індивідуальне опитування експертів, що має вигляд таблиць експертної оцінки. Після цього слідує узагальнення відповідей експертів, передача експертам певного узагальнення для уточнення (можливо разом із додатковою інформацією про об'єкт дослідження). Дельфійський метод передбачає повторення вказаної процедури кілька разів до досягнення прийнятної подібності висловлених думок.

Ми поєднали два вищесказані методи експертних оцінок так: спочатку у дельфійський метод для повної фіксації думок експертів, а згодом метод комісії дозволив уточнити їх погляди та прийти до загальної позиції в оцінці рівня діяльнісно-корегуючої складової комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.

Наша методика діагностування діяльнісно-корегуючої складової комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв передбачала розробку та використання таблиць експертної оцінки рівня вказаної складової комунікативної компетентності цих фахівців.

За допомогою даних таблиць детальному аналізу підлягали: безпосередня вербальна комунікація, безпосередня невербальна комунікація, опосередкована знаково-символічна комунікація, опосередкована інформаційними технологіями невербальна комунікація, опосередкована вербальна комунікація. Таблиці експертних оцінок містять чіткі характеристики ефективності цих видів комунікації, що дозволяло експертам фіксувати та

аналізувати особливості комунікативної діяльності та визначити рівень діяльнісно-корегуючої складової комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.

Крім вищеописаної авторської методики діагностування рівня сформованості складових комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв, педагогічний експеримент передбачав застосування комплексних контрольних зрізів з комунікативно-орієнтованих дисциплін.

При плануванні та проведенні контрольних зрізів ми опиралися на карту комунікативної підготовки, що містить перелік та тематичний аналіз комунікативно орієнтованих дисциплін з робочих навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх менеджерів-аграріїв.

Відповідно до карти комунікативної підготовки студентів в з I по IV курси майбутні менеджери-аграрії опановують такі навчальні дисципліни комунікативного характеру: I курс – нормативна частина – «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Інформаційні системи та технології», варіативна частина – «Етика бізнесу та управління»; II курс – нормативна частина – «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Психологія», «Теорія організації», варіативна частина – «Офісний менеджмент»; III курс – нормативна частина – «Управління персоналом», варіативна частина – «Інформаційні системи в менеджменті», IV курс – нормативна частина – «Організація праці менеджера».

З урахуванням зазначеного переліку дисциплін контрольні зрізи щодо визначення рівня комунікативної компетентності проводилися в два етапи: в кінці II курсу вони передбачали перевірку знань з української та іноземної мови, інформаційних систем і технологій, етики бізнесу та управління, психології, теорії організації, і офісного менеджменту; в кінці IV курсу перевірялися залишкові знання з вищезгаданих предметів, а також з управління персоналом та організації праці менеджера. Оскільки дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» є найбільш комунікативно орієнтованими, то частка завдань з цих предметів була більшою.

Діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв передбачала залучення студентів IV курсу, які досягають (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ми діагностували сформованість комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв на бакалаврському рівні, оскільки, згідно з законом України «Про вищу освіту» (від 1 липня 2014 р.) цей рівень вищої освіти «передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю» [3].

У зв'язку з цим, доцільно діагностувати сформованість їх комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв на бакалаврському рівні, адже їх комунікативна компетентність є ключовою у формуванні здатності фахівця здійснювати професійну діяльність і передбачає наявність теоретичних знань та практичних умінь і навичок комунікації, які є серед достатніх та необхідних для успішного виконання виробничих обов'язків за обраною спеціальністю.

Методика формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв ґрунтувалася на розвитку її складових і враховувала діагностовані недоопрацювання та проблеми. Методика включала наступні методи: комплексні ділові ігри, метод case-study, відеометод (на формування діяльнісно-корегуючої складової); метод мікроситуацій, метод портфолію, метод «круглого столу» (на формування когнітивно-стратегічної складової), а також серія евристичних бесід.

Евристична бесіда – це один з найбільш традиційних та ефективних методів педагогічної діяльності, при застосуванні якого педагог має можливість скерувати учнів на формування бажаних висновків та знань, зумовити чи актуалізувати інтереси, стимулювати інтенсивну навчальну діяльність. Попри традиційність цього методу, вважаємо доцільним і корисним модернізувати умови його застосування та використовувати його важливий навчальний потенціал. Евристична бесіда не допускає пасивності, байдужості студентів до теми обговорення, натомість задіює їх особистий досвід і погляди, спонукає до роздумів та висновків. За умови ефективності евристичної бесіди погляди стають переконаннями, схильності набувають форми намірів, а неконструктивні погляди та переконання переглядаються.

Новизна у застосуванні вказаного методу для формування мотивації майбутніх менеджерів-аграріїв до комунікативної діяльності полягає у створенні логічної, цілісної, послідовної системи взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих евристичних бесід, а також використання сучасних інформаційних технологій для підсилення ефекту таких бесід на фахівців.

Метод аналізу мікроситуацій, що належить до імітаційних неігрових методів, здатен активізувати пізнавальну діяльність майбутніх менеджерів-аграріїв, спрямувати їх на пошук та надати інформацію безпосередньо про ситуації комунікативної діяльності, що вимагають високого рівня комунікативної компетентності.

Зазначимо, що у формуванні діяльнісно-результативної складової ми застосовуємо метод case-study, в основі якого також лежить аналіз ситуацій. Принципова відмінність між двома методами, що лежить в основі їх використання при цілеспрямованому формуванні різних складових комунікативної компетентності майбутніх фахівців, полягає у широкоформатності та складності реальних проблем підприємства в методі case-study та однобічності, відносній нескладності (простоті) проблематики мікроситуацій. Саме таким шляхом – від простішого до складного, від пізнання та накопичення інформації до діяльності та аналізу її результатів – необхідно формувати комунікативну компетентність менеджерів-аграріїв.

Запорукою ефективності методу аналізу мікроситуацій в цьому разі є розгляд різнопланових та чисельних комунікативних ситуацій, що відповідає реальній діяльності менеджера-аграрія. Майбутні фахівці покроково аналізують та вчаться приймати рішення в таких мікроситуаціях, щоб потім розбиратися в складніших і комплексних, в яких поєднуються кілька завдань та проблем.

Метод «портфоліо» в педагогічній науці трактується як метод систематизації самостійної роботи студентів, спрямований на поглиблення та узагальнення знань, набутих на аудиторних заняттях. Як правило, матеріальним результатом його застосування в навчальній діяльності є формування теки, власне, портфоліо, із накопиченим та систематизованим матеріалом самоосвітньої діяльності з певної навчальної дисципліни [5].

Не обмежуючись однією дисципліною, ми пропонуємо застосовувати метод «портфоліо» для комплексного формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв. Суттєвою особливістю формування взаємної компетентності, яка стає нам у пригоді при його застосуванні, є велика кількість та різноманітність особистого позааудиторного досвіду комунікації майбутніх менеджерів-аграріїв в процесі професійної підготовки. Досі цей дидактичний резерв не розглядався та не використовувався. Метод «портфоліо» дає можливість цілеспрямовано, раціонально та ефективно використовувати пізнавально-інформаційний та навчально-практичний потенціал самостійної комунікативної діяльності майбутніх менеджерів-аграріїв.

Отже, ми розглянули особливості перевірки методики формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв, методи та засоби експериментальної перевірки складових цієї компетентності, дослідили зв'язок методики експерименту із структурою комунікативної компетентності та особливостями методики її формування. Авторська методика діагностування рівня сформованості складових комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв та комплексні контрольні зрізи дають можливість об'єктивно оцінити масштаб завдань щодо формування комунікативної компетентності фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берестецька Н. В. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійного спілкування у процесі навчання гуманітарних дисциплін: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Берестецька. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
2. Експеримент. Вільна енциклопедія Вікіпедія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>
3. Закон України «Про вищу освіту»: від 01.07.2014 № 15556–VII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
4. Метод експертних оцінок. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
5. Метод «Портфоліо» в структурі самостійної роботи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com>



В. М. КОБЗАР

**ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ У КОЛЕДЖАХ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ**

*Проаналізовано стан дослідження проблеми формування готовності до інноваційної діяльності в студентів-технологів і визначення її структурних компонентів. Запропоновано компоненти (мотиваційний, когнітивно-змістовий, пошуково-творчий) та рівні (низький, середній, високий) сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю. Графічно представлено аналіз рівнів сформованості означеної готовності по кожному з компонентів. Експериментально доведено ефективність і перспективність представленої методики.*

**Ключові слова:** інноваційна діяльність, майбутні технологи, готовність до інноваційної діяльності, компоненти готовності до інноваційної діяльності.

В. М. КОБЗАР

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ТЕХНОЛОГОВ В КОЛЛЕДЖАХ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ**

*Проанализировано состояние исследования проблемы формирования готовности к инновационной деятельности студентов-технологов и выделение ее структурных компонентов. Предложено компоненты (мотивационный, когнитивно-содержательный, поисково-творческий) и уровни (низкий, средний, высокий) сформированности готовности к инновационной деятельности будущих технологов в колледжах аграрного профиля. Графически представлен анализ уровней сформированности обозначенной готовности по каждому из компонентов. Экспериментально доказана эффективность и перспективность представленной методики.*

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, будущие технологи, готовность к инновационной деятельности, компоненты готовности к инновационной деятельности.

V. M. KOBZAR

**THE RESEARCH OF EFFECTIVENESS OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF FUTURE TECHNOLOGISTS' READINESS FOR AN INNOVATIONAL ACTIVITY AT COLLEGES OF AGRICULTURAL PROFILE**

*This article presents the analysis of the current stage, which the investigation of the problem of the formation of future technologists' readiness for innovation and definition of its structural components are on. The research outlines the author's position concerning the components (motivational, cognitive and content, search and creative), and levels of formation (low, medium, high) of future technologists' readiness for innovative activity at agricultural colleges. There has been graphically presented the analysis of the levels of the mentioned above readiness formation according to each of the components. The introduced methods have been experimentally proved to be effective and perspective.*

**Keywords:** innovational activity, future technologies, readiness for innovational activity, the components of readiness for innovational activity.

В зв'язку із сучасними інтеграційними процесами стрімко розвивається торгівельно-економічне співробітництво між Україною та Європейським Союзом. Проте продукція нашої переробною галузі не завжди відповідає світовим стандартам та вимогам до якості. Подолання цієї проблеми можливе не лише завдяки реформам та інвестиціям в новітнє обладнання для наших виробництв. Одним із пріоритетних напрямків сучасної освіти за таких умов є спрямованість на підготовку фахівців нового рівня, здатних створювати продукцію, що може скласти гідну конкуренцію на світових ринках. Забезпечити конкурентоспроможність української продукції переробної галузі можуть фахівці, що відрізняються ґрунтовними

практичними та теоретичними знаннями, нестандартністю мислення, направленістю на творчість, а, отже, готові до інноваційної діяльності.

Проблему формування готовності до інноваційної діяльності вивчали багато науковців: О. Абдулліна, Л. Буркова, Л. Даниленко, В. Кальней, О. Касьянова, О. Орлов, В. Паламарчук, І. Підласий, В. Пінчук, Л.С. Подимова, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова. Проте більшість із них досліджували проблему формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх педагогів, тоді як проблема формування такої готовності майбутніх технологів майже не відображена у працях науковців.

**Мета статті** – дослідити ефективність запропонованих педагогічних умов формування готовності до інноваційної діяльності, здійснити порівняльний аналіз рівнів сформованості такої готовності.

Науковці визначають інноваційну діяльність як процес, спрямований на розроблення й реалізацію результатів закінчених наукових досліджень і розробок або інших науково-технічних досягнень у новий чи вдосконалений продукт, реалізований на ринку, у новий чи вдосконалений технологічний процес, використовуваний у практичній діяльності, а також зв'язані з цим додаткові наукові дослідження й розробки [4, с. 24].

У ході дослідження нами була сформульована та перевірена робоча гіпотеза: формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю буде ефективним за таких умов:

- системності формування мотивації до інноваційної діяльності у майбутніх технологів;
- використання комп'ютерно-орієнтованих технологій для моделювання професійної діяльності технолога у коледжі аграрного профілю;
- реалізації індивідуального підходу до навчання вирішення реальних професійних ситуацій і завдань.

Під першою умовою розуміємо, що системне формування мотивації до інноваційної діяльності можливе лише за одночасного використання на заняттях не лише добре відомих та застарілих методів і форм навчального процесу (лекції, практичні заняття, комбіновані уроки, консультації, бесіди, олімпіади), а й новітніх (інноваційних) технологій навчання (дискусії, «мозкова атака», case-method, метод випадків, інсценізації, дидактичні ігри, метод проєктів, мікрофон, карусель, «ажурна пилка» тощо).

Системність формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжі аграрного профілю, наприклад на заняттях з інформатики, ми вбачали в поетапному її формуванні, відповідно до вікових особливостей. Так, на I курсі відбувалися етапи ознайомлення та перехідний, а вже на III курсі на заняттях з «Комп'ютеризації виробництва» проходив етап відтворення професійної діяльності.

У процесі дослідження нами було встановлено критерії та показники, що характеризують у майбутніх спеціалістів готовність до інноваційної діяльності (табл. 1).

Дослідно-експериментальна робота тривала протягом 4 років, що дало можливість отримати об'єктивні результати. В експерименті взяли участь 174 студенти, з них 79 були обрані до контрольної групи, а 95 – до експериментальної. Обрані студенти за більшістю напрямів дослідження показали середні показники.

Студенти контрольної групи працювали за умов використання традиційних методів та засобів організації навчального процесу, тоді як на студентах експериментальної групи апробувались методи та форми навчання, що дозволяють формувати готовність до інноваційної діяльності. Для роботи з останніми нами був укладений комплекс комп'ютерно-орієнтованих засобів, що дають змогу моделювати професійну діяльність майбутнього технолога. Він містить: навчальні презентації; електронні посібники; відео архів навчальних фільмів; веб-квест; віртуальну лабораторію.

При використанні електронного портфоліо навчальних презентації на заняттях у студентів I курсу викладачами помічено покращення процесу сприйняття та засвоєння нового матеріалу. Комплекс презентацій допоміг візуалізувати абстрактний навчальний матеріал, пробудити увагу та зосередити її на найважливіших моментах.

На заняттях з математики та інформатики активно використовувались електронні посібники «Основи інформатики та обчислювальної техніки», «Геометричні тіла», розроблені

автором, які спрощували пошук необхідної для студентів інформації і цим спонукали їх до самостійної пошукової діяльності.

Таблиця 1

*Критерії та показники готовності до інноваційної діяльності*

Критерій	Показники
Мотиваційний	Усвідомлення потреби запровадження у виробництво новітніх технологій; впевненість у позитивному результаті запровадження інновацій.
Когнітивно-змістовий	Наявність розвинених розумових здібностей; здатність критично мислити; обізнаність в головних напрямках науково-технічного прогресу в переробній галузі, передовому досвіді роботи; знання про специфіку інновацій; здатність логічно конструювати проекти та розбивати їх на етапи; здатність прогнозувати позитивні та негативні наслідки діяльності; знання специфічних комп'ютерних програм для вирішення професійних завдань; володіння сучасними інформаційними технологіями; вміння здійснювати пошук новітніх розробок переробної галузі в світі за допомогою новітніх інформаційних технологій.
Пошуково-творчий	Здатність нестандартно і творчо мислити; вміння знаходити нестандартні рішення виробничих задач; здатність створювати нові проекти та методи виробництва; здатність до самоаналізу; здатність до самокорекції; вміння адекватно оцінювати свою діяльність.

Для моделювання майбутньої професійної діяльності технолога ми запропонували використовувати веб-квест на тему: «Пальмова олія – користь і шкода!», розроблений автором. Він призначений для самостійної пошукової роботи студентів з певної теми за гіперпосиланнями на різні сторінки і розташований за адресою: <http://tehnolog.vn.ua>.

Враховуючи сьгоднішні умови недостатнього фінансування навчальних закладів, неможливість забезпечити кожну дисципліну не тільки необхідними приладами, а й реактивами для виконання практичних чи лабораторних робіт, ми створили віртуальну лабораторію «Сепарування молока». При її застосуванні на заняттях з дисципліни «Технологія виробництва молочних продуктів» у студентів спостерігався високий інтерес до виконання запропонованої лабораторної роботи, в усіх них була помітна активність, а в підсумку заняття дає вищий рівень засвоєння навчального матеріалу, ніж на традиційних заняттях.

Застосування на практиці укладеного комплексу засобів та технологій дало нам можливість зробити висновок про ефективність запропонованих педагогічних умов формування готовності до інноваційної діяльності студентів технологів у коледжах аграрного профілю.

Для експериментального підтвердження ефективності педагогічних умов ми визначили рівні сформованості готовності до інноваційної діяльності: низький, середній, високий.

*Низький рівень.* Такий технолог використовує в своїй діяльності традиційні і добре відомі методики. Він не підготовлений до вирішення нових завдан та використання новітніх методів виробництва, проте добре знає властивості молока та м'яса, фактори, які на них впливають, джерела утворення основних компонентів молока та м'яса тощо. Добре знає біохімічний, фізико-хімічний склад, технологічні властивості і мікрофлору молока [2, с. 89]. Також він знає технологію основних видів м'ясних продуктів і вміє складати на її основі апаратурно-технологічні схеми виробництва м'ясних продуктів, вміє здійснювати розрахунки потреб основної сировини і допоміжних матеріалів [1, с. 4].

*Середній рівень.* Спеціаліст модернізує та удосконалює методи своєї роботи, не боїться вносити у ній корективи на основі новітніх розробок. Вміє запобігати втратам при отриманні,

обробці, переробці, зберіганні та транспортуванні молочних і м'ясних продуктів. У нього спостерігаються багата творча уява, асоціативне мислення інтелектуальна активність.

*Високий рівень.* Технолог на основі глибокої обізнаності в сучасних технологіях виробництва, використовуючи передовий досвід, конструє свій варіант вирішення виробничих завдань, на науковій основі правильно керує виробничим процесом [1, с. 4]. Такий фахівець здатний вирішувати виробничі завдання принципово новими методами, які характеризуються високою результативністю та новизною. Технолог з такими якостями здатний створювати авторські концепції та методики. Вміє вирішувати проблеми пов'язані з удосконаленням взаємозв'язків агропромислового комплексу і молочної та м'ясної промисловості, а також щодо організації контролю якості молочних та м'ясних продуктів, впроваджує у виробництво високопродуктивні потоково-технологічні лінії з виробництва таких продуктів, правильно компонує і підбирає обладнання, аналізує виробничі ситуації та формує попит населення на вказані продукти методом досліджень і пошуків прогресивних технологій, підвищення споживчих властивостей продуктів [1, с. 4].

Розглянемо методики виявлення рівня сформованості готовності до інноваційної, які використовувались на цьому етапі експерименту (табл. 2).

Таблиця 2

*Діагностичні методики виявлення компонентів сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю.*

Мотиваційний	Акетування; спостереження на заняттях; ранжування.
Когнітивно-змістовий	Состереження на заняттях; контрольні роботи з спеціальних дисциплін; контроль за проходженням практики на виробництві та її захистом.
Пошуково-творчий	Акетування; самооцінка; спостереження; опитування викладачів; перевірка творчого проекту з проходження практики.

При дослідженні рівнів сформованості мотиваційного критерію на початку експерименту ми діагностували у студентів низьку мотивацію до майбутньої професії. Такий стан підтверджують дані, отримані нами на початку експерименту, зокрема в першій підгрупі експериментальної групи низький рівень сформованості мотиваційного критерію становив 40%, в другій – більше половини (51,11%). Досліджуючи рівень сформованості зазначеної готовності в контрольних групах, ми дізнались, що в першій підгрупі 40%, а в другій аж 50% студентів мають низький рівень сформованості мотиваційного критерію.

Більш детальний аналіз отриманих в кінці експерименту даних показав, що в двох експериментальних групах відбулися якісні зміни, зокрема, кількість студентів з низьким рівнем сформованості мотиваційного критерію зменшилась в середньому на 49%, тоді як показник середнього рівня в групах I і II зріс в середньому на 17%. Середнє значення показника високого рівня сформованості вказаного критерію в означених групах також зросло на 18%. Аналіз результатів двох контрольних груп виявив несуттєві зміни. Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп представлено у табл. 3 та на рис. 1.

Рівень сформованості когнітивно-змістового компонента досліджувався комплексно, використовуючи основні методи дослідження: спостереження на заняттях, контрольні роботи з спеціальних дисциплін, контроль за проходженням практики на виробництві та її захистом.

При опитуванні студентів на початку експерименту ми спостерігали недостатній рівень знань про інноваційні технології, що застосовуються на сучасних виробництвах, відсутню зацікавленість новинами харчової промисловості, недостатню проінформованість про ефективність застосування інновацій в професійній діяльності, несформованість усвідомлення мети, змісту та наслідків інноваційної діяльності.

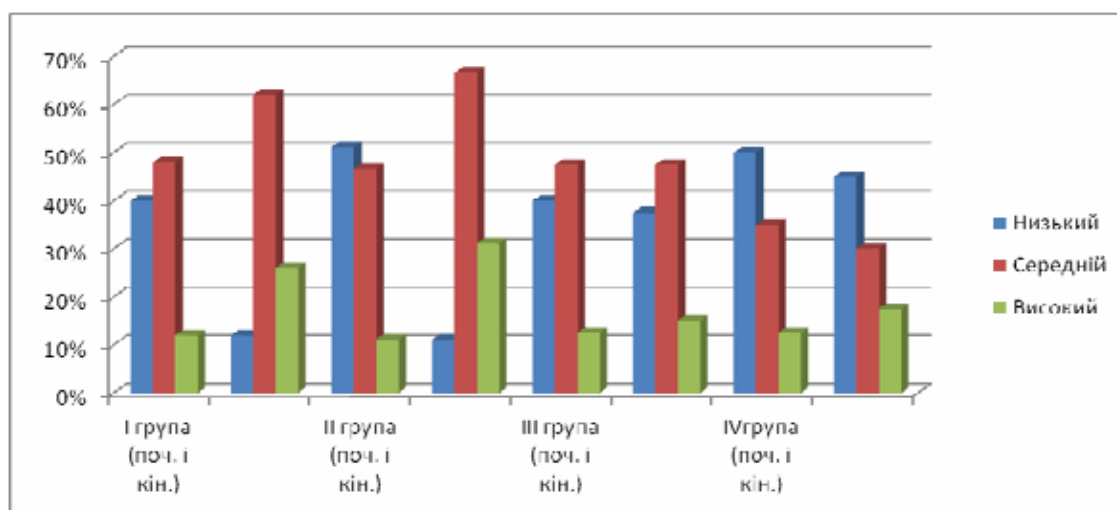
## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Отримані результати дали підстави стверджувати про ефективність застосування запропонованої нами методики формування зазначеної готовності. Після проведення дослідження у студентів експериментальних груп діагностувалось значне зростання стійких професійні знань та вмінь.

Таблиця 3

*Порівняльний аналіз рівнів сформованості мотиваційного компонента готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю*

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	I група (50 осіб)		II група (45 осіб)		III група (40 осіб)		IV група (39 осіб)	
	На початку експерименту, %	На початку експерименту %	На початку експерименту, %	На кінець експерименту %	На поч. експерим., %	На кінець експерименту %	На початку експерименту %	На кінець експерименту %
низький	40	12	51,11	11,11	40	37,50	50	45
середній	48	62	46,67	66,67	47,50	48	35	30
високий	12	26	11,11	31,11	12,50	15	12,50	17,50



*Рис. 1. Гістограма розподілу студентів у експериментальних та контрольних групах за мотиваційним критерієм сформованості готовності до інноваційної діяльності.*

Результати цього етапу експерименту представлені у табл. 4 та рис. 2.

З таблиці видно, що у студентів експериментальних груп спостерігається позитивна динаміка: зокрема, показники низького критерію знизились в середньому на 19,11% (причому в другій підгрупі на кінець експерименту не виявлено жодного студента із низьким показником сформованості когнітивно-змістового критерію), значення середнього рівня зросли лише на 2%, а високого – в середньому на 17 %.

Студенти, котрі відповідають пошуково-творчому компоненту готовності до інноваційної діяльності, відрізняються розвинутою творчою уявою, прагненням до чогось нового, вмінням відмовитись від стереотипних способів мислення та передбачати можливі наслідки застосування інноваційної діяльності. Після закінчення цього етапу експерименту ми

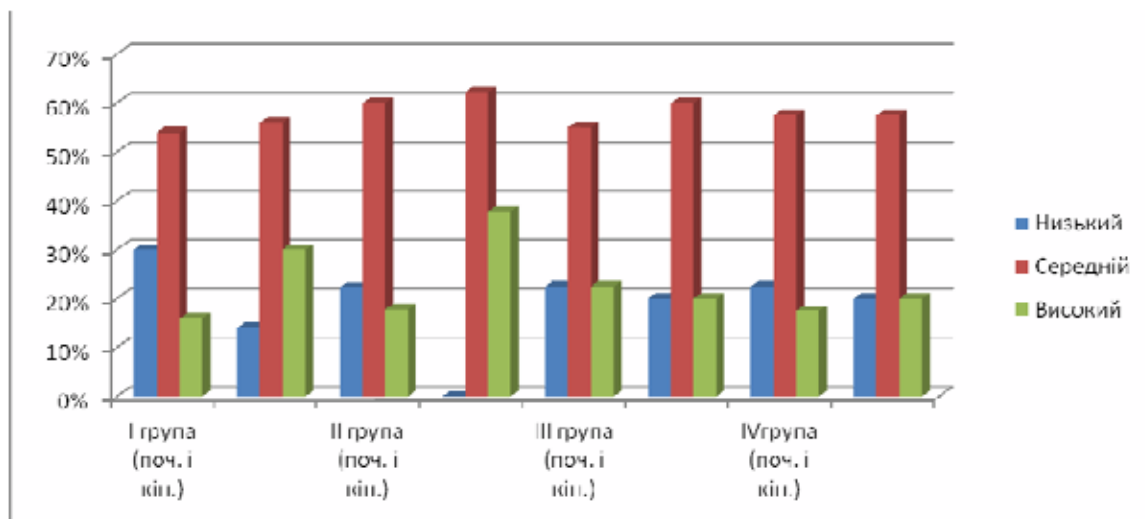
## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

запропонували майбутнім технологам здійснити самооцінку сформованості якостей, які необхідні їм для успішної інноваційної діяльності. Більшість студентів повідомили, що стали самостійнішими, перестали боятись висувати власну ідею, обґрунтовувати та відстоювати її, перестали боятись нестандартних ситуацій та завдань, і навпаки, з інтересом бралися за такі з них. Проведене опитування викладачів, котрі спостерігали за експериментальними групами, дало змогу підтвердити самооцінювання студентів.

Таблиця 4

*Порівняльний аналіз рівнів сформованості когнітивно-змістового компонента готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю*

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	I група (50 осіб)		II група (45 осіб)		III група (40 осіб)		IV група (39 осіб)	
	На початку експерименту %	На кінці експерименту %	На початку експерименту %	На кінці експерименту %	На початку експерименту %	На кінці експерименту %	На початку експерименту %	На кінці експерименту %
низький	30	14	22,22	0,00	22,50	20,00	22,50	20
середній	54	56	60,00	62,22	55,00	60	57,50	57,50
високий	16	30	17,78	37,78	22,50	20,00	17,50	20,00



*Рис. 2. Гістограма розподілу студентів у експериментальних та контрольних групах за когнітивно-змістовим критерієм сформованості готовності до інноваційної діяльності.*

Наведемо графічний аналіз рівнів сформованості пошуково-творчого компонента сформованості готовності до інноваційної діяльності (табл.5).

Аналізуючи дані табл. 5, ми помітили в експериментальних групах різке зниження показників низького рівня сформованості пошуково-творчого критерію досліджуваної готовності в середньому на 40,06%, тоді як значення середнього рівня зросло на 11,78% (в середньому між групою I і II). Найважливішими для нас були показники високого рівня сформованості пошуково-творчого критерію, адже в цю групу входили студенти, які найбільше

готові до інноваційної діяльності. Значення зазнали позитивної динаміки, зокрема, зросли в середньому на 27,44%. У контрольних групах показники ВКАЗАНОВОГО критерію не зазнали не істотних змін, зокрема значення високого рівня збільшилось лише на 2,5%.

Таблиця 5

*Порівняльний аналіз рівнів сформованості пошуково-творчого компонента готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю*

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	І група (50 осіб)		ІІ група (45 осіб)		ІІІ група (40 осіб)		ІІІІ група (39 осіб)	
	На початку експерименту, %	На кінець експерименту %	На початку експерименту %	На кінець експерименту %	На початку експерименту %	На кінець експерименту %	На початку експерименту %	На кінець експерименту %
низький	50	16	53,33	8,89	50,00	45,00	40,00	33
середній	46	54	44,44	60,00	45,00	48	52,50	57,50
високий	4	30	2,22	31,11	5,00	7,50	5,00	7,50

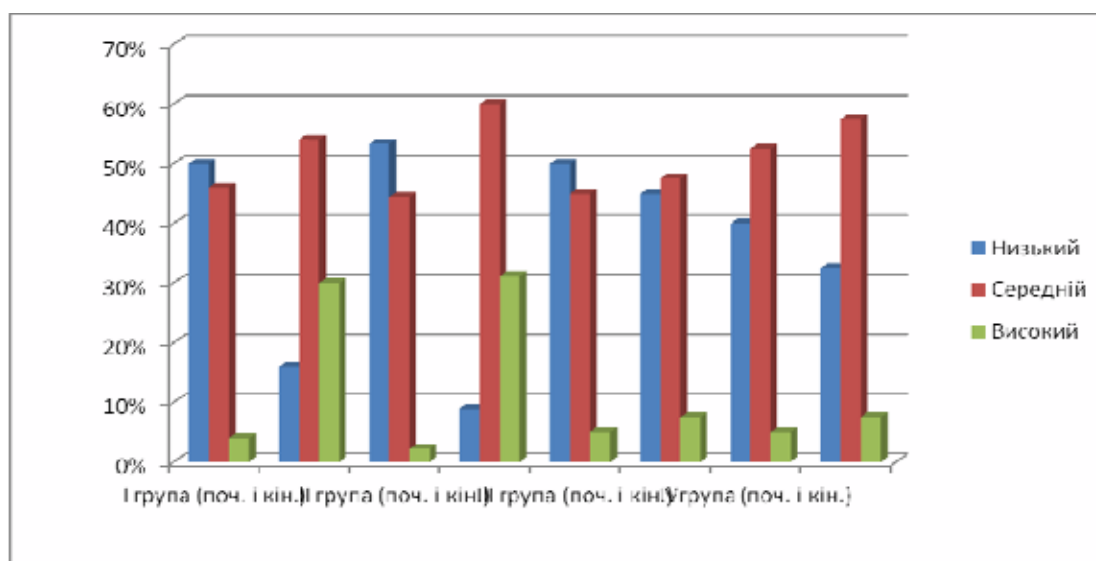


Рис. 3. Гістограма розподілу студентів у експериментальних та контрольних групах за пошуково-творчим критерієм сформованості готовності до інноваційної діяльності.

Отже, отримані результати експерименту дають нам підстави стверджувати, що запропонована методика формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю дієва. Позитивна динаміка показників рівнів критеріїв цієї готовності повністю підтверджує робочу гіпотезу дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко М. М. Технологія м'яса та м'ясних продуктів / М. М. Клименко, Л. Г. Віннікова, І. Г. Береза. – К.: Вища освіта, 2006. – 640 с.
2. Машкін М. І. Технологія молока і молочних продуктів: навч. видання / М. І. Машкін, Н. М. Париш. – К.: Вища освіта, 2006. – 351 с.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
4. Покропивний С. Ф. Інноваційний менеджмент у ринковій системі господарювання / С. Ф. Покропивний // Економіка України. — 1995. – № 2. – С. 24.

5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

УДК 371.937

Н. Ю. КОЛЕСНИЧЕНКО

### КОНЦЕПЦІЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

*Висвітлено проблеми вдосконалення професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології. Особлива увага приділена проектуванню концептуальної моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу. Вказано чинники, конкретизовано основні етапи, встановлено й охарактеризовано загальнодидактичні та специфічні принципи організації вказаного процесу.*

**Ключові слова:** модернізація, професійна підготовка, бакалавр романо-германської філології, компетентнісний підхід, лінгвокомунікативна компетентність.

Н. Ю. КОЛЕСНИЧЕНКО

### КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*Отражены проблемы совершенствования профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии. Особое внимание уделено проектированию концептуальной модели модернизации профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии на основе компетентностного подхода. Указаны причины, конкретизированы основные этапы, установлены и проанализированы общедидактические и специфические принципы организации указанного процесса.*

**Ключевые слова:** модернизация, профессиональная подготовка, бакалавр романо-германской филологии, компетентностный подход, лингвокоммуникативная компетентность.

N. Y. KOLESNICHENKO

### THE CONCEPT OF MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF ROMANCE-GERMANIC PHILOLOGY BASED ON COMPETENCE APPROACH

*The article is focused on the problems of improving the professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology. Particular attention is paid to the design of a conceptual model of modernization professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology with competence-based approach being its ground. Main phases, general didactic and specific principles necessary for the organization of this process are highlighted.*

**Keywords:** modernization, professional training, bachelor of Romance-Germanic Philology, competence-based approach, lingua-communicative competence.

Відповідно до документів Ради Європи впродовж розвитку Болонського процесу підхід до визначення сутності результату освіти як можливої основи формування загального розуміння змісту кваліфікацій і ступенів став визначальним. У проекті «Налаштування освітніх структур» пріоритетним напрямком спільних зусиль названо визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників першого й другого циклів (рівнів) навчання, під якими маються на увазі ступені бакалавра і магістра. Це означає, що компетентнісний підхід в освіті з'явився й розвивається як альтернатива традиційному – когнітивно-знанцевому підходу, оскільки так звана «ЗУНівська» парадигма в наступний час значно втрачає свій потенціал в



системі освіти. Це, з одного боку, пояснюється тим, що в сучасних умовах значно швидше відбувається старіння інформації, ніж завершується період навчання в середній чи вищій школі. З іншого – компетентнісний підхід відображає зміни й розумінні змісту освіти, який вже не ґрунтується на компоненті ЗУН (знання, уміння, навички), а передбачає опанування тими, хто навчається, важливих ключових функцій стосовно різних сфер життя. У зв'язку з цим пріоритет компетентнісного підходу в системі вищої освіти забезпечує нині не економічне зростання певної країни, а передусім рівень різнобічної розвиненості та освіченості особистості.

Із сфери локальної педагогічної теорії компетентнісний підхід в освіті поступово перетворюється на суспільно значуще явище, що претендує на роль концептуально-методологічної основи сучасної європейської освітньої політики. Йдеться про те, щоб здійснити системну модернізацію європейської освіти з метою узгодження на компетентнісній основі цілей, змісту, форм, методів і кінцевих результатів професійної підготовки фахівців, які навчаються в бакалавріаті та магістратурі.

Компетентнісний підхід передбачає не конкретну обізнаність та поінформованість випускників бакалавріату, а успішне вирішення ними складних проблем, які виникають у процесі опанування новітніх інформаційних технологій, в стосунках з іншими людьми, у практичному житті при виконанні соціальних і професійних ролей. Такий підхід в освіті пов'язаний з концепцією особистісно орієнтованого навчання, оскільки ґрунтується на особистості бакалавра та може бути реалізованим і перевіреном лише в процесі виконання нею певного комплексу дій. При цьому важливим є вміння не тільки оперувати засвоєними знаннями, а й бути готовим змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись протягом життя.

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентісно орієнтована освіта бакалаврів, що спрямована на комплексне опанування знань і способів практичної діяльності, завдяки яким вони будуть здатними успішно реалізувати себе в різних сферах життєдіяльності. Через це компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу навчання на результат у діяльнісному вимірі [1, с. 45]. Незважаючи на дослідження вітчизняних науковців (В. Баркасі, Н. Бібік, Л. Голубенко, Т. Дороніна, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Скидан, О. Цокур, Г. Штельмах та ін.), досвід компетентнісної освіти бакалаврів романо-германської філології, а також перехід способів організації їх професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу, майже не висвітлено.

З огляду на нові виклики часу щодо поліпшення вищої лінгвістичної та іншомовної педагогічної освіти **мега статті** полягає в обґрунтуванні концептуальної моделі професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу.

У сучасній педагогіці вищої школи компетентнісний підхід розглядається як нова дидактична парадигма і пріоритетний принцип організації професійної освіти бакалаврів, що зумовлюють орієнтацію змісту освіти останніх на прикінцевий результат – формування в них певних компетенцій як готовності й здатності фахівця виконувати визначені види діяльності, працювати ефективно й відповідально, згідно з чітко сформульованими вимогами [2, с. 37]. Тому компетентнісний підхід у системі професійної освіти найглибше відображає модернізаційні процеси, що нині відбуваються в усіх країнах світу і передусім Європи.

Аналіз спроектованих європейськими та українськими вченими компетентнісних моделей фахівців засвідчує, що по суті вони виходять з подібної концепції, оскільки з існуючого різноманіття визначаються чотири види ключових компетенцій:

- інструментальні, які включають переважно початкові здібності, базові загальні знання і загальні знання за професією;
- міжособистісні, що описують готовність до соціальної взаємодії, уміння працювати в групі, здатність до самокритики, прихильність етичним цінностям, толерантність;
- системні, які відображають здатність системно застосовувати отримані знання на практиці, здійснювати дослідження, генерувати нові ідеї, адаптуватися до нових ситуацій тощо;
- спеціальні, які характеризують володіння предметною галуззю на певному рівні [2, с. 68].

Існування різних шляхів впровадження компетентнісного підходу в професійну освіту свідчить про багатогранність цієї проблеми. Вказаний підхід означає спрямованість освітнього простору на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості;

переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі і розгляд цього результату з погляду забезпечення спроможності майбутнього фахівця відповідати новим запитам ринку праці. Його застосування в системі професійної освіти дає можливість ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця. Компетенція розглядається як освітній результат, сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів та необхідні для якісної продуктивної дії стосовно них, а компетентність – як інтегральна характеристика особистості, що визначає володіння відповідними знаннями і здібностями, які дають змогу ефективно діяти [2, с. 44].

У вказаному контексті зауважимо, що, незважаючи на дослідження окремих видів компетенцій, які входять у структуру лінгвокомунікативної та професійної компетентності випускників ВНЗ спеціальності 6.020303 «Мова і література» (англійська, німецька, французька, іспанська), що здійснювалося переважно в галузі методики викладання іноземних мов, загальнодидактичні й лінгводидактичні питання, пов'язані з науково-методичним забезпеченням навчання студентів на засадах компетентнісного підходу, дотепер є дискусійними й остаточно невизначеними [3, с. 140]. Зважаючи на актуальність цього аспекту проблеми, що зумовлено динамікою розвитку Болонського процесу і реалізацією його провідних цілей в Україні для досягнення нової якості вітчизняної освіти на основі отримання майбутніми фахівцями ключових предметних, соціальних, особистісних і професійних компетенцій і компетентностей, ми приступили до проектування моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу.

З урахуванням загального методологічного принципу цілісності і системності вказаний процес уявляється нам цілісною дидактичною системою, що динамічно розвивається і складається із взаємозумовлених і тісно пов'язаних між собою елементів, які зазнають впливу зовнішнього соціокультурного середовища, зокрема, інтеграції української вищої школи з європейським науково-освітнім простором. Для цього спеціально були проаналізовані й узагальнені необхідні відомості про досліджуваний процес, які ретельно добивалися в результаті вивчення наукової літератури та власних спостережень за особливостями перебігу реального навчально-виховного процесу у ВНЗ, що забезпечує професійну підготовку бакалаврів романо-германської філології.

Основою організації процесу професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу як особливої дидактичної системи є стратегічна мета, що полягає у формуванні їх професійної компетентності як майбутніх суб'єктів сфер міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти. Це означає сприйняття випускників бакалавріату фахівцями, котрі вільно володіють професією, здатні на творчу працю у сфері міжкультурної комунікації, перекладацьких та освітніх послуг на рівні європейських стандартів, готові до постійного особистісно-професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Визначивши мету професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах ідей компетентнісного підходу у вигляді отримання особливого освітнього продукту – професійної компетентності, ми виконали першу вимогу компетентнісного підходу. Остання передбачає здійснення моніторингу якості їх професійної освіти на принципово новій основі: крізь призму нової базової категорії «компетентність» (на відміну від традиційного когнітивно-знаннєвого підходу, зорієнтованого на оцінку якості знань, умінь і навичок – «ЗУН»).

Опираючись на результати досліджень стосовно навчання студентів першого циклу вищої освіти в контексті євроінтеграції України [3; 4], нами встановлено, що організація процесу професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах ідей компетентнісного підходу зумовлена наступними чинниками:

- соціально-економічними, політичними і духовними перетвореннями в українському суспільстві, структурним реформуванням вітчизняної системи вищої лінгвістичної й іншомовної педагогічної освіти відповідно до Болонської декларації;

- залежністю цього процесу від кон'юнктури ринку міжкультурних комунікацій, перекладацьких та освітніх послуг, зміни функцій і видів спеціалізації діяльності з використання іноземних мов, зростаючих вимог суспільства до представників цих професій;

- наявними інформаційно-технічними, кадровими і фінансово-матеріальними ресурсами вищої школи, а також педагогічними та дидактичними умовами й ін.

З урахуванням цього проектування моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу здійснено на підставі реальних науково-освітніх ресурсів, наявних на основних базах дослідження, а також певних можливостей для здійснення інноваційно-педагогічної діяльності.

Основою і системоутворюючим елементом моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу є мета, що зумовлює функціонування її провідного – цільового компонента, відповідно до якого означена дидактична система спрямована на формування професійної компетентності майбутніх фахівців. При цьому ця мета, передбачаючи використання дидактичних ресурсів і можливостей компетентнісного підходу в організації навчання студентів, конкретизована за допомогою постановки наступних завдань, а саме:

- оволодіння бакалаврами романо-германської філології фундаментальними теоретичними знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру і функції лінгвістичної, перекладацької і лінгводидактичної діяльності, провідних технологій їх здійснення;

- засвоєння ними провідних способів професійного мислення і практичних дій, необхідних для успішного виконання завдань міжкультурної, перекладацької та педагогічної діяльності з використанням іноземних мов в досягненні професійних цілей;

- актуалізація в студентів потреби у професійному зростанні, самопізнанні, самовизначенні і самовихованні як майбутніх фахівців сфери міжкультурної комунікації, перекладацького сервісу, лінгводидактичних технологій;

- стимулювання пізнавальної мотивації щодо набуття необхідних для успішної професійної діяльності предметних, соціальних, індивідуальних і персональних компетенцій.

Дотримуючись настанов провідних дидактів вищої школи щодо застосування засобів системного підходу до опису і пояснення дидактичних явищ (В. Бондар, А. Вербицкий, І. Кобиляцький, Л. Кондратова й ін.), модель модернізації і вдосконалення професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу представлена як цілісна система, що має певні і взаємозв'язані елементи: цільовий, мотиваційно-стимулювальний, змістовно-технологічний і результативний.

Другим функціональним компонентом запропонованої моделі є мотиваційно-стимулювальний, який ґрунтується на механізмі дидактичної взаємодії бакалаврів романо-германської філології з викладачами, котрі забезпечують їх професійну підготовку. Так, згідно з настановами компетентнісного підходу позиція викладача має перетворитися з формальної (носій навчальної інформації, що передбачено освітнім стандартом спеціальності «Мова і література») і пасивної (транслятор інформації) на дієву (носій соціокультурних цінностей і різних компетенцій) та активну (організатор і менеджер лінгвістичної й іншомовної педагогічної освіти). Це, по-перше, передбачає зміну власне дидактичних пріоритетів викладачів, оскільки головним у навчанні стає не предмет, а особистість того, хто навчається і здобуває відповідні компетенції і компетентності.

По-друге, компетентнісний підхід, як зазначає О. Цокур, змінює професійно-педагогічні пріоритети викладача ВНЗ, адже вимагає доповнення його провідних професійних функцій як мовного і наукового консультанта й організатора навчально-пізнавальної діяльності студентів і співробітництва з ними новими аспектами діяльності у сфері освітнього сервісу:

- функцій маркетолога, котрий вивчає пропозиції на ринку професійної праці бакалаврів романо-германської філології та попит на лінгвістичну й іншомовну педагогічну освіту на ринку освітніх послуг;

- функцій підприємця у сфері освітнього бізнесу, що, враховуючи нові вимоги роботодавців у сфері міжкультурної комунікації, перекладацьких та освітніх послуг, впроваджує педагогічні інновації в процес навчання майбутніх бакалаврів романо-германської філології;

– функцій діагноста, який спостерігає за динамікою формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів романо-германської філології та визначає рівні її сформованості у кожного з них;

– функцій диспетчера-адміністратора, що здійснює корекцію й моніторинг якості навчання бакалаврів романо-германської філології та прикінцевих результатів їх лінгвістичної, перекладацької й іншомовної педагогічної освіти [6, с. 234].

Відповідно до змінених позицій і ролей викладача у процесі навчання бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу, на нашу думку, повинні відбутися кардинальні зміни. Передусім це зміна об'єктної позиції (пасивне сприймання інформації, формальна участь в групових формах комунікації, заучування навчальних текстів, репродуктивне їх відтворення тощо) студентів на суб'єкту в зазначеному процесі. Остання, як мінімум, передбачає:

– усвідомлення майбутнім фахівцем особистої значущості набуття необхідних для його майбутньої кар'єри та життєдіяльності ключових, базових, соціальних, предметних компетенцій і професійної (лінгвістичної, соціокультурної, соціально-психологічної, інформаційно-інформативної, іншомовно-педагогічної, лінгводидактичної та перекладацької) компетентності під час навчання у ВНЗ;

– вияв майбутніми бакалаврами романо-германської філології своєї освітньої компетенції, тобто такого рівня розвитку своєї особистості, який пов'язаний з якісним опануванням змісту лінгвістичної, перекладацької та іншомовної педагогічної освіти (мобільні знання, що постійно оновлюються, дієві методи, які дають можливість використовувати ці знання в конкретній ситуації, критичне мислення, що дозволяє оцінювати окремі ідеї стосовно їх використання в тій чи іншій ситуації);

– здійснення студентами самостійної пошукової, науково-дослідницької та творчої діяльності як менеджерів самоосвітнього процесу (за рахунок опанування провідних функцій самоменеджменту) на підставі вияву пізнавальної ініціативи, інтелектуально-мовленнєвої та соціальної активності, демонстрації вмінь з'ясувати суперечності, виявляти критичне мислення, висловлювати гіпотези, узагальнювати і формулювати висновки.

Для цього, за нашим припущенням, проектування моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу вимагає узгодження відповідних до її стратегічної мети і завдань принципів навчання, що регулюють механізм дидактичної взаємодії в мікросистемі «викладач – бакалавр романо-германської філології, який набуває професійної компетентності». У зв'язку з цим функціонування мотиваційно-стимульовального компонента фахової підготовки вказаних бакалаврів на засадах компетентнісного підходу здійснювалося шляхом використання наступних принципів навчання:

- єдності науково-дослідної, навчально-пізнавальної і освітньо-виховної діяльності студентів;

- професійної спрямованості, що передбачає перехід від навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця;

- професійної мобільності;

- мажорності процесу навчання.

Невипадково серед загальнодидактичних принципів організації фахової підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу, під якими ми розуміємо провідні ідеї, покладені в основу професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ, визначено такі:

– принцип свідомості й активності навчання, що передбачає усвідомлення індивідуальної значущості компетенцій, які набуваються майбутніми бакалаврами впродовж вивчення загальнонаукових, соціально-гуманітарних і спеціальних дисциплін для успішності їх життєдіяльності й реалізації здобутих компетенцій;

– принцип науковості і системності, що передбачає набуття фундаментальної теоретичної і практичної підготовки майбутніх бакалаврів до професійної самореалізації на ринку міжкультурних, іншомовних, перекладацьких, освітніх послуг на підставі цілісного уявлення

про сутність і структуру, а також функції та провідні технології професійної діяльності фахівця-філолога у сфері використання іноземних мов;

– принцип проблемного викладу навчального матеріалу та діалогізації дидактичного спілкування в системі «бакалавр – викладач» і «бакалавр – бакалавр», що передбачає тренінг інтелектуальних і професійних функцій майбутніх фахівців сфери міжкультурної, іншомовної та педагогічної комунікації в нестандартних ситуаціях і набуття ними досвіду творчої діяльності;

– принцип ігрового моделювання предметного і соціального контекстів [1] майбутньої професії фахівця сфери романо-германської філології, що забезпечує послідовний перехід від навчально-пізнавальної через квазіпрофесійну та навчально-професійну до професійної – міжкультурної, іншомовної мовленнєвої, перекладацької діяльності [7] і рольової перспективи [4];

– принцип єдності навчання, наукового дослідження та виховання особистості бакалавра як фахівця, що забезпечує його мобільність у виборі місця працевлаштування, варіативність у виборі професійної кар'єри та самовизначення у сфері міжкультурної комунікації, перекладацьких та іншомовно-педагогічних послуг в ринкових умовах праці.

Прикінцевим результатом модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу повинен стати дуже високий рівень сформованості їх професійної компетентності в єдності двох провідних складових: професійно-лінгвістичної і професійно-педагогічної. Останні тлумачаться головним критерієм оцінки якості лінгвістичної й іншомовної педагогічної освіти в бакалавріаті, а також досконалості особистості в реалізації основних професійних функцій майбутнього фахівця сфери іноземних мов.

Отже, з огляду на вимоги сьогодення щодо подальшого розвитку європейського освітнього простору, до якого прагне вітчизняна система вищої лінгвістичної та іншомовної педагогічної освіти, як альтернатива традиційному виду навчання нами була розроблена модель модернізації та вдосконалення професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах нового – компетентнісного підходу, спрямована на формування їх професійно-лінгвістичної та професійно-педагогічної компетентності. Остання визнана європейською педагогічною спільнотою провідним критерієм визнання якості вищої освіти фахівців у сфері іноземних мов і присудження відповідних кваліфікацій.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у конкретизації професійно важливих якостей бакалавра романо-германської філології як мовної особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 136 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
3. Компетентность человека – новое качество образования: материалы XIII Всерос. совещания / под ред. А. В. Хуторского. – М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – Кн. 2. – 72 с.
4. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, ИВИ, 2007. – 474 с.
5. Краковская О. С. Модель формирования организационно-управленческой компетенции бакалавров лингвистики / О. С. Краковская // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 2. – С. 138–144.
6. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / О. С. Цокур. – Одесса, 1998. – 464 с.
7. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К. В. Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 226 с.

Т. В. ЛАРИНА

### ПОРІВНЯЛЬНІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНОЇ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ

*Представлено аналітичне порівняння професійної підготовки фахівців електромеханічних спеціальностей у технічних коледжах Німеччини та України. Проаналізовано зміст освітньо-професійної програми підготовки і формування професійної компетентності техніків-електриків на етапах фахової підготовки у Німеччині та Україні. У порівняльному контексті наведено тотожні формати професійних компетенцій та навчальної результативності майбутніх фахівців електромеханічних спеціальностей.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, фахівці електромеханічних спеціальностей, технічний коледж Німеччина, Україна.

Т. В. ЛАРИНА

### СРАВНИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ТЕХНИКОВ-ЭЛЕКТРИКОВ ГЕРМАНИИ И УКРАИНЫ

*Представлено аналітичне порівняння професійної підготовки фахівців електромеханічних спеціальностей у технічних коледжах Німеччини та України. Проаналізовано зміст освітньо-професійної програми підготовки і формування професійної компетентності техніків-електриків на етапах професійної підготовки в Німеччині та Україні. У порівняльному контексті наведено тотожні формати професійних компетенцій та навчальної результативності майбутніх фахівців електромеханічних спеціальностей.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, специалисты электромеханических специальностей, технический колледж Германия, Украина.

T. V. LARINA

### COMPARATIVE ASPECTS OF STUDY RESULTS OF ELECTROTECHNICIANS' PROFESSIONAL TRAINING IN GERMANY AND UKRAINE

*The article presents an analytical comparison of electrotechnicians' professional training at technical colleges of Germany and Ukraine. There has been made an analysis of the content of educational and professional program of training, and formation of the mentioned above specialists' professional competence on various stages of professional training in Germany and Ukraine. Through a comparative prism the identical formats of professional competence and academic results of the future specialists have been shown in this research.*

**Keywords:** professional education, specialists of electromechanical specialties, technical colleges of Germany and Ukraine.

Традиційно дидактика відповідає на два питання: «Що вчити?» (зміст освіти) і «Як вчити?» (процес навчання). Сучасна наука намагається з'ясувати також питання «Для чого вчити?» (смісл навчання) [5, с. 156].

У ході нашого дослідження з'ясовано, що освітньо-професійні концепції навчального процесу у технічних коледжах Німеччини спрямовані на розвиток якості середньої професійної освіти. Такий підхід забезпечує сучасну промисловість цієї країни технічними фахівцями з адекватною методологічною та професійною підготовленістю, які також є соціально адаптовані до умов виробничої діяльності. Адекватно-якісний взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання учнів в навчальному закладі оптимально вписується у систему організації виробництва.

Якість навчання у технічних коледжах Німеччини здійснюється високим рівнем навчально-методичного забезпечення професійної підготовки учнів електромеханічних спеціальностей і кваліфікаційної підготовленості викладачів, що в своєму взаємозв'язку позитивно впливає на формування мотивації учіння-навчання і сприяє успішній результативності навчально-виробничого процесу.

Освітньо-професійній системі підготовки техніків-електриків в Україні також властива спрямованість навчання на відповідний рівень результативності, що свідчить про наміри забезпечення професійної підготовленості фахівців відповідно до економічного стану країни. Однак вітчизняна система середньої професійної освіти не є достатньо адекватно-лабільною стосовно соціально-економічного розвитку держави в її прагненні до критеріїв і стандартів у Європейському освітньому просторі.

**Метою статті** є аналітичне порівняння професійної підготовки фахівців електромеханічних спеціальностей у технічних коледжах Німеччини та України.

Поставлена мета зумовила вирішення наступних завдань:

- проаналізувати зміст освітньо-професійної програми підготовки техніків-електриків на етапах становлення професійної компетентності у технічних коледжах Німеччини та України;
- визначити та проаналізувати формати порівняння професійних компетенцій майбутніх фахівців електромеханічних спеціальностей у технічних коледжах Німеччини та України.

Фахова підготовленість молодших технічних фахівців електромеханічних спеціальностей в Україні потребує підвищення рівня професійної компетентності до умов виробничої діяльності, що свідчить також і про потребу у вдосконаленні процесу навчально-виробничої підготовки майбутніх молодших спеціалістів. Зміст програми професійної підготовки фахівців електромеханічних спеціальностей є недосконалим, оскільки у процесі фахового навчання не спостерігається у належній мірі наявність дидактичного аспекту його до соціально-економічного розвитку і вимог сучасного ринку праці.

Формування фахових компетенцій техніків-електриків у коледжах України в контексті інтеграції з Європейським освітнім простором на засадах основ загальнолюдської, професійної та міжкультурної компетентності сприятиме формуванню їх навчальної результативності, спрямованої на перспективу.

Загалом професійне навчання студентів у технічних коледжах України якісно відрізняється від такої підготовки у Німеччині. Це передусім полягає в тому, що німецька система професійної освіти спрямована на формування якісної фахової компетентності молодих людей, результатом якої є їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Такий педагогічний підхід у навчанні свідчить, що підготовленість майбутніх фахівців професійно адаптована до сучасних соціально-економічних умов роботи у певній галузі виробництва.

Із проблем підготовки сучасних фахівців актуальними є:

- недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці;
- недостатня орієнтованість структури і змісту професійно-технічної освіти на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики;
- відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності [7].

У системі середньої професійної освіти, одним із важливих педагогічних аспектів у контексті фахової підготовки є формування іншомовної професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів. У фаховому взаємозв'язку знання іноземної мови забезпечить становлення конкурентоспроможних фахівців, які будуть соціально адаптованими і перспективними в умовах сучасного економічного розвитку. Тому посилення іншомовної підготовки студентів технічних коледжів сприятиме адекватно результативним перспективам інтеграції системи середньої професійної освіти України з Європейським освітнім простором.

Вимоги до особистості сучасного фахівця становлять складний комплекс, який свідчить про особливість і багатогранність його професійної підготовки в навчальному закладі [2, с. 305].

С. Ніколаєнко відзначає, що призначення сучасної освіти полягає в тому, щоб передати людині глибокі загальнокультурні основи, розвинути її здібності й задатки, здатність

приспосовуватися до динамічних умов особистого, соціального і професійного життя. Тому потрібно закласти в учнях і студентах глибокі природознавчі й теоретичні основи певної сфери майбутньої професійної діяльності, життєво важливі компетенції: комунікативні, технологічні тощо [8, с. 8].

Німецька система середньої професійної освіти забезпечує педагогічний процес підготовки учнів викладачами відповідного рівня підготовленості, спроможних сформувати професійно компетентних технічних фахівців для середньої ланки управління на підприємстві і перспективними у майбутній професійній діяльності.

Сучасна Німеччина має підтримує репутацію країни з потужним науково-дослідницьким потенціалом. Неабиякою перевагою цієї держави є те, що її гнучка політика всіляко заохочує науковців і талановитих студентів зі всього світу вступати в німецькі вузи [1, с. 10].

Створена система освіти у Німеччині, на відміну від України, є лабільною, оскільки надає можливо кожному учневі і студентові можливості щодо розкриття та усвідомлення власних потенційних здатностей на різних етапах навчання і реально вирішує проблеми формування якісної професійної компетентності майбутніх фахівців різного рівня кваліфікації за певним напрямом підготовки.

Велика кількість учнів з нижчими здібностями до академічного навчання опиняється в різних школах, які можна поділити на дві великі групи: «краща» група виводить учнів на вищі професійні школи, які є важливою ланкою сучасної вищої освіти Німеччини, а «гірша» – в систему середньої професійної підготовки та учнівство, що є варіантом ремісничого отримання професії на робочому місці (3–4 дні в тиждень) і навчання у професійній школі (1–2 дні). Німцям властива одна риса: вони дуже поважають високий професіоналізм і значно менше – атестат чи диплом, за якими стоять не знання й уміння, а час, проведений у середній або вищій школі. Добре заробляють і спроможні забезпечити власну родину не лише професори й доценти вузів, а й техніки, кваліфіковані робітники і представники багатьох інших видів занять. Тому і батьки, і діти діють спільно й раціонально, намагаючись досягти максимального професійного вміння з урахуванням реальних здібностей і можливостей кожного хлопця чи дівчини [3, с. 72].

Основна мета професійної освіти і навчання – це підготовка фахівців, що мають професійно значущі якості, готовність до виконання професійної діяльності, високу професійну культуру та належні професійні здібності [4, с. 34].

Н. Мусис [6, с. 235] зазначає: сама сутність великого ринку Європейського Союзу (ЄС) – жвавість конкуренції. Великий ринок фактично дає можливість підприємствам здійснювати великомасштабне виробництво, використовувати сучасні методи виробництва і зменшувати свої витрати на користь споживачів.

Оскільки система освіти України, включаючи вищу професійну освіту, орієнтована на інтеграцію у Європейський освітній простір, що відповідно потребує впровадження нових технологій щодо професійної підготовки кадрів, то необхідною умовою становлення компетентного молодшого технічного фахівця є реалізація освітніх завдань професійного спрямування відповідно до сучасних вимог ринку праці.

Професійну компетентність можна розглядати як завдання освіти, спрямоване на забезпечення майбутнього фахівця можливістю самореалізації у професійній діяльності.

Система освіти і виховання динамічна і має відповідати перспективам соціально-економічного розвитку суспільства. Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції України визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків в ЄС [9, с. 223, 225].

У порівняльному аспекті щодо професійної підготовки майбутніх фахівців електромеханічних спеціальностей на основі навчальних планів та освітньо-професійної програми підготовки молодшого спеціаліста у технічних коледжах Німеччини та Україні варто зазначити, що відповідний навчальний процес в обох країнах триває чотири навчальних роки, але в Німеччині він поділений на два етапи професійної підготовки – по два навчальні роки в професійному спеціалізованому училищі і в коледжі з отриманням після завершення навчання кваліфікації «технік-електрик».



## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Етапи формування професійної компетентності фахівців електромеханічних спеціальностей у технічних коледжах Німеччини і України розглянемо за розподілом змісту програм підготовки, таблиці 1, 2.

*Таблиця 1*

*Розподіл змісту програм підготовки техніків-електриків та навчальний час за сферами навчання у Німеччині*

Етапи навчання	Тип навчального закладу	Тривалість навчання / навчальні роки /	Навчальні сфери	Навчальний час за сферами підготовки у навчальних годинах
I	Дворічне професійне спеціалізоване училище	2	Професійно-теоретична	360
			Професійно-практична	760
			Разом:	1120
II	Дворічний коледж	2	Загальна обов'язкова	400–600
			Фахова	1800–2000
			Разом:	2400
	Всього:	4	Всього:	3520

*Таблиця 2*

*Розподіл змісту освітньо-професійної програми та навчальний час за циклами підготовки техніків-електриків в Україні*

Етапи навчання	Тип навчального закладу	Тривалість навчання / навчальні роки /	Цикли підготовки	Навчальний час за циклами підготовки у навчальних годинах
I	Коледж	4	Гуманітарна та соціально-економічна	999
			Математична та природничо-наукова	1188
			Професійна та практична	4293
			Всього:	6480

Як бачимо, процес формування професійної компетентності в українській системі підготовки молодших спеціалістів має цілісний характер на відміну від аналогічного навчального процесу щодо фахової підготовки учнів в Німеччині, яка відбувається поетапно-ступенево.

За нормативно відведений навчальний час за сферами підготовки техніків-електриків у Німеччині, який є меншим на 2960 навчальних годин порівняно з Україною, система середньої професійної освіти сприяє побудові і реалізації якісного процесу навчання щодо підготовки професійно компетентних фахівців. Такий навчальний процес свідчить про ефективну педагогічну модель фахового навчання, яка передбачає рівень попередньої підготовленості учнів у взаємозв'язку з подальшими вимогами стосовно формування якісно результативної професійної компетентності, беручи до уваги здібності та ціннісні пріоритети особистості, які є запорукою в навчанні протягом життя.

Відповідно обраний педагогічний підхід у взаємозв'язку з методичним забезпеченням сприяє та спрямовує до створення і підтримання у процесі навчання адекватної позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності учнів, що за короткий термін навчання передбачає здійснення перспективної фахової підготовки техника-електрика у Німеччині.

Не зважаючи на те, що у нашій системі середньої професійної освіти підготовка техніків-електриків розрахована на більшу кількість навчальних годин, результативність фахової підготовленості вітчизняних студентів залишається актуальною, що свідчить про необхідність методичного вдосконалення у процесі становлення молодшого технічного фахівця. Саме рівень

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

сформованості професійних знань, вмінь та навичок студентів коледжів України дозволяє стверджувати про якість фахової підготовленості у контексті інтеграції з Європейським освітнім простором.

Одним із важливих педагогічних аспектів професійної підготовки фахівців електромеханічних спеціальностей у технічних коледжах Німеччини й України є сприяння формуванню професійних компетенцій.

У таблиці 3 представлені у порівняльному контексті основні тотожні формати професійних компетенцій.

Таким чином, і в Німеччині, і в Україні інтерпретація сутності компетенцій, які необхідно формувати у молодших фахівців електромеханічних спеціальностей за спектром використання і застосування, відображає рівень результативної педагогічної значущості щодо їх сформованості у системі середньої професійної освіти через взаємозв'язок із соціально-економічними умовами розвитку держав.

*Таблиця 3*

Компетенції	
Німеччина	Україна
<p><i>Професійні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Підготовленість і здібність, які на основі професійних знань і навик спонукають самостійне вирішення цілеспрямованих, відповідних, методично скерованих завдань і проблем, оцінювання результатів;</li> <li>• звертання уваги щодо якості професійних знань, безпеки праці, ергономічних, економічних, соціальних і екологічних вимог;</li> <li>• розширення комунікативних здібностей в іншомовному спілкуванні як передумова професійної мобільності в ЄС;</li> <li>• поєднання професійних компетенцій із змінами техніко-економічного взаємозв'язку й організацією роботи;</li> <li>• здібності до вибору способу</li> </ul>	<p><i>Професійні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Володіння основними положеннями нормативно-правових актів і законодавства України щодо енергетичної галузі;</li> <li>• розуміння значення енергетики для розвитку економіки України;</li> <li>• здатність використовувати теоретичні знання і практичні навички при виконанні та аналізі середньої складності технічних розрахунків електроустаткування електростанцій та електричних мереж;</li> <li>• здатність використовувати професійно теоретичні знання і практичні навички для основних операцій середньої складності з монтажу, експлуатації та ремонту електричного устаткування;</li> </ul>
<p>роботи і прийняття стратегічних рішень; здатність до адекватного використання знань і пристосування до подальшого розвитку.</p>	<p>електричних станцій та електричних мереж. <i>Соціально-особистісні:</i> Постійне піклування про якість роботи, яка виконується.</p>
<p><i>Навчальні:</i> Підготовленість і здібність до самостійного оволодіння подальшою і новою професійною кваліфікацією; підготовленість до навчання протягом життя з метою, яка забезпечить власну зайнятість, до високих професійних позицій, а можливість розвивати здібності, навчальні стратегії і цілеспрямовано використовувати інформацію та засоби масової інформації.</p>	<p><i>Загальнонаукові:</i> Базові знання фундаментальних наук в обов'язку, необхідному для засвоєння професійних дисциплін; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси.</p>

Змісту компетенцій у Німеччині властива цілеспрямована конкретність, яка спонукає до використання якісно результативної методики навчання з дотриманням дидактичних принципів.

Через порівняння аспектів результативності навчання майбутніх фахівців електромеханічних спеціальностей у технічних коледжах Німеччини та України можна сприяти допрацюванню організації педагогічного процесу з позиції комплексного дидактичного підходу щодо підвищення рівня професійної підготовленості та для формування адекватно перспективних компетенцій техніків-електриків в нашій державі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Агаркова О. Освіта в Німеччині: блискучі перспективи / О. Агаркова // Сучасна освіта: всеукраїнський журнал. – 2010. – № 11 (73), – С. 10–12.
2. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. / І. П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 305 с.
3. Коваль Т. Із сучасного німецького досвіду реформування вищої освіти / Т. Коваль // Рідна школа. – 2007. – № 7–8. – С. 72–75.
4. Коляда М. Г. Виявлення функціональних компонентів професійних компетенцій майбутніх фахівців з інформаційної безпеки / М. Г. Коляда // Проблеми освіти: наук. збірник. – 2011. – Вип. 67. – С. 34–37.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е вид., доп. і переробл. – К., 2007. – 656 с.
6. Мусис Н. Усе про спільні політики Європейського Союзу; пер. з англ. / Н. Мусис– К.: К. І. С., 2005. – 466 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
8. Ніколаєнко С. М. Освіта в інноваційному поступі суспільства: навч. посібник / С. М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2006. – 207 с.
9. Семенова А. В. Основи психології і педагогіки: навч. посібник / А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова. – К.: Знання, 2006. – 319 с.

# ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 373.5.091.33:004.9

О. Б. ПЕТРОВИЧ

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

*Висвітлено особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в організації позакласної роботи з літературно обдарованими школярами. Зосереджено увагу на дієвих формах і методах ІКТ з метою успішного проведення позакласної роботи з обдарованими старшокласниками в системі літературної освіти: веб-квести, QR-коди, QR-квести, сервіси Google, мультимедійні презентації, ведення блогу, віртуальні екскурсії, використання інтерактивної дошки, освітніх форумів, баз даних освітніх ресурсів, віртуальних бібліотек, створення електронного портфоліо, медiateки навчального матеріалу, коміксів, дудлів, хмар слів та ін.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, позакласна робота, обдарований учень, літературно-творчі здібності.

О. Б. ПЕТРОВИЧ

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

*Освещены особенности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при организации внеклассной работы с литературно одаренными школьниками. Сосредоточено внимание на эффективных формах и методах ИКТ в целях успешного проведения внеклассной работы с одаренными старшеклассниками в системе литературного образования: веб-квесты, QR-коды, QR-квесты, сервисы Google, мультимедийные презентации, ведение блога, виртуальные экскурсии, использование интерактивной доски, образовательных форумов, баз данных образовательных ресурсов, виртуальных библиотек, создание электронного портфоліо, медiateки учебного материала, комиксов, дудлов, облаков слов и др.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, внеклассная работа, одаренный ученик, литературно-творческие способности.

O. B. PETROVICH

## INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR WORK WITH GIFTED STUDENTS IN THE SYSTEM OF THE LITERARY EDUCATION

*The article deals with the issue of features of the use of information and communication technology in organizing extra-curricular activities with the literary gifted students. Main attention is drawn on the effective forms and methods of information and communication technology for the successful conduction of extra-curricular activities with gifted high school students in literary education system, in particular such as: web quests, QR-codes, QR-quests, Google Groups, multimedia presentations, blogging, virtual tours, use of interactive whiteboards, educational forums, databases educational resources, virtual libraries, creating the electronic portfolio, media library of educational material, comics, doodles, clouds of words etc.*

**Keywords:** information and communication technology, extracurricular work, a gifted student, the literary and creative ability.

Нині важко уявити освітній процес у навчальному закладі без використання ІКТ та сервісів будь-якої пошукової системи (Google, Яндекс тощо). При раціональному впровадженні ІКТ учні демонструють кращі результати та вільно орієнтуються в інтернеті, сучасних цифрових гаджетах, з легкістю знаходять цікаву інформацію з тієї чи іншої теми, навчаються самостійності в здобутті знань, їх практичному застосуванню, оцінюванню й коригуванню власної пізнавальної діяльності, в них зростає мотивація до навчання, позакласної роботи. Однак ці технології не настільки поширені в сучасному навчально-виховному процесі школи, особливо нечастим явищем є їх використання вчителями в літературній освіті.

Інформаційний прогрес сучасного суспільства зростає дуже стрімко, але модернізація освіти, на жаль, не завжди встигає за новачками. Так, більшість можливостей інтернету все ще залишаються неосвоєними в цій галузі. Тож необхідно допомогти вчителям освоїти інноваційні форми та методи організації навчально-виховного процесу, що стимулюватиме їх до професійного зростання, дозволить перекласти частину своєї роботи на ІКТ, урізноманітнити позакласну діяльність, зробити її більш цікавою та інтенсивною.

Застосування ІКТ в освіті вивчали В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, А. Коломієць, В. Мадзігон, Ю. Машбиць, Н. Морзе, О. Науменко, В. Руденко, О. Співаковський, О. Чайковська, К. Фадеєва, О. Шестопалюк та ін. Особливості впровадження цих технологій в системі літературної освіти розглянуті в дослідженнях Л. Богдан, О. Ісаєвої, Л. Назаренко, В. Оліфіренка, С. Оліфіренко, А. Ситченка, Г. Токмань, А. Уліщенко, В. Уліщенко, І. Царлової, В. Шуляра та інших учених. Проте недостатньо досліджена проблема використання ІКТ в організації позакласної роботи з літературно обдарованими учнями.

**Метою статті** є з'ясування ефективних форм і методів ІКТ в організації позакласної роботи з обдарованими школярами в системі літературної освіти.

Цілеспрямоване використання різноманітних форм позакласної роботи є вирішальним у розвитку творчих здібностей і літературних обдарувань школярів, їхньої самостійності, творчості та винахідливості, ініціативи, гнучкості й оригінальності мислення, формуванні дослідницьких умінь; розширює простір для творчої самореалізації й самоствердження, готовності до ризику; забезпечує досягнення успіху й формування позитивної самооцінки; посилює віру у власні творчі можливості. Учитель-філолог повинен бути готовий до постійного прояву творчості, моделювання та проектування позакласної роботи з літератури з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їхніх освітніх потреб, мотивів, нахилів й інтересів тощо.

Нові пріоритети в освіті стимулюють учителів-словесників до пошуку та впровадження ІКТ у позакласній роботі з обдарованими школярами, які урізноманітнюють форми та методи її організації, уможливають досягнення вагомих результатів у навчально-виховній діяльності, зацікавлюють учнів до літературної творчості, сприяють їхньому саморозвитку. Відтак особливої актуальності набуває питання впровадження вказаних технологій у позакласну роботу з української літератури.

А. Ситченко стверджує, що літературна освіта при впровадженні сучасних технологій відбувається в координатах «учень – комп'ютер – учитель (т'ютор)» та потребує формування інформаційного простору з врахуванням індивідуальних потреб кожного школяра в нових джерелах і можливостях інформації. Дослідник наголошує на актуальності вирішення певних методичних питань:

а) зміна змісту, форм і методів навчання; б) підготовка вчителів-т'юторів; в) розробка електронних навчальних посібників; г) адаптація навчальних програм до нових інформаційних технологій освіти; г) мотивація інноваційного навчання тощо [4, с. 79].

Нам імпонує думка Г. Токмань, яка наголошує на важливості й доцільності використання ІКТ в навчанні української літератури. Вчена називає функції, що виконують ІКТ у системі літературної освіти, серед них:

- бібліографічний пошук у спеціальній програмі або інтернеті;
- джерело знань: учень опрацьовує пізнавальний матеріал з української літератури, що збережений на електронних носіях і запропонований для вивчення вчителем або знайдений самостійно, зокрема в інтернеті;

- наочність (портрети письменників, географічні місця, пов'язані з твором і його автором, музеї, пам'ятники, твори інших видів мистецтва, театральні спектаклі та кінофільми за літературними творами, теоретико-літературні таблиці й схеми та ін.);
- засіб представлення завдання для самостійної роботи учнів (запитань, тем творів із методичним супроводом, моделей для виконання проекту, ігрових основ – кросвордів тощо);
- засіб виконання школярем освітніх завдань (набір, збереження, редагування власного тексту, укладання таблиці, підготовка творчого звіту за проектом, його презентація та ін.);
- засіб інтерактивного спілкування на літературну тему (форум, електронне листування в інтернеті);
- засіб для проведення контролю рівня літературних знань учнів;
- тренажер (теоретико-літературні, стилістичні, версифікаційні тренінги й ін.);
- засіб для проведення різних конкурсів (творчих, теоретико-літературних, літературно-ігрових, пошуково-інформаційних тощо) [5, с. 290].

Основними формами й методами ІКТ, які, на нашу думку, доречні для застосування під час позакласної роботи з літературно обдарованими школярами, є: *веб-квести*, *QR-коди*, *QR-квести*, *сервіси Google*, *ведення блогу*, *віртуальні екскурсії*, *Intel-проекти*, *мультимедійні презентації*, *використання інтерактивної дошки*, *освітніх форумів*, *баз даних освітніх ресурсів*, *віртуальних бібліотек*, *створення електронного портфоліо*, *медіатеки навчального матеріалу*, *коміксів*, *дудлів*, *хмар слів* тощо. Коротко схарактеризуємо деякі з них.

*Веб-квести* – це проблемні завдання з елементами рольової гри, для виконання яких використовуються інформаційні ресурси інтернету [2, с. 34]. Вони сприяють ефективній реалізації позакласної роботи з української літератури, адже роблять її значно змістовнішою й цікавішою як для учнів, так і для вчителя, переключають увагу з форми їх вияву на зміст. При цьому школярі навчаються критично й творчо мислити, отримують не готові знання, а ті, що спонукають до самостійної пошукової діяльності (індивідуальної, парної, групової), допомагають розв'язувати складні освітні проблеми, навчають розглядати їх з різних позицій, досліджувати глибше, самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію та презентацію, активно використовувати великі за обсягом та постійно оновлювані інформаційні ресурси в інтернеті.

За результатами веб-квесту обдаровані учні можуть підготувати усний виступ, прес-реліз, буклет, постер, відеозапис, мультфільм або анімацію, фоторепортаж, віртуальну виставку, мультимедійну презентацію, слайд-шоу, есе, веб-сторінку, веб-сайт (локально або в інтернеті), блог тощо.

Наявність цифрових мобільних пристроїв у школярів, учителів, батьків та інших дозволяє широко використовувати можливості *QR-кодів* у позакласній діяльності з української літератури. У позакласній роботі QR-коди доцільно використовувати для:

- забезпечення учасників позакласної діяльності роздавальним матеріалом з QR-кодами, які містять гіперпосилання на мультимедійні джерела та ресурси: відео-та аудіододатки, ілюстрації, електронні навчальні видання, бібліотеки та ін. Можливим є розміщення QR-кодів на слайдах презентації. Таким чином, учні можуть відсканувати код для отримання додаткової інформації миттєво;
- розміщення на обкладинках навчально-методичної літератури довідкового матеріалу, відомостей про автора, видавництво або будь-якої додаткової інформації;
- використання в системі каталогів бібліотеки навчального закладу;
- збагачення інформаційного наповнення стендів бібліотеки та кабінету літератури, аносування певного матеріалу чи запланованої події;
- розміщення плану роботи й розкладу літературних гуртків, студій, програми літературного тижня, вечора або інших позакласних заходів;
- розміщення на картах, схемах, ілюстраціях, музейних експонатах. Наприклад, розміщені на географічних картах QR-коди можуть містити інформацію про життєтворчість певного письменника, на виставкових експонатах чи творах мистецтва – ім'я автора роботи, його біографію тощо, питання й завдання для самостійного опрацювання та ін.;

- закріплення вивченого матеріалу. На кожному завданні можна розмістити надрукований QR-код з правильними відповідями або підказкою з алгоритмом розв'язання задачі. Школярі намагатимуться отримати власну відповідь, перш ніж переглянуть правильну;
- проведення навчальної гри-квест із завданнями в QR-кодах літературних кросвордів, змагань, заходів тощо;
- створення школярами своїх портфоліо або анотації на прочитані книги та навчально-методичну літературу за досліджуваною темою й розміщення їх на сайті в QR-кодах;
- розміщення контактної інформації на візитівці вчителя чи запрошеного гостя (письменника, редактора, актора та ін., або на бейджиках учасників конференцій (семініарів);
- організації проектної діяльності з метою створення списків посилань, інформаційних блоків, коментарів та ін.;
- розробки екскурсійних маршрутів, туристичних походів літературними місцями та як джерела інформації для учасників. Таке завдання можна запропонувати для виконання старшокласникам як проект [1].

Кожен учень може не лише використовувати QR-коди, а й створювати їх самостійно та абсолютно безкоштовно. У допомозі стануть чимало он-лайн сервісів і програм, серед яких: <http://www.qr-code.com.ua>, <http://qrcode.kaywa.com>, <http://www.qrcc.ru/generator.php>, <http://qr.codes.com.ua> та ін.

Застосування QR-кодів дозволяє зробити позакласну роботу більш змістовною, цікавою й ефективною, адже учням зручно зчитувати інформацію та оперативно зберігати її в пам'яті мобільних пристроїв, а також задіювати додатковий дотиковий (тактильний) канал сприйняття інформації.

Широкого застосування в навчально-виховній діяльності набувають *сервіси Google* (Gmail, Google Drive, Google Calendar, Google Maps, Google+ Hangouts, Google Scholar, YouTube, Google Play, Google Keep, Picasa, Google Moderator, Google Blogger та ін.). Наприклад, тематичні малюнки *Google Doodle* приурочують до великих свят, а також ювілеїв видатних митців, письменників, учених і видатних людей. На головній сторінці пошукової системи змінюється логотип, стилізований під подію. Тож учням під час позакласної роботи можна запропонувати розробити власний Doodle на самостійно обрану тему на Всеукраїнський конкурс серед школярів «Дудл для Google» (до 17 років).

Ще один корисний сервіс – *Google Blogger* – надає можливість створення колективних та індивідуальних блогів, які аналогічні публічному щоденнику, не написавши жодного рядка коду. Учитель-словесник за допомогою блогу може спілкуватися з школярами, викладати в публічний доступ свої напрацювання, матеріали та завдання для опрацювання. Учні, відповідно, мають змогу спільно працювати над проектом, додавати інформацію з інших додатків Google та зберігати пов'язані між собою документи в одному блозі, а також систематизувати персональне або групове веб-портфоліо, в представленні якого допоможуть YouTube й сервіс Веб-сайти.

Специфіка всіх сервісів Google полягає в можливості успішно організувати спільну колективну роботу над освітнім проектом чи завданням, привчити до вирішення будь-яких ситуацій навчально-виховного процесу, ефективно опрацьовувати великий обсяг інформації та раціонально використовувати власний час, розвивати пізнавальні можливості й творчі здібності.

Доречною вважаємо пропозицію В. Шуляра скористатися *віртуальною екскурсією* в музей майстра слова з метою зацікавлення учнів літературною темою або творчістю певного письменника, ефективного впровадження ІКТ для сприйняття художнього твору. Дослідник наводить приклад такої подорожі садибою Т. Шевченка, меморіальним будинком його друга А. Й. Козачковського. Учений вважає вартісним перегляд відеофрагменту «Шевченко й Переяслав», висвітлення фактів про гостювання Кобзаря в А. Козачковського, знайомство з особистими речами поета, його картинами й малюнками, автографами віршів, написаних тут. В. Шуляр переконує в необхідності рекомендацій школярам переліку додаткових інтернет-адрес, сайтів для поглиблення їхніх літературних знань, удосконалення практичних навичок з пошуку й творчого використання знайденої інформації при виконанні завдань. Крім того, науковець називає можливі форми організації й види літературної роботи за допомогою ІКТ: демонстрація аудіо, на якому записано звучання, наприклад, вірша Т. Шевченка «Заповіт» різними мовами; з'ясування первісної читацької оцінки художнього твору через онлайн-консультацію, в режимі чат, форум чи через відеозв'язок

(Skype); інтерпретація літературного тексту іншими видами мистецтва (ілюстрації, фото, фрагменти фільмів і вистав за твором, авторське читання власного твору тощо); підготовка до читацької конференції власного варіанта експозиції (вступного слова) і слова-епілогу через відеокліп з використанням творів «поетичної критики» про Т. Шевченка під загальною назвою «Вплетемо своє слово у вінок посвяти Кобзареві»; виконання самостійної пошукової творчої роботи на одну із запропонованих тем, а саме: «Шевченко – художник» (презентація репродукцій із власним мистецьким коментарем-озвученням); літературна казка за мотивами мистецьких полотен Т. Шевченка (назву підібрати самостійно, візуальний і звуковий ряд має містити світлини, музичний супровід, власний коментар); поезія Т. Шевченка й сучасне музичне виконання (створити відеокліп, підготувати власний коментар) [6; 7].

Підтримуємо думку О. Куцевол, яка відзначає поширеність і дієвість використання в літературній освіті *електронного портфоліо*, що є мультимедійною презентацією сукупності зібраних матеріалів, а також електронним носієм із записом різних найцікавіших фрагментів проєктів, виконаних обдарованим школярем [3, с. 258].

Слідом за Г. Токмань вбачаємо основне завдання ІКТ у створенні сприятливого навчального середовища для літературної освіти. Науковець радить учителю-словеснику укласти й системно та раціонально використовувати як допоміжний засіб у діалозі учня з художньою книгою *медіатеку* навчального матеріалу на електронних носіях, яка міститиме:

- текстові матеріали: повнотекстові примірники або фрагменти художніх творів, літературознавчих праць, статей з літературознавчих енциклопедичних словників, методичні рекомендації з монографій, посібників для вчителів, науково-методичної періодики, сценарії позакласних заходів, тексти завдань тощо;
- графічні зображення: портретів письменників, книжок, явищ образотворчого мистецтва, історичних документів, місцевостей, пов'язаних із життєтворчістю автора, сцен з театральних спектаклів, кадрів з кінофільмів, опорних конспектів, теоретико-літературних дидактичних схем і т. д.;
- світлодинамічні ряди: відеозаписи, пов'язані з біографією письменника або художнім твором, які потребують коментарів учителя або учня-доповідача (наприклад, під час заочної екскурсії літературними місцями), комп'ютерні анімації;
- аудіоряди: звуковий супровід навчання літератури, що містить голос письменника, акторські виконання його творів, пісні, опери та музичні твори інших жанрів, написані композиторами на літературній основі, спогади сучасників, виступи науковців, твори «поетичної критики», звуки природи тощо;
- аудіовідеозаписи: художні й навчальні кінофільми, спектаклі, творчі зустрічі письменників з читачами, ювілейні вечори, мультимедійні презентації літературних тем;
- каталог мережевих інформаційних ресурсів: база даних електронного списку адрес, за якими можна знайти необхідну літературну інформацію (наприклад, електронна бібліотека Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського – <http://www.nbuv.gov.ua>; електронні бібліотеки української літератури: <http://dhost.info/newbabilon/index.html>, <http://www.ukrlib.com.ua>, <http://library.org.ua/>, <http://runa.6te.net/index.html>, <http://poetyka.uazone.net/>, <http://lib.ru/SU/UKRAINA/>, <http://diasporiana.org.ua/>, <http://www.ukrcenter.com/>, <http://litplayer.com.ua/>, <http://litopys.org.ua/>, <http://sites.utoronto.ca/elul/Main-Ukr.html>, <http://www.chtyvo.org.ua/>, <http://chytanka.com.ua/>, <http://exlibris.org.ua/> тощо);
- банк комп'ютерних моделей для виконання різноманітних літературних завдань: написання твору, реферату, укладання бібліографічного списку, визначення версифікаційних особливостей вірша, створення хронологічної таблиці тощо [5, с. 291–292].

Вважаємо ефективною формою організації позакласної діяльності в розвитку літературно-творчих здібностей старшокласників створення ними *мультиплікаційних коміксів* за вивченим художнім твором, наприклад, п'єсою І. Когляревського «Наталка Полтавка», за допомогою будь-якого відомого учням інтернет-ресурсу (<http://www.toondoo.com/>, <http://www.pixton.com/>). Задля створення нового проєкту в спеціальному вікні відкривається папка з намальованими заздалегідь скетчами, обирається шаблон розбивки сторінки на фрагменти. Потім туди перетягують скетчі,



слідом за ними на малюнки розміщують хмаринки, куди вписують текст (звісно, тип і розмір шрифтів можна змінювати).

З метою підвищення інтересу до літературної творчості доречним буде обдарованій шкільній молоді попрацювати з «хмарами слів». Передусім, учні уважно вивчають приклад, запропонований учителем, оцінюють, наскільки його текстове наповнення відповідає тематиці позакласного заходу, свою відповідь обґрунтовують. Потім старшокласники створюють власноруч «хмарки слів» до тем позакласної роботи з використанням завчасно визначених ключових слів. У цьому допоможуть ряд інтернет-ресурсів (<http://tagul.com>, <http://www.tagxedo.com/>, [http://www.imagechef.com/ic/word\\_mosaic/](http://www.imagechef.com/ic/word_mosaic/), <http://www.wordle.net/>, <http://worditout.com/>). Більшість з них не вимагають реєстрації та надають можливість генерувати «хмари» з тексту, який вводить користувач, змінювати розмір і колір слів та фону.

Доцільність застосування *інтерактивної дошки* полягає в тому, що її використання надає позакласній роботі специфічної новизни, яка за своїм змістом і формою викладання має можливість відтворити за короткий час значний за обсягом матеріал, а також подати його в оптимальній формі, викликати в учнів нові образи, деталізувати нечітко сформовані уявлення, поглибити здобуті знання. Її застосування уможливорює створення такої атмосфери, що налаштовує на плідну колективну роботу суб'єктів навчально-виховної діяльності, підвищує мотивацію й успішність освіти учнів, пожвавлює позакласні заходи, які стають більш динамічними. Перевагою також є можливість для вчителя-словесника постійно «тримати руку на пульсі», бачити реакцію учнів, вчасно реагувати на змінювану ситуацію.

*Мультимедійна презентація* дозволяє подати матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку. Мета такого подання навчальної інформації – формування в школярів системи образного мислення.

У підготовці вчителя-словесника до проведення позакласної роботи з використанням мультимедійних технологій треба:

- проаналізувати зміст і мету позакласного заходу, логіку висвітлення пізнавального матеріалу;
- визначити обсяг й особливості інформації, яка повідомлятиметься учням;
- відібрати й проаналізувати аудіовізуальні та інші дидактичні засоби, з'ясувати їх відповідність змісту і меті позакласного заходу;
- визначити методи та прийоми забезпечення активної пізнавальної діяльності учнів, міцного засвоєння ними знань, набуття умінь і навичок.

Робота школяра над створенням власної мультимедійної презентації як своєрідний творчий процес сприяє розвитку в нього самостійного вибору потрібної інформації з різних джерел, уміння логічно вибудовувати майбутнє повідомлення, надає можливість подати матеріал нестандартним, оригінальним способом.

Ще однією формою організації позакласної роботи з літературно обдарованими учнями може бути *інтерактивний театр* (наприклад, поетичний). Потенційним результатом його діяльності є театральне інсценування, літературно-музична композиція, для більшої презентабельності яких стане доречним використання ІКТ обрамлення виступу школяра перед аудиторією.

Ми солідарні з думкою Г. Токмань, що недоцільно візуалізувати увесь літературний матеріал, оскільки літературна творчість краще розвиватиметься через активізацію індивідуальної уяви, емоційної та інтелектуальної діяльності особистості [5, с. 292].

Отож, сучасним школярам можливості ІКТ допомагають у вирішенні пізнавальних пошукових завдань, сприяють розкриттю й реалізації творчого потенціалу, привчають до самостійності в подоланні труднощів.

Вказані технології є актуальними й повинні активно застосовуватися для модернізації освіти. Вони надають учителю-словеснику широкі можливості для реалізації його креативних задумів, допомагають в організації та проведенні ефективної позакласної роботи з української літератури та формуванні розвинених творчих особистостей, здатних до літературної праці, самоосвіти й самовдосконалення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Воронкін О. С. Можливості використання системи QR-кодів у вищій школі / О. С. Воронкін // FOSS Lviv 2014: зб. наук. праць четвертої Міжнародної науково-практичної конференції (24–27 квітня 2014 р., м. Львів). – Львів, 2014. – С. 145–149. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://tdo.at.ua/publ/distance\\_education/qr\\_cod/1-1-0-58](http://tdo.at.ua/publ/distance_education/qr_cod/1-1-0-58).
2. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання: словник-госарій: навч. посібник для студентів і викладачів / М. Ю. Кадемія, Л. С. Євсюкова, Т. В. Ткаченко. – Львів: СПОЛОМ, 2011. – 196 с.
3. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) / О. М. Куцевол. – К.: Освіта України, 2009. – 464 с.
4. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посібник для студентів-філологів / А. Л. Ситченко. – К.: Ленвіт, 2011. – 291 с.
5. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г. Л. Токмань. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 309 с.
6. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі: навч. посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 136 с.
7. Шуляр В. І. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5–9 класи: метод. посібник / В. І. Шуляр. – 2-ге вид. – Миколаїв: Іліон, 2008. – 284 с.

УДК 378.147:004

Н. А. ГУНЬКО

### СУЧАСНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

*Здійснено теоретичний аналіз поняття «інформаційно-освітнє середовище». Показано відмінність між інформаційним та інформаційно-освітнім середовищем. Розкрито функції інформаційно-освітнього середовища і його можливості для покращення якості освіти. Виявлено основні складові інформаційно-освітнього середовища. Встановлено зв'язок між інформаційно-освітнім середовищем та формуванням основ педагогічної майстерності. Описано електронну систему «Сократ» Вінницького національного аграрного університету та узагальнено можливості її використання у навчально-виховному процесі з метою формування та підвищення професійно-педагогічної майстерності викладача.*

**Ключові слова:** інформаційне середовище, інформаційно-освітнє середовище, інформаційно-комунікативні технології, дистанційна освіта, педагогічна майстерність, електронний підручник.

Н. А. ГУНЬКО

### СОВРЕМЕННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*Осуществлен теоретический анализ сущности понятия информационно-образовательная среда. Описано отличие между информационной и информационно-образовательной средой. Раскрыты функции информационно-образовательной среды и возможности, которые она дает для улучшения качества образования. Выявлены основные составляющие информационно-образовательной среды. Установлена связь между использованием информационно-образовательной среды и формированием основ педагогического мастерства. Описана электронная система «Сократ» Винницкого национального аграрного университета и обобщены возможности ее использования в учебно-воспитательном процессе с целью формирования и увеличения уровня профессионально-педагогического мастерства преподавателя.*

**Ключевые слова:** информационная среда, информационно-образовательная среда, информационно-коммуникативные технологии, дистанционное образование педагогическое мастерство, электронные книги.

## MODERN INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF IMPROVEMENT OF FUTURE UNIVERSITY TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING

*The article presents the analysis of the notion of "informational and educational environment". The difference between the "informational environment" and the "informational and educational environment" has been shown. The main functions of the informational and educational environment and its facilities to enhance the quality of education have been revealed. There have been defined major components of the informational and educational environment. A connection has been detected between the informational and educational environment and the formation of the foundations of pedagogical skills. The research also presents a description of the electronic system "Socrates" of Vinnytsia State Agrarian University, and shows possible ways of its use in the educational process with an aim of the formation and improvement of higher educational institution teacher's professional skills.*

**Keywords:** *informational environment, informational and educational environment, information and communications technology, distance learning, pedagogical skills, e-textbook.*

Використання нових ефективних методів навчання – невід’ємна складова сучасного розвитку освіти і педагогічної науки. Велика увага приділяється дослідницько-експериментальній діяльності викладачів ВНЗ і нині одним з основних напрямків такої діяльності є використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) та інтернету. Це зумовлено тим, що науково-технічний прогрес прискорюється з кожним днем, у виробництво повсюдно впроваджують автоматизовані системи, пристрої з програмним забезпеченням, роботи і т.д. Все це ставить перед освітою і педагогікою серйозне завдання – поєднати процес навчання та використання новітніх технологій, підготувати робочі кадри, які будуть готові до праці в умовах інформатизованого суспільства.

Ідеї розвитку освітнього середовища детально розроблялись у дослідженнях багатьох психологів та педагогів (Г. Ковальов, В. Лебедева, О. Орлов, В. Панов, А. Петровський, В. Рубцов, Н. Резнік, С. Поздняков, М. Большаков, Т. Ткач, Б. Ельконін, В. Ясвин та ін.) [3]. Проблему використання ІКТ, інформаційно-освітніх середовищ вивчали І. Роберт, М. Жалдак, І. Богданова, Ю. Триус, Н. Морзе, О. Співаковський, В. Шарко.

**Метою статті** є охарактеризувати інформаційно-освітнє середовище та розкрити його значення у формуванні педагогічної майстерності викладачів ВНЗ.

Поняття «середовище» відображає зв’язки між умовами, які забезпечують життєдіяльність людини, та включенням особистості у середовище для прояву її активності та взаємодії з іншими людьми [8].

Середовище – це те, що оточує людей ззовні і залежить воно від особистості, яка впливає на нього, формуючи внутрішнє середовище. Середовище не може існувати само по собі, а існує лише стосовно щодо суб’єкта. Можна стверджувати, що середовище є поєднанням зовнішніх та внутрішніх факторів, які впливають на індивіда і, з якими може взаємодіяти. Інформаційно-освітнє середовище штучне, оскільки створено людиною, існує і підпорядковується законам, які були нею встановлені, і тому потребує підтримки ззовні [5, с. 120].

У нашому суспільстві незалежно від роду діяльності кожен володіє та оперує інформацією, використовуючи її, вирішує певні завдання. Цінність інформації зростає щоденно, накопичується досвід, з’являються нова література, ідеї, дослідження тощо. Це підтверджує той факт, що зі збільшенням кількості інформації зростає рівень інформатизації суспільства. Це загалом це сприяє формуванню інформаційного середовища, яке впливає на розвиток кожної особистості та людства загалом.

Інформаційне середовище складатиметься з великої кількості інформаційних об’єктів та зв’язків між ними, засобів і технологій збирання, накопичення та передання, обробки й продукування, поширення інформації, знання та організаційно-юридичних структур, що є основною підтримкою інформаційних процесів. Середовище й суспільство взаємозалежні. Як показує практика, рівень та якість інформаційного середовища впливає на людей, котрі мають з ним контакт, тобто якісне середовище може значно покращувати інтелектуальний рівень особистості у всіх сферах, у т. ч. сфері освіти, і навпаки

Існують напрямки, які впливають на формування та перебудову інформаційного середовища:

- математизація та інформатизація (використання ІКТ в математиці);
- інтелектуалізація діяльності (за допомогою технічних та програмних засобів відбувається управління, спілкування, самостійна робота зі знаннями та ін.);
- інтеграційні процеси (поєднання інформаційних та операційних технологій з метою отримання «технологічного прориву»);
- удосконалення інфраструктури системи освіти та механізмів управління
- (дозволяє легко користуватись інформаційними ресурсами, проводити методичне забезпечення занять, посилювати зв'язки між відокремленими структурами освітньої системи, проводити всю «паперову» роботу викладацького складу) [6].

Використання ІКТ та інформаційно-освітнього середовища може значно розвинути інтелектуальний потенціал ВНЗ, удосконалити та покращити форми та змістове наповнення навчальних занять і виховного процесу.

У деяких ВНЗ впроваджують вивчення педагогами курсу «Microsoft і цифрові технології», проводять семінари, наприклад, «Організаційно-педагогічні умови впровадження ІКТ в навчально-виховний процес», тощо. Зазвичай, інформаційно-освітні середовища впроваджуються на інформаційно-комунікативному (доступ до інтернету, використання літератури з електронної бібліотеки, веб-сайт ВНЗ та ін.), освітньому (навчальні програми, віртуальні лабораторні роботи, електронні підручники та різноманітні програми щодо роботи з даними), та управлінському (навантаження викладачів, розклад занять та ін.) рівнях [7].

На думку Ю. В. Караван, інформаційно-освітнє середовище виконує в освіті важливі (рис. 1) [4].

### Можливості інформаційно-освітнього середовища

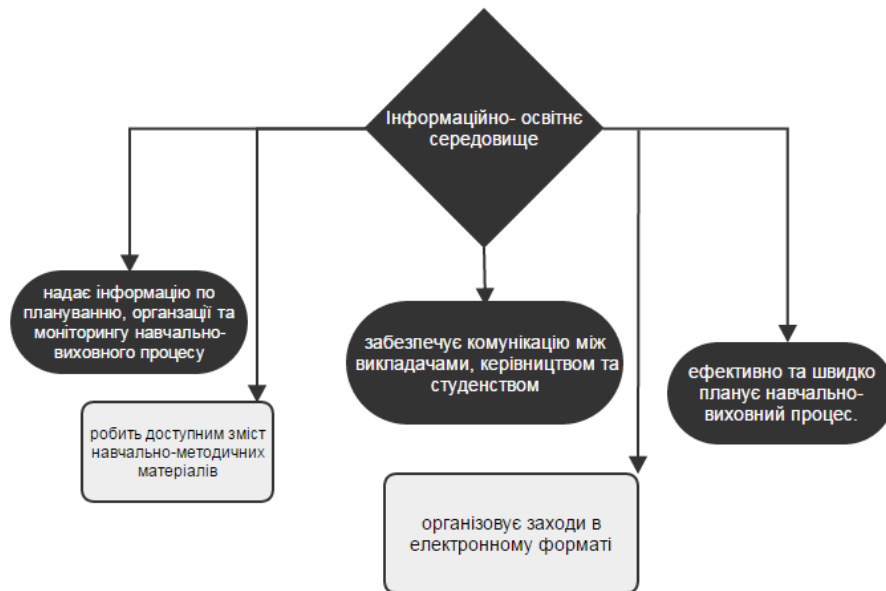


Рис.1. Функції інформаційно-освітнього середовища в освіті.

Примітка. Ілюстрації в статті створені автором за допомогою он-лайн редактора [www.glify.com](http://www.glify.com).

З метою забезпечення такого навчання часто використовують спеціальні інформаційні системи, які називають системами управління навчанням або програмно-педагогічними системами. Вони включають у себе певну кількість модулів, за якими здійснюється процес навчання. На сьогоднішній день існує достатня кількість мереж, які пропонують таку освітню послугу. [10; 11]. На рис. 2 ми узагальнили, хто приймає участь у створенні інформаційно-освітнього середовища [2].

Інформаційно-освітнє середовище		
<b>держава</b>	<b>педагогічний колектив</b>	<b>викладачі</b>
- відповідає за матеріальне забезпечення;  - відповідає за соціальне замовлення;  - формує погляди на освіту загалом	- формує вимоги до інформаційно-освітнього середовища;  - створює основні форми, що використовуються при заповненні інформаційно-освітнього середовища	- визначають зміст навчального курсу;  - обирають літературу для роботи студентів;  формують набір методів, прийомів та засобів навчання

Рис. 2. Джерела формування інформаційно-освітнього середовища.

Важливою умовою для створення інформаційно-освітнього середовища, що міститиме електронний зміст освіти, є підключення інформаційних центрів, метою яких є забезпечення доступу до навчально-методичних комплексів, що складаються з різних компонентів (рис. 3). Викладачі та працівники інформаційних центрів займаються наповненням інформаційно-освітніх середовищ, зокрема, заповнюють їх електронними підручниками, методичними вказівками з дисциплін, конспектами лекцій, тестовими завданнями, списками літератури, корисними посиланнями в інтернеті тощо. Все це студенти можуть отримувати на зовнішній носій, поширювати інтернетом або електронною поштою [4].

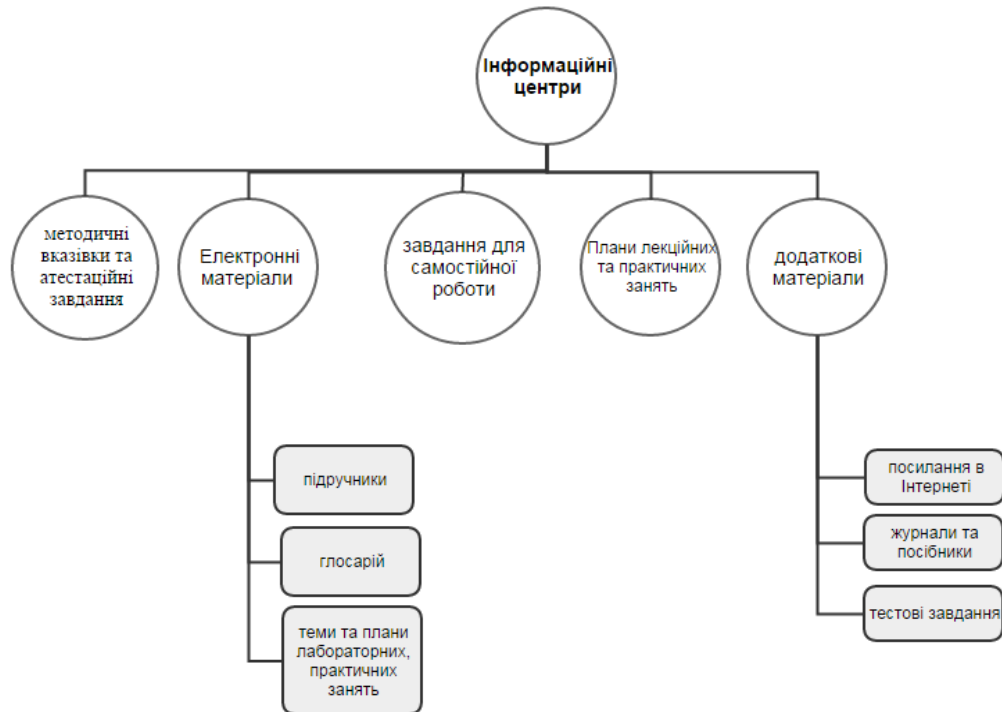


Рис. 3. Компоненти інформаційних центрів в інформаційно-освітньому середовищі.

До інформаційно-освітнього середовища можемо також віднести форуми та блоги, які можуть надавати студентам і викладачам необхідну інформацію або забезпечувати можливість спілкуватися між собою.

Загалом інформаційно-освітнє середовище може розглядатися в наступних аспектах:

- діяльнісний – людина стоїть у центрі комунікації, а головним є її здатність передавати особисті знання, приймати інформацію, перетворюючи її на власні знання;
- системний – інформаційне середовище розглядають як систему форм комунікації;
- інформаційний – середовище створено і використовується з метою спілкування та обміну інформацією.

У нашому дослідженні ми опирались на використання інформаційно-освітнього середовища Вінницького національного аграрного університету (ВНАУ) – електронної системи «Сократ». Мережа є інформаційним ресурсом цього ВНЗ, на основі якого відбувається управління навчальним процесом у ВНАУ та здійснюється контроль за функціонуванням підсистем. Структуру цього інформаційно-освітнього середовища узагальнено на рис. 4 [9].

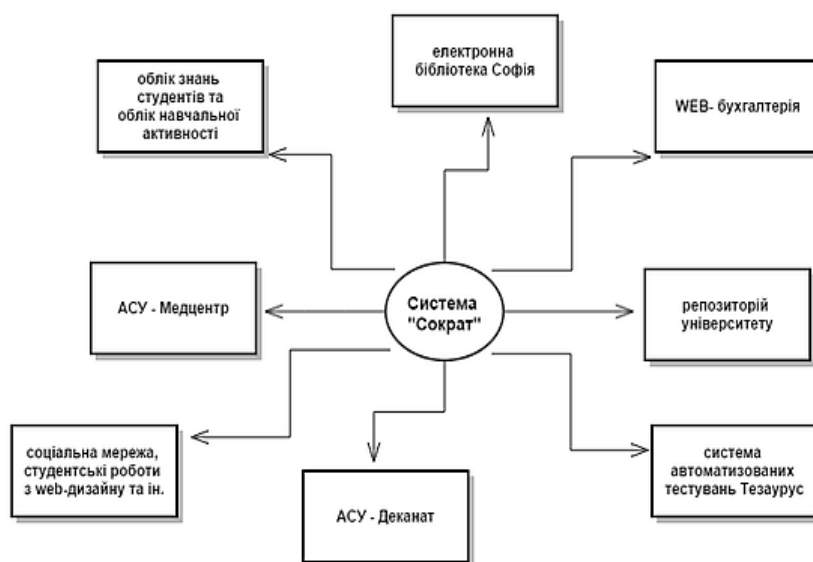


Рис. 4. Структура інформаційно-освітнього середовища ВНАУ – електронної системи «Сократ».

В викладачі і студенти мають свої персональні кабінети. Можливості цих кабінетів, на нашу думку, можливо активно застосовувати, щоб розвивати основні компоненти педагогічної майстерності. Так, інноваційний компонент, що входить у структуру педагогічної майстерності, може розвиватись за рахунок використання студентами мережі університету, тим самим формуючи в них певний рівень володіння ІКТ.

Студенти мають можливість активно займатися самоосвітою, використовуючи методичні матеріали, запропоновані викладачами, підручники, які можна знайти в електронній бібліотеці «Софія». Остання надає доступ до каталогів, ресурсів ВНЗ та інших бібліотек, з якими існує співпраця. Відповідальною за роботу електронної бібліотеки є адміністрація бібліотеки ВНАУ.

Студентам надана можливість використовувати системи тестувань, які допомагають підготуватись до заліку чи іспиту. Кожний отримує можливість використовувати середовище дистанційної освіти. Покращити свої комунікативні здібності та суспільну активність студенти мають змогу в чатах, мікроблогах і форумах.

Молоді викладачі можуть активно розвивати свою педагогічну майстерність, передусім творче мислення і готовність до вирішення ускладнених професійних завдань. Їм запропоновано в своєму персональному кабінеті створювати картки дисциплін, вести журнал успішності, публікувати навчально-методичні матеріали, створювати електронні підручники. Такі підручники підвищують інформаційну культуру не лише викладача, а й студента, який активно з ними працює. Електронний підручник виконує важливі функції (рис. 5), що впливають на розвиток педагогічної майстерності [3]. Для створення електронної науково-

методичної літератури в інформаційно-освітньому середовищі «Сократ» існує WEB-редактор електронних книг «Корифей».

Викладач також має можливість підвищити свою працездатність, адже в режимі он-лайн він отримує розклад не лише у персональному кабінеті, а й може завантажити його на телефон. Крім того, є змога заповнити залікову чи екзаменаційну відомість одразу після входу в персональний кабінет, завдяки чому викладач економить час і чіткіше організовує власну діяльність.

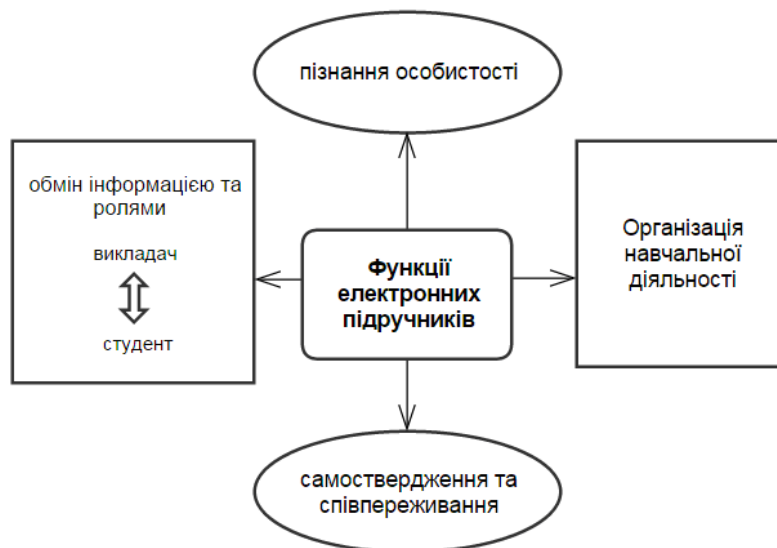


Рис. 5. Функції електронного підручника.

Отже, можемо зробити висновок, що інформаційно-освітнє середовище є невід’ємною частиною комплексного використання ІКТ у сучасних ВНЗ. Саме воно забезпечує ефективність навчання – як змістовно, так і організаційно. Інформаційно-освітнє середовище дає змогу усунути територіальний бар’єр й активно використовувати можливості дистанційної освіти.

У багатьох українських ВНЗ використовується інформаційно-освітнє середовище і ВНАУ не є винятком. На його базі створено єдину інтегровану клієнт-серверну навчальну електронну систему «Сократ», яка виконує основні функції інформаційно-освітнього середовища. Вона є глобальним інформаційним ресурсом, який забезпечує функціонування різних підсистем.

На нашу думку, інформаційно-освітнє середовище – таке, як «Сократ», є хорошим помічником у формуванні основ педагогічної майстерності, оскільки формує велику кількість її компонентів.

У перспективі доцільно було би створити навчальну дисципліну або навчальний модуль в межах дисципліни, який буде спрямований на вивчення інформаційно-освітнього середовища власного ВНЗ, вивчення його можливостей. Більш розширено метою використання інформаційно-освітнього середовища може стати створення єдиного освітнього простору в межах міста, що створить комплексний підхід до використання ІКТ технологій в освіті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы: новый курс / А. А. Андреев. – М.: Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Воротникова І. П. Освітній портал як складова освітньо-інформаційного середовища післядипломної педагогічної освіти регіону / Воротникова І. П. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/ges/vyp7/konf4/Vorotnikov.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/ges/vyp7/konf4/Vorotnikov.pdf)
3. Гриньова М. В. Деякі аспекти структуризації та ергономіки навчального тексту для електронного підручника / М. В. Гриньова [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://undip.org.ua/upload/iblock/d90/5\\_17.pdf](http://undip.org.ua/upload/iblock/d90/5_17.pdf)
4. Караван Ю. В. Єдине інформаційно-освітнє середовище як важливий елемент підвищення якості підготовки фахівців / Ю. В. Караван [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer26/56.pdf>.

5. Львовичкіна А. М. Екологічна психологія: навч. посібник / А. М. Львовичкіна. – К.: Міленіум, 2003. – 120 с.
6. Нові інформаційні технології в освіті [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://it-tehnolog.com/statti/novi-informatsiyni-tehnologiyyi-v-osviti/>.
7. Організаційно-педагогічні умови створення освітнього інформаційного середовища [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/psychology/31893/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/31893/).
8. Панова А.Н. Образовательная среда как одно из условий развития личности / А.Н. Панова. [Электронный ресурс] –Режим доступа: [www.t21.rgups.ru/doc2011/11/12.doc](http://www.t21.rgups.ru/doc2011/11/12.doc).
9. Сократ. Електронна система [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://socrates.vsau.org/index.php/uk/2013-05-16-08-32-52/2013-05-22-15-52-59>.
10. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті / І. В. Ставицька [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpiua.ru/node/1103>.
11. Технологии дистанционного обучения / А. Д. Иванников, А.Н. Тихонов // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 21–29.
12. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 811.111(07)+378.147

І. З. СЕМЕРЯК

### **ЗМІСТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ З ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ КОМФОРТНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

*Розглянуто проблему формування умінь іношомовного спілкування в умовах комфортного навчального середовища. Проаналізовано особливості створення і функціонування одного з різновидів віртуального навчального середовища. Детально охарактеризовано зміст експериментального навчання майбутніх програмістів щодо формування умінь іношомовного спілкування в умовах комфортного навчального середовища, організованого на базі кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.*

**Ключові слова:** *уміння іношомовного спілкування, комфортне навчальне середовище, віртуальне навчальне середовище, експериментальне навчання.*

И. З. СЕМЕРЯК

### **СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРОГРАМИСТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМФОРТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ**

*Рассмотрена проблема формирования умений иноязычного общения в условиях комфортной учебной среды. Осуществлен анализ особенностей создания и функционирования одной из разновидностей виртуальной учебной среды. Дана характеристика содержания экспериментального обучения будущих программистов по формированию умений иноязычного общения в условиях комфортной учебной среды, организованной на базе кафедры иностранных языков для естественных факультетов Львовского национального университета имени Ивана Франко.*

**Ключевые слова:** *умение иноязычного общения, комфортная учебная среда, виртуальная учебная среда, экспериментальное обучение.*



## THE CONTENT OF EXPERIMENTAL TEACHING OF FUTURE PROGRAMMERS IN FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS WITHIN COMFORTABLE LEARNING ENVIRONMENT

*The problem of foreign language communicative skills building in the conditions of a comfortable learning environment has been considered. Specific features of virtual learning environment construction and operation have been analysed. The content of experimental learning for future programmers with the focus on building their foreign language communicative skills in the conditions of a comfortable learning environment, organised on the basis of the Department of Foreign Languages for Sciences, Lviv National Ivan Franko University, has been characterised in detail.*

**Keywords:** *foreign language communicative skills, comfortable learning environment, virtual learning environment, experimental learning.*

Нинішні соціально-політичні умови розвитку нашої держави, процес всевітньої глобалізації, невпинне зростання ролі технологій – ці чинники модернізації вітчизняної системи освіти означають як нові можливості, так і сучасні виклики для вищої школи України. З одного боку, широко вивчається та адаптується кращий закордонний досвід, апробуються ефективні методи навчання, про що, зокрема, свідчить підписання Болонської конвенції, а з іншого -- певні культурні та особливо фінансово-економічні особливості нашої держави створюють значні перешкоди й суттєво обмежують можливості для впровадження новітніх технологій навчання.

Віртуальне навчальне середовище, створене на основі електронних платформ типу OLAT чи Moodle, вже стало повсякденною реальністю всіх європейських університетів. В Україні, натомість, кількість університетів, що вже встановили електронну навчальну платформу, є невеликою, серед них – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна та Національний університет «Києво-Могилянська академія».

Проблемі створення і функціонування віртуального навчального середовища присвячені наукові розвідки таких науковців, як К. Алдріч, Р. Гуревич, Е. Ірала, В. Кухаренко, Г. Матіко, П. Торрес, О. Шестопап, В. Шітова та ін.

Більшість учених-методистів ототожнюють віртуальне навчальне середовище з комп'ютерним та телекомунікаційним середовищем, що виконує функції освітнього характеру. Науковці А. Окада, В. Кухаренко, В. Любченко, С. Ферріс, В. Штанько та інші трактують його як програмне забезпечення для створення й функціонування дистанційної системи освіти, віртуальних навчальних закладів. Існує кілька публікацій-результатів проекту «Міжнародне дослідження викладання та навчання» (Teaching and Learning International Survey), проведеного Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [14]. Підвищення інтересу щодо зростання ефективності навчання пояснюється тим, що «у багатьох країнах освіта ще не стала індустрією знання, бо далеко не завжди вибір практик та методик базується на попередньому дослідженні їх ефективності» [10, с. 3].

Однак комплексна проблема формування умінь іншомовного спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності майбутніх програмістів за умов комфортного навчального середовища, створеного засобами інтернет-комунікацій, досі не стала предметом окремих наукових розвідок.

**Мета статті** – проаналізувати зміст експериментального навчання щодо формування умінь іншомовного спілкування майбутніх програмістів засобами інтернет-комунікацій.

Трактування віртуального навчального середовища згаданими вище науковцями зводиться до його розуміння як навчального середовища, створення й функціонування якого забезпечується технічними засобами і телекомунікаційними мережами, серед них інтернетом, а саме: гіпертекстові сторінки, електронна пошта, групи новин, чат, аудіо- та відеоконференції. Як вдало зазначено на сайті одного з проектів ОЕСР «Навчальні середовища 21 століття», наш час змінив розуміння суті поняття «середовище», що не обов'язково є фізичним простором, в якому перебуває учень чи студент; у сучасному світі розвинутих технологій цей простір може бути віртуальним. Таким чином, віртуальне навчальне середовище в сучасному розумінні – це система підтримки, що організовує умови для найефективнішого навчання людини: система,

яка відповідає індивідуальним навчальним потребам кожного студента та підтримує позитивні взаємини між людьми, необхідні для ефективного навчання [7].

Основними елементами навчального середовища є контекст, ресурси, інструменти та підтримка [11, р. 117]. У англomовній літературі це поняття передається лексемою *scaffolding*, що означає використання певних концептуальних, матеріальних та мовних інструментів та технологій для підтримки процесу навчання студента [9, р. 12].

Сучасна парадигма розвитку вітчизняної системи освіти акцентує на вагомій ролі учасників процесу навчання – студентів і викладачів. Відповідно відбуваються зміни щодо структури навчального середовища. Як зазначають учасники дослідницької групи ОЕСР, це «структури, інструменти та громади (групи), що надихають студентів та освітян до набуття знань та навичок, яких вимагає від нас 21 століття» [7]. Відтак, базуючись на дослідженнях науковців і враховуючи згадані аспекти навчального середовища, у контексті нашого дослідження трактуємо його як взаємодію факторів матеріального та віртуального характеру з людським фактором у всій їх різноманітності, причому їх взаємовплив має комплексний характер.

Заслуговує на увагу розуміння функцій сучасного навчального середовища. На відміну від прив'язаності до навчального процесу, завдання комфортного навчального середовища, на думку сучасних педагогів, полягають у розвитку особистості студентів не лише в навчальному, а й у соціальному, емоційно-психологічному та інших аспектах [10; 7].

Таке розуміння навчального середовища відкриває нові горизонти для педагога як щодо ефективного здобуття дієвих знань так і формування на їх основі відповідних умінь і навичок, так і стосовно вибудовування сприятливої соціальної та емоційно-психологічної атмосфери.

В умовах українського сьогодення чи не найважливішим обмежуючим фактором є загальний недостатній рівень фінансування освіти. Однак попри обмежені матеріально-фінансові можливості для створення *віртуального* навчального середовища, все ж існує багато шляхів створення *комфортного* середовища для навчання студентів із залученням наявних ресурсів. Нами здійснено спробу створити комфортне віртуальне навчальне середовище, що відтворює академічне життя сформованої для вивчення іноземної мови групи студентів першого курсу факультету прикладної математики спеціальності «Програмування» Львівського національного університету імені Івана Франка. Тривало експериментальне навчання впродовж другого семестру 2012–2013 навчального року.

У ході педагогічного експерименту ми акцентували на забезпеченні комфортної атмосфери з метою досягнення максимальної ефективності навчання, підвищенні мотивації студентів, а отже, розвитку в них умінь іншомовної комунікації. Організаційна форма експериментального навчання це – серія інтернет-чатів студентів згаданої академічної групи й викладача англійської мови, у процесі проведення яких останній виконував ролі модератора та фасилітатора, а студенти були активними учасниками навчального процесу. На початковому етапі експериментального навчання було встановлено, що рівень володіння студентами англійською мовою як іноземною відповідає B1 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями щодо володіння мовою, тобто є «середнім» [2; 12]. Проводилася серія інтернет-чатів у соціальній мережі «Скайп».

Контекст впровадження курсу інтернет-комунікації був наступним. Викладання дисципліни «Англійська мова» студентам спеціальності «Програмування» триває чотири семестри із трьома годинами англійської мови в тиждень. В університеті діє кредитно-модульна система оцінювання знань і умінь студентів. Упродовж одного семестру студенти мають змогу отримати максимум 50 балів. Залік чи іспит з відповідної дисципліни також оцінюється 50-ма балами, тобто сумарно максимум балів за семестр – 100. Бали, що відводяться для оцінювання складових аспектів роботи студента протягом семестру, розподіляються так: 10 балів – курс інтернет-комунікації, 5 балів – формування дієвих знань з граматики, 15 балів – робота з підручником (що передбачає формування як рецептивних, так і продуктивних комунікативних умінь), 20 балів – модульне оцінювання.

Студенти мали достатній словниковий запас та знання граматики, щоб граматично й стилістично коректно оформити власне висловлювання. Все ж на даному рівні володіння іноземною мовою вони ще не диференціювали регістри спілкування, тому власне метою

експериментального навчання було визначено розвиток умінь іншомовного (англомовного) спілкування на основі розуміння реєстрів мови.

Основними завданнями інтегрованого курсу інтернет-комунікації були: розвиток умінь спілкування, створення умов для подолання комунікативного бар'єра, розвиток розуміння реєстрів мови та, як вже згадувалося, створення умов, в яких студенти можуть спілкуватися неформально. Відсутність у студентів сформованих умінь та досвіду спілкування іноземною мовою, дискомфорт при спілкуванні, страх спілкування (усного чи письмового), цією мовою небажання чи боязнь висловлювати суб'єкту позицію – ось головні чинники актуальності запровадження експериментального навчання. Акцентування на неформальному реєстрі мови було спрямовано на створення дружнього і партнерського середовища, в якому можна поспілкуватись на цікаві та актуальні теми, вільно вибирати позицію та манеру висловлювання. Перелічені аспекти визначено нами як умови створення комфортного віртуального навчального середовища.

Ще однією обов'язковою умовою створення і належного функціонування комфортного віртуального навчального середовища є формулювання і прийняття всіма учасниками чатової групи правил етикету спілкування. Оскільки спілкування є неформальним, то правила його етикету значно відрізняються від таких загальноприйнятих правил спілкування у чатових групах, на яких наголошують В. Шей [13] та А. Адамс [8]. Визначені і прийняті учасниками нашої навчальної групи правила етикету спілкування включали: 1) можливість спілкування винятково англійською мовою; 2) можливість критикувати думку особи, але не саму особу; 3) негативну оцінку раптової і відвертої зміни теми обговорення; 4) заохочення використання мультимедійного контенту і графічних засобів; 5) можливість вживання неформальної лексики та сленгу, крім нецензурної лексики; 6) обрання ведучого обговорення, обов'язком якого є не лише курувати процес, а й залучати менш активних учасників навчального процесу, в алфавітному порядку за списком учасників експериментального навчання; 7) обговорення і затвердження чітких критеріїв оцінювання висловлювань учасників навчальної групи (активність, використання мультимедійного контенту, граматична, лексична, орфографічна, фонологічна та інтонаційна коректність, повнота розкриття теми).

Перед початком експериментального навчання були чітко обумовлені правила використання графічних засобів. Загальновідомим фактом є те, що програмісти мають свою «азбуку Морзе» – літспік, який не має загальноприйнятих правил використання. Відтак, доцільним є обговорення та вибір «абетки» літспіку та смайликів (графічних, формату .gif, .jpg чи .bmp та клавіатурних). Таким чином, формулюється ще одне правило етикету письмової комунікації: 8) використання знаків лише попередньо обговореної «абетки».

Зміст експериментального навчання полягав в поетапному виконанні усіма учасниками навчальної групи наступних кроків:

- викладач представляє в загально основну думку наступного інтернет -обговорення. Почергово підготовка до інтернет-зустрічі може бути або самостійною, або мати форму виконання завдань викладача (прочитати текст, подивитись відео, послухати пісню і т. д.);

- у визначений час всі студенти і викладач заходять у Скайп та відкривають діалогове вікно чату відповідної групи друзів. Викладач пропонує остаточно сформульовану тему обговорення, наприклад: якщо попередньо висловленою головною ідеєю обговорення була “Emotional and psychological differences between men and women”, то уточнена тема обговорення може звучати: “Men are worse gossips than women. Do you agree or disagree?”;

- викладач починає дискусію, висловивши свою точку зору, час від часу впродовж обговорення задає студентам питання, що активізує дискусію;

- роль викладача – спостерігати за ходом дискусії, втручатися лише за необхідності, оцінити роботу кожного учасника;

- способи оцінювання роботи студентів залежать від останніх, педагогічної та методичної позиції викладача, та інших факторів, як-от: кількості занять, кількості студентів у групі, рівня володіння студентами іноземною мовою тощо. За даними проведеного експериментального навчання виявлено два найефективніші способи оцінювання: спостереження за ходом дискусії та фіксування усіх помилок студентів – орфографічних, граматичних та лексичних (у письмовій формі). У процесі дискусії чи одразу після неї легше оцінити вклад кожного студента у

розвиток дискусії та повноту розкриття ним теми обговорення. Такий спосіб оцінювання варто використовувати на початку курсу, щоб виробити у студентів критичний підхід до власного навчання та подати їм основні терміни метамови навчання; крім того, він ефективний зі студентами, що володіють іноземною мовою на рівні «нижчий середнього» та «середній» і відчувають певні труднощі як в усному, так і письмовому спілкуванні. Ще одним способом оцінювання роботи студентів може бути пошук і виправлення самими студентами помилок у роздруковках дискусії. Цей спосіб оцінювання можна практикувати на подальших етапах проведення серії інтернет-обговорень, зі студентами, рівень володіння мовою яких «середній», «вищий середнього» та «просунутий» в чатовій групі злагоджено реалізується інтерактивна чи трансакційна модель комунікації.

Висновки про ефективність серії інтернет-чатів можемо зробити на основі порівняльного аналізу рівня сформованості комунікативних умінь студентів до та після їх проведення; анкетування, проведеного на початку та після завершення інтернет-чатів; усного обговорення ефективності навчання в умовах комфортного віртуального навчального середовища.

Як свідчить досвід, основними чинниками, що сприяють створенню комфортного навчального середовища, є неформальність спілкування, часто – ефект «дружнього спілкування», використання звичного і зручного каналу спілкування (комп'ютера), більша свобода висловлювання і, як результат, розкутість у висловленні власної позиції. Перелічені чинники відіграють особливу роль при вивченні мови, адже сутність комунікативної компетенції полягає у використанні мови для задоволення власних потреб шляхом спілкування. Звернемо увагу на зручність спілкування. В її досягненні надзвичайно важливу роль відіграє використання комп'ютерів, тобто того, що є повсякденною реальністю життя (середовищем, в якому майбутні програмісти проводять велику кількість часу). Комп'ютерні технології дають змогу створити комфортне віртуальне навчальне середовище і почуватись у ній зручно.

Окремо варто згадати емоційність спілкування. Вона забезпечується дистанціюванням учасників одне від одного, що, як би парадоксально це не звучало, призводить до вільнішого та емоційнішого спілкування та використанням емотиконів. Вплив цих чинників неможливо переоцінити: згадаємо піраміду Маслоу, відповідно до якої потреба у комфорті та безпеці є основою для реалізації всіх інших потреб людини [3, с. 45].

Група факторів іншої природи ще тісніше пов'язана з власне педагогічним аспектом створення навчального середовища та його впливу на студентів. Це мультисенсорність та інтерактивність, що характеризують спілкування і відповідно процес навчання в курсі. Обидві риси сприяють кращому засвоєнню інформації та ефективнішому розвитку умінь та компетенцій.

Мультисенсорність, завдяки тому, що задіяні різні канали сприйняття інформації, призводить до взаємного підсилення ефекту подразників різної природи та подібного чи пов'язаного змісту при їх одночасній дії на органи сприйняття людини і подальшому опрацюванні людським мозком [1, с. 13]. Ця риса широко характеризує комунікацію на просторах інтернету, тобто студенти ратше самі здогадаються, що в спілкуванні можна використовувати малюнки, пісні, музику чи короткі відео. Якщо ж ні, то викладач може нагадати їм про таку можливість.

Інтерактивність – це «можливість чи здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі діалогу із людиною чи комп'ютером» [4, с. 638]. Проте таке визначення потребує розширення або пояснення щоб розкрити діапазон педагогічних можливостей інтерактивності. По-перше, інтерактивність передбачає спілкування, елемент психологічного контакту, взаємодії, тобто сприяє розвитку дружніх відносин у групі. По-друге, в процесі взаємодії студенти використовують мову, реалізуючи одне із «золотих» правил: хочеш вивчити мову – спілкуйся нею. По-третє, студенти змушені використовувати різносенсорну інформацію, яку сприймають, таким чином максимально ефективно її запам'ятовуючи. Нарешті, навчання в умовах комфортного віртуального навчального середовища підвищує мотивацію студентів до вивчення мови; для них це можливість неформально поспілкуватися з іншими учасниками групи у звичному та зручному режимі, паралельно вивчаючи мову.

Отже, розробка та імплементація серії інтернет-обговорень, з урахуванням усіх перелічених вище чинників позитивного впливу на процес навчання студентів, є одним із

ефективних способів створення комфортного віртуального навчального середовища, забезпечення умов для вивчення іноземної мови й розвитку комунікативних умінь студентів.

Проблема формування комунікативних умінь майбутніх програмістів в умовах комфортного навчального середовища не обмежується організаційними та змістовими особливостями інтернет-обговорень. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку – створення й функціонування ефективних навчальних платформ, конструювання віртуальних навчальних середовищ ВНЗ, вплив психологічних чинників на ефективність навчання студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абаньшина А. С., Курликова Л. В. Мультисенсорний метод як засіб формування мовної компетенції та стійкої мотивації школярів до вивчення англійської мови / А. С. Абаньшина, Л. В. Курликова // Матеріали II Міжнародної конференції «Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ». – Харків, 2013. – С. 13–14.
2. Жовнірук З. та ін. Навчальна програма рівневого вивчення англійської та німецької мов для студентів природничих факультетів університету / З. Жовнірук, Г. Ісаєва, Н. Микитенко, М. Ратич, Л. Тимчишин, М. Федина, Т. Яхонтова. – Львів, 2010. – 46 с.
3. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник. – 5-е вид., доп. і перероб. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
5. Освіта і навчання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukma.edu.ua/>
6. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.univer.kharkov.ua/>
7. 21st Century Learning Environments. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/edu/country-studies/21stcenturylearningenvironments.htm>
8. Adams A. Rules for Web-conferencing / A. Adams. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://web-conferencing-services.toptenreviews.com/web-conference-etiquette.html>
9. Bruner J. S. The relevance of education / J. S. Bruner. – New York: Norton, 1973. – 176 p.
10. Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.oecd.org/education/school/43023606](http://www.oecd.org/education/school/43023606)
11. Hannafin M. Open Learning Environments: Foundations, methods and models / M. Hannafin, S. Land, K. Oliver // Instructional design theories and model: A New Paradigm of Instructional Theory / Ed. By Reigeluth C. M. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – 1999. – P. 115–140.
12. Reference Level Descriptions (RLD) – Council of Europe. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadrel\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadrel_en.asp)
13. Shea V. Netiquette / V. Shea. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://albion.com/bookNetiquette>
14. The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org>.

# УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

УДК: 371.11

Н. М. БЛАГУН

## КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

*Розглянуто проблему вибору критеріїв оцінки ефективності соціально-функціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом (ЗНЗ). Проаналізовано основні методи дослідження. Наведено модель змісту і процесу соціально-функціонального управління діяльністю ЗНЗ, окреслено параметри ефективності реалізації його системи. Розроблено технологічну карту оцінки ефективності змісту і процесу соціально-функціонального управління ЗНЗ через його компоненти і параметри оцінювання їх реалізації. Вказано величини оцінки реалізації компонентів системи, які дають змогу визначити коефіцієнт їх ефективності.*

**Ключові слова:** індикатор, критерій, класифікація, ефективність, соціально-функціональне управління, оцінка, контроль, реалізація.

Н. М. БЛАГУН

## КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

*Рассмотрена проблема выбора критерия оценки эффективности социально-функционального управления общественным учебным заведением (ОУЗ). Проанализированы основные методы исследования. Представлена модель содержания и процесса социально-функционального управления деятельностью ОУЗ, определены параметры эффективности реализации его системы. Разработана технологическая карта оценки эффективности содержания и процесса социально-функционального управления ОУЗ его через компоненты и параметры оценки их реализации. Указаны размеры оценки реализации компонентов системы, которые дают возможность определить коэффициент их эффективности.*

**Ключевые слова:** индикатор, критерий, классификация, эффективность, социально-функциональное управление, оценка, контроль, реализация.

N. M. BLAHUN

## THE EFFECTIVENESS CRITERIA OF SOCIAL AND FUNCTIONAL MANAGEMENT OF SECONDARY SCHOOLS

*The article presents a study of the problem of selection criteria for evaluation of the effectiveness of social and functional management of secondary schools. In course of this study, there has been made the analysis of the basic research methods, and introduction of a model of the content and process of social and functional management of a secondary school activity. There have been also outlined the parameters of efficiency of realization of the mentioned above management system. A process map for the evaluation of the effectiveness of the content and process of social and functional management of a secondary school through its components and parameters for evaluation of its implementation. As well, there have been specified variables assessing the implementation of system components, which enable to determine the coefficient of their efficiency.*

**Keywords:** indicator, criterion, classification, efficiency, social and functional management, evaluation, control and implementation.

Визначення ступеня ефективності соціально-функціонального управління діяльністю ЗНЗ зумовило необхідність використання таких понять, як «індикатор» і «критерій». Поняття

«індикатор» використовується у нашому дослідженні як показник процесу соціально-функціонального управління [1, с. 270]. Визначення і розкриття сутності поняття «критерій», його тлумачення стосовно ефективності соціалізації управління ЗНЗ є складним, актуальним і неоднозначним. Сутність поняття «критерій» з позицій системного підходу ґрунтовно розкрив С. Л. Оптнер, який відзначив, що зміст критерію як операції може бути виражений у термінах мети. На його думку, конструювання критерію треба розглядати як системний процес [2, с. 133–137]. Складна система може бути визначена за допомогою широких критеріїв; інший спосіб полягає в тому, щоб розділити складну систему на невеликі групи і сконструювати придатні вузькі критерії для кожної з них [2, с. 199].

У науковій літературі превалюють підходи, які висвітлюють оцінювання якогось одного напрямку діяльності школи. Так, В. С. Лазарєв розглядає ефективність системи внутрішньошкільного управління розвитком. Він запропонував систему оцінювання за 10-бальною шкалою, яка включає такі показники: інформованість про потенційно можливі нововведення; повнота виокремлення актуальних проблем; раціональність вибору загальних та окремих цілей; інтегрованість цілей; реалістичність планів досягнення цілей розвитку; зацікавленість учителя в активному освоєнні нововведень і удосконалюванні своєї діяльності; контрольованість інноваційних процесів [3, с. 183–187].

**Мета статті** – визначити й комплексно охарактеризувати критерії ефективності соціально-функціонального управління ВНЗ в сучасних умовах.

В аспекті нашого дослідження певний інтерес має аналіз кінцевих результатів роботи школи, які розробив П. І. Третяков. Він запропонував 10 напрямів, до яких входять окремі показники, що в комплексі дають повне уявлення про результати роботи школи. Це: рівень здоров'я і здорового способу життя; рівень вихованості; рівень освітньої підготовки; рівень готовності до продовження освіти; рівень підготовки до трудової діяльності; рівень готовності до життя в родині і суспільстві; робота з педагогічними кадрами; взаємодія з родиною, соціумом; матеріально-технічне і фінансове забезпечення; управління досягненням оптимальних результатів [4, с. 109–121]. Неважко помітити, що значна частина показників діяльності школи торкаються соціально-функціонального управління нею, зокрема: готовність до продовження освіти, життя в родині і суспільстві, взаємодія з соціумом тощо.

Вивчення та аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених з проблем оцінювання ефективності управлінської діяльності керівника ЗНЗ сприяло окресленню критеріїв та технології оцінювання ефективності соціально-функціонального управління та його результативності. При цьому ми врахували те, що *соціалізація* – це складний процес, в якому синтезуються навички спілкування, ставлення до навчальної праці, однолітків, старших та молодших, міжособистісні відносини в колективі; формування поглядів на соціально-економічні та політичні процеси в суспільстві; переконання, світогляд, дії та вчинки відповідно до своїх переконань, які не йдуть всупереч нормам права і моралі. Ось чому в процесі навчання особливого значення набуває спілкування вчителя з учнями, учнів з учнями, яке є важливим чинником забезпечення оптимальних умов для спільної праці на уроці, підвищення їх працездатності. Особистість в цьому складному процесі становить сукупність внутрішніх умов, через які трансформуються всі зовнішні впливи. При цьому внутрішні та зовнішні умови перебувають в органічному взаємовпливі.

У дослідженні проблеми соціально-функціонального управління ЗНЗ ми окреслили зміст його пріоритетних складових, вибудували логічний ланцюг взаємозв'язку між ними, розробили графічний варіант у вигляді моделі. Це дозволило осягнути складність, необхідність та практичну значущість цього феномену. При цьому вихідними постулатами були: визначення та усвідомлення соціальної місії ЗНЗ, аналіз соціально-педагогічного потенціалу зовнішнього та внутрішнього середовища, постановка мети соціалізації управління ЗНЗ, вибір соціально-освітньої стратегії діяльності його педагогічного колективу, теоретичної та практичної значущості соціалізації управління ним.

Розглянемо зміст кожної з окреслених складових соціально-функціонального управління ЗНЗ.

1. Усвідомлення соціально-освітньої місії ЗНЗ на нинішньому етапі розвитку суспільства країни, його культури, економіки, матеріального і духовного задоволення потреб людей з орієнтацією на передовий національний і міжнародний досвід. Провідною ідеєю у визначенні

такої місії має бути реалізація мети та змісту освіти, спрямованої на розвиток людини як особистості, найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, громадянської позиції збагачення на цій основі інтелектуального, освітнього, творчого, культурного потенціалу народу, підготовка для країни фахівців.

2. За логікою речей наступним кроком підготовки до здійснення соціально-функціонального управління діяльністю ЗНЗ є вивчення та усвідомлення стану соціально-економічного потенціалу зовнішнього середовища ЗНЗ, зокрема: соціально-економічного потенціалу мікрорайону ЗНЗ, культурно-освітнього рівня населення мікрорайону ЗНЗ, в т. ч. батьків учнів школи; позашкільних культурно-освітніх установ (театрів, музичних, спортивних, розважальних комплексів), позитивних природно-кліматичних умов тощо.

3. Наступним компонентом (і етапом) соціально-функціонального управління діяльністю ЗНЗ є аналіз соціально-педагогічного потенціалу внутрішнього середовища ЗНЗ, зокрема: відповідності приміщення архітектурним та санітарно-гігієнічним нормам, матеріально-технічне оснащення навчальних кабінетів, культурно-професійний рівень педагогічного колективу школи, ступінь професійної креативності, творчої активності. З-поміж них центральне місце займає ступінь готовності вчителів до реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти (ДСЗСО): володіння змістом навчальних програм, нових підручників, методичних рекомендацій відповідних органів управління освіти; виявлення змісту навчального матеріалу з основ наук з максимальними можливостями соціалізації особистості учнів; добір і реалізація ефективних організаційних механізмів упровадження ДСЗСО; гуманність і злагода в педагогічному колективі ЗНЗ й ін.

4. У логічному ланцюзі складових підготовки та реалізації соціально-функціонального управління діяльністю ЗНЗ є постановка мети соціалізації навчально-виховної діяльності педагогічного колективу ЗНЗ, яка передбачає: орієнтацію на забезпечення умов розвитку і саморозвитку особистості учня як соціалізованого індивіда з наявністю сформованих соціально значущих якостей; здатність особистості до саморозвитку, адекватного сприйняття дійсності, вільного від впливу догм і стереотипів; ділову спрямованість, динамічність мислення, здатність до самопізнання та самовдосконалення, формування стійкої моральної норми, творчого стилю мислення. В системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчально-виховному процесі мета соціалізації цього складного, водночас органічного «дуєту» діяльності має бути єдиною і системною. Лише за таких умов вона успішно реалізується.

5. Постановка мети соціалізації діяльності педагогічного колективу ЗНЗ тісно межує з підвищенням його професійного рівня. Тому в системі соціально-функціонального управління цілком логічним і необхідним є компонент прогнозування підвищення професійного рівня педагогічного колективу ЗНЗ щодо його соціалізації, яке зумовлено необхідністю поповнення теоретико-методологічних знань з проблеми соціалізації змісту навчального і виховного процесів, удосконалення методів, форм і засобів навчання з використанням сучасних комп'ютерних технологій, здійснення моніторингу ефективності соціалізації особистості учнів. Тут важливу роль відіграє система навчально-методичної науково-методичної роботи в школі, методичних центрах і методичних кабінетах району (міста), вивчення передового досвіду роботи вчителів з проблеми посилення соціального спрямування навчання, виховання і розвитку учнів.

6. Раціональний вибір педагогічно доцільної стратегії діяльності педагогічного колективу ЗНЗ, реалізація якої сприяє забезпеченню соціалізації особистості учнів на кожному ступені навчання: в початковій, основній та старшій школі з урахуванням їх вікових особливостей, ступеня підготовки до сприйняття ідеї соціалізації як феномена їх адаптації до суспільного життя, бачення ролі як громадянина своєї країни та міжнародної спільноти у майбутньому.

7. Розроблення плану реалізації стратегії соціально-функціонального управління діяльністю ЗНЗ, який інтегрує мету і зміст роботи кожної структурної складової закладу, організаційні механізми їх реалізації, терміни і відповідальних за стан виконання. Такий план нами розроблено у процесі дослідження та апробовано в практичній діяльності керівників експериментальних шкіл.



8. Контроль стану реалізації програми соціально-функціонального управління діяльністю ЗНЗ, який передбачає: перевірку роботи всіх підрозділів школи відповідно до їхніх функціональних обов'язків, змісту запланованих заходів, терміну їх виконання, оцінювання ефективності результатів; пропозиції щодо поліпшення стану соціалізації управління та його результативності. Зміст складових ЗНЗ та встановлення логічних зв'язків між ними покладено в основу побудови моделі (рис. 1).

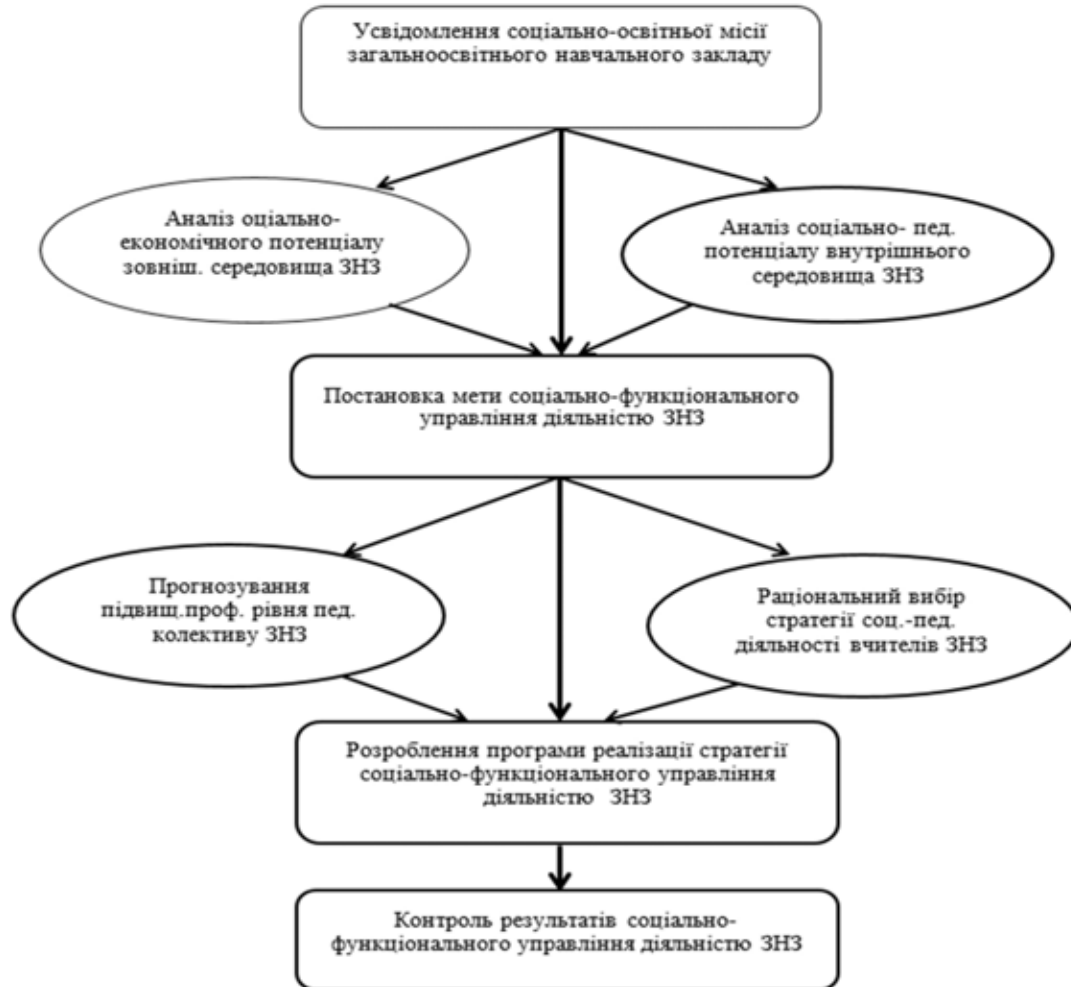


Рис. 1. Модель змісту і процесу соціально-функціонального управління діяльністю ЗНЗ.

Для кожного компонента системи соціально-функціонального управління (рис. 1) нами окреслено параметри ефективності його реалізації та розроблено технологічну карту оцінювання (табл. 1).

Оцінювання стану реалізації компонентів соціально-функціонального управління ЗНЗ здійснено за допомогою трибальної шкали: «0» – відповідний параметр не реалізований, «1» – частково реалізований, «2» – реалізований. Середнє арифметичне кількості балів характеризує стан реалізації змісту кожного компонента соціально-функціонального управління діяльністю ЗНЗ.

Наявність величин оцінки реалізації компонентів системи соціально-функціонального управління уможливило визначення його рівня за такими критеріями:

- якщо  $0 < K.еф. \leq 0,5$  – низький рівень ефективності соціально-функціонального управління;
- якщо  $0,5 < K.еф. \leq 0,75$  – середній рівень ефективності соціально-функціонального управління;
- якщо  $0,75 < K.еф. \leq 1,0$  – високий рівень ефективності соціально-функціонального управління.

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Таблиця 1

Технологічна карта оцінки ефективності змісту і процесу соціально-функціонального управління ЗНЗ

Компоненти процесу соціально-функціонального управління ЗНЗ	Параметри оцінювання стану реалізації компонентів соціально-функціонального управління	Оцінка в балах
1	2	3
К.1. Усвідомлення соціально-освітньої місії ЗНЗ	- Підвищення освітнього рівня кожного громадянина країни;	2
	- забезпечення культурних, економічних і духовних потреб громадян країни;	2
	- нарощування творчого і культурного потенціалу народу країни;	3
	- забезпечення народного господарства висококваліфікованими кадрами.	2
К.2. Аналіз соціально-економічного потенціалу зовнішнього середовища ЗНЗ	- Економічний потенціал зовнішнього середовища ЗНЗ;	2
	- рівень розвитку промисловості, сільського господарства регіону;	3
	- культурно-освітній рівень населення мікрорайону ЗНЗ;	3
	- наявність культурно-освітніх установ у мікрорайоні ЗНЗ.	2
К.3. Аналіз соціально-педагогічного потенціалу внутрішнього середовища ЗНЗ	- Професійний рівень учителів педколективу;	3
	- рівень професійної креативності та творчої активності вчителів ЗНЗ;	3
	- готовність учителів до впровадження ДСЗСО;	3
	- використання навчального матеріалу з метою соціалізації особистості учнів;	2
	- матеріально-технічне оснащення навчальних кабінетів.	3
К.4. Постановка мети соціально-функціонального управління ЗНЗ	- Забезпечення умов розвитку та саморозвитку особистості учня як соціалізованого індивіда;	3
	- розвиток прагнення особистості учня до формування соціально значущих якостей;	2
	- спрямування особистості до здатності самопізнання та самовдосконалення.	2
К.5. Прогнозування підвищення професійного рівня педагогічного колективу ЗНЗ щодо його соціалізації	- Поглиблення теоретико-методологічних знань з проблеми соціалізації змісту ДСЗСО;	3
	- реалізація стратегії та організаційних механізмів соціалізації особистості учнів;	3
	- модернізація змісту науково-методичної роботи в школі в аспекті посилення його соціалізації;	3
	- вивчення прогресивного досвіду роботи вчителів ЗНЗ з проблеми соціалізації особистості у навчально-виховному процесі.	2
К.6. Раціональний вибір стратегії соціалізації педагогічної діяльності вчителів ЗНЗ	- Стратегія соціалізації особистості учнів з урахуванням специфіки ступенів навчання;	3
	- врахування ступеня готовності учнів до активної участі в процесі соціалізації;	2
	- адаптація учнів до суспільного життя, своєї ролі як громадянина країни та міжнародної спільноти.	2

## УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

1	2	3
К.7. Розробка програми реалізації стратегії соціального функціонального управління діяльністю ЗНЗ	- Мета і зміст реалізації стратегії соціально-функціонального управління кожним підрозділом ЗНЗ;	3
	- управління процесом соціалізації учнів у навчально-виховному процесі;	3
	- залучення батьківської громадськості до реалізації стратегічної мети соціалізації індивіда.	1
К.8. Контроль стану реалізації програми соціально-функціонального управління ЗНЗ	- Перевірка стану реалізації ідеї і плану соціалізації особистості учнів окремими підрозділами ЗНЗ;	2
	- дотримання термінів виконання плану соціалізації особистості учнів ЗНЗ;	2
	- підведення підсумків за показниками виконання плану соціалізації особистості учнів на засіданні педагогічної ради ЗНЗ.	2

За даними самооцінки змісту і процесу соціально-функціонального управління ЗНЗ  $\Sigma_{\text{макс.}} = 87$  балів, а  $\Sigma_{\text{факт.}} = 71$  балів. Відношення фактичної суми балів до максимально можливої визначає коефіцієнт ефективності соціально-функціонального управління:

$K_{\text{еф. СФУ}} = \frac{\Sigma_{\text{факт.}}}{\Sigma_{\text{макс.}}} = \frac{71}{87} = 0,80$ , що відповідає високому рівню.

Якщо рівень ефективності соціально-функціонального управління високий, то це дає підставу для висновку, що керівники ЗНЗ добре орієнтуються в політичних, економічних, соціальних та педагогічних проблемах сучасної освіти і школи, дотримуються національних та демократичних принципів управління педагогічним колективом, усвідомлено реалізують мету соціалізації управління педагогічним та учнівським колективами.

В іншому разі, якщо рівень соціально-функціонального управління школою низький, то це має спонукати активних пошуків прогалин в управлінській діяльності (змісті, методах, формах, засобах) і можливостей способів їх усунення. Можливо також є потреба у підвищенні науково-теоретичного рівня керівників ЗНЗ з проблем соціально-функціонального управління з урахуванням його специфіки.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1954. – 853 с.
2. Оптнер С. Л. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем; пер. с англ. С. П. Никанорова / С. Л. Оптнер – М.: Сов. радио, 1969. – 216 с.
3. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.
4. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
5. Лунячек В. Е. Алгоритмы управления школой / В. Е. Лунячек. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 176 с.
6. Оцінювання якості школи: порадник. – Львів: ЛМГО «Інститут політичних технологій», 2001. – 102 с.

Н. І. ЗАКОРДОНЕЦЬ

**СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ТУРИСТСЬКОГО І ГОТЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В ШВЕЙЦАРІЇ**

*Розглянуто сутність управління навчальними закладами туристського і готельного профілю в Швейцарії. Зазначено, що організація навчального процесу в освітніх закладах країни зумовлена децентралізованою та федералістською структурою швейцарської системи освіти. Розкрито політику управління на різних ієрархічних рівнях: федеральному, кантональному і комунальному. З'ясовано, що особливе значення в системі туристської освіти Швейцарії займає акредитація, оскільки замінює систему державного контролю. Показано діяльність Асоціації швейцарських готельних шкіл та її роль у вдосконаленні туристської освіти. Встановлено, що модернізація швейцарської системи підготовки майбутніх фахівців сфери туризму здійснюється шляхом децентралізації управління освітою та використання міжнародної акредитації як засобу вимірювання якості туристської освіти. Запропоновано використання передового швейцарського досвіду управління навчальними закладами туристського профілю у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України.*

**Ключові слова:** управління, децентралізація, міжнародна акредитація, система освіти, навчальний заклад, туризм, туристська освіта..

Н. И. ЗАКОРДОНЕЦ

**СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ ТУРИСТИЧЕСКОГО И ГОСТИНИЧНОГО ПРОФИЛЯ В ШВЕЙЦАРИИ**

*Рассмотрена сущность управления учебными заведениями туристского профиля в Швейцарии. Указано, что организация учебного процесса в образовательных учреждениях страны обусловлена децентрализованной и федералистской структурой швейцарской системы образования. Раскрыта политика управления на различных иерархических уровнях: федеральном, кантональном и коммунальном. Выяснено, что особое значение в системе туристского образования Швейцарии занимает аккредитация, поскольку заменяет систему государственного контроля. Показана деятельность Ассоциации швейцарских гостиничных школ и ее роль в усовершенствовании туристского образования. Установлено, что модернизация швейцарской системы подготовки будущих специалистов сферы туризма осуществляется путем децентрализации управления образованием и использования международной аккредитации как средства измерения качества туристского образования. Предложено использование передового швейцарского опыта управления учебными заведениями туристского профиля в вузах Украины.*

**Ключевые слова:** управление, децентрализация, международная аккредитация, система образования, учебное заведение, туризм, туристское образование.

N. I. ZAKORDONETS

**MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE SPHERE OF TOURISM AND HOSPITALITY IN SWITZERLAND**

*The essence of the management system of educational establishments in the sphere of tourism and hospitality in Switzerland has been reviewed. It has been noted that the organization of the educational process in educational institutions of the country is determined by the decentralized and federalist structure of the Swiss education system. Management policies at different hierarchical levels have been considered: federal, cantonal and communal. It has been found that the accreditation system of tourism education in Switzerland holds a special significance, since replacing the system of federal control. Much attention has been paid to the Swiss Hotel Schools Association and its role in politics of increasing excellence in tourism education. It has been noted that the modernization of the Swiss system of training of future specialists in tourism is being made by decentralization of education management in tourism and the usage of international accreditation as a means of measuring the quality of tourism education. Examples of the applying of exceptional management practices of Swiss tourism and hospitality management programs in higher education institutions of Ukraine have been verified.*

*Keywords: management, decentralization, international accreditation, the education system, education institution, tourism, tourism education.*

Сучасна економіка базується на інтелектуальному капіталі, знаннях та інформації. За таких умов людські ресурси та розумовий потенціал нації стають головним багатством будь-якої країни і визначальним інструментом у забезпеченні національної конкурентоспроможності в світі. Збільшення широкого визнання економічного значення туризму зумовлює необхідність розвитку туристської освіти. Конкурентні переваги країн у світовій економіці все більше залежать від наявності кваліфікованої робочої сили, що стосується і галузей, пов'язаних з туризмом. Отож, вивчення структури, особливостей функціонування та здійснення навчальної діяльності державних і приватних освітніх закладів туристського профілю нині актуальне питання.

У Швейцарії туризм є четвертим із найвагоміших джерел експортних доходів після електронного обладнання, побутової техніки та хімічної промисловості. В цій країні одна людина з одинадцяти прямо чи опосередковано зайнята у сфері туризму; понад 300 000 робочих місць генеруються цією галуззю [12]. Система підготовки майбутніх фахівців сфери туризму Швейцарії займає у світі провідні позиції з розробки та впровадження освітніх інновацій і вирізняється практико-орієнтованим підходом, який полягає в оптимальному поєднанні теоретичного та практичного компонентів навчання. У цьому контексті швейцарський досвід для туристської освіти України становить значний інтерес. Дослідження тенденцій підготовки майбутніх фахівців індустрії туризму Швейцарії та врахування її передового досвіду сприятиме впровадженню якісних змін у вітчизняну систему туристської освіти.

Аналіз сучасних вітчизняних наукових праць, в яких започатковано вирішення проблем туристської освіти, дає можливість визначити такі напрями досліджень: філософія туризму (В. Антоненко, І. Зязюн, В. Лях, В. Пазенок, Т. Пархоменко, П. Яроцький); стандартизація туристської освіти (Н. Фоменко); теоретичні та методичні засади підготовки фахівців сфери туризму (А. Конох, Л. Лук'янова, В. Федорченко); моніторинг якості туристської освіти (Г. Цехмістрова); теоретичні основи інтенсифікації навчання в системі професійної туристської освіти (П. Олійник); підготовка фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму (В. Шафранський); формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери туризму (М. Галицька, І. Кухта); педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх фахівців туристичної сфери (Н. Хмілярчук, М. Пальчук, Л. Поважна); принципи і завдання туристського виховання (Л. Мороз, М. Скрипник); зарубіжний досвід підготовки фахівців сфери туризму (Л. Кнодель, Л. Чорна).

**Мета дослідження** полягає у виявленні сутності та особливостей управління навчальними закладами туристського профілю в Швейцарії, дослідженні діяльності Асоціації швейцарських готельних шкіл і можливостей використання передового швейцарського досвіду в Україні.

Потреби туризму значною мірою базуються на необхідності рівноцінного кадрового забезпечення всіх складових цієї галузі. Основна суперечність полягає в багатопрофільному характері туристської діяльності, яка, з одного боку, потребує фахівців різних професій, спеціальностей, кваліфікацій, а з іншого – принципово нових технологій обслуговування туристів. Названі потреби виникають у зв'язку з розвитком суміжних галузей господарства та формування фахівців із суміжних видів професійної діяльності [1, с. 45–47].

Т. Бігер і Р. Маджі констатують, що системі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії властиві певні ознаки, які ускладнюють її ґрунтовний опис [2]. Це передусім наявність різних навчальних закладів, які забезпечують спершу можливість отримати базову професійну підготовку, а в подальшому – вищу професійну підготовку відповідно до міжнародних стандартів, диверсифікація освітньо-кваліфікаційних рівнів та складність траєкторії здобуття туристської освіти.

Болонська реформа є лише частиною серії глибоких перетворень, які відбулися у системі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму протягом останніх десяти років [11, с. 19]. Щоб зрозуміти процес реформ і його наслідки для розвитку та формування системи туристської освіти в Швейцарії, доцільно проаналізувати основні статистичні дані.

Відповідно до даних Організації економічного співробітництва та розвитку (The Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD), порівняно з Австрією та Німеччиною, Швейцарія має дуже низький відсоток студентів на академічних середньому і вищому рівнях освіти, але відносно високий відсоток – на рівні докторантури [10, с. 12]. Це означає, що в країні існує ґрунтовна академічна кар'єрна піраміда. Крім того, швейцарський уряд сприяє розвитку неперервної освіти в сфері туризму.

Організація навчального процесу в освітніх закладах туристського профілю Швейцарії зумовлена децентралізованою та федералістською структурою національної системи освіти. Тому політика управління включає у себе різні ієрархічні рівні, зокрема: федеральний, кантональний та комунальний.

Керівництво освітою в країні є децентралізованим, оскільки, відповідно до конституції Швейцарії, система освіти підпорядкована органам управління окремих кантонів. В зв'язку з цим, система підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в державі вирізняється розмаїттям навчальних закладів, освітньо-професійних програм і форм підготовки [3, с. 30].

Зміцнення репутації швейцарської готельної індустрії та підготовки майбутніх фахівців сфери туризму відбулося завдяки створенню Асоціації швейцарських готельних шкіл (The Swiss Hotel Schools Association – ASEH) [5, с. 30]. Федеральне відомство з професійної освіти і технологій (The Federal Office for Professional Education and Technology – OPET) має на меті контроль якості освітніх стандартів, прийнятих різними членами ASEH. Остання слугує для доповнення процедури OPET про надання федерального визнання професійним коледжам третього рівня типу Б (вищого неуніверситетського), які реалізують національно-узгоджені навчальні плани. Суворий контроль якості освітніх стандартів, прийнятих швейцарськими установами, які працюють з навчальними закладами вищого рівня типу А (університетського) за кордоном стосовно присудження ступенів бакалавра та магістра, є ще одним позитивним аспектом діяльності асоціації [7, с. 217–219].

ASEH стверджує, що випускники швейцарських шкіл готельного менеджменту і туризму можуть взяти на себе управлінські обов'язки, оскільки володіють навичками стратегічного мислення. Безпосередньо після завершення професійної підготовки вони можуть працювати в індустрії гостинності, у сфері громадського харчування, на базах відпочинку, в інших туристських установах [6, с. 40].

ASEH здійснює моніторинг своїх шкіл протягом 20 років, щоб переконатися, що навчальні заклади гарантують високі стандарти підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. У процесі тривалої роботи асоціація розробила критерії, які становлять основу якісної освіти управління індустрією гостинності. Всі готельні школи – члени ASEH впровадили ці принципи, що дозволяє їм бути відомими закладами у Швейцарії [8, с. 57–59].

Розглянемо детальніше структуру ASEH. Це асоціація провідних швейцарських шкіл готельного менеджменту, яка складається з 12 шкіл членів та комітету. В ній також беруть участь деякі професійні організації, зокрема, Gastro Suisse та Hotel & Gastro Union. ASEH є консолідацією швейцарських шкіл готельного менеджменту і надає освіту національним та іноземним студентам. Навчання в школах проводиться німецькою, англійською, французькою чи італійською мовами. ASEH прагне забезпечити професійну, практичну, сучасну і політично правильну підготовку в галузі гостинності. Основна мета асоціації – дотримуватися стандартів якості, встановлених в академічній, професійній та інфраструктурній сферах [9].

ASEH встановлює і пропонує більше 120 критеріїв якості туристської освіти, яких повинні дотримуватися члени асоціації. У результаті періодичної верифікації фахівцями цих критеріїв, ASEH гарантує, що школи пропонують і реалізують відповідну освіту в сфері туризму. Зв'язок між членами школи завжди відкритий і відвертий. Крім того, ASEH співпрацює з органами влади та особами, котрі приймають рішення в галузі інформування громадськості про різні пропозиції шкіл, що готують майбутніх фахівців сфери туризму. Цей факт вимагає регулярного розгляду навчальних програм шкільними органами управління і вони самі моделюють ринкові ділові стосунки зі своїми студентами [9].

Політика підвищення досконалості у сфері освіти вимагає тіснішої співпраці, проте одночасно створює значну конкуренцію між університетами. Національний центр компетенції в галузі наукових досліджень (The National Centres of Competence in Research – NCCR), який є

частиною Швейцарського Національного наукового фонду (Swiss National Science Foundation – SNSF), – яскравий приклад такого процесу. Для досягнення цієї мети створені фінансові стимули. Відповідно до нового федерального закону про допомогу університетам та співробітництво в галузі вищої освіти, який вступив в силу в 2000 р., якість послуг є вирішальним фактором для надання федеральних субсидій кантональним університетам [4].

Обсяг фінансових коштів, що виділяється на освіту, залежить від кількості зареєстрованих студентів. Зазначимо, що кількість іноземних студентів є особливо важливим фактором. У сфері наукових досліджень розмір субсидій залежить від обсягу коштів, які виділяють SNSF, Агентство сприяння інноваціям (Commission for Technology and Innovation – CTI), різні міжнародні програми (особливо в рамках ЄС) та приватні джерела [4].

Заслуговує на увагу той факт, що новий федеральний закон про допомогу університетам покращив співпрацю між урядом країни і кантонами шляхом створення Швейцарської конференції університетів (Swiss University Conference – SUC). Вона визначає і здійснює загальну політику щодо ВНЗ на національному рівні. Наділена владою приймати рішення в межах певних секторів, SUC відіграє важливу роль у діяльності університетів відповідно до принципів співробітництва і конкуренції. Асоціація відповідає за прийняття директив щодо терміну навчання та визнання отриманих знань, а також здійснює сертифікацію установ і курсів, керує Центром з акредитації і забезпечення якості швейцарських університетів [12].

Конфедерація надає фінансову підтримку проектам, які мають загальнодержавне значення. До них належать співпраця університетів та інноваційні проекти, а також фонд Наука і місто (Science et Cité), який сприяє діалогу між наукою і суспільством. З метою досягнення важливих стратегічних цілей в університетах Конфедерація контролює і підтримує дві програми: «Віртуальний кампус Швейцарії» – проект, призначений для трансформації потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій у вищу освіту, і «Рівні можливості для жінок і чоловіків» – програма, яка спрямована на поліпшення існуючої ситуації, насамперед за рахунок збільшення числа жінок-професорів [11, с. 20].

Федеральний департамент внутрішніх справ (Federal Department of Home Affairs – DHA) і федеральний департамент економіки (Federal Department of Economic Affairs – DEA) відповідають за реалізацію освітніх реформ і тісно співпрацюють у визначенні та здійсненні політики в галузі науки. Державний секретаріат з освіти та досліджень (State Secretariat for Education and Research – SER), який працює в межах DHA, є компетентним органом для вирішення всіх національних і міжнародних питань, пов'язаних з освітою загалом, університетською освітою, фундаментальними і прикладними дослідженнями.

На національному рівні SER допомагає кантональним університетам, інститутам та сприяє науковим дослідженням, зокрема, SNF, а також майже 20 дослідницьким інститутам. Міжнародна діяльність секретаріату включає в себе фінансування наукової діяльності в рамках міжнародних дослідницьких організацій – таких, як ESA та CERN, й участь у міжнародних освітніх та дослідницьких програмах, передусім в країнах ЄС. Крім того, SER розробляє двосторонні зв'язки Швейцарії для науково-технічного співробітництва за допомогою Швейцарського наукового консульства і мережі науково-технічних консультантів [3, с. 87–88].

У структурі DEA, діє OPET, яке є компетентним органом Конфедерації стосовно всіх питань професійної освіти і підготовки, діяльності університетів прикладних наук та інноваційної політики Швейцарії. Також філією цього відомства є CTI [4]. Федеральна комісія університетів прикладних наук (Federal Commission for Universities of Applied Sciences – FCUAS) теж є частиною DEA. Це консультативний орган Ради Федерації з усіх питань, стосовно діяльності університетів прикладних наук, особливо щодо офіційного затвердження UAS та визнання їх дипломів [4].

Швейцарська науково-технічна рада (Swiss Science and Technology Council – SSTC) складається з визнаних учених і є незалежним консультативним органом Ради Федерації з усіх питань науки, освіти, досліджень і технологій. Її члени обираються безпосередньо Радою Федерації [9].

Варто зазначити, що кантони та університети створили необхідні органи для забезпечення національної координації в їх зоні відповідальності, а також щоб бути в змозі прийняти єдину позицію з питань політики у галузі науки.

Кантиони мають спільну організацію – Швейцарську конференцію кантональних міністрів освіти (Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education / Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – EDK/CDIP), основним завданням якої є координація та гармонізація кантональної політики на рівні початкової і середньої освіти. EDK створила власну раду з питань вищої освіти як органу з координації UAS та університетів педагогічної освіти [9].

З метою заохочення кооперації і захисту своїх інтересів університети створили Конференцію ректорів швейцарських університетів (Rectors' Conference of Swiss Universities / Conférence des Recteurs des Universités Suisses – CRUS), де представлені всі ректори і президенти університетів. CRUS бере участь в координації та співпраці в галузі освіти, досліджень і послуг. Її завданням є стратегічне планування та управління університетами, а також погодження реалізації Болонської декларації в цих установах. Операційні директори семи університетів прикладних наук приєдналися до неї та утворили Швейцарську конференцію університетів прикладних наук (Swiss Conference of Universities of Applied Sciences/Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz – KFH), яка має схожі компетенції.

Метою Швейцарського центру забезпечення якості та акредитації у вищій освіті (The Swiss Center of Accreditation and Quality Assurance in Higher Education – OAQ) є забезпечення та підвищення якості викладання та наукових досліджень в університетах Швейцарії. Центр працює незалежно і будує свою роботу відповідно до міжнародної практики і результатів досліджень, організовує діяльність згідно з положеннями свого статуту і має власний бюджет.

Європейська асоціація щодо забезпечення якості вищої освіти (The European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) поширює інформацію, досвід і передову практику в галузі забезпечення якості у сфері вищої освіти європейським установам, органам державної влади та ВНЗ.

Асоціація шкіл та коледжів Нової Англії (New England Association of Schools and Colleges – NEASC), що діє у США, є найстарішим регіональним агентством з акредитації. Вона акредитує більше 1850 державних і приватних шкіл, коледжів та університетів у США та 117 міжнародних шкіл в усьому світі. Кожен з одинадцяти її стандартів формулює вимір якості інституційного середовища. При застосуванні стандартів комісія оцінює і приймає рішення та ухвали про ефективність організації. Установа відповідає стандартам, якщо: має чітко визначені цілі забезпечення якісної освіти; збрала й організувала ресурси, необхідні для досягнення мети; має можливість продовжувати досягнення поставлених освітніх цілей [4].

Кожна освітня програма демонструє узгодженість через її цілі, структуру і зміст, політику і процедури для прийому і зберігання, навчальні методи і процедури, а також характер, якість навчання та успішність студентів. Освітня установа, яка пропонує кілька академічних програм, гарантує, що всі програми відповідають або перевершують основні стандарти якості навчального закладу і між ними існує розумна послідовність в якості. Установа надає достатні ресурси для підтримки і поліпшення своєї академічної програми [12].

У Швейцарії лише три навчальні заклади акредитовані NEASC: Інститут вищої освіти Гліон, Лозаннська школа готельного менеджменту і Міжнародна школа готельного менеджменту Ле Рош.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що системі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії властиві певні характеристики. Одна з них – *міжнародна акредитація навчальних закладів* як засіб вимірювання якості туристської освіти та забезпечення міжнародного статусу школи. NEASC, ASEH, OAQ, Швейцарська готельна асоціація (Swiss Hotel Association – SHA) забезпечують підвищення якості викладання та наукових досліджень у ВНЗ Швейцарії. Вони працюють незалежно і будують свою роботу відповідно до міжнародної практики і запитів ринку праці. Акредитація в системі туристської освіти Швейцарії має особливе значення, оскільки замінює систему державного контролю за рівнем підготовки фахівців, комплектуванням науково-викладацького складу, діяльністю університетів і шкіл готельного менеджменту та туризму.

Другою ознакою туристської освіти є *переважаюча кількість недержавних навчальних закладів* порівняно з урядовими. На відкриття приватної школи готельного менеджменту і туризму не потрібний дозвіл Федеральної ради Швейцарії. Школа повинна бути акредитована NEASC або ASEH. Задля порівняння зазначимо, що у Міжнародній школі готельного



менеджменту Ле Рош семестр навчання обходиться студентам від 24 000 до 32 000 швейцарських франків. Загальна вартість навчання у професійних школах готельного менеджменту і туризму країни формується на основі ціни на освітні послуги та підручники, а також реєстраційних внесків, проживання і харчування.

Третьою ознакою системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в країні, як і всієї вищої освіти, є *самостійність навчальних закладів*, яка проявляється у підходах до формування їх організаційної структури, визначення мети діяльності, розробки навчальних планів професійної підготовки, робочих навчальних програм дисциплін. Керівництво системою освіти в країні є децентралізованим.

Для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у вищій школі України, беручи до уваги досвід Швейцарії, необхідно, на нашу думку, забезпечити виконання певних умов.

Облік запитів розвитку ринкової економіки, соціальної сфери, туристського ринку і ринку праці (засіб вирішення – створення системи постійного моніторингу поточних та перспективних потреб ринку праці у фахівцях різної кваліфікації, враховуючи міжнародні тенденції, а також системи сприяння працевлаштуванню випускників ВНЗ).

Зміцнення і модернізація матеріально-технічної бази та інфраструктури освітніх установ, зокрема, включенням їх в Інтернет і локальні інформаційні мережі, оснащення сучасним обладнанням для підвищення якості навчального процесу.

Розвиток у вищій школі наукових досліджень і розробок, що суттєво впливають на зміцнення кадрового і технологічного рівня ринкової економіки, соціально-культурної сфери, сфери туризму, зокрема підвищення конкурентоспроможності ВНЗ на ринку освітніх послуг.

Оптимізація переліку професій і спеціальностей підготовки фахівців сфери туризму та мережі установ професійної освіти, відпрацювання різних моделей інтеграції середньої та вищої професійної освіти з метою забезпечення багаторівневої підготовки майбутніх фахівців.

Забезпечення участі роботодавців та керівників туристських підприємств у розробці освітніх стандартів і формування замовлення на підготовку фахівців закладами професійної освіти.

Модернізація швейцарської системи підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі здійснюється шляхом реорганізації вищої професійної освіти в сфері туризму згідно з положеннями Болонської декларації, диверсифікації сфер діяльності та спеціальностей, посилення партнерської співпраці між навчальними закладами різних типів і форм власності, застосування поліваріантного підходу у формуванні змісту, програм і технологій післядипломної освіти, децентралізації управління освітою, використання міжнародної акредитації як засобу вимірювання якості туристської освіти.

До перспективних напрямків подальших досліджень швейцарського досвіду підготовки майбутніх фахівців сфери туризму належать: проблеми організації самостійної роботи студентів; науково-методичне обґрунтування системи підготовки фахівців сфери туризму за окремими спеціальностями; проблеми післядипломної освіти фахівців туристичної галузі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Airey D. An international handbook of tourism education / D. Airey, J. Tribe. – Oxford: Elsevier, 2005. – 538 p.
2. Bieger T. Jahrbuch der Schweizerischen Verkehrswirtschaft / T. Bieger, C. Laesser, R. Maggi. – St.Gallen, 2007. – P. 56–67. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://jtr.sagepub.com/content/44/4/397.abstract>.
3. Bieger T. Travel Market Switzerland / T. Bieger, C. Laesser. – St. Gallen: IDT, 2002. – 120 p.
4. EDK/CDIP [Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bfs.admin.ch/bfs>.
5. Hjalager A. Global tourism careers. Opportunities and dilemmas facing higher education in tourism / A. Hjalager // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2003. – Vol. 2 (2). – P. 26–37.
6. Inversini A. MySwitzerland.com: analysis of online communication and promotion / A. Inversini, C. Brühlhart, L. Cantoni // Journal of Information Technology & Tourism. – 2012. – Vol. 13–1. – P. 39–49.
7. Jenkins C. L. Tourism education systems, institutions and curricula: standardisations and certification / C. L. Jenkins // Human Capital in the Tourism Industry of the 21st Century. – Madrid, 1997. – P. 215–221.

8. Oates T. The Role of Outcome-based National Qualifications in the Development of an Effective Vocational Education and Training System / T. Oates // Policy Futures in Education. – 2004. –Vol. 2 (1). – P. 56–78.
9. OPET. Vocational Education and Training in Switzerland 2008 – Facts and Figures. – Berne: Federal Office for Professional Education and Technology, 2008. – Режим доступу: <http://doc.rero.ch/Im.php?urlBI/maggi 2011.pdf>. [Електронний ресурс].
10. Ritchie J. R. Design and development of the tourism/hospitality management curricula / J. R. Ritchie // Tourism Recreation Research. – 1995. – Vol. 20 (2). – P. 7–13.
11. Sheldon P. The Tourism Education Futures Initiative (TEFI): Activating change in tourism education / P. Sheldon, D. R. Fesenmaier, J. Tribe // Journal of Teaching in Travel & Tourism. – 2011. – Vol. 11 (1). – P. 2–23.
12. Swiss Tourism Policy – Background report. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/cfe/tourism/33651085.pdf>.

# ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА

УДК 378.001

А. О. МАЛИХІН

## СУТНІСТЬ І ПРИНЦИПИ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

*Розглянуто проблему використання ідей прaxeології у методичній підготовці майбутнього вчителя технології. Досліджено теоретичні і практичні аспекти використання прaxeологічного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя освітньої галузі «Технологія». Охарактеризовано системну, діяльну, компетентну, особистісно-орієнтовану, технологічну та тезаурисну функції прaxeологічного підходу, що забезпечують ефективний взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, які сприяють успіху студентів в оволодінні знаннями та методичними навичками. Розкрито сутність принципів прaxeології: діагностичності цілей і результатів навчальної діяльності; стимулювання і мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їхні потреби й інтереси; вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності; взаємозв'язку етапів навчання; значущості й застосування результатів навчання; опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, дотримання яких дозволяє ефективно реалізувати прaxeологічний підхід у методичній підготовці майбутнього вчителя технології.*

**Ключові слова:** прaxeологія, прaxeологічний підхід, принципи педагогічної прaxeології, вчитель технології, методична підготовка.

А. А. МАЛЫХИН

## СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ

*Рассмотрена проблема использования идей прaxeологии в методической подготовке будущего учителя технологии. Исследованы теоретические и практические аспекты применения прaxeологического подхода к профессиональной подготовке будущего учителя образовательной отрасли «Технология». Дана характеристика системной, деятельностной, компетентностной, личностно ориентированной, технологической и тезаурисной функций прaxeологического подхода, которые обеспечивают эффективную взаимосвязь объективных и субъективных факторов, способствующих успешному овладению студентами знаниями и умениями методического характера. Раскрыта сущность принципов прaxeологии: диагностичности целей и результатов учебной деятельности; стимулирования и мотивации позитивного отношения студентов к обучению, ориентации на их потребности и интересы; выбора эффективных методов, средств и форм деятельности; взаимосвязи этапов обучения; значимости результатов обучения; опоры на создание индивидуальных условий для саморегулирования познавательной деятельности субъектов обучения, соблюдение которых позволяет эффективно реализовать прaxeологический подход к методической подготовке будущего учителя технологий.*

**Ключевые слова:** прaxeология, прaxeологический подход, принципы педагогической прaxeологии, учитель технологии, методическая подготовка.

A. O. MALYHIN

## ESSENCE AND PRINCIPLES OF THE PRAXEOLOGICAL APPROACH FOR METHODOLOGICAL PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY

*The article deals with the problem of using the ideas of praxeology in methodical preparation of future teachers of technology. The author explores the theoretical and practical aspects of praxeological approach for*

*the training of a future teacher of education branch «Technology», a description of the system, the activity-related, competence, personality directed, technological and thesaurus functions of praxeological approach are given that ensure effective communication of objective and subjective factors that contribute to successful mastery of the methodical knowledge and skills by students. Also in the article the essence of the principles of praxeology is revealed: diagnosticity of objectives and learning outcomes; stimulating and motivating the students a positive attitude to learning, focus on their needs and interests; choice of effective methods, means and forms of activity; relationship of stages of training; the importance of learning results; support for the creation of conditions for individual self-regulation of cognitive activity of subjects of training, compliance with which can effectively realize the praxeological approach to methodical training of future teachers of technology.*

**Keywords:** *praxeology, praxeological approach, principles of pedagogical praxeology, teacher of technology, methodical preparation.*

Модернізація освіти в сучасній Україні, реалізація цілей єдиного європейського простору вищої освіти визначили нове розуміння компетентності майбутнього вчителя загалом і вчителя технологій зокрема. Сучасний вчитель – це передусім фахівець, здатний на високому методичному рівні викладати свій предмет, вирішувати складне завдання щодо передання всієї сукупності знань учням. В зв'язку з цим особливого значення набуває якість методичної підготовки майбутнього вчителя-предметника.

У педагогічній теорії ґрунтовно розроблені певні аспекти методичної підготовки майбутнього вчителя технології, але вирішення цієї проблеми під кутом зору праксеологічного підходу ще не розглядалося. Сутність вказаного підходу полягає в тому, що підготовка фахівця, який здатен ефективно вирішувати професійні завдання, має здійснюватися з найменшими ресурсними витратами.

Деякі аспекти використання праксеологічного підходу у вирішенні проблем професійної підготовки педагогічних кадрів розглядалися в працях І. Колеснікової, Л. Рижко, Є. Рябухи, П. Самойленка, С. Семенової, О. Тітової, О. Уточкіної, В. Шарко, В. Федотової й інших науковців. Так, І. Колеснікова й О. Тітова дослідили праксеологічні основи педагогічної діяльності; Є. Рябуха показав роль і місце праксеології у вирішенні проблем підвищення якості вищої освіти; В. Федотова вивчила можливості використання ідей праксеології в організації дослідницької діяльності студентів; О. Уточкіна розглянула особливості застосування праксеологічного підходу для формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки; В. Шарко обґрунтував можливості праксеологічного підходу щодо вдосконалення методичної підготовки вчителів фізики в системі безперервної освіти. На жаль, в наукових дослідженнях недостатньо розкрита проблема застосування ідей праксеології до методичної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі «Технологія».

**Метою статті** є розкриття сутності праксеологічного підходу та його принципів у методичній підготовці майбутніх вчителів технології.

Поняття «праксеологія» вперше використав А. Еспінас в 1897 р. у своїй книзі «Виникнення технології» («Les Origines de la Technogi»). Статус окремої галузі філософського знання праксеологія отримала в другій половині ХХ ст.

Зазначимо, що досі не існує загальноприйнятого визначення поняття «праксеологія». Розглянемо деякі підходи до її визначення.

Праксеологія – це галузь соціологічних досліджень, що вивчає методику розгляду різних дій чи сукупності дій з точки зору встановлення їх ефективності [4]. Термін «праксеологія» походить від грецького слова «praxis» – дія, практика і в перекладі означає «знання про дії». Основними категоріями праксеології є «ефективність», «оптимальність» і «раціональність». Її тезаурус становлять також поняття «мета», «план», «засіб», «метод», «результат», «якість діяльності», «раціональність», «дієвість», «продуктивність». Вони у праксеології виконують систематизуючу роль, на відміну від інших наук (економіки, техніки, педагогіки тощо), в яких їм належить роль функціональна.

Польський філософ, логік і математик Т. Котарбінський [2] вважав праксеологію наукою про організацію та управління людською діяльністю з метою її оптимізації та покращення ефективності. Він зазначав, що метою праксеології є пошук загальних законів будь-якої людської діяльності, щоб на їхній основі сформулювати загальні принципи цієї діяльності.

Я. Зеленський визначає праксеологію як науку про принципи і методи ефективної діяльності. Він вказує, зокрема, що дослідження в галузі праксеології спрямовані передусім на розробку принципів основ організації спільної діяльності людей, ухвалення рішень, мотивації й реалізації дій – колективних та індивідуальних.

П. Самойленко і С. Семенова визначають праксеологію як науку, що досліджує принципи, структуру й закономірності організації ефективної (раціональної) спільної діяльності викладачів і студентів і спрямована на підвищення продуктивності навчальної праці [3].

В організації навчального процесу у педагогічних ВНЗ праксеологічний підхід виконує певні функції, що дає можливість забезпечити взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, які сприяють успіху студентів в оволодінні методичними знаннями та навичками. Такими функціями є:

- системна – дозволяє уявити об'єкт вивчення як систему з усіма її зв'язками;
- діяльнісна – дозволяє проникнути в сутність діяльності з психологічної і педагогічної точки зору, виявити її закономірності, умови успішного протікання, вимагає максимальної активності студентів у процесі опанування методичними знаннями та навичками;
- компетентнісна – орієнтує на досягнення певного результату, що дуже важливо для виявлення динаміки розвитку студентів під час навчання;
- особистісно-орієнтована – дозволяє зробити опис умов для повноцінної реалізації особистості в період навчання у ВНЗ, а також майбутній педагогічній діяльності;
- технологічна – дозволяє визначити необхідні педагогічні технології, спрямовані на розвиток методичної компетентності.
- тезаурусна – вказує, що той, хто навчається, володіючи термінологією у конкретній професійній діяльності, здатен самостійно породжувати нове наукове знання.

Ю. Бабанський першим увів у педагогіку принцип оптимізації. Під ним він розумів отримання максимальних результатів у навчальному процесі при мінімальних витратах ресурсів (сил, матеріальних витрат, часу учасників). Якщо застосувати це поняття до навчального процесу, учасниками якого є студенти, викладачі, що здійснюють пізнавальну діяльність за допомогою засобів навчання, то оптимізація використання засобів полягатиме в максимізації ступеня досягнення мети за мінімізації витрат і кількості засобів діяльності.

З урахуванням цього можна визначити два напрямки підвищення результативності навчально-педагогічної діяльності у педагогічному ВНЗ, які на думку П. Самойленка і С. Семенової, виглядають як досягнення: 1) найбільшого ступеня реалізації цілей за допомогою наявної системи засобів навчання; 2) певного ступеня реалізації мети за допомогою найменших витрат засобів навчання [3].

Спираючись на ці положення, можна констатувати, що оптимізація є загальним праксеологічним принципом поведінки суб'єктів діяльності в умовах, коли мета й засоби мають взаємозумовлений характер.

Одним з основних понять праксеології є «ефективність». У своєму звичайному значенні ефективність є результативністю.

У другій половині ХХ ст. проблема ефективності навчання набула в дидактиці статусу самостійної. В ній визначаються і досліджуються найважливіші характеристики ефективного навчання: досягнення повноти досліджуваного матеріалу, глибини й систематичності знань; сформованість умінь високого ступеня узагальненості; вплив знань і вмінь на потреби, погляди й переконання учнів (Ю. Бабанський, В. Давидов, М. Скаткін та ін.).

На думку П. Самойленка і С. Семенової, ефективність навчання є мірою досягнення учасниками навчального процесу позитивного результату (знань особистісних якостей) їх спільної діяльності за умов раціонального використання ресурсів цієї діяльності і середовища, в якому вона відбувається. Отже, ефективність трудового навчання або методики його викладання необхідно розглядати як ефективність пізнавального процесу, що враховує і відображає специфіку навчального предмета. Розуміючи ефективність як міру цільової можливості, потрібно уточнити цілі трудового навчання, що інтегрує в собі знання різних природничих наук, а також методики трудового навчання як основи організації навчального процесу щодо засвоєння учнями змісту технологічної освіти в школі. У першому випадку цілі полягають в:

– оволодінні основною технічною термінологією і поняттями, що становлять базу деяких природничих і технічних дисциплін і дозволяють здійснювати їхню інтеграцію;

- розумінні впливу техніки на розвиток суспільства, взаємодії між наукою й суспільством, технологією і суспільством;
- оволодінні методами одержання й підтвердження знань, основу яких становлять експериментальні і теоретичні методи;
- розумінні соціально-історичного процесу розвитку техніки, еволюції розвитку техніко-технологічного знання тощо;
- формуванні позитивного ставлення до трудової діяльності (ціннісного вставлення до праці, розуміння її значущості в суспільному і власному житті);
- розвитку технічного мислення і досвіду здійснення творчої діяльності;
- розвитку позитивної мотивації до трудового навчання;
- формуванні і збагаченні досвіду здійснення пізнавальної та інших видів діяльності;
- формуванні економічної культури;
- формуванні екологічної культури та збагаченні досвіду здійснення природоохоронної діяльності й ін.

У методиці трудового навчання – це:

- опанування змістом середньої освіти і шкільної технологічної освіти;
- знання сучасних підходів і вимог в організації навчального процесу з трудового навчання;
- освоєння сучасних технологій навчання;
- вміння виготовляти власні і застосовувати існуючі засоби трудового навчання;
- вміння проектувати навчальний процес і реалізовувати його на конкретному уроці;
- вміння управляти самостійною пізнавальною діяльністю учнів.

Ми підтримуємо позицію П. Самойленка і С. Семенової [3], котрі для оцінки ефективності навчання будь-якого навчального предмета, у нашому випадку це «Трудове навчання», та методики його викладання запропонували на основі врахування функціональної грамотності суб'єктів навчання, якою ті мають оволодіти після вивчення відповідної дисципліни, виокремити три аспекти: якісний, процесуальний, контекстуальний.

З урахуванням специфіки освітньої галузі «Технологія» сутність кожного з них виявляється в тому, що:

- *якісний* аспект визначає значущість отриманих знань і вмінь для застосування їх у наступній проектно-технологічній діяльності;
- *процесуальний* аспект вказує, якого ступеня сформованості інтелектуальних і практичних умінь можна досягти в процесі виконання певної діяльності;
- *контекстуальний* аспект враховує, як отримані знання й уміння з освітньої галузі «Технологія» можуть бути використані або під час вивчення інших наук, або в самостійному навчанні, або при виконанні певних видів практичної діяльності.

Ефективність є мірою можливості, але не будь-якої, а тієї, котра виражає мету людини, реалізує її ідею, тобто ефективність. Це міра цільової можливості, що реалізується людиною в діяльності. Стосовно навчально-пізнавальної діяльності – це досягнення запланованих навчальних, виховних і розвивальних цілей, що істотно залежить від організації навчального процесу. Ефективна організація навчального процесу передбачає дотримання оптимального режиму діяльності, раціонального використання всіх ресурсів і засобів, які забезпечують узгодженість співпраці дій студентів і викладача, і завершеність актів навчання. У цьому разі показниками ефективної організації навчального процесу є сприятливі умови для вирішення поставлених завдань, протікання діяльності, досягнення її успішного результату.

До таких умов відносять:

- ясність, конкретність, цікавість, доступність, реальність навчальної мети не тільки для викладача, а й для студентів;
- достатність використання часу для вирішення поставлених завдань і здійснення предметних дій студентами;
- складність завдань, що відповідає обсягу найближчого розвитку майбутніх фахівців;
- інтенсивність діяльності (оптимальний темп навчального процесу, тобто розумна міра вимог викладача, реальна кількість запланованих завдань, які можуть виконати студенти за визначений проміжок часу);
- адекватність методів, засобів та організаційних форм навчання поставленим цілям;

- використання різних форм самостійної роботи, їх поступове ускладнення;
- створення сприятливої атмосфери під час навчання (позитивний мікроклімат, креативне поле, поле професійної активності та ін.).

Доцільно визначити особистісні показники, на підставі яких можна судити про стан опанування навчальним матеріалом дисципліни. До таких насамперед відносять ступінь розвитку пізнавального інтересу студентів у навчальному процесі і мотивацію навчання. Мотиви діяльності й предметних дій майбутніх фахівців визначаються спрямованістю і характером процесів виконання навчальних завдань, формуванням у студентів позитивного ставлення до навчання і визнання ними цінності тих знань і дій, яких вони набувають у навчанні.

П. Самойленко і С. Семенова [3] на основі аналізу загальної теорії діяльності, навчальної діяльності й ефективності навчального процесу у ВНЗ сформулювали наступні принципи праксеології навчання, яких доцільно дотримуватись у методичній підготовці майбутніх вчителів технології:

- *принцип діагностування цілей і результатів навчальної діяльності.* Оціночна система, що існувала донедавна у більшості вузів і передбачала оцінювання успіхів студентів у навчанні тільки в період сесій, не реалізувала належно діагностичну функцію цілей і результатів навчання. Це неодноразово відзначали педагоги та психологи і пропонували альтернативні способи оцінювання результатів навчання, які дають можливість не лише оцінити результати, а й простежити динаміку розвитку особистості, її успішне просування в навчальній діяльності. Такий спосіб визначення результатів навчання називають педагогічною діагностикою. Під нею розуміють процес, у ході якого, спираючись на необхідні наукові критерії, викладач спостерігає за студентами, проводячи анкетування, обробляючи дані спостережень й опитувань. Отримані результати дають йому змогу більш ефективно будувати і реалізувати педагогічний процес. Найбільш популярними стали рейтингова система оцінки знань студентів, поточний контроль й оцінювання навчальних досягнень студентів;

- *принцип стимулювання і мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їхні потреби й інтереси.* Із загальної теорії діяльності відомо, що неможливо досягти належного ефекту за відведений час, якщо не забезпечена відповідна мотивація. В зв'язку з цим головним чинником у відборі змісту, методів навчання, побудові логіки вивчення навчального матеріалу, розробці технологій навчання в контексті підвищення ефективності навчальної діяльності повинна стати орієнтація на потреби й запити тих, хто навчається. До умов, які забезпечують формування позитивної мотивації навчальної діяльності в процесі навчання, можна віднести: компетентність викладача у формуванні й розвитку мотиваційної сфери студентів; безперервність діяльності щодо формування мотивації; спеціальний підбір методичних прийомів, форм навчання, що забезпечують позитивний вплив на розвиток мотивації;

- *принцип вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності.* Відповідність методів і засобів навчання розуміється нами як певна погодженість або гармонійність поєднання елементів діяльності, що дає можливість досягти поставленої мети навчання. Якщо вибір методів і засобів навчання відповідає поставленим завданням, враховує особливості й можливості студентів, то його ефективність виявиться максимально можливою в певних умовах. Відповідний вибір форм навчання також визначає ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Групова та індивідуальна форми навчання більш-менш успішно сприяють вирішенню навчально-виховних завдань. Тому у виборі форм навчання необхідно враховувати специфіку змісту завдань, особливості студентів, методи й засоби навчання, які застосовуються на конкретному занятті. Якщо у виборі методів, засобів і форм не враховується один чи кілька названих компонентів, то ефективність не буде максимальною;

- *принцип взаємозв'язку етапів навчання.* У педагогіці встановлені важливі зв'язки між змістом матеріалу, що вивчається, логікою його викладу, послідовністю і завершеністю етапів навчання. Ефективність навчання може бути забезпечена тоді, коли зміст навчання дозволяє вирішити коло намічених завдань, коли воно науково, систематично й послідовно вивчається, а просування до нового виду діяльності відбувається тільки після завершення попереднього етапу навчання. Виконані студентами завдання дозволяють визначити, яка кількість навчальних

елементів засвоєна ними на рівні, що відповідає поставленій меті. Лекцію і практичне заняття можна вважати ефективними й завершеними тоді, коли студенти засвоїли більше 70% навчальних елементів;

- *принцип значущості і застосування результатів навчання.* Педагогічною теорією і практикою встановлено, що студенти краще засвоюють той навчальний матеріал, який вважають найбільш значущим для їх життєдіяльності в майбутньому. Якщо вони усвідомлюють можливість застосування отриманих знань, умінь і навичок для свого теперішнього і майбутнього життя, визнають їх цінність у побутовій і професійній діяльності, то виникає позитивна пізнавальна мотивація, підвищується ефективність навчальної діяльності, отримані знання актуалізуються практичною діяльністю, доповнюються і поглиблюються. Особливого змісту цей принцип набуває у контексті зусиль, які застосовують у неперервній освіті і вихованні особистості. На кожному часовому етапі цієї освіти мають бути поставлені її цілі, що відповідають вимогам соціального замовлення, враховують потреби суб'єктів навчання, посилені й точно відображають майбутню діяльність;

- *принцип опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності тих, хто навчається.* Під досягненням розуміють позитивний, індивідуально значимий для особистості результат. Потреба людини в індивідуальних досягненнях є смислоутворюючою життєвою потребою, а здобуття досягнень – реалізацією природної потреби особистості в успіхах, самоактуалізації і самоствердженні. Тому орієнтація викладача на особистісні досягнення студента має соціальну природу, є умовою гуманізації освітнього процесу. Опора на такі досягнення необхідна, але не менш важливим є закріплення успіху, створення умов для його розвитку, що теж можна розглядати як спосіб стимулювання майбутніх фахівців до самоорганізації, саморозвитку, самореалізації.

Отже, організація навчальної діяльності, що побудована з урахуванням ідей праксеології, дає можливість більш ефективно викладати навчальний предмет, пов'язуючи його зі спеціальністю майбутніх фахівців, а розглянуті праксеологічні принципи навчання – з більшою результативністю організувати методичну підготовку майбутніх вчителів освітньої галузі «Технологія».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
2. Котарбинский Т. Трактаг о хорошей работе / Т. Котарбинский. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
3. Самойленко П. И. Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе праксеологического подхода / П. И. Самойленко, С. В. Семёнова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – 2003. – Вип. IX. – С. 65–68.
4. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарупта. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
5. Федотова В.С. Модели организации исследовательской деятельности студентов на основе праксеологического подхода / В. С. Федотова // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 102–106.

УДК 371.311+371.381

А. В. УРУСЬКИЙ

### ВНУТРІШНЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

*Розглянуто сутність зовнішньої та внутрішньої диференціації навчання як засобу індивідуального підходу до учнів, врахування їхніх індивідуальних особливостей. Розкрито переваги профільної диференціації у процесі навчання старшокласників. Проаналізовано специфіку предмета «Технології», навчальної діяльності та вікових особливостей старшокласників. Розглянуто індивідуальні відмінності учнів, які проявляються у процесі вивчення предмета «Технології». Обґрунтовано необхідність системного здійснення індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем.*



*Ключові слова:* індивідуальний підхід, зовнішня і внутрішня диференціація, старшокласники, профільне навчання, технології.

A. B. УРУССКИЙ

### **ВНУТРЕННЯЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЗА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ ПРОФИЛЕМ**

*Рассмотрены сущность внешней и внутренней дифференциации обучения как средства индивидуального подхода к учащимся, учет их индивидуальных особенностей. Раскрыты преимущества профильной дифференциации в процессе обучения старшеклассников. Проведен анализ специфики предмета «Технологии», учебной деятельности и возрастных особенностей старшеклассников. Рассмотрены индивидуальные отличия учащихся, которые проявляются в процессе изучения предмета «Технологии». Обоснована необходимость осуществления индивидуального подхода к обучению старшеклассников технологического профиля.*

*Ключевые слова:* индивидуальный подход, внешняя и внутренняя дифференциация, старшеклассники, профильное обучение, технологии.

A. V. URUSKYI

### **INTERNAL DIFFERENTIATION AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL APPROACH TO TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS ON A TECHNOLOGICAL PROFILE**

*The essence of the external and internal differentiation as means of individual approach to students and their individual characteristics have been considered. Benefits of specialized differentiation in high school students teaching have been revealed. Peculiarities of subject «Technologies», training activities and age features have been analyzed. Individual students' differences, which reveal during studying the subject «Technologies» have been reviewed. The necessity of an individual approach to high school students teaching of the technological specialty has been founded.*

*Keywords:* individual approach, external and internal differentiation, high school students, specialized education, technology.

Стрімкий розвиток науки, техніки, технологій та постійне зростання обсягу інформації зумовлюють необхідність підвищення якості системи освіти та забезпечення її конкурентоспроможності в нових соціально-економічних умовах. Як зазначено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, законах України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту», сучасна школа повинна забезпечити формування особистості учнів, розвиток їхнього світогляду, здібностей та обдарувань, виховання моральних якостей, відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці та підготовку до подальшої освіти і трудової діяльності. Вищення поставлених завдань потребує комплексного рішення, у т. ч. застосування індивідуального підходу в навчанні, що сприятиме розвитку учнів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей.

Підготовка учнів за технологічним профілем сприяє поглибленню і розширенню спеціальних знань і вмінь відповідно до обраної спеціалізації. У процесі навчання створюються передумови для реалізації їхніх здібностей та інтересів у сфері технологічної діяльності, а також можливості для самореалізації та професійного самовизначення.

Питання індивідуального підходу на уроках трудового навчання (технології) досліджують Г. Терещук (методика індивідуалізації трудової підготовки учнів), О. Обух (індивідуальний підхід до учнів 5–6 класів на уроках обслуговуючої праці), І. Цідило (індивідуалізація трудового навчання засобами інформаційних технологій) та ін. Однак особливості індивідуального підходу у формі внутрішньої диференціації під час навчальної діяльності старшокласників за технологічним профілем не знайшли належного відображення у працях науковців.

**Мета статті:** висвітлити особливості застосування внутрішньої диференціації як засобу реалізації індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем.

Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання є необхідною передумовою розвитку їхніх інтересів, нахилів та здібностей. Оптимальні умови для розвитку особистості і найбільш повного врахування індивідуальних відмінностей учнів забезпечує диференціація навчання.

Розрізняють зовнішню та внутрішню диференціацію. Зовнішня передбачає формування відносно стабільних груп на основі інтересів, нахилів, здібностей, специфіки майбутньої професії, в яких зміст освіти та висунуті вимоги до учнів є різними. Як зазначають В. Монахов, В. Орлов та В. Фірсов, така форма диференціації може реалізовуватися або в рамках стабільної (селективної) системи, суть якої полягає у виборі профільного класу чи класів з поглибленими вивчення циклу предметів, або в рамках гнучкої (елективної) системи (вільний вибір навчальних предметів для вивчення на базі інваріантного ядра освіти) [3, с. 43].

Можна зазначити, що зовнішня диференціація об'єднує учнів у класи на основі спільних інтересів, нахилів та здібностей. Навчання у таких класах здійснюється за різними планами, програмами та навчальними вимогами до учнів. Це сприяє подальшому повноцінному розвитку особистості школяра з урахуванням його індивідуальних особливостей.

Одним з видів зовнішньої диференціації є профільна диференціація, що передбачає навчання різних груп старшокласників за програмами, які різняться за глибиною викладу матеріалу, обсягом відомостей, а також професійно орієнтованим змістом [1, с. 17].

Профільна диференціація створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування в них орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності.

Науковці висувують такі вимоги до профільної диференціації [1, с. 87]:

- наявність у більшості старшокласників стійкого інтересу до певних видів діяльності;
- необхідність використання стійких інтересів учнів для цілей навчання і виховання;
- організація навчально-виховного процесу на основі врахування індивідуальних особливостей і навчальних можливостей кожного учня;
- необхідність створити сприятливі умови для максимального розвитку задатків і здібностей обдарованих учнів;
- прагнення ліквідувати перевантаження учнів;
- потреба у професійній орієнтації старшокласників.

Об'єднуючи учнів за спільними інтересами та з урахуванням індивідуальних особливостей, у процесі профільного навчання створюються передумови для цілеспрямованого навчання старшокласників, розкриття школярами свого потенціалу та подальшого розвитку здібностей, отримання необхідних та важливих знань, формування вмій і навичок у тих сферах, до яких в них найбільша зацікавленість. Таким чином, профільна диференціація в старших класах є важливою та необхідною складовою навчального процесу, що не тільки дозволяє повноцінно розкрити і розвинути індивідуальні особливості старшокласника, й максимально сприяє його допрофесійній підготовці.

Необхідність профільної диференціації в навчанні старшокласників зумовлюється їхніми психологічними особливостями. Недарма психологи зазначають, що у старшому шкільному віці починають проявлятися стійкі інтереси до певних наук, галузей знань і діяльності. Така зацікавленість сприяє формуванню пізнавально-професійної спрямованості особистості, вибору майбутньої сфери діяльності та прагненню до постійного розширення і поглиблення знань. Пізнавальний інтерес і професійна спрямованість учня є причиною його вибіркового ставлення до навчальних предметів [2, с. 137–139].

Доцільність профільного навчання як виду диференціації спричинена також індивідуальними особливостями учнів, що властиві цьому шкільному віку та впливають на вибір майбутньої професійної діяльності. За таких обставин профільне навчання відповідає як віковим, так і індивідуально-психологічним запитам старшокласників.

Найбільш повне врахування індивідуальних та групових особливостей учнів у класі без визначення стабільних груп дозволяє внутрішню диференціацію. Вона передбачає варіативність темпу вивчення матеріалу, диференціацію навчальних завдань, вибір різноманітних видів

діяльності, визначення характеру та кількості допомоги з боку вчителя. За внутрішньої диференціації можливий розподіл учнів на групи всередині класу для здійснення навчальної роботи на різних рівнях і різноманітними методами. Такі групи, як правило, мобільні, гнучкі, рухливі. Внутрішня диференціація повинна бути спрямована як на учнів, котрі відчувають труднощі у навчанні, так і на обдарованих [3, с. 42–43].

Зазначимо, що внутрішня диференціація використовує такі форми та методи навчання, які сприяють розвитку особистості школяра, формуванню та розвитку активності, креативності, логічного мислення на основі врахування індивідуальних особливостей, а в кінцевому підсумку – підвищують рівень його навчальних досягнень.

На уроках трудового навчання та технологій застосування внутрішньої диференціації сприяє реалізації таких цілей: підготовки до життєдіяльності та праці в умовах становлення ринкових відносин у суспільстві, до розуміння необхідності поповнення знань та самоосвіти упродовж життя, до професійного навчання і надбання гнучких мобільних трудових умінь з метою успішного застосування в умовах конкуренції на ринку праці; виховання трудового способу життя в поєднанні з реалізацією власних потреб та інтересів, готовності до інтенсивної і творчої праці у сфері виробництва та обслуговування; цілеспрямованого розвитку інтересів і навчальних можливостей усіх учнів на основі більш повного врахування їх індивідуальних особливостей та побажань; розвитку творчих здібностей, готовності до участі як у виконавчій, так і в пошуковій, прогностичній діяльності та ін. [8, с. 48–49].

Застосування внутрішньої диференціації на уроках технологій загалом сприяє розвитку здібностей учня, його задатків, нахилів, уподобань, можливості самовираження тощо. Формування та розвиток індивідуальних особливостей школярів дозволяє підготувати їх до реальних умов професійної діяльності, коли від працівників вимагається повноцінна самовіддача, якісне виконання своїх обов'язків, виявлення творчості, креативності та самоосвіти протягом життя.

Можна констатувати, що внутрішня диференціація, під якою в науковій та педагогічній літературі розуміють індивідуалізацію, є більш поширеною, ніж диференціація зовнішня. Це зумовлено тим, що звичайні школи складаються в більшості з гетерогенних класів, тобто різних за складом, тоді як профільні класи є гомогенними (об'єднані за спільними ознаками), сформованими у формі зовнішньої диференціації.

У школі спостерігається чітке розмежування зовнішньої та внутрішньої диференціації. Перший вид диференціації, як правило, використовується у старших класах у формі профільних класів, тоді як другий – у звичайних гетерогенних класах. Водночас внутрішня диференціація необхідна у гомогенних класах. Так, досліджуючи питання диференціації П. Сікорський зазначає, що, формуючи класи за наперед визначеними критеріями (гомогенні класи), у кінцевому результаті отримаємо відносно гомогенні колективи. Це пов'язано з розмаїттям природи людської сутності і наявністю у кожного учня своєрідних пізнавальних та емоційно-вольових процесів, які впливають на його навчальні досягнення [6, с. 119–120].

Схожа ситуація спостерігається в елітних навчальних закладах (ліцеї, гімназії, коледжі та ін.). Науковці відзначають, що в класах, сформованих з найбільш підготовлених і розвинутих учнів середніх загальноосвітніх шкіл, з часом все-таки виникає поділ на «сильних», «середніх» і «слабких» школярів. Це відбувається за умови, коли належно не забезпечується індивідуальний розвиток учнів [1, с. 54].

Таким чином, гомогенна група, сформована за певними критеріями, є водночас гетерогенною. Це зумовлюється унікальністю та неповторністю кожного учня, який є особливим, має певні здібності, інтереси, нахили, відрізняється внутрішнім світом, тобто індивідуальними особливостями, що потребують подальшого розкриття та розвитку.

На нашу думку, особливості індивідуального підходу в процесі навчання старшокласників за технологічним профілем зумовлюється кількома факторами.

По-перше, як зазначають психологи [2, с. 136], старшокласники можуть відчувати труднощі в навчанні через невміння працювати в нових умовах. Дослідники вказують, що навчальна діяльність старших школярів відрізняється за своїм характером і змістом від аналогічної діяльності у підлітковому віці. Для успішного оволодіння шкільною програмою старшокласникам необхідно проявити максимальну активність та самостійність у навчальній

діяльності. Крім того, їм також потрібно мати розвинуте теоретичне мислення, що сприятиме глибокому засвоєнню навчального матеріалу.

В умовах профільного навчання вимоги до рівня знань, умінь і навичок старшокласників є значно вищими, ніж у звичайних класах, оскільки вони повинні отримати не тільки загальноосвітню підготовку, й допрофесійну. Тому не всі учні будуть готові до оволодіння на належному рівні новим навчальним матеріалом, який є складнішим за змістом, та одночасно проявляти активність і самостійність у навчальній діяльності.

По-друге, треба врахувати особливості предмета «Технології», що передбачає оволодіння навчальним матеріалом не лише на теоретичному рівні, й формування в учнів практичних умінь і навичок виконувати технологічні операції, проектувати та виготовляти вироби відповідно до програми. За таких обставин у школярів повинні бути сформовані здібності та індивідуально-психологічні якості, які сприятимуть їм в оволодінні предметом. Так, Г. Терещук зазначає, що індивідуальні відмінності учнів проявляються дуже широко, зокрема: рівнем та динамікою розвитку теоретичного мислення, сенсомоторних (чуттєво-рухових) якостей, координацією рухів, точністю рухових і м'язових зусиль, окоміром, творчою кмітливістю, здатністю до нестандартних дій і пошуку оригінальних технічних рішень тощо [6, с. 29].

Враховуючи широке коло індивідуальних відмінностей учнів, які проявляються у процесі вивчення предмета «Технології», а також його специфіку (теоретична та практична складова), можна зазначити, що не в усіх школярів, які навчаються у профільних класах, будуть сформовані та розвинуті здібності на однаковому рівні.

По-третє, необхідно взяти до уваги, що профільні класи формуються з кількох паралельних класів, у т. ч. з інших шкіл. Можемо стверджувати, що рівень сформованих знань, умінь і навичок учнів у попередніх класах не буде однаковим.

Відмінними у старшокласників будуть і здатність до навчання (швидкість і легкість оволодіння знаннями, уміннями і навичками) та сенсомоторні властивості, які проявляються в практичних видах діяльності.

По-четверте, у процесі навчання старшокласників необхідно брати до уваги особливості, які характерні для цього вікового періоду. Дослідники зазначають, що в старшому шкільному віці відбувається подальший розвиток пізнавальних процесів (відчуття, уява, пам'ять, мислення) і зростає свідоме ставлення до навчання [2, с. 136–144]. Спостереження стає більш цілеспрямованим та систематичним. Рівень мислення набуває більш активного, самостійного та творчого характеру. Створюються передумови для оволодіння старшокласниками методикою і технікою самостійної розумової праці та самостійного здобуття знань. Саме тому, на думку психологів, необхідно формувати в них уміння здобувати знання самостійно. Для старшокласників також важливо, наскільки вчитель у викладанні навчального матеріалу орієнтується на їх індивідуальні особливості. Так, зацікавленість до навчання знижується, якщо вчитель орієнтується на можливості «середнього» учня.

По-п'яте, Є. Рабунський [5] зазначає, що враховувати індивідуальні відмінності учнів необхідно на будь-якому етапі, у т. ч. й тоді, коли вони навчаються у старших класах. Він вказує, що у школах поширена думка, що чим старшим стає учень, тим він є більше самостійний тож індивідуальна допомога йому в навчанні повинна зменшуватись. Адже «у школярів з віком все більше виокремлюються індивідуальні відмінності (інтереси, здібності, професійні наміри тощо), їм необхідно вирішувати більш складні (логічні) і важкі (психологічні) завдання у пізнанні, спілкуванні і праці. Мова повинна йти не про зменшення уваги до окремих учнів під час переходу їх з класу в клас, а про зміну форм індивідуальної роботи з ними» [5, с. 23].

Потреба враховувати індивідуальні особливості учнів у процесі навчання існує на всіх етапах шкільної освіти. Змінюватися можуть лише форми індивідуального підходу (диференціація навчання, самостійна та групова робота), оскільки кожен шкільний віковий період характеризується своїми особливостями, які необхідно враховувати для забезпечення належного навчального процесу.

За таких обставин практично не можна вважати учнів профільних класів, які об'єднані відповідно до їхніх індивідуальних особливостей, абсолютно «однаковими» і такими, що не потребують подальшого індивідуального підходу в навчанні.

Таким чином, існує безпосередня необхідність у врахуванні індивідуальних особливостей школярів та застосуванні індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем. Це сприятиме подальшому розвитку здібностей, активності, цілеспрямованості учнів та створить можливість проявити свою творчу кмітливість.

Застосування індивідуального підходу на засадах внутрішньої диференціації до навчання старшокласників за технологічним профілем доцільне, оскільки: профільні класи є умовно гомогенними; існують відмінності у швидкості адаптації до умов профільного навчання (засвоєння складного за змістом матеріалу, готовність проявити активність і самостійність у навчальній діяльності), у рівнях сформованості та розвитку здібностей і навченості (знання, вміння і навички сформовані у попередніх класах), у здатності до навчання (швидкість і легкість оволодіння знаннями, вміннями і навичками) та сенсомоторних властивостях учнів; інтерес до обраного напрямку необхідно постійно підтримувати з урахуванням психологічних особливостей старшого шкільного віку; на всіх етапах шкільної освіти потрібно враховувати індивідуальні особливості учнів, змінюватися можуть лише форми індивідуального підходу (диференціація навчання, самостійна та групова робота).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев А. Е. Профильная дифференциация в сельской школе / А. Е. Афанасьев, Д. А. Данилов. – Новосибирск: Наука, 2004. – 238 с.
2. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
3. Монахов В. М. Дифференциация обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов // Советская педагогика. – 1990. – № 8 – С. 42–47.
4. Обух О. Можливості індивідуалізації у змісті трудового навчання / О. Обух // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 8. – С. 195–198.
5. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности) / Е. С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с.
6. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Львів: Каменярь, 1998. – 196 с.
7. Терещук Г. Загальні дидактичні основи індивідуального підходу до учнів / Г. Терещук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1997. – № 4. – С. 28–33.
8. Терещук Г. В. Індивідуалізація трудового обучения: дидактический аспект / Г. В. Терещук; под ред. В. А. Полякова. – М.: Ин-т ПСМ РАО, 1993. – 200 с.
9. Цідило І. М. Дидактичні умови індивідуалізації трудового навчання учнів 8–9 класів засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. М. Цідило. – К., 2006. – 20 с.

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

A. В. ПАЛЕЦЬКА-ЮКАЛО

## МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Висвітлено переваги використання автентичного художнього твору як основної сфери засвоєння та удосконалення інішомовної лексики. Наведено визначення лексичної компетентності. Розглянуто автентичний художній твір як модель вживання іноземної мови з усіма її особливостями. Обґрунтовано можливості для сприйняття та аналізу таких мовних явищ, як синонімія, антонімія, полісемія, визначено можливості для роботи із лексичною сполучуваністю, мовними кліше, безеквівалентною та емоційно-зabarвленою лексикою автентичного художнього твору як основи для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів. Встановлено, що лексичне наповнення автентичного художнього твору сприяє формуванню ґрунтового словника, засвоєнню зв'язних мовленнєвих структур, забезпечує часту повторюваність лексичних одиниць, а також створює відчуття мови.*

**Ключові слова:** автентичність, художній твір, лексична компетентність, лексика, мовні явища, майбутні учителі.

A. В. ПАЛЕЦКАЯ-ЮКАЛО

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Освещены преимущества использования художественных произведений как главной сферы усвоения и совершенствования иноязычной лексики. Дано определение лексической компетентности. Рассматривается художественное произведение как модель употребления иностранного языка с его особенностями. Обосновано возможности для восприятия и анализа таких языковых явлений, как синонимия, антонимия, полисемия, определено возможности для работы с лексической сочетаемостью, языковыми клише, безэквивалентной и эмоционально окрашенной лексикой аутентичного художественного произведения как основы для формирования немецкоязычной лексической компетентности будущих учителей. Установлено, что лексическое наполнение аутентичного художественного произведения способствует формированию основательного словаря, усвоению связанных речевых структур, обеспечивает частую повторяемость лексических единиц, а также создает чувство языка.*

**Ключевые слова:** аутентичность, художественное произведение, лексическая компетентность, языковые явления, будущий учитель.

A. V. PALETSCA-YUKALO

## USING AUTHENTIC LITERARY WORKS FOR THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE GERMAN LANGUAGE TEACHERS

*The article deals with the advantages of use of authentic literary works as the main sphere of learning and improvement of foreign language vocabulary. The definition of lexical competence has been suggested. The possibilities for perceiving and analysis of such language phenomena as synonyms, antonyms, polisemic words, lexical links, linguistic clichés non-equivalent and emotionally colored vocabulary of authentic literary works as the basis of the formation of German lexical competence of future teachers have been grounded. The process of investigation has revealed that lexical contents of authentic literary works contribute to a comprehensive*

*dictionary and learning connected speech structures, provide frequent repetition of lexical items, and create a sense of language.*

**Keywords:** *authenticity, literary work, lexical competence, vocabulary, linguistic phenomena, future teacher.*

Володіння іноземною мовою передбачає знання певної кількості слів й оперування ними у мовленнєвій діяльності. Автентичний художній твір як джерело і засіб удосконалення словникового запасу займає чільне місце у формуванні іншомовної лексичної компетентності, адже літературна мова, збагачена різноманітними синтаксичними конструкціями та насичена різними мовними засобами, вважається еталоном.

За останні роки вченими досліджено багато аспектів проблеми використання автентичних художніх творів у вивченні іноземних мов. Так, проаналізовано використання художнього твору як засобу розширення мовних знань студентів (Ю. Б. Борисов, С. П. Тер-Минасова, М. Льюшман, можливість розширення словникового запасу в процесі читання автентичних художніх творів (І. М. Берман, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова О. Б. Гарнопольський), відбір художніх текстів для навчання іноземної мови (Т. К. Левіна, Л. П. Смелякова), розглянуто художній твір як основу для розуміння соціокультурної інформації (Л. Ф. Рудакова).

Однак недостатньо дослідженим залишається питання формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

**Мета статті** – обґрунтувати можливості використання автентичних художніх творів для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів.

Беззаперечним є факт, що володіння мовою передбачає знання певної кількості слів і оперування ними в мовленнєвій діяльності. Слово як найменша мовленнєва одиниця, що служить для вираження понять, має конкретний зміст і форму, а сукупність слів певної мови формує лексику [22]. Та знання багатьох слів ще не означає вміння в мовленнєвій діяльності користуватися та оперувати ними. Для практичного володіння лексикою в мовленні потрібно формувати навички автоматизовано підбирати слова у ході здійснення мовленнєвого акту і включати їх в синтагму та фразу, дотримуючись правил лексичної сполучуваності іноземної мови [2, с. 41]. Інакше кажучи, опанування іноземною мовою передбачає відповідний рівень володіння лексичною компетентністю. *Лексичну компетентність* у методиці вчені визначають як уміння коректно поєднувати лексичні одиниці та формувати висловлювання, розуміння мовлення інших, здатність визначати контекстуальне значення слова, порівнювати його обсяг у двох мовах, виявляти у ньому специфічно національне, властиве культурі та історії народу, мова якого вивчається [8, с. 215].

Отже, недостатньо засвоїти лише ізольовані лексичні одиниці іноземної мови, адже лексична компетентність вимагає засвоєння семантики слів, знання безеквівалентної лексики, шляхів сполучуваності з іншими мовними засобами, а також формування «відчуття» слова.

Разом з лексичними одиницями мова закріплює і відображає у своїх формах та одиницях минулий, сучасний і можливий майбутній стан культури, пізнання та розкриття якого опосередковується мовою. Як зазначав В. фон Гумбольдт, «навчання іншомовного спілкування буде ефективним лише за умови проникнення в дух народу, мова якого вивчається» [4, с. 163]. Знайти та відчуті мовні тонкощі можливо в автентичному творі, у перекладі з грецької «автентичний» означає справжній, дійсний, вірний, той, що ґрунтується на першоджерелі, оригіналі [16].

Художній твір розглядається вченими як основна сфера розвитку та вдосконалення мови. Оскільки він насичений семантичними та синтаксичними структурами, характеризується поліфункціональністю та багатоманітністю, то, на нашу думку, є взірцем вживання іноземної мови з усіма її особливостями. Представники текстуально-перекладного методу А. Шавані і Ж. Жакотто стверджували, що кожен автентичний твір містить всі ті мовні факти, засвоївши які, можна зрозуміти інший текст та мову загалом [3, с. 5]. Л. П. Смелякова, відповідно, стверджувала, що головну роль у формуванні іншомовного лексичного запасу відіграє художня література, адже мова художніх творів є так званим регулятором мовної норми в широкому значенні слова [13, с. 69].

Тому вважаємо за доцільне визначити можливості використання автентичного художнього твору для формування іншомовної лексичної компетентності. При цьому варто виокремити кілька аспектів.

Значний мовний та мовленнєвий потенціал автентичного художнього твору є джерелом лінгвістичної інформації для студентів, зокрема, забезпечує можливості для сприйняття та аналізу таких явищ, як синонімія, антонімія, полісемія, що зумовлює оволодіння більш точним слововживанням, формуванням ґрунтовного словника, а також засвоєнням зв'язних мовленнєвих структур, характерних для німецької мови. Для підтвердження вищезгаданих тверджень проаналізуємо уривок з твору Е. М. Ремарка «Тіні в раю»:

«*Ich drehte mich rasch um und ging zurück, verwirrt und tief aufgerührt, ich blickte nicht mehr umher, und ich war fast atemlos, als ich das Hotel vor mir sah – nicht breit und waagrecht und augenfällig wie andere Hotels, sondern schmal und unauffällig*» [21]. (Я швидко обернувся і пішов назад, збентежений і глибоко схвильований, я більше не озирався довкола і, побачивши перед собою готель, затамував подих – адже він не був широким та просторим, як інші готелі, намагаючись виділитися серед всіх, навпаки, цей був маленьким і непримітним.)

У наведеному прикладі присутні синоніми та антоніми.

Синоніми:

- *Sich umdrehen* (обертатися) – *umherblicken* (оглядатися, озиратися);
- *verwirrt* (збентежений, сплутаний) – *aufgerührt* (схвильований);
- *atemlos* (захеканий, засапаний, «беззвучний», *затамувавши подих*), на нашу думку, це слово у даному контексті можна вважати контекстуальним синонімом до *verwirrt* та *aufgerührt*;

– *breit* (широкий) – контекстуальний синонім *waagrecht* (горизонтальний, у наведеному прикладі має значення *просторий, широкий*).

Антоніми:

- *augenfällig* (очевидний, той, що впадає в око) – *unauffällig* (непримітний, невражаючий);
- *breit* (широкий) – *schmal* (вузький).

Варто звернути увагу на прислівники, за допомогою яких автор збагачує мову та намагається передати відчуття героя: *ich drehte mich rasch um* – я *швидко* обернувся; *tief aufgerührt* – *глибоко* схвильований; *fast atemlos* – *ледь* затамувавши подих.

2. Неунікним та важливим мовним явищем є полісемія, виникнення якої зумовлено «людською можливістю порівнювати, асоціювати різні категорії» [7, с. 25]. Полісемію характеризуємо як наявність в одного й того ж слова декількох, пов'язаних між собою значень, що виникають унаслідок видозміни і розвитку первісного значення цього слова. Полісемантичний потенціал слів іноземної мови дає можливість розглядати та вивчати слово не тільки у звичному контексті, а й у ситуаціях, невідомих до того [7, с. 101]. Такий аспект дозволяє бачити як мовне, так і контекстуальне значення слова, а також ілюструє функціонування мови у формі, що властива її носіям, і натуральному соціальному контексту:

1. «*Bei den schlechten Zeiten wollten alle Leute kleine Wagen kaufen, aber nicht so eine Omnibus*» [21]. (У важкі часи всі люди хотіли купити бодай маленький автомобіль, але не автобус.)

*Die Zeit* – у загальному значенні – «час», проте у представленому реченні німецьке слово «*die Zeit*» перебуває на третій полісемічній відстані за словником DUDEN [20]: **3. a) Zeitraum** (in seiner Ausdehnung, Erstreckung, in seinem Verlauf); *Zeitabschnitt, Zeitspanne* – період (життя, історії), епоха. *Bei den schlechten Zeiten* – у важкі часи, у важкий період.

*Der Wagen* – реалізується на третій полісемічній відстані: **3. Auto oder sonstiges zweispuriges Kraftfahrzeug** – *автомобіль*.

2. «*Laß mir deshalb Zeit!*» [21] (Тому дай мені час!).

*Die Zeit* – реалізується у прямій номінації **1. Ablauf, Nacheinander, Aufeinanderfolge der Augenblicke, Stunden, Tage, Wochen, Jahre** [17] – час.

Таким чином, спостерігаємо повторюваність лексичної одиниці «*die Zeit*» на неоднакових полісемічних відстанях в автентичному художньому творі у різних контекстах і граматичних структурах.



Й. Трір стверджував, що слова існують не окремо, а в зв'язку одне з одним за змістом. Вони створюють структуру, яку можна назвати словесним полем або мовним полем словесних знаків. Значення окремого слова залежить від значення сусідніх слів, які без пропусків заповнюють понятійну сферу. Тому значення окремого слова залежить від сусідніх, які певним чином становлять мозаїку [23, с. 420].

Навчання іноземної мови з опорою на автентичний художній твір забезпечує дуже часту повторюваність лексичних одиниць у нових контекстах, комбінаціях і знайомих граматичних конструкціях з новим лексичним наповненням [1, с. 5]. Завдяки читанню автентичного художнього твору формується розуміння та сприйняття фактів мови, що вивчається; створюється відчуття мови не лише як набору вдало поєднаних лексичних одиниць, а і як цілісного явища іноземної культури.

3. Формування лексичної компетентності неможливе без урахування безпосереднього взаємозв'язку лексичних одиниць. Лексику потрібно засвоювати в системі, що пов'язано із властивістю людського мозку запам'ятовувати логічно організований матеріал, аналізувати, синтезувати, узагальнювати. Слова у мові не відірвані одне від одного – вони тісно пов'язані між собою закономірностями морфологічного та семантичного характеру [6, с. 117]. Уявлення про мову як про органічну єдність пов'язано з ім'ям Ф. де Соссюра. Саме він писав про повну взаємозалежність всіх елементів у мові і стверджував, що кожен елемент визначається своїми відношеннями зі всіма іншими мовними одиницями [17, с. 202]. Властивість слова вступати у визначені комбінації з іншими словами в тексті прийнято вважати лексичною сполучуваністю. М. Д. Степанова та Т. Я. Зотова трактують лексичну сполучуваність як реалізовану здатність слова вступати у синтагматичні зв'язки з іншими словами [7, с. 243]. Безперечно, кожна мова має свої особливості в сполучуваності слів. Услід за цими особливостями формується правильне вживання мови, адже характерними помилками людини, котра недосконало вивчила іноземну мову, є поєднання слів так, як це характерно для її рідної мови. Щоб уникнути некоректних або неіснуючих лексичних зв'язків, необхідно знати, яке поєднання слів характерне для іноземної мови. Як стверджує М. П. Кочерган, правила сполучуваності слів визначаються трьома чинниками: логічною вмотивованістю, граматичною структурою мови та мовною традицією [6, с. 247].

Аналізуючи мову художнього твору, можемо стверджувати, що слова у тексті поєднуються логічними зв'язками, вжиті у відповідній граматичній формі та слідує мовній традиції. Крім того, вербальне наповнення автентичних художніх творів характеризуються наявністю відхилень від норм слововживання: діалектні впливи, говірки, вживання архаїзмів в сучасних контекстах, образні вислови, що стали стандартними, закріпились у мовній системі, а також наявністю загальнообов'язкових та загальнозрозумілих мовних стандартів. Отже, можемо вважати, що лексичне наповнення автентичного художнього твору є взірцем коректно та вдало вжитої носієм мови, що дає підґрунтя для розвитку необхідного чуття мовної норми. Для підтвердження справедливості такого твердження розглянемо уривки з твору Е. М. Ремарка «Тіні в раю»:

«Eine düstere Feuersäule bei Nacht und eine Wolkensäule bei Tag – hatte nicht Gott auf ähnliche Weise dem ersten Volk der Emigranten in der Wüste **den Weg gewiesen?**» [21] (Похмурі вогняні стовпи вночі і колони хмар удень – чи не схожим способом вказував Бог шлях першому народу вигнанців – першим емігрантам?) Звернемо увагу на *сполучуваність слів* у німецькій мові: **den Weg weisen** – вказувати шлях; **weisen** – показувати, вказувати – 1. (meist geh.) a) zeigen (2 a): jmdm. den Weg, die Richtung weisen [20]. Синоніми до слова **weisen**: zeigen, hinweisen, vorführen, deuten, hindeuten. Однак, ми не можемо сказати «den Weg hinweisen, den Weg vorführen, den Weg deuten, den Weg hindeuten». Хоча ці слова означають одну і ту ж дію, однак в їхній семантиці є відмінність. *Hinweisen* – вказувати рукою на щось, натякати на щось; *vorführen* – показувати (в значенні демонструвати); *deuten* – вказувати (на когось / на щось пальцем, очима); *hindeuten* – вказувати рукою на щось; лише *zeigen* – показувати, може утворювати коректне словосполучення зі словом *der Weg* – *den Weg zeigen*.

«*Benehmt euch zumindest wie Pioniere. Man wird euch einmal **Denkmäler setzen***» [21]. (Поводьтесь, хоча б, як першовідкривачі. Прийде час, і вам поставлять пам'ятники.) **Ein Denkmal setzen** – ставити пам'ятник, синоніми до слова **setzen** (ставити): *stellen, (hin)legen*,

*platzieren, postieren*. Однак семантична різниця цих синонімів пояснює неможливість сполучуваності зі словом «*das Denkmal*»: *stellen* – ставити, розташовувати; (*hin*)*legen* – класти; *platzieren* – розташовувати (щось), влаштовувати (когось); *postieren* – військ. ставити на пост, розставляти.

4. Лексика автентичного художнього твору насичена *зображально-виражальними засобами мови* [22]. У художніх творах, які зображують різні сфери людського життя і діяльності, можуть використовуватися елементи інших стилів, зокрема, наповненість загальноновживаним словником *розмовної мови*, для якої характерна загальноновживана, побутова, просторічна лексика; наявність експресивних засобів мови: звертань, вигуків, часток, фразеологізмів та ін. Продемонструємо таку особливість на прикладі уривку автентичного німецькомовного твору Е. М. Ремарка «Тіні в раю»:

*«Wo haben Sie die gelernt? (Де Ви цьому навчилися?)*

*Ich war zwei Jahre lang im Museum in Brüssel. (Я провів два роки у Брюссельському музеї.)*

*Angestellt? – fragte Melikow überrascht. (Працювали там? – з подивом запитав Меліков.)*

*Versteckt, – antwortete ich. (Переховувався, – відповів я.)*

*Vor den Deutschen? (Від німців?)*

*Vor den Deutschen, die Belgien eingenommen hatten. (Від німців, які окупували Бельгію.)*

*Zwei Jahre? – sagte Melikow, – und man hat Sie nicht gefunden? (Два роки? – сказав Меліков, – і Вас не знайшли?)*

*Mich nicht. Aber den Mann, der mich versteckt hat. Melikow sah mich an. (Мене – ні. Але знайшли того чоловіка, який мене переховував.)*

*Sie sind entkommen? (Ви втекли?)*

*Ja. (Так.)»* [21].

5. *Безеквівалентна лексика*, яка позначає явища та речі, що не мають відповідностей в інших культурах та аналогічного лексичного значення в інших мовах, і характеризується неможливістю бути перекладеною та співвідноситися з конкретним словом в іншій мові [16], в автентичному творі характеризується повним та вичерпним контекстом, на основі якого відбувається семантизація; або ж дає нові знання про культуру країни, мова якої вивчається.

*«Hinter mir lag ein langer, gefährlicher Weg, die Via dolorosa all derer, die vor dem Hitler-Regime hatten fliehen müssen»* [21]. (Позаду мене лежав довгий, небезпечний шлях, Віа Долороса, всіх тих, хто був змушений втікати від гітлерівського режиму.)

*Via Dolorosa* (від лат. *Via Dolorosa*) – «*Шлях Скорботи*» (вулиця в Єрусалимі, на якій був шлях Ісуса Христа до місця розп'яття). *Hitler-Regime* – гітлерівський режим (державно-політичний режим, що будувався на абсолютній централізації влади; кінцевою метою нацисти проголошували встановлення гегемонії Німеччини в усьому світі, встановлення «нового порядку», знищення цілих народів або їх повне підкорення нацистській владі). Розглянуте речення показує, що безеквівалентна лексика не завжди може бути встановлена за допомогою контексту, тому можуть виникати труднощі у роботі з автентичними художніми творами.

Н. А. Саланович відносить «слова-реалії, значення яких пояснюється за допомогою коментаря», до найбільших труднощів у читанні художніх текстів [12, с. 49]. Аналіз літератури свідчить, що до таких труднощів належать: 1) лексика, слова, які збігаються зі словами рідної мови за формою, але не за значенням; 2) слова, які входять до складу ідіом та фразеологізмів, але мають інші значення; 3) фонові лексика, що несе додаткову інформацію, яка часто є незрозумілою для студентів; 4) слова, походження яких пов'язано з аббревіатурами та скороченнями, які зараз широко застосовуються у мові; 5) жаргони; 6) багатозначні слова, залежно від сполучення з іншими лексичними одиницями набувають іншого значення та інакше перекладаються; 7) слова архаїчного походження, пов'язані з історією країни; 8) назви географічних об'єктів, власні імена [5, с. 44; 12, с. 50].

Вважаємо, що вищезазначені труднощі варто розглядати як переваги використання автентичного художнього твору для формування іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів. Оскільки автентичні тексти є ефективним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається, а вивчати мову без культури вважається намаганням оволодіти неживою системою мови, то наявність лексики, що не має відповідників у рідній мові, можна

віднести до особливостей, які необхідні для формування не тільки лексичної, а й лінгвосціологічної компетентностей.

6. Мова автентичних художніх творів насичена *мовними кліше*, які характеризуються такими особливостями: висока стійкість компонентів, чітка семантичність, цілісність, оскільки кліше відтворюються цілими, а не створюються кожного разу по-новому, надають мові ситуативно спрямованого характеру, а також є засобом мовної економії [14]. Знання сталих виразів передбачає вміння формувати зв'язні висловлювання, розуміти і сприймати мовлення. Наявність їх у структурах мовця характеризує його мову як багату, насичену та багатогранну з точки зору лінгвістики та культури мови, котра вивчається. Часту реалізацію мовних кліше можна спостерігати в автентичних художніх творах, що ілюструють нижченаведені уривки німецькомовних автентичних художніх творів Е. М. Ремарка «Тіні в раю» та К. Вольф «Місто ангелів»:

1) «*Leute, die auf der Flucht waren, mußten mit Zufällen weiterleben, und je unwahrscheinlicher sie waren, desto normaler kamen sie einem vor*» [21]. (Люди, які кинулися навікача, мусили покладатися лише на випадковості, і чим наймовірнішим був випадок, тим звичайнішим він здався.) **Auf der Flucht sein** – втікати, кидатися навікача.

2) «*Als alter Emigrant hatte er einen Blick für das, was mir fehlte: ein Unterkommen und Arbeit*» [21]. (Як старий емігрант він добре розбирався в тому, чого мені не вистачало: у питаннях притулку і роботи.) **Einen Blick für etw. haben** – знатися на чомусь, розбиратися в чомусь, «мати набите око.»

3) «*Haben Sie eine Ahnung wovon Sie leben könnten? – Fragte mich Melikow*» [21]. (Ви маєте уявлення, чим би могли заробляти на життя? – запитав мене Меліков) **Eine Ahnung haben (розм.)** – мати уявлення про щось, щось тямити у чомусь.

4) «*Wie mein blauer Paß ein gewisses Aufsehen erregte bei dem rotblonden drahtigen Officer, der die Papiere der Einreisenden genau und streng kontrollierte, er blätterte lange darin, studierte jedes einzelne Visum, nahm sich dann das mehrfach beglaubigte Einladungsschreiben des CENTER vor, unter dessen Obhut ich die nächsten Monate verbringen würde, schließlich richtete er den Blick seiner eisblauen Augen auf mich*» [19]. (Мій білий паспорт привернув увагу рижуватого мускулистого офіцера, який детально і суворо перевіряв документи туристів, котрі в'їжджають до країни, він гортав, вивчаючи кожнісіньку візу, а тоді узявся до багаторазово засвідченого запрошення ЦЕНТРУ, що мусив піклуватися про мене наступні місяці, нарешті він спрямував на мене свій погляд.) **Das Aufsehen erregen** – привертати (загальну) увагу, викликати сенсацію; **den Blick auf etw. (A.) richten** – спрямувати погляд на щось.

Таким чином, використання автентичного художнього твору дає можливість для роботи з синонімією, антонімією, полісемією, безеквівалентною, емоційно забарвленою та «узусною» лексикою, забезпечує часту повторюваність лексичних одиниць у нових контекстах та граматичних структурах, демонструє коректну лексичну сполучуваність та мовні кліше, а також формує відчуття мови. Це сприяє формуванню німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ампілогова Л. П. Робота з автентичними текстами / Л. П. Ампілогова, О. М. Соснова // Німецька мова в школі. – 2013. – № 12 (60). – С. 2–9.
2. Беляєв Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка / Б. В. Беляєв. – М.: Просвещение, 1964. – 264 с.
3. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. О. Вдовіна. – К., 2003. – 282 с.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию; пер. с нем. общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыш и В. А. Звегинцева / В. фон Гумбольдт. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
5. Жулківська А. Художня література у навчанні іноземних мов / А. Жулківська, Л. Бондаренко // Рідна школа. – 2004. – № 11. – С. 45–47.

6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник / М. П. Кочерган. — 3-тє вид. — К.: ВЦ «Академія», 2010. — 464 с.
7. Левицкий В. В. Семасиология: монография для молодых исследователей / В. В. Левицкий. — Изд. 2-е, испр. и доп. — Винница: Нова Книга, 2012. — 680 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних пед. і лінгвіст. ун-тів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 2013. — 590 с.
9. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 1. — С. 11–16.
10. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М.: Русский язык, 1989. — 197с.
11. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англomовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. П. Рудакова. — К.: КНЛУ, 2004. — 172с.
12. Саланович Н. А. Роль и место чтения художественных текстов на старшем этапе обучения / Н. А. Саланович // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 3 — С. 46–50.
13. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (теория и практика отбора): монография. — СПб.: Образование, 1992. — 142 с.
14. Таукчі О. Учення про лексичну сполучваність у світлі кардинального повороту в сучасному мовознавстві. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://litmisto.org.ua/?p=7498>
15. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. М. Топтигіна. — К.: КНЛУ, 2004. — 210 с.
16. Український тлумачний словник. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://slovopedia.org.ua/36/53392/232890.html>
17. Фердинанд де Соссюр. Курс общей лингвистики; — пер. с фр. А. Сухотина, под общ. ред. М. Э. Рут. / Фердинанд де Соссюр.— Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. — 432 с.
18. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам. / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. — 1985. — № 3. — С. 18.
19. Christa Wolf. Stadt der Engel. [Електронний ресурс] — Режим доступу: [http://www.suhrkamp.de/buecher/stadt\\_der\\_engel-christa\\_wolf\\_42050.html](http://www.suhrkamp.de/buecher/stadt_der_engel-christa_wolf_42050.html)
20. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Günter Drosdowski. Mannheim. — Leipzig – Wien–Zürich: Dudenverl, 1989. — 1816 s.
21. Erich Maria Remarque. Schatten im Paradies. [Електронний ресурс] — Режим доступу: [http://royallib.ru/book/Remarque\\_Erich\\_Maria/Schatten\\_im\\_Paradies.html](http://royallib.ru/book/Remarque_Erich_Maria/Schatten_im_Paradies.html)
22. Oliver Bayerlein. Anmerkungen zur Wortschatzarbeit im Deutsch-als-FremdspracheUnterricht. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://ir.kochiu.ac.jp/dspace/bitstream/10126/1569/1/H037-13.pdf>
23. Trier J. Sprachliche Felder / J.Trier // Zeitschrift für deutsche Bildung. Bd. 8. Hft. 9. — 1931. — S.417–429.

УДК 81”243(07)+168.522

М. Б. НАЦЮК

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЧИТАННІ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Обґрунтовано методику формування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) в майбутніх учителів англійської мови у читанні художньої літератури. Визначено основні засади й етапи формування вказаної компетентності. Окреслено цілі розвитку ЛСКК на дотекстовому, текстовому і післятекстовому етапах її формування. Рекомендовано виконання проблемно-пошукових завдань у зазначеному процесі. Конкретизовано вимоги до вправ і типологію вправ. Запропоновано систему вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні художньої літератури, яка складається з підсистеми вправ на формування соціокультурної, соціолінгвістичної, соціальної компетентностей і груп впра на формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань, навичок, вмінь.*

**Ключові слова:** лінгвосоціокультурна компетентність, етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності, система вправ.

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Обоснована методика формування лінгвосціокультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури. Визначено основи та етапи формування лінгвосціокультурної компетентності. Вказано цілі розвитку вказаної компетентності на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах її формування. Рекомендовано виконання проблемно-пошукових завдань в вказаному процесі. Конкретизовано вимоги до вправ та типологія вправ. Представлено систему вправ для формування лінгвосціокультурної компетентності в читанні художньої літератури, яка складається з підсистем вправ на формування соціокультурної, соціолінгвістичної, соціальної компетентностей та групи вправ на формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань, навичок, умінь.*

**Ключевые слова:** лінгвосціокультурна компетентність, етапи формування лінгвосціокультурної компетентності, система вправ.

M. B. NATSIUK

## METHODOLOGY OF DEVELOPMENT OF LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE PROCESS OF READING FICTION

*The article specifies the methodology of linguosociocultural competence of the future English language teachers in the process of reading fiction. The stages and the aim of each stage of linguosociocultural competence development have been distinguished, the demands to the exercises and the typology of the exercises have been defined. The system of exercises for linguosociocultural competence development which consists of subsystem of sociocultural, sociolinguistic, social competences development and group of exercises for sociocultural, sociolinguistic, social knowledge and skills development has been suggested.*

**Keywords:** linguosociocultural competence, the stages of linguosociocultural competence development, system of exercises.

Формування лінгвосціокультурної компетентності (ЛСКК) відіграє важливу роль у підготовці майбутніх учителів англійської мови, адже вона забезпечує здатність студентів до усвідомлення явищ культури, мова якої вивчається, та до здійснення міжкультурної комунікації.

Питанню розробки методики формування ЛСКК (або соціокультурної компетентності) присвячені дослідження О. В. Бирюк, І. Ю. Голуб, Н. Б. Ішханян, В. В. Сафонові, М. Вуган, L. Sergu. Однак, аналіз науково-методичних джерел свідчить, що досі невирішеною залишається проблема методики формування ЛСКК у читанні художньої літератури.

**Мета статті** – обґрунтувати методику формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури.

У методичних джерелах немає одностайної думки стосовно етапів формування ЛСКК. Ми підтримуємо ідею, що, оскільки ЛСКК є складовою іншомовної комунікативної компетентності, а отже, кожної мовленнєвої і мовної компетентності, то вона формується інтегровано і комплексно з формуванням цих компетентностей [2, с. 434]. Це означає, що ЛСКК формується інтегровано з компетентністю у читанні, яка трактується як «здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування» [2, с. 370].

У методичних джерелах виокремлюються дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи читання [2, с. 383], відповідно до вищесказаних тверджень, що ЛСКК формується інтегровано з компетентністю у читанні, вважаємо, що етапи читання художнього твору можуть бути й етапами формування ЛСКК. Отже, формування ЛСКК у читанні художньої літератури відбувається упродовж трьох етапів: дотекстового, текстового, післятекстового.

На кожному з цих етапів формуються соціокультурні, соціолінгвістичні, соціальні знання, навички, вміння та психологічний компонент ставлення. Оскільки формування вмінь проходить три етапи: формування навичок, вдосконалення навичок, розвиток вмінь [З~~О~~шибка! **Источник ссылки не найден.**, с. 116], вважаємо, що формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних вмінь доцільне на післятекстовому етапі на основі відповідних знань та навичок, сформованих на перших двох етапах.

На *дотекстовому етапі* читання аналізуються мовні і смислові труднощі тексту; здійснюється введення у проблему [2, с. 383].

На дотекстовому етапі формування ЛСКК створюється образ іншомовної дійсності за допомогою фонових знань, здійснюється підготовка до опосередкованого міжкультурного спілкування. Цілі розвитку компетентностей на дотекстовому етапі:

- соціокультурна компетентність – сформувати фонові знання про особливості життя Великої Британії відповідно до конкретної теми; надати теоретичну інформацію про культуру цієї країни;
- соціолінгвістична компетентність – пояснити основні формальні ознаки національно-маркованої лексики, семантизувати національно-марковану лексику, яка присутня у конкретному творі;
- соціальна компетентність – сформувати фонові знання про особливості міжкультурної комунікації та її бар'єри.

На *текстовому етапі* формулюється комунікативне завдання, що орієнтує студентів на цілеспрямоване й свідоме розуміння інформації [2, с. 383], і передбачає читання текстів самостійно студентами поза аудиторією. Метою текстового етапу загалом є розуміння художнього твору, продовження формування навичок. Конкретніше ця мета включає такі цілі:

- соціокультурна компетентність – навчити визначати соціокультурну інформацію в тексті, розуміти цінності, переконання в контексті оповідань;
- соціолінгвістична компетентність – навчити визначати і співвідносити зі змістом твору національно-марковану лексику;
- соціальна компетентність – навчити визначати соціальні явища британської культури Великої Британії у творі і бачити їх вплив на події в ньому.

Процес читання завершується *післятекстовим етапом*, під час якого контролюється розуміння тексту, аналізується зміст прочитаного і смислова переробка інформації тексту [2, с. 383]. Конкретизуємо цілі післятекстового етапу у формуванні ЛСКК:

- соціокультурна компетентність – навчити аналізувати події твору з позицій двох культур, усвідомлювати особливості культури Великої Британії; помічати її вплив на події в художньому творі, порівнювати явища рідної та іншомовної культур, використовувати соціокультурну інформацію у власних висловлюваннях;
- соціолінгвістична компетентність – навчити зіставляти національно-марковану лексику з контекстом художнього твору, використовувати її у висловлюваннях відповідно до норм і ситуацій спілкування;
- соціальна компетентність – навчити використовувати соціальну інформацію для міжкультурного спілкування, усвідомлювати бар'єри міжкультурного спілкування, вміння справлятися з ними.

При розробці системи вправ для формування ЛСКК необхідно конкретизувати вимоги до вправ, опираючись на вимоги, запропоновані Н. К. Скляренко як основні, та визначаючи додаткові, пов'язані зі специфікою формування ЛСКК [6].

Традиційно визначають три обов'язкові компоненти вправи: завдання, де конкретизується, що виконувати у вправі; виконання завдання, що передбачає власне дії; контроль виконання завдання, що означає перевірку дій. До компонента вправи «завдання» ставляться такі вимоги, як вмотивованість, новизна, культурологічна спрямованість [6, с. 3].

Згідно з принципом домінування проблемних завдань, виведених В. В. Сафоновою для спільного вивчення мови і культури [5, с. 342], ми пропонуємо додаткову вимогу *проблемності завдань*. Проблемність визначається як специфічна проблемно-комунікативна форма навчальної діяльності студентів, що дозволяє поєднати комунікативну практику з пізнавальною і ціннісно-орієнтаційною діяльністю [5, с. 342].

Для формування ЛСКК доцільно виконувати такі проблемно-пошукові завдання:

- дослідні проекти (наприклад, різницю між лейбористською та консервативною партіями);
- творчі проекти (написати лист з описом життя у Великій Британії);
- рольові та ігрові проекти (наприклад, драматизація художнього твору);
- інформаційні проекти (наприклад, про регіони Великої Британії);
- практично-орієнтовані проекти (наприклад, формулювання порад поведінки в іншомовній культурі).

Вимогами до компонента «виконання вправи» є ступінь керованості мовленнєвими діями тих, хто навчається, форми організації вправи, опори, потрібні для її виконання [6, с. 4]. Компонент вправи «контроль вправи» передбачає пояснення об'єкта, способів та форм контролю.

Перейдемо до обґрунтування типології вправ, які доцільно використовувати у формуванні ЛСКК. Типологія вправ визначає внутрішній механізм функціонування системи і підсистем, де вправи класифікуються на основі багатьох ознак [1, с. 146]. Наша типологія вправ для формування ЛСКК опирається на типологію Н. К. Складенко, критерії якої дещо корелюють з вимогами до вправ, розглянутими нами вище. Вимоги до вправ визначають обов'язкові характеристики вправ. Так, вправи для формування ЛСКК повинні бути вмотивованими, культурологічно спрямованими, проблемними, з новизною, визначеним ступенем керованості мовленнєвими діями, поясненням опор, форм роботи, способів, об'єкта та форм контролю.

Критерії до вправ визначають основи для характеристики вправи. За критерієм вмотивованості виокремлюють вмотивовані та невмотивовані вправи [7, с. 9]. Для формування ЛСКК у студентів четвертого курсу підбрані лише вмотивовані вправи, що повинні розвивати дослідницький інтерес, спричиняти бажання проникати в суть культурних явищ.

Критерій *комунікативності* зумовлює поділ вправ на комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні [7, с. 9-10]. У запропонованій нами системі вправ для формування ЛСКК переважають умовно-комунікативні вправи та комунікативні, а некомунікативні вправи (мовні) спрямовані на засвоєння безеквівалентної та фонові лексики поза текстом і відповідно поза ситуацією опосередкованого спілкування.

За критерієм *прийом чи видача інформації* виокремлюють рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи [7, с. 9–10]. Оскільки наше дослідження зосереджується на формуванні ЛСКК у читанні, який є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, то в системі вправ для формування ЛСКК значне місце займають рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-репродуктивно-продуктивні, рецептивно-продуктивні вправи. Рецептивні вправи передбачають розпізнавання, виділення ЛСКІ у творах. Рецептивно-репродуктивні вправи скеровані на репродукцію, класифікацію та структурування отриманої з текстів лінгвосоціокультурну інформацію, тобто це вправи на заповнення таблиць, асоціограм. Рецептивно-репродуктивно-продуктивні та рецептивно-продуктивні вправи мають за мету творче використання лінгвосоціокультурної інформації з текстів у власних висловлюваннях при складанні діалогів, монологів, виконанні рольових ігор, написанні характеристик, порівняльного аналізу, листів, виконанні проектів та інших пошукових завдань.

За критерієм *наявність опор* виокремлюють вправи без опор, зі спеціально створеними опорами, з природними опорами. Опори поділяються на природні (ті, які використовуються в реальному процесі комунікації – театральні афіші, карти, схеми, слайди, графіки руху транспорту) і такі, що спеціально створені з навчальною метою [6, с. 5]. Для вправ, спрямованих на формування ЛСКК у читанні художньої літератури, основною опорою є текст, з якого студенти отримують лінгвосоціокультурну інформацію для її подальшого використання. Також важлива наявність інших природних опор, оскільки вони є артефактами іншомовної культури, беззаперечними фактами з життя культури, мова якої вивчається.

Стосовно спеціально створених опор, то серед інших важливими є коментарі, в яких пояснюються незнайомі реалії, власні назви тощо та «словник на полях», що допомагає студентам читати й розуміти твори з великою кількістю незнайомих слів [6, с. 5]. Також для частково керованих вправ використовуються підстановчі таблиці, список власних назв,

пам'ятки. Використання пам'яток для формування ЛСКК дає можливість студентам ознайомлюватися з теоретичним матеріалом, скеровує їх дії на правильне виконання завдання.

За *способом взаємодії* виокремлюють вправи, що виконуються в парах, в групах, командах, усією групою, індивідуальні, фронтальні [7, с. 9–10]. Н. Ф. Бориско називає такі *форми організації вправи* (навчальної взаємодії):

- групові – одночасна єдина чи диференційована робота в парах, трійках, підгрупах по чотири студенти, двох підгрупах (командах), «конвеєр» (кожен з кожним), «натовп» (всі зі всіма);
- індивідуально-групові – робота в режимах студент пара, студент-трійка, студент-четвірка, студент-підгрупа, студент-група, викладач-пара, викладач-трійка, викладач-четвірка, викладач-підгрупа, викладач-група;
- індивідуальні – робота в режимі викладач-студент чи одночасна індивідуальна робота всіх студентів [1, с. 141].

Усвідомлюючи переваги групових форм організації (навчальна та соціально-психологічна ефективність [1, с. 142]), у системі вправ для формування ЛСКК необхідно широко використовуватися всі можливі групові і командні форми в парах, трійках, четвірках, командах.

За *способом контролю* визначають безпосередній, відстрочений, тотальний, вибіркового контролю, самоконтроль з ключами, взаємоконтроль [7, с. 9–10].

Розвиток психологічного компонента ставлення відбувається у кожній вправі, що спрямована на формування ЛСКК. Тому ми пропонуємо ввести такий критерій вправ, як *спрямованість на формування психологічного компонента ставлення*. За цим критерієм виокремлюємо вправи з психологічним компонентом і без психологічного компонента ставлення. Перші з них відзначаються присутністю інструкцій на виявлення студентами особистого ставлення до іншомовної культури, власних упереджень. Виконання такого типу вправ забезпечує формування толерантності, сприйняття незвичних явищ іншомовної культури, розуміння культурної відносності сприйняття.

Отже, типологію вправ для формування ЛСКК становлять вправи, охарактеризовані за наступними критеріями: вмотивованість, комунікативність, наявність психологічного компонента ставлення, прийом або видача інформації, наявність опор, спосіб взаємодії, спосіб контролю.

Перейдемо безпосередньо до розгляду системи вправ для формування ЛСКК. Використовуючи визначення С. Ф. Шатілова [8, с. 37], ми розглядаємо систему вправ для формування ЛСКК як сукупність необхідних типів, видів і різновидностей вправ, які виконуються у такій послідовності і кількості, що враховують закономірності формування ЛСКК навичок і вмінь й забезпечують найвищий рівень оволодіння ЛСКК в заданих умовах.

Опираючись на визначені нами компоненти ЛСКК (соціокультурна, соціолінгвістична, соціальна компетентності), в систему вправ для формування ЛСКК ми включаємо три підсистеми вправ:

1. підсистема вправ для формування соціокультурної компетентності;
2. підсистема вправ для формування соціолінгвістичної компетентності;
3. підсистема вправ для формування соціальної компетентності.

Підсистема вправ відповідно складається з комплексу вправ, спрямованих на формування окремих соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань, навичок і вмінь.

Система вправ для формування ЛСКК передбачає:

- вправи на формування соціокультурних знань;
- вправи на формування соціокультурних навичок;
- вправи на формування соціокультурних умінь;
- вправи на формування соціолінгвістичних знань;
- вправи на формування соціолінгвістичних навичок;
- вправи на формування соціолінгвістичних умінь;
- вправи на формування соціальних знань;
- вправи на формування соціальних навичок;
- вправи на формування соціальних умінь.



На *дотекстовому етапі* виконуються вправи для формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань та навичок. За критерієм комунікативності ці вправи можуть бути некомунікативними на активізацію національно-маркованої лексики, умовно-комунікативні та комунікативні. За іншими критеріями використовуються: вмотивовані вправи; вправи з психологічним компонентом ставлення; рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні вправи; вправи з опорами; вправи, які виконуються в парах, групах, командах, фронтальні, індивідуальні; вправи з безпосереднім контролем з боку викладача, взаємоконтролем та самоконтролем.

Наведемо приклади вправ для формування знань та навичок на дотекстовому етапі.

*Вправа 1. Мета:* сформувати соціокультурні знання (фонові знання про освіту у Великій Британії).

Оповідання «A Shocking Accident» Г. Гріна.

*Характеристика вправи:* вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, з психологічним компонентом ставлення (визначення ставлення до британської освіти), з опорою (таблиця етапів освіти, віку та типів шкіл), групова (по 3–4 студенти), самоконтроль.

*Інструкція:* *As future teachers you have to be competent and knowledgeable about system of British education. Match the education stages with the ages and types of schools. Choose one stage and tell the students about it. Define your own attitude to British education.*

Primary School	11–17	Infant School, Junior School, Primary School
Secondary School	16–18	Bachelor's degree, Master's degree
Six Form	5–11	Selective, Comprehensive, Secondary Modern
Higher education	after 18	Lower Sixth, Upper Sixth

*Вправа 2. Мета:* сформувати соціолінгвістичну навичку (навичка семантизувати значення безеквівалентної лексики з контексту та довідкової літератури).

Оповідання «Trespass» Дж. Барнса.

*Характеристика вправи:* вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з психологічним компонентом ставлення (уявлення почуттів британця), з опорами (текст, карти місцевості, маршрути з тексту), командна (по 6–8 студентів), взаємоконтроль та вибіркового контролю з боку викладача.

*Інструкція:* *You will work in two teams each of which will present one route taken from the text 'Trespass'. While doing this, think you know a lot about unknown tourist routes, present them on the map and tell a few words about these places. You may consult the encyclopaedias and dictionaries to find out some information about these places.*

На *текстовому етапі* виконуються вправи для формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань та навичок. За типом це умовно-комунікативні вправи; вмотивовані; вправи з психологічним компонентом ставлення; рецептивні; вправи з опорами; вправи, які виконуються індивідуально; вправи з відстроченим контролем з боку викладача або самоконтролем.

Наведемо приклад вправи для формування навички на тестовому етапі.

*Вправа 3. Мета:* сформувати соціальну навичку (навичка знаходити підтвердження / спростування стереотипів у художніх творах).

Оповідання «Horrors of the Roads» Ф. Велдон.

*Характеристика вправи:* вмотивована, комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, з психологічним компонентом ставлення (вияснення природи стереотипів), з опорою (текст), індивідуальна, вибіркового контролю з боку викладача.

*Інструкція:* *Find in the text stereotypes about France and the French. Put them down and analyse their nature: what they concern, why they appear, how they help. How do you know that they are stereotypes? Do you have the same stereotypes about the French or do you think they are typical of the British? What stereotypes may the French have about the British?*

На *післятекстовому етапі* студенти виконують вправи усіх видів для засвоєння соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань і розвитку навичок і вмінь. Ці вправи

характеризуються як умовно-комунікативні та комунікативні; вмотивовані; вправи з психологічним компонентом ставлення; рецептивно-репродуктивно-продуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи; вправи з природними опорами; вправи, які виконуються в парах, групах, командах або індивідуально; з вибіркоким контролем з боку викладача і взаємоконтролем.

Наведемо приклади вправ для формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних умінь на післятекстовому етапі.

*Вправа 4.* Мета: сформувати соціокультурне уміння (уміння аналізувати художній твір з позицій британської та рідної культур).

Оповідання «Blind Love» В. С. Прітчета.

Характеристика вправи: вмотивована, комунікативна, рецептивно-продуктивна, з психологічним компонентом ставлення, з опорою (завдання для команд, текст), командна (по 4–5 студентів), взаємоконтроль та відстрочений контроль з боку викладача.

Інструкція: *It is important to be able to view the situation from different cultural points of view. Divide into three teams. Each team will analyze one episode from the story "Blind Love". Your analysis should include the following issues:*

- *values expressed in the episode;*
- *norms of behaviour;*
- *beliefs expressed in the episode;*
- *comparison with the Ukrainian culture;*
- *your own attitude to these cultural peculiarities.*

Team 1. Discuss the situation when a wife leaves a blind man. Find the reason for it in the cultural background. Do you approve of the action? Do you understand it? Analyze it from different cultural points of view.

Team 2. Discuss the situation of touching somebody's face. Is it acceptable to touch somebody's face in British culture? In Ukraine? Think why it is so. What are the cases when face touching is possible in both cultures?

Team 3. Discuss the situations of how Mr. Armitage is perceived by the villagers. Why is he respected? Is it connected with his personal characteristics, wealth, blindness? How are disabled people treated in Ukraine? What is the attitude to them in both cultures?

*Вправа 5.* Мета: сформувати соціолінгвістичне уміння (уміння використовувати національно-марковану лексику у власних висловлюваннях).

Оповідання «Malvern Hills» К. Ісіґуру.

Характеристика вправи: вмотивована, комунікативна, продуктивна, з психологічним компонентом ставлення (формування емпатії на основі уяви положення героїв), з опорою (картки з ролями, текст), групова (по 3–4 студенти), взаємоконтроль та вибіркоким контроль з боку викладача.

Інструкція: *Empathy is an essential thing for understanding foreign culture. Being empathetic means having the feelings that people from other cultures may have in the certain situation. You will have to represent the characters of the text, try to keep to their speech style and imagine their emotions and mood in each situation. Use non-equivalent vocabulary from the story.*

You are the owners of a hotel in the Malvern Hills. Advertise your hotel mentioning the places of interest from the story.

You are a Swiss couple. Describe your holidays in the Malvern Hills to your son mentioning the places you have visited here.

You are a Swiss couple. Speak with a young musician about your planned holiday to Wales mentioning the places you wanted to see there.

You are musicians who live in London. Talk about the problem of musicians' employment in London. Mention London's clubs and music studios.

*Вправа 6.* Мета: сформувати соціальне уміння (уміння діяти як мовна особистість у ролі медіатора культур).

Оповідання «Tell Me Who to Kill» В. Найпола.

Характеристика вправи: вмотивована, комунікативна, продуктивна, з психологічним компонентом ставлення (розвиток рис мовної особистості у ролі медіатора культур), з опорою (план, таблиця у Додатку Г 13), індивідуальна, вибіркоким контроль з боку викладача.

Інструкція: *As a future intercultural mediator you should be able not only to speak interculturally yourself but to teach others to do this. You are a professional cultural adviser and your task is to give some advice to the main character of the story 'Tell Me Who to Kill'. Define the stage of the main character's cultural development according to the table. Follow the suggested plan while presenting your ideas.*

Explain the reason for Indian man's failure to live in Britain:

- contacts he had in Great Britain;
- stereotypes he held about British;
- stereotypes which prevented him to live in British society;
- his psychological state;
- his ignorance about British culture;
- the stages of culture perception he had passed.

Change his attitude to Great Britain and the British:

- explain his culturally determined perception;
- show how he could have acted in the situations from the story;
- explain why the Englishmen did what they did;
- show positive features of the British.

Отже, методика формування ЛСКК у читанні художньої літератури передбачає формування цієї компетентності впродовж трьох етапів: дотекстового, текстового та післятекстового. На дотекстовому та текстовому етапах формуються соціокультурні, соціолінгвістичні, соціальні знання та навички, на післятекстовому – соціокультурні, соціолінгвістичні, соціальні знання, навички, уміння. У систему вправ для формування ЛСКК входять вправи на формування соціокультурних знань, навичок, вмінь, соціолінгвістичних знань, навичок, вмінь, соціальних знань, навичок, вмінь. Вправи відповідають вимогам вмотивованості, новизни, культурологічної спрямованості, проблемності, визначення ступеня керованості мовленнєвими діями, наявності опор, визначення форми організації, об'єктів, форм, способу контролю і характеризуються за критеріями комунікативності, прийому чи видачі інформації, наявності психологічного компонента ставлення, наявності опор, способу взаємодії, способу контролю.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці моделі формування ЛСКК в майбутніх учителів англійської мови у читанні художньої літератури.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения неметкому языку): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Соловея. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
5. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 672 с.
6. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Складенко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–9.
7. Складенко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Складенко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: зб. наук. праць. – К.: КДППМ, 1992. – С. 9–14.
8. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 «Иностранный язык» – 2-е изд., перераб. и доп. / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
9. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

О. П. ОРЛОВА

**ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ  
СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ**

*Визначено стан формування культури діалогічного мовлення (КДМ) в студентів-нефілологів. Проаналізовано навчальну програму і підручники з української мови (за професійним спрямуванням). Встановлено відповідність програмі лише одного із підручників, що має можливість частково забезпечити студентів теоретичним матеріалом із проблеми дослідження і вправами для їх закріплення. За допомогою системи розроблених завдань проведено констатувальний зріз і з опорою на розроблені критерії оцінювання виявлено його кількісні та якісні результати, показники яких свідчать про низький рівень володіння КДМ студентами-нефілологами. Це спонукає до створення експериментальної програми формування КДМ і методики її формування.*

**Ключові слова:** культура, діалог, мовлення, навчальна програма, підручники, констатувальний зріз.

О. П. ОРЛОВА

**ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

*Определено состояние формирования культуры диалогической речи (КДР) студентов-нефилологов. Произведен анализ учебной программы и учебников по украинскому языку (по профессиональному направлению). Установлено соответствие программе лишь одного из учебников, который имеет возможность частично обеспечить студентов теоретическим материалом из проблемы исследования и упражнениями для их закрепления. С помощью системы разработанных заданий произведён констатирующий срез и с опорой на разработанные критерии оценивания выявлены его количественные и качественные результаты, показатели которых свидетельствуют о низком уровне владения КДР студентами-нефилологами. Это побуждает к образованию экспериментальной программы формирования КДР и методики её формирования.*

**Ключевые слова:** культура, диалог, речь, учебная программа, учебники, констатирующий срез.

O. P. ORLOVA

**PRACTICE OF FORMING CULTURE OF DIALOGIC SPEECH OF NON-  
PHILOLOGICAL STUDENTS**

*The article deals with determination of the state of forming culture of dialogic speech (CDS) of non-philological students. The educational curriculums and textbooks on professional Ukrainian have been analysed the correspondence of one textbook to the curriculum has been distinguished. With the help of the developed exercises the pre-experimental test has been conducted and its quantitative and qualitative results have been estimated on the basis of the criteria. These results lead to creating experimental curriculum of CDS formation and devising its methodology.*

**Keywords:** culture, dialogue, broadcasting, curriculum, textbooks, results of pre-experimental test.

Діалогічні вербальні взаємини є універсальними за значенням у будь-якій професійній діяльності. Тому культура процесу діалогування, що не була досі предметом прямого наукового дослідження в українській лінгводидактиці, потребує спеціального студіювання. Вимоги часу спрямовують сучасні наукові розвідки з формування культури діалогічного мовлення (КДМ) передусім на студентів, які за рік-два стануть фахівцями з різних спеціальностей.

З огляду на це **метою статті** є визначення стану формування КДМ у студентів-нефілологів і за умови встановлення невисокого його рівня обґрунтувати потребу вироблення експериментальної методики удосконалення досліджуваної проблеми.

Визначення стану формування КДМ у студентів-нефілологів залежить від аналізу державних навчальних програм, підручників з української мови (за професійним спрямуванням) (далі – УМПС) і результатів констатувального зрізу.

Програма курсу з УМПС – це державний документ, в якому визначено мету і завдання навчального курсу, обсяг знань, умінь і навичок, що їх потрібно засвоїти студентами філологічних спеціальностей у процесі навчання. Метою курсу з УМПС, як зазначено у програмі, є підвищення рівня загальномовної підготовки студентів, мовної грамотності, комунікативної компетентності, практичного оволодіння стилями мови, що забезпечить професійне спілкування на належному рівні. Мета навчальної дисципліни з формування КДМ студентів-нефілологів полягає у «формуванні комунікативної компетентності студентів; набутті комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів, спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця; виробленні навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері: впливу на співрозмовника за допомогою вмілого використання різноманітних мовних засобів, оволодіння культурою монологу, діалогу та полілогу; засвоєнні лексики і термінології свого фаху, виборі комунікативно виправданих мовних засобів» [9, с. 3].

Завданням навчальної дисципліни з формування КДМ є: визначення чіткого і правильного розуміння ролі державної мови у професійній діяльності; забезпечення досконалого володіння нормами сучасної української літературної мови та дотримання вимог культури усного мовлення; вироблення навичок самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні; розвиток творчого мислення студентів; виховання в них поваги до української літературної мови, мовних традицій; формування навичок оперування фаховою термінологією.

Відповідно до програми з курсу УМПС студенти-нефілологи ВНЗ повинні засвоїти мовно-мовленнєвий теоретико-практичний матеріал стосовно КДМ: норми сучасної української літературної мови і практичне оволодіння ними; правильне використання мовних засобів відповідно до комунікативних намірів; влучне висловлювання думки для успішного вирішення проблем і завдань у професійній діяльності; послуговування лексикографічними джерелами (словниками) та іншою допоміжною довідковою літературою, необхідною для самостійного вдосконалення мовної і мовленнєвої культури.

У програмі курсу з УМПС є питання, які частково торкаються формування КДМ студентів, зокрема: 1. Мовна, мовленнєва, професійна компетенція. Мовні норми. 2. Основи культури української мови. Мова і культура мовлення в житті професійного комунікатора. Комунікативні ознаки культури мови. 3. Словники у професійному мовленні, підвищенні мовленнєвої культури. Мовний, мовленнєвий, спілкувальний етикет. Стандартні етикетні ситуації. Парадигма мовних формул. 4. Стили сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні, їхні ознаки. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів. Текст як форма реалізації мовнопрофесійної діяльності. 5. Спілкування як інструмент професійної діяльності. Спілкування і комунікація. Функції спілкування. Види, типи і форми професійного спілкування. Основні закони спілкування. Стратегії спілкування. Невербальні компоненти спілкування. Гендерні аспекти спілкування. 6. Культура усного фахового спілкування. Особливості усного спілкування. Культура сприймання мовлення. Уміння слухати і ставити запитання. Способи впливу на людей під час безпосереднього спілкування. Функції та види бесід. Стратегії поведінки під час ділової бесіди. Мистецтво аргументації. Співбесіда з роботодавцем. Етикет телефонної розмови. 7. Форми колективного обговорення професійних проблем. Мистецтво перемовин.

У програмі запропоновано теми для самостійної роботи стосовно КДМ, а саме: Комунікативні ознаки культури української мови. Мовні норми. Гендерні аспекти спілкування. Невербальні засоби спілкування. Мовні засоби переконування. Дискусія, полеміка, диспут як різновид суперечки [9, с. 12]. Програма завершується завданнями для підсумкового контролю. Аналіз програми з курсу УМПС доводить, що формуванню КДМ приділяється надто мало уваги, незважаючи на те, що весь навчальний процес на лекціях і практичних заняттях побудований за допомогою діалогічного мовлення у природній навчальній ситуації, що відповідає моделям «викладач – студент», «студент – викладач, «студент – студент» .

Теоретичний матеріал, розміщений у підручнику з УМПС [10], укладений згідно з програмою дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [10]. У ньому викладаються основи наукових знань із цього предмета, що відповідають програмі і призначені для засвоєння студентами, та відповідні завдання. Система вправ спрямована на самостійне опрацювання теоретичного матеріалу і набуття умінь і навичок професійного спілкування на граматичному, лексичному, стилістичному рівнях. Завдання і вправи в підручнику не стосуються формування культури мовлення (64–66 %), і найменше там завдань, які спрямовані на формування КДМ (1 %). Такі результати засвідчують, що є потреба у створенні відповідної системи вправ із КДМ, її апробації і введенні в курс УМПС для вироблення культури діалогічнорозмовної (вербальної і невербальної) поведінки студентів-нефілологів.

Одним з основних компонентів педагогічного експерименту дослідження є констатувальний зріз. Його мета – виявити: 1) знання студентів-нефілологів ВНЗ, стосовно культури українського усного діалогічного мовлення; 2) умінь і навички продукування діалогічних висловлювань; 3) труднощі методики викладання УМПС у процесі опрацювання ними мовно-мовленнєвого матеріалу.

Для досягнення мети констатувального зрізу запропоновано: 1) запитання для перевірки знань із КДМ; 2) вправи для перевірки умінь і навичок створення діалогічних реплік, єдностей, текстів з дотриманням КДМ; 3) анкети для студентів-нефілологів і викладачів з УМПС.

Для діагностування стану сформованості у студентів нефілологічних спеціальностей знань, умінь і навичок із КДМ проводилося анкетування, бесіди, відвідування лекційних і практичних занять, зрізові контрольні роботи.

Анкетування дало такі результати: 100 % студентів вважають, що дотримуються КДМ, але лише 10 % з них дали правильне визначення поняття «культура діалогічного мовлення»; компонентами КДМ називають слова – 5 %, речення – 7 %, репліки – 8 %, діалогічні єдності – 4 %, жести – 6 %, міміку – 3 %, кінесіку – 1 %, невербальні засоби мовлення – 2 %, дотримання мовних норм – 15 %, дотримання показників мовленнєвої культури – 25 %, дотримання правил мовленнєвого етикету – 49 %, дотримання правил ввічливості – 51 % опитаних; не можуть назвати вербальні і невербальні засоби мовлення – 93 %; правильні форми звертання до незнайомих чоловіків назвали 36 %, до незнайомих жінок – 30 % (одним зі звертань було «жіночко»), до незнайомих хлопців – 16 %, до незнайомих дівчат – 23 %; перелічено всі мовленнєві форми, за допомогою яких просять вибачення – 9 %, не всі мовленнєві форми – 100 %, долучено неправильно оформлені мовленнєві форми типу «вибачаюсь» – 97 %; правильно названо почуття, які може виражати інтонація, – 37 %; подано правильні репліки, якими супроводжується вітання, – 39 %, прощання – 48 %. Врахувавши виявлені показники, з'ясовано загальний рівень розвитку студентів нефілологічних спеціальностей з КДМ, що становить 30 %.

Анкетування викладачів показало, що вони приділяють увагу формуванню КДМ відповідно до вимог програми, однак мало звертають увагу на повторення й удосконалення норм української мови, вивчення теоретичного матеріалу про діалог і послуговуються різними підручниками [1; 2; 3; 5; 6]. На їхню думку, найбільше відповідає програмі підручник з УМПС С. В. Шевчук і І. В. Клименко [9], однак теоретичний матеріал кожного підручника з УМПС не відповідає вимогам сьогодення щодо формування КДМ. У них немає теоретичного матеріалу про КДМ та вправ на продукування діалогічних компонентів (реплік, єдностей), діалогічних текстів з урахуванням проблеми дотримання культури діалогічного спілкування; для професійного спрямування навчання української мови і формування КДМ бажано забезпечити підручники вербально описаними штучними ситуаціями. Відповіді викладачів на питання анкет, їхні побажання враховані у формувальній частині педагогічного експерименту.

Контрольна робота з УМПС мала завдання перевірити знання із КДМ, здобуті у середній школі, й умінь і навички, набуті у процесі досвіду спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях. Аналіз результатів перевірки знань продемонстрував, що: правильне визначення діалогу дав 41 % студентів, діалогічного мовлення – 39 %, репліки – 19 %, діалогічної єдності – 3 %; складники діалогу назвали 44 % опитаних, види діалогічних реплік – 2 %, показники мовленнєвої культури – 0 %, мовні норми – 1 %, більшість форм мовленнєвого етикету – 29 %,

окремі форми мовленнєвого етикету – 96 %. Рівень знань студентів на етапі констатувального зрізу становить в середньому 7 %.

Для контрольної роботи, спрямованої на виявлення сформованих умінь і навичок вести діалог зі знайомими і незнайомими особами в діловій, науковій та побутовій сферах, було запропоновано завдання, щодо продукування діалогічних реплік, діалогічних єдностей і діалогічних текстів, які у природній ситуації є спонтанними, а в штучній – підготовленими за можливості, оскільки діалог повністю спланувати неможливо, бо навіть у навчальну ситуацію інколи втручається викладач, а деколи й заважає непередбачена природна ситуація. Продуковані студентами діалоги записувалися на диктофон або мобільний телефон.

Ретельний аналіз прослуханих відповідей студентів нефілологічних спеціальностей на запропоновані завдання (побудова діалогічних реплік, діалогічних єдностей, діалогів) показав, що реципієнти зуміли:

1) будувати діалогічні репліки, які виражають: вітання (у різний час), прощання, поздоровлення, побажання, запрошення, звертання, висловлення компліментів, прохання, вибачення і відповіді на ці форми; порада, пропозиція, згода, відмова, знайомство через посередника і без нього, наказ, проголошення тостів, висловлення вдячності, розради, співчуття, схвалення, зауваження, докору, критики, сумніву, власного погляду (думки) і відповіді на них; телефонувати тощо, допускаючи при цьому помилки, названі нижче;

2) продукувати діалогічні єдності, метою яких є: запросити, привітати, попросити, запропонувати, познайомитися (з посередником і без нього), висловити вдячність, поспівчувати, розрадити, порадити, висловити сумнів й отримати відповідь, використовуючи репліки-стимули і репліки-реакції; основні помилки стосувалися змісту, мовного й мовленнєвого оформлення;

3) створювати діалогічні тексти за такими допоміжними опорами: природні або штучні, вербально описані ситуації, наближені до природних; малюнки (картина), серія малюнків, на яких яскраво відображено ситуацію для продукування діалогів; зміст художнього твору, кінофільму, уривку тексту тощо; початок чи кінець діалогічного тексту, стимулюючі або реагуючі репліки; подана тема тощо. Під час виконання цих завдань не завжди спрацьовувала уява, проявлялося невміння увійти в ситуацію спілкування, заважала несерйозність у продукуванні реплік, що породжувало невміння досягти мовленнєвої мети і комунікативного ефекту.

Прослухані діалогічні репліки, єдності й тексти було ретельно проаналізовано. Якісними показниками у продукованих діалогах є: «ступінь узгодження висловлювання із заданою темою, ситуацією; повнота відображення теми, ситуації; рівень і природність імпровізації, спонтанність у продукуванні висловлювань; правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань; різноманітність використання мовних засобів; використання інтонації, жестів, міміки тощо» [4, с. 272–273]. Якщо у програмі з УМПС пропонується оцінювати діалогічне мовлення, дотримуючись таких основних критеріїв, як: «1) досягнення реальної комунікативної мети; 2) ефективність використання мовленнєвих засобів; 3) правильність мовного й мовленнєвого оформлення» [9, с. 3], то ми провідним показником якості діалогічного мовлення ми вважаємо застосування показників мовленнєвої культури: використання правил поведінки, які стосуються передусім культури слухання і говоріння, тобто правил мови і мовлення, а також дотримання правил дрескоду для чоловіків і жінок, правил поведінки за столом, уміння послуговуватися столовими наборами, сидати в автомобіль і виходити з нього тощо.

Кількісні критерії стосуються кількості речень у діалогічних репліках, діалогічних реплік, діалогічних єдностей у діалогах, трилогах, полілогах, використання фразеологізмів, прислів'їв, крилатих висловів у створених студентами висловлюваннях тощо. До кількості відносимо також швидкість висловлювання (наявність невиправданих пауз, повторень тощо), тривалість звучання тексту діалогу і темп мовлення.

Під час оцінювання діалогів, продукованих студентами, враховували діалогічну комунікацію. Діалог володіє двосторонньою комунікативністю, тобто «наявністю ... ситуативних (тематичних) єдностей під час обов'язкової активності партнерів» [8, с. 24–35]. Чергування вільних реплік і діалогічних єдностей двома співрозмовниками вказує на

продуктивну діалогічну комунікацію. Перевищення кількості вільних реплік над кількістю діалогічних едностей, перевага ініціативи одного з учасників діалогу вказує на частково продуктивну діалогічну комунікацію. Відсутність ситуативно (тематично) зумовлених діалогічних едностей, належність ініціативи одному комунікантові вказує на відсутність діалогічної комунікації.

Обов'язковими ознаками діалогічного мовлення, крім ступеня комунікативності, є: 1) його ситуативна зумовленість – висловлювання має відповідати темі або ситуації спілкування; 2) різноманітність у вживанні структурно-семантичного типів діалогічних едностей залежно від характеру теми або ситуації спілкування (порушення цієї вимоги призводить до штучності діалогу); 3) взаємозв'язок і взаємозумовленість реплік у діалогічній едності (перша репліка відносно вільна, друга – залежить від першої семантично, структурно та інтонаційно; невідповідність репліки-реакції репліці-стимулу руйнує діалогічну едність і вважається помилкою); 4) еліпсис, короткість і простота синтаксичної будови діалогічної едності, наявність переважно неповних речень; 5) правильне інтонаційне оформлення реплік залежно від мети висловлювання.

Оцінювання діалогів, створених студентами на основі тексту, картини, ілюстрації, серії малюнків, теми чи ситуації, здійснюється шляхом їхнього аналізу за такими критеріями: 1) відповідність темі (повна, часткова (50 %), не відповідає); 2) характер діалогічної комунікації (продуктивна, частково продуктивна (50 %), відсутність діалогічної комунікації); 3) граматична відповідність: а) наявність різних структурно-семантичних типів діалогічних едностей (запитання – реакція на нього; пропозиція – реакція на пропозицію; спонування до дії – реакція на спонування; повідомлення – реакція на нього); б) синтаксичне оформлення репліки (наявність еліпсисів, повторів); 4) дотримання показників мовленнєвої культури (правильність, доцільність, чистота (фонетично-орфоепічне оформлення (твердість [г], глухість-дзвінкість (гриб, казка) тощо), багатство (фразеологічність діалогів), образність тощо); 5) наявність смислових частин; 6) ритміко-інтонаційне оформлення (характер інтонації, темп, тембр тощо); 7) використання форм мовленнєвого етикету. 8. Застосування позамовних засобів мовлення (інтонація, жести, міміка, поза тощо) [7, с. 42–47]; 9) уміння слухати, чути й розуміти те, що хоче сказати співрозмовник.

У результаті спостерігалися такі недоречності: невідповідність або часткова відповідність темі чи ситуації (59 %); недоречно вжито репліки або мовчання замість побудови висловлювання (63 %); діалогічна комунікація була частково продуктивною (78 %); використовувалися однотипні діалогічні едності «питання – відповідь» (87 %); допускалися синтаксичні помилки у словосполученнях реплік (56 %); не дотримано показників мовленнєвої культури (чистоти мовлення, образності, різноманітності та ін.), не дотримано лексико-фразеологічних (бідний запас професійних термінів, прислів'їв, приказок, фразеологізмів), фонетико-орфоепічних та інших норм тощо (62 %); відсутня змістова завершеність створених діалогів (55 %); порушено ритміко-інтонаційний рівень (наявні довгі паузи для обдумування) (96 %); не використано можливостей вживання форм мовленнєвого етикету (64 %); відсутні паралінгвістичні засоби спілкування (98 %); комуніканти не завжди розуміють, що кожен з них хоче сказати, довести (75 %). Отже, невміння продукувати діалогічний текст відповідно до його структурних компонентів, наявність часто односторонньої діалогічної комунікації, часткове недотримання мовних норм і комунікативних якостей мовлення, фальшива інтонаційна оформленість, несерйозність під час використання форм мовленнєвого етикету і пошанної множини, відсутність паралінгвістичних засобів, часткове досягнення мети спілкування – це ті критерії оцінювання, що вказують на низький рівень володіння студентами-нефілологами КДМ, яка відповідає 28 %.

Бесіди зі студентами-нефілологами показали, що на якість КДМ негативно впливає: 1) наповнення навколишнього мовного середовища росіянізмами й діалектизмами; 2) байдужість до мови, якою послуговуються; 3) втрата мовленнєвої пильності, що породжена зневагою до рідного слова та української мови загалом. Результати констатувального зрізу засвідчують, що ефективність знань, умінь і навичок студентів-нефілологів в середньому відповідає 22 % і потребує створення експериментальної методики формування КДМ на заняттях з УМПС. Для її створення потрібно: 1) виробити напрями формування КДМ



студентів-нефілологів; 2) визначити кількості лекцій та практичних занять, їх наповнення; 3) запропонувати систему комунікаційно спрямованих вправ, їх класифікації; 4) обґрунтувати й укласти змістове наповнення позааудиторних занять: проблемних груп як виду гурткової роботи, спецсеминарів і спецкурсів; 5) спланувати самостійну роботу студентів, розробити завдання, запропонувати відповідну літературу до кожної експериментальної програмової теми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Галузинська Л. І. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посібник / Л. І. Галузинська, Н. В. Науменко, В. О. Колосюк. – К.: Знання, 2008. – 430 с.
2. Гуць М. В. Українська мова у професійному спілкуванні: навч. посібник / М. В. Гуць, І. Г. Олійник, І. П. Ющук. – К.: Міжнародна агенція «BeeZone», 2004. – 336 с.
3. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посібник / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
5. Палихата Е. Я. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник для студентів / Е. Я. Палихата. – К.: Либідь, 2009. – 321 с.
6. Симоненко Т. В. Українська мова за професійним спрямуванням: практикум: навч. посібник / Т. В. Симоненко, Г. В. Чернопол, Н. П. Руденко. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 272 с.
7. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 42 – 47.
8. Чистякова И. Г. Определение уровня владения диалогической речью / И. Г. Чистякова, Ю. А. Шмелёв // Русский язык в национальной школе. – 1986. – № 2. – С. 24 – 35.
9. Шевчук С. В. Програма курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра) / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К., 2010. – 17 с.
10. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – 3-тє вид., випр. і доп. – К.: Алерта, 2013. – 696 с.

УДК 37.032

Н. В. КАЛАШНИК

### СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

*Розглянуто сутність поняття «міжкультурна комунікативна компетентність». Зазначено, що в структурі комунікативної компетентності є такі складові: вербально-когнітивна, лінгвістична, вербально-комунікативна і метакомунікативна. На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури визначено структуру цієї компетентності як педагогічної категорії в іноземних студентів медичних університетів. Встановлено й охарактеризовано шість взаємоз'язаних компонент формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності: лінгвістичну, тематичну, соціокультурну, дискурсивну, компенсаторну, навчальну.*

**Ключові слова:** *міжкультурна комунікативна компетентність, соціокультурна компетентність, соціолінгвістична компетентність, компенсаторна компетентність, стратегічна компетентність, навчальна компетентність, дискурсивна компетентність.*

Н. В. КАЛАШНИК

### СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОСТРАННИХ СТУДЕНТІВ – БУДУЩИХ МЕДИКІВ

*Рассмотрена сущность понятия «межкультурная коммуникативная компетентность». Отмечено, что в структуре коммуникативной компетенции есть такие составляющие: вербально-когнитивная, лингвистическая, вербально-коммуникативная и метакоммуникативная. На основе анализа современной психолого-педагогической литературы определена структура этой компетентности как педагогической категории в иностранных студентов медицинских университетов. Установлены и охарактеризованы шесть взаимосвязанных компонентов формирования иноязычной*

*межкультурной коммуникативной компетентности: лингвистическая, тематическая, социокультурная, дискурсивная, компенсаторная, учебная.*

**Ключевые слова:** *межкультурная коммуникативная компетентность, социокультурная компетентность, социолингвистическая компетентность, компенсационная компетентность, стратегическая компетентность, учебная компетентность, дискурсивная компетентность.*

N. V. KALASHNIK

## THE STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS FUTURE MEDICAL SPECIALISTS

*On the basis of analysis of contemporary psychological and -pedagogical literature the structure of intercultural competence of the foreign medical students as a pedagogical category has been defined. The structure of intercultural communicative competence consists of verbal and cognitive component, linguistic component, verbal and communicative component, metacommunicative component. The six interrelated components of the intercultural communicative competence development: linguistic, thematical, sociocultural, discourse, compensatory, educational have been distinguished.*

**Keywords:** *intercultural communicative competence, sociocultural competence, sociolinguistic competence, compensatory competence, strategic competence, study competence, discourse competence.*

У підготовці майбутнього фахівця з університетською освітою різні види компетентностей в інтелектуальній, комунікаційній, інформаційній та інших галузях мають переважати над системою знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності ми вважаємо основним напрямком роботи у навчанні української мови студентів-іноземців медичного університету. Одне з важливих завдань вищої школи на сучасному етапі полягає в підготовці студентів до ефективного мовленнєвого спілкування, готовності до розуміння мовлення інших, здатності до власної мовленнєвої творчості. Однак повсякденність переконує, що студенти-медики володіють низьким рівнем мовної компетенції.

**Мета статті** полягає у встановленні структури міжкультурної комунікативної компетентності в іноземних студентів-медиків та розгляді й аналізі її складових на основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури.

Під компетентністю прийнято розуміти особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу приймати ефективні рішення в певній сфері діяльності. Термін «компетентність» першим увів в науковий обіг Н. Хомські. Він розумів під компетентністю «здатність, необхідну для виконання певної, переважно мовленнєвої діяльності рідною мовою» [21, с. 84]. За його словами, компетентний той, який говорить, і компетентний той, що слухає, і вони повинні вміти говорити, розуміти й обговорювати висловлюване.

Є. Пасов компетентністю вважав «загальну здатність і готовність особистості до діяльності, засновані на знаннях і досвіді, які набуті завдяки навчанню, орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, а також спрямовані на її успішне включення в трудову діяльність» [11, с. 205].

Вчені відзначають, що нині «немає єдності у визначенні видів і рівнів компетентності» [4, с. 17]. Комунікативна компетентність – це здатність особистості до мовленнєвого спілкування і вміння слухати. Обов'язковими вміннями, які забезпечують комунікацію індивіда, є: вміння ставити питання і чітко формулювати відповіді на них, уважно слухати й активно обговорювати певні проблеми, коментувати вислови співрозмовників і давати їм критичну оцінку, аргументувати свою думку групі, здатність проявляти щодо співрозмовника емпатію, адаптувати власні вислови згідно з можливостями сприйняття інших учасників комунікації.

Комунікативна компетентність та її складові (компоненти) розглядаються дослідниками по-різному. Особливий інтерес становлять моделі Я. Ван Ека і Л. Бахмана. Ці вчені замість комунікативної компетентності вживали термін «комунікативна мовна здатність» [23, с. 60]. Вона, вважав Я. Ван Ек, включає наступні компетентності: 1) лінгвістичну, під якою розуміється здатність створювати й інтерпретувати висловлювання, оформлені згідно з правилами мови, що вивчається, і взяті в своєму традиційному (позаконтекстному) значенні;

2) соціолінгвістичну, що передбачає обізнаність про залежність вибору мовних засобів (манери вираження) від різних характеристик ситуації спілкування [24, с. 60].

Л. Бахман виокремлює в комунікативній компетентності наступні складові: мовну компетентність, що включає компетентність організаційну, яка складається з граматичної і текстуальної компетентності, і прагматичну, що складається з ілокутивної та соціолінгвістичної компетентності; стратегічну компетентність, яка проявляється у виконанні функцій оцінки, планування і виконання при визначенні найбільш ефективних засобів досягнення комунікативної мети [16]. І. Бім розуміє під комунікативною компетентністю здатність і готовність комунікантів «здійснювати іншомовне міжособистістистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови в заданих стандартом (програмою) межах» [2, с. 11].

Комунікативна компетентність не є стабільною, раз і назавжди даною; це динамічна система, що трансформується залежно від мети, етапу і виду навчання (Н. Барабанова, Ж. Бутенко, П. Котляровський, І. Маракьян).

Сучасна методика викладання іноземної мови в структурі комунікативної компетентності розрізняє наступні складові:

- вербально-когнітивну компетентність – здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати і за необхідності добувати з пам'яті знання, факти, вдаючись до мовних позначень;
- лінгвістичну компетентність – здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному значенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання;
- вербально-комунікативну компетентність – здатність враховувати у мовному спілкуванні контекстуальну доцільність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної і комунікативної функцій;
- метакомунікативну компетентність – володіння понятійним апаратом («мова в мові»), необхідним для аналізу й оцінки засобів мовного спілкування [4, с. 18].

М. Каналь встановив такі складові комунікативної компетентності: граматична компетентність, пов'язана з оволодінням мовним кодом, вокабуляром і лінгвістичними значеннями; соціолінгвістична компетентність, пов'язана з прийняттям рішень щодо відповідності мови контекстові; дискурсивна компетентність, пов'язана з умінням конструювати зв'язний текст і підтримувати достатньо послідовну бесіду під час спілкування; стратегічна компетентність, яка зачіпає прийняття рішень стосовно усунення «провалів», які виникають у спілкуванні, або підсилення значущості повідомлення місця здійснення комунікативного акту, взаємин комунікантів у процесі мовної взаємодії, передбачуваної мети спілкування [18].

Вищеназвані компетентності вивчалися також у методиці викладання іноземної мови. Так, І. Бім у структурі комунікативної компетентності виокремлює наступні складові: лінгвістичну (в т. ч. соціолінгвістичну), що передбачає володіння мовними засобами і правилами користування ними, процесами породження і розуміння тексту; тематичну, що передбачає володіння екстралінгвістичною і країнознавчою інформацією з визначених програмою тем; соціокультурну, тобто поведінкову або етикетну, що передбачає соціокультурні знання мовної поведінки, включає здібності комуніканта з подолання комунікативних утруднень; компенсаторну, яка передбачає взаєморозуміння співбесідників і вміння виходити із скрутного становища в іншомовному середовищі; навчальну, що означає уміння вчитися [2, с. 14]. Вчений розглядає всі компоненти комунікативної компетентності в тісному взаємозв'язку, і стверджує, що «взаємопов'язане формування усіх складових комунікативної компетентності має забезпечити розвиток комунікативних умінь в основних видах мовної діяльності у процесі оволодіння школярами мовними, лінгвокраїнознавчими і соціокультурними знаннями та навичками [2, с. 15].

Є. Соловова вважає, що іншомовна комунікативна компетентність, хоч і корелює з комунікативною компетентністю носія мови, не може бути її еквівалентом. Вона називає такі складові комунікативної компетентності: лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, дискурсивну, соціальну [14]. С. Балуян та Е. Памер визначають наступні складові тієї ж компетентності: стратегічну, організаційну (включає граматичну і текстуальну), прагматичну

(включає функціональну і соціолінгвістичну) [1]. Є. Гром виокремлює в комунікативній компетентності такі компоненти: мовну, мовленнєву, соціокультурну, компенсаторну, навчальну [5].

На нашу думку, комунікативна компетентність є єдиною цілісною системою, всередині якої функціонують наступні самостійні компоненти: лінгвістична, тематична, соціокультурна, дискурсивна, компенсаторна, навчальна. Вважаємо, що граматична, мовна, мовленнєва, організаційна, ілюстративна, текстуальна, лексична, схематичної будови мови, функціональна, семантична, фонологічна компетентності є складовими однієї компетентності – лінгвістичної.

Соціолінгвістична може корелювати з лінгвістичною компетентністю, оскільки йдеться про іноземну мову. Стратегічна компетентність, вважаємо, повністю відображає компенсаторну компетентність, причому остання розглядається нами ширше, ніж стратегічна.

Лінгвістична або мовна компетентність включає складові: лексичні, граматичні, семантичні, основи фонологічних знань (графіка, орфографія, вимова, лексика, певна кількість мовних дій). Без лінгвістичних знань неможливо здійснити мовну діяльність. Лінгвістична компетентність є системою систем, в якій закладений весь потенціал необхідних мовних засобів, що використовують люди в кодуванні висловів і їх розумінні. Це найважливіший компонент комунікативної компетентності.

Цілком очевидно, що Державний стандарт медичної освіти і програми навчальних дисциплін певною мірою обмежують мовні знання студентів-медиків, проте одночасно гарантують створення достатньої лінгвістичної бази для здійснення повноцінної іншомовної мовленнєвої діяльності.

Метою навчання іноземним мовам в медичному університеті є формування іншомовної комунікативної компетентності завдяки досягненню порогового рівня успішності іноземної мови в термінах міжнародного стандарту. Для її досягнення необхідно визначити наступні завдання навчання іноземної мови: розвиток і поглиблення мовних і соціокультурних знань, а також комунікативних умінь, які студенти отримали ще в загальноосвітній школі; вдосконалення розвитку іншомовної комунікативної компетентності (студенти повинні спілкуватись іноземною мовою в офіційних і неофіційних ситуаціях у різних сферах); посилення уваги до розвитку культури усної і писемної іноземної мови (студенти мають вміти анутовати, реферувати тощо); удосконалення використання перекладу з іноземної рідною мовою; вдосконалення умінь користування сучасними інформаційними технологіями.

Стосовно лексичної складової, то студенти повинні володіти разом з попереднім етапом 2000 лексичними одиницями, а також навчитися розширювати свій лексичний запас за рахунок синонімів, антонімів, словотворення і нових словосполучень. Орфографія визначає прийоми і способи буквеного позначення звуків мови, але робить це з урахуванням конкретних слів загалом, їх форм або морфем (коренів, префіксів, суфіксів, закінчень, сполучних голосних). Закономірно, що в написанні студенти можуть робити орфографічні помилки, але очевидно, що не завжди останні треба вважати помилками, якщо вони не заважають розумінню написаного речення, фрази, тексту.

Окрім зазначеного мовного матеріалу, до лінгвістичної компетентності іноземних студентів-медиків включаємо формування певної кількості мовних дій (актів), усвідомлений розвиток яких забезпечує успішне здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності та виконання основних функцій мовного спілкування. Розрізняють шість груп мовних дій (актів).

Обмін інформацією: назвати, ідентифікувати; стверджувати, констатувати; узагальнювати; описати; пояснити; звернути чиюсь увагу на що-небудь; нагадати про що-небудь; повідомити; передати зміст висловлювання (чужого); висловити припущення (потенційне, нереальне); оголосити; завірити; зробити запит інформації (питання); упевнитися; відповісти: ствердно, негативно, виразити незнання, відмовитися від відповіді; виразити знання, переконання, віру, припущення, сумнів; поставити питання про знання, переконання, віру, припущення, сумнів.

Оцінка, коментар: а) висловлювання думки, поглядів, позиції: оцінювання обставин, подій, дій (хвалити, оцінювати позитивно, схвалити, визнати з вдячністю, просити тощо); критикувати, оцінювати негативно, не схвалювати; дорікати, звинувачувати; жалкувати; б) виправдання: обґрунтувати, виправдати; визнати; вибачитися; в) прохання висловити свою думку: запитати думку; просити оцінити; шукати схвалення; вимагати виправдання; г) згода – незгода: погодитися; заперечити; виправляти; поступитися; дорікати; не погоджуватися з

докорами; наполягати на чомусь; д) висловлювання оцінних думок: виразити інтерес; виразити оцінку; висловити бажання; виразити перевагу; виразити відсутність інтересу; виразити незадоволеність, низьку оцінку; е) питання про оцінну позицію, думку: запитати про інтерес; запитати про оцінку; запитати про бажання; запитати про перевагу; запитати про відсутність інтересу.

Вираз емоцій: симпатії, співчуття, антипатії, подяки, захоплення, радості, задоволення, здивування, полегшення, розчарування, крайнього здивування, байдужості, приниження, безпорадності, надії, незадоволення, горя, страху, смутку, нудьги, нетерпіння, роздратованості, огиди, болю тощо.

Регуляція поведінки інших: а) вимога: (наприклад спільних дій), просити про допомогу, кликати на допомогу, висловити бажання, вимагати купити, замовляти, давати доручення, забороняти, інструктувати, рекламувати, нав'язувати, застерігати, загрожувати, підбадьорити, запропонувати, радити; б) дозвіл – заборона: вирішити, заборонити, відмовити в дозволі, просити дозволу, просити про речення, питати ради, просити інструкцію; в) речення: питати про бажання, пропонувати речі, пропонувати що-небудь зробити, запропонувати допомогу, запросити, обіцяти; г) схвалення – відмова: схвалити (погодитися), домовитися, прийняти речення, зволікати; д) вирази, пов'язані з діями позицій і передумов: намір (виразити: намір, нерішучість, відсутність намірів, відмова); мотивування (мотивація) виразити: бажання зробити що-небудь, виразити перевагу, виразити мету дії; можливість реалізації виразити: нездатність, неготовність, неможливість зробити що-небудь, перешкоди в реалізації дії, безвідповідальність; зобов'язання: вказати на обов'язок, заборону, дозвіл, поставити питання про позиції і передумови.

Соціальні конвенції: а) встановлення контакту: вітати кого-небудь, відповідь на привітання; запитати про самопочуття, реакція на це питання; представитися, представити кого-небудь, реагувати на представлення; звернутися до кого-небудь, реагувати на звернення; просити дозволу увійти, просити зайти; представитися, коли ви телефонуєте, представитися, якщо телефонують вам; звернення в листі; б) завершення контакту: попрощатися, відповісти на прощання; передати привіт кому-небудь, обіцяти передати привіт; попрощатися по телефону, відповісти на прощання по телефону; вітальні і прощальні формули в листах; в) підтримка контакту: вибачитися, реагувати на вибачення; дякувати, реагувати на подяку; говорити компліменти, реагувати на компліменти; привітати з чим-небудь, реагувати на привітання; виражати співчуття, реагувати на співчуття; виражати добрі побажання, реагувати на добрі побажання; реагувати на тост.

Організація мови і контроль розуміння: а) обмін думками: просити слова, перебивати кого-небудь; вербальна спроба оволодіти увагою слухачів; передати слово; закликати говорити; брати до уваги, закликати до тиші; б) перевірка розуміння: запитати у відповідь, просити повторити, просити сказати буквами, сигналізувати про нерозуміння, просити пояснити що-небудь в сказаному, просити пояснити; коментувати; сигналізувати розуміння; контролювати, чи добре чути; контролювати, чи зрозумілий зміст висловлювання; коментувати власні вислови; в) структуризація мови: вступ до висловлювання, зволікати у пошуках слова [14].

Тематична компетентність передбачає володіння екстралінгвістичною інформацією, в т. ч. країнознавчою. Згідно з вимогами програми рівня А студенти повинні знати тематику старшого рівня, вміти вести бесіду, брати участь в дискусії в рамках обговорюваних проблем або на основі прочитаного тексту, дотримуючись правил етикету, спираючись на засвоєний лексико-граматичний матеріал; робити повідомлення, розмірковувати у зв'язку з проблематикою прочитаних текстів; розуміти основний зміст висловів носіїв мови відповідно до вивченої тематики і вишукувати необхідну інформацію з аудіотекстів (функціональних, публіцистичних), побудованих на відомому мовному матеріалі; читати автентичні тексти різних жанрів, використовуючи основні види читання: ознайомлювальне, пошукове, оглядове (читання) і вміти писати міні-твір за пройденою темою (лист) [15, с. 25].

Соціокультурна компетентність є однією з важливих складових комунікативної компетентності. Вона «визначає соціокультурні умови використання мови і включає комплекс тих знань, навичок і умінь, які необхідні для інтерпретації суспільно-політичних явищ, процесів, подій і їх соціолінгвістичне відзеркалення в мові. Саме вона дозволяє співвіднести

загальноосвітні і комунікативні цілі навчання, оскільки формує культурознавчий і лінгвокраїнознавчий пласт комунікативної компетентності» [6, с. 22]. Аналізуючи це визначення, розуміємо, що соціокультурна компетентність дає змогу орієнтуватися в іншомовній культурі, в щоденних ситуаціях в іншомовній країні, тобто, як говорять французи, «savoir dige» («уміти сказати») і «savoir vivre» («уміти жити») [13].

В сучасних умовах студентам-іноземцям медичного університету «необхідний не тільки високий рівень мовної компетентності, а й достатньо високий рівень соціокультурної компетентності, що є одним з важливих компонентів комунікативної компетентності» [9].

Під соціокультурною компетентністю деякі вчені розуміють уявлення про соціокультурний контекст, в якому мова, що вивчається, використовується його носієм, і про способи, якими цей контекст впливає на вибір і комунікативний ефект часткових лінгвістичних форм (М. Бірам, Є. Корчагіна). Інші дослідники трактують цю компетентність як аспект комунікативної здатності, що включає також специфічні риси суспільства і його культури, котрі виявляються в комунікативній поведінці членів цього суспільства [13].

Розглядаючи вищеназвані визначення, І. Ріске розуміє соціокультурну компетентність як «сукупність знань, умінь, здібностей і якостей, які забезпечують спілкування іноземною мовою відповідно до норм мови і мовлення, традицій культури носіїв мови» [13, с. 8]. Автор розділяє соціокультурну компетентність на три компоненти: лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну, соціальну. 1. Лінгвокраїнознавча (сукупність знань зі сфери географії. Природа й історія країни, мова якої вивчається, знання традицій, реалій, звичаїв і вміння використовувати ці знання у спілкуванні). 2. Соціолінгвістична (уявлення про способи, якими детермінується вибір мовних засобів залежно від оточення, взаємного ставлення партнерів по спілкуванню). 3. Соціальна (додаткові, нелінгвістичні знання, регулюючі нормативно-правову мовну і немовну поведінку людини в суспільстві).

Необхідно зазначити, що «сформованість одного виду компетентності служить основою для наступного виду компетентності. Кожен подальший вид компетентності, відповідно, є конкретизацією, поглибленням попереднього виду компетентності» [9, с. 17].

Компенсаторну або, як її часто називають, стратегічну компетентність вітчизняні і зарубіжні дослідники розглядають важливою компонентою іншомовної комунікативної компетентності. Для успішної мовної взаємодії компенсаторна компетентність дуже необхідна; вона дозволяє тому, хто говорить, змінити стратегію, вибрати інший спосіб формування думки. Ця компетентність вимагає умінь досягти порозуміння і вийти зі скрутного становища. На підставі аналізу наукових джерел можна зробити висновок, що компенсаторна компетентність є самостійним компонентом комунікативної компетентності і розуміється як здатність того, хто говорить, знаходити вихід із скрутної ситуації, що виникає внаслідок недостатньої сформованості мовних і мовленнєвих навичок та умінь.

Навчальна компетентність перебуває в центрі формування всіх умінь і навичок іноземної мови, отже, є базою для формування всіх складових комунікативної компетентності. Вона передбачає «сформовану здатність самостійно й ефективно організувати процес навчання іноземної мови з метою оволодіння методикою пізнання і самоосвіти» [6, с. 29].

При оволодінні навчальною компетентністю майбутні медики повинні вміти працювати з додатковою і довідковою літературою (описувати, систематизувати матеріали, виокремлювати серед отриманої інформації головну і другорядну, визначати головне в інформації, правильно формулювати висновки тощо). Володіння цією компетентністю вимагає від студентів певних правил роботи з різними функціональними типами текстів, технологією збирання і систематизації матеріалу, організацією і плануванням навчання при вивченні іноземної мови.

Лише формуючи навчальну компетентність, можна виробити у майбутніх медиків наступні уміння: працювати із словником; працювати з додатковою літературою; працювати з комп'ютером; самостійно складати план; аналізувати структуру слів, словосполучень, речень, тексту, розповіді тощо; порівнювати поняття і предмети, які за ними стоять; порівнювати за функціями, обсягом, якістю, розміром, довжиною, висотою тощо; узагальнювати; класифікувати.

Дискурсивній компетентності, що є однією з комунікативних компетенцій, відводиться дуже важливе місце, оскільки вона представляє знання різних типів дискурсів і правил їх побудови, а також уміння їх створювати і розуміти з урахуванням ситуації спілкування [7].

Поняття «дискурсивна компетентність» увійшло в методику навчання іноземним мовам порівняно недавно, в 1970-і роки, і не всі дослідники виокремлюють цю компетентність разом з міжкультурною, соціокультурною чи лінгвістичною. Водночас термін «дискурс» дуже часто співвідносився з терміном «текст» і під дискурсом розумілася зв'язна послідовність речень або мовних актів [6]. Дискурс є не лише текстом (продуктом мовної діяльності), а й процесом створення цього тексту. Дискурсивна компетентність – це «здатність використовувати адекватні стратегії при конструюванні й інтерпретації зв'язних текстів» [12, с. 53]. Тільки ця компетентність має можливості показати вміння і навички майбутнього медика у створенні і сприйнятті дискурсу, тобто студент повинен не тільки вивчити текст, а й уміти інтерпретувати його і виконувати різні завдання, вправи, тести.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо стверджувати, що комунікативна компетентність є багатограним поняттям. Вона має шість взаємозв'язаних компонентів і проявляється як здатність особистості здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність в комунікативному процесі. Остання ґрунтується на знанні системи мови й умінні реалізувати її в процесі міжкультурного спілкування згідно зі стратегією мовного висловлювання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Балуюн С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Р. Балуюн. – Таганрог, 1999. – 24 с.
2. Бим И. Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция. Программа / И. Л. Бим. – М.: Новая школа, 1995. – 127 с.
3. Бобро Т. А. Итоговый тест по английскому языку / Т. А. Бобро // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 49–52.
4. Богатырёва М. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) / М. А. Богатырёва // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 28–33.
5. Гром Е. Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Гром. – М., 1999. – 34 с.
6. Коренева М. Р. Методика формирования компенсаторных умений говорения у студентов языкового вуза (II курс, французский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Р. Коренева. – Улан-Удэ, 2003. – 21 с.
7. Королева О. Л. Использование тестирования в старших классах / О. Л. Королева, Н. В. Пыстина // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: книга для учителя: из опыта работы / ред.-сост. В. А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – С. 98–101.
8. Лаврентьева Н. Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул, 1999. – 42 с.
9. Литвинова Л. Д. Формирование социокультурной компетенции у учащихся педагогических классов (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Д. Литвинова. – М., 2000. – 27 с.
10. Мусницкая Е. В. Сто вопросов к себе и к ученику / Е. В. Мусницкая. – М.: Дом педагогики, 1996. – 192 с.
11. Пассов Е. И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) / Е. И. Пассов // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: книга для учителя: из опыта работы / ред.-сост. В. А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – С. 13–19.
12. Поляков О. Г. Тестирование по английскому языку как иностранному: теория и практика / О. Г. Поляков. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999. – 113 с.
13. Рiske И. З. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. З. Рiske. – СПб., 2000. – 16 с.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
15. Эксперимент: новое содержание общего образования. Примерные программы среднего (полного) общего образования. Иностранные языки. – М.: Просвещение, 2002. – 31 с.
16. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford, 1990. – 167 p.
17. Baldeger M., Miiller M., Schneider G. Kontaktschwelle, Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidl. – München, 1993. – 505 s.

18. Canale M. On some dimensions of language Testing Research J. W. Oiler (ed.). – Rowley, Mass: Newbury House, 1983. – 226 p.
19. Davies A. Principles of Language Testing. – Oxford, 1990. – 236 p.
20. International yearbook of education and instructional technology/ 1978/1979/ – London, 1978. – 458 p.
21. Taylor W. Cloze Procedure: a New Tool for Measuring Readability // Journalism Quarterly. – 1953. – № 30. – P. 11–22.
22. Van Ek J. A., Trim J. L. M. Threshold 1990 Council of Europe. – Cambridge: University Press, 1991. – 184 p.
23. Van Ek J. A. Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes // Contenu et portee Les edit du Conseil de Europe. – 1993. – Vol. 1. – P. 78–84.
24. Van Ek J. A. Objectives for Foreign Language Learning Vol. I. Scope. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1986. – 218 p.

УДК 811.111: 378

I. Є. ПОТЮК

### ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ НА ЗАСАДАХ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ

*Проаналізовано специфіку оволодіння англомовною лексичною компетенцією у немовному вищому навчальному закладі (ВНЗ), яка є невід'ємним компонентом англомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції студента і внаслідок застосування навчальних стратегій забезпечує майбутніх фахівців знаннями професійної лексики, формує в них вміння розпізнавати й розуміти термінологічні одиниці підмови спеціальності. Обґрунтовано теоретичні аспекти дослідження. Визначено основні методичні засади формування англомовної лексичної компетенції. Проаналізовано результати щодо перевірки ефективності запропонованої методики.*

**Ключові слова:** англомовна комунікативна компетенція, англомовна лексична компетенція, навчальні стратегії, англомовна фахова лексика.

И. Е. ПОТЮК

### ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА НА ПРИНЦИПАХ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ

*Проанализирована специфика овладения англоязычной лексической компетенцией в неязыковом вузе, которая является неотъемлемым компонентом англоязычной профессионально направленной коммуникативной компетенции студента и в результате применения учебных стратегий обеспечивает будущих специалистов знаниями профессиональной лексики, формирует у них умение распознавать и понимать терминологические единицы по специальности. Обоснованы теоретические аспекты исследования. Определены основные методические аспекты формирования англоязычной лексической компетенции. Проанализированы результаты относительно проверки эффективности предложенной методики.*

**Ключевые слова:** англоязычная коммуникативная компетенция, англоязычная лексическая компетенция, учебные стратегии, англоязычная профессиональная лексика

I. E. POTIUK

### THE PROCESS OF FORMING OF ENGLISH-LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM BASED ON LEARNING STRATEGIES

*Peculiarities of mastering the English-language lexical competence in unlinguistic educational establishment, which appears an integral component of professionally directed communicative competence of the student, provides future specialists' knowledge with professional vocabulary and forms ability to recognize and understand it with the help of learning strategies, have been analyzed in the article. The theoretical aspects*



*of research, the basic methodical aspects of forming the English-language lexical competence and results of the verification of efficiency of the offered methodology have been highlighted and characterized by the author.*

**Keywords:** *foreign-language communicative competence, English-language lexical competence, second/foreign language learning strategies strategies, English vocabulary of specific purposes.*

Спрямування освітньої програми на задоволення сучасних запитів суспільства і світових вимог ринку праці, переорієнтацію навчальної діяльності студентів на активне самостійне опрацювання професійно орієнтованої інформації суттєво актуалізує потребу у формуванні англомовної лексичної компетенції. Знання термінологічної лексики та здатність її адекватного використання сприяють кращому розумінню професійної інформації усних і письмових текстів та доцільності застосування майбутніми фахівцями отриманої інформації у власному мовленні.

В нинішніх умовах глобалізаційних процесів одним з важливих векторів розвитку автономності студента у навчальній діяльності і його свідомого ставлення до оволодіння іноземною мовою та ефективного опрацювання лексичного матеріалу є формування у майбутнього фахівця сфери туризму оптимальних особистісних стратегій вивчення мови.

У сучасній методиці викладання іноземних мов все більшу увагу дослідників привертають питання формування професійно орієнтованої лексичної компетенції (В. Борщовецька, Г. Гринюк, Л. Петровська, І. Свердлова, Ю. Семенчук, В. Шмідт). Про підвищений інтерес сучасних теоретиків і практиків вищої освіти до використання навчальних стратегій у контексті вивчення іноземних мов свідчить значна наукова література (Ф. Бацевич, У. Едмондсон, І. Задорожна, Е. Коен, Л. Морська, С. Ніколаєва, Р. Оксфорд, О. Тарнопольський, Ю. Хаус, Г. Штерн, Н. Ягельська). Існують також праці, присвячені формуванню лексичної компетенції у складі комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму (О. Баглай, Н. Бондар, Г. Гритчук, М. Денисенко, В. Осідак, Н. Чаграк, Л. Шевніна).

Незважаючи на ґрунтовну базу досліджень із зазначеної проблеми, вивчення сучасних тенденцій викладання іноземних мов свідчить, що потенціал стосовно формування англомовної лексичної компетенції (АЛК) у студентів немовних спеціальностей не вичерпано. Щодо траєкторії формування АЛК майбутніх фахівців сфери туризму на засадах навчальних стратегій під час навчання у ВНЗ, то вона не була розроблена: не приділено достатньо уваги конкретизації вказаних стратегій у контексті формування АЛК; не висвітлено особливості її формування у студентів.

Таким чином, зростаючі вимоги до рівня сформованості АЛК майбутніх фахівців сфери туризму, з одного боку, та відсутність відповідних методичних розробок, здатних підвищити результативність процесу оволодіння студентами англомовною фаховою лексикою, з іншого, посилюють потребу в розробці науково обґрунтованої методики формування АЛК таких фахівців, застосовуючи навчальні стратегії для інтенсифікації цього процесу.

**Метою статті** є опис наукового обґрунтування, практичної розробки й експериментальної перевірки ефективності авторської методики формування АЛК у майбутніх фахівців сфери туризму на засадах навчальних стратегій.

Оскільки результати навчання майбутніх фахівців сфери туризму термінологічної лексики підмови спеціальності проявляються безпосередньо у процесі спілкування, яке характеризується професійно спрямованим змістом, то ми вважаємо за доцільне проаналізувати особливості оволодіння англомовною комунікативною компетенцією, котру розглядаємо як комплексне поняття. Так, у контексті аналізу мовленнєвої поведінки фахівця туристичної сфери поняття «англомовна комунікативна компетенція» визначаємо як здатність людини розуміти та відтворювати англійською мовою не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей і специфіки ситуації спілкування, які зумовлюються професійною діяльністю студента. Тому студентам, котрі отримують кваліфікацію за напрямком підготовки «Туризм» як майбутнім фахівцям необхідно набути англомовної професійно-спрямованої комунікативної компетенції (АПСКК). Остання вважається сформованою, якщо вони використовують англійську мову, щоб самостійно отримувати і розширювати професійні знання та досвід [2, с. 319].

У контексті нашого дослідження трактування АПСКК визначає комунікативну здатність студента вирішувати професійно спрямовані завдання за умов непідготовленого спілкування і

складається з таких компетенцій, як лінгвістична, прагматична, соціолінгвістична та стратегічна [3].

Традиційно лінгвістична компетенція містить у собі лексичну компетенцію, формування якої в складі АПСКК має свої особливості: АЛК – це не лише здатність використовувати мовний словниковий запас [1, с. 110], а й здатність свідомо застосовувати отримані лексичні знання з фаху та набуті лексичні навички для вирішення практичних завдань чи проблем у межах професійних потреб.

Формування ж стратегічної компетенції визначає професійність підготовки студентів немовних ВНЗ з оволодіння англомовною лексикою, оскільки у цьому процесі передбачено використання навчальних стратегій (вербальних і невербальних) для мінімізації труднощів при спілкуванні або запобігання зриву під час комунікації [5, 8].

Навчальні стратегії є одним з основних чинників, які допомагають визначити, як і наскільки ефективно студенти вивчають англійську мову (а в нашому випадку – її лексичний матеріал), і забезпечують їх умінням вирішувати конкретні навчальні завдання, формуючи особистісну позицію у виборі найефективнішої траєкторії у навчанні [6].

Для ефективного формування АЛК студентів – майбутніх представників сфери туризму нами визначено три групи навчальних стратегій: метакогнітивні (планування; встановлення цілі; спостереження; самоконтроль/самооцінка), когнітивні (запам'ятовування/повторення; компенсаторні стратегії; стратегії доповнення; стратегії групування й уникнення) та соціально-афективні (стратегії кооперації та взаємодії).

Розгляд психолінгвістичних передумов формування АЛК у немовному ВНЗ дає підстави стверджувати, що позитивна мотивація при вивченні англійської мови та впевненість у посильності її опанування сприяє ефективності формування АЛК у майбутніх фахівців сфери туризму і що саме навчальні стратегії є засобами активної та цілеспрямованої участі у формуванні професійно спрямованих лексичних навичок і мовленнєвих вмінь.

Аналіз методичних аспектів формування АЛК свідчить, що підготовка фахівців туристичної сфери здійснюється через навчання усіх видів мовленнєвої діяльності.

Дидактичною основою відбору навчальних стратегій для формування АЛК майбутніх фахівців сфери туризму є комплекс загальнодидактичних принципів систематичності й послідовності, свідомості, наочності, активності та самостійності, міжпредметної координації, методичних принципів комунікативності, інтегрованого і диференційованого навчання іноземних мов, професійної спрямованості навчання та домінуючої ролі вправ, а також специфічних принципів автономії та відповідальності у навчанні, врахування індивідуально-раціонального стилю навчання, відповідності використання навчальних стратегій до індивідуально-раціонального стилю навчання, активізації довільного запам'ятовування та суб'єктивності у навчанні, дотримання яких забезпечить ефективне вивчення майбутніми фахівцями сфери туризму лексичного матеріалу англійської мови із застосуванням навчальних стратегій [4, с. 19–30].

Відомо, що основою навчання іншомовної лексики є правильний відбір та організація навчального матеріалу [3, 4]. Відбір навчального матеріалу рекомендуємо здійснювати у такій послідовності:

- 1) визначення найпоширеніших сфер спілкування;
- 2) формулювання найбільш типових тем;
- 3) виокремлення ситуативно-тематичних комплексів;
- 4) визначення типових професійних ситуацій спілкування;
- 5) відбір навчальних фахових текстів;
- 6) відбір мовного мінімуму.

З урахуванням необхідності практичної реалізації методики оволодіння фаховою лексикою на засадах навчальних стратегій процес формування АЛК у майбутніх фахівців сфери туризму зведено до трьох етапів, а саме:

I. Операційно-автоматичний – етап введення і семантизації лексичних одиниць (переважає рецептивне засвоєння лексичного матеріалу, тобто сприйняття звукової і графічної форми слова);

II. Репродуктивно-діяльнісний – етап вдосконалення та автоматизації дій студентів з новим мовним матеріалом (подальше тренування лексичного матеріалу з метою удосконалення професійно спрямованих лексичних знань і навичок);

III. Комунікативно-стратегічний – етап розвитку й подальшої автоматизації дій студентів з лексикою у мовленні і контролю рівня сформованості АЛК.

Відповідно до етапів формування АЛК визначено три взаємозалежних комплекси вправ, що утворюють систему вправ для формування лексичних навичок читання, аудіювання, говоріння та письма:

1) комплекс вправ з метою формування професійно спрямованих лексичних навичок (рецептивні, рецептивно-репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні вправи);

2) комплекс вправ з метою вдосконалення професійно спрямованих лексичних умінь (репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи);

3) комплекс вправ з метою розвитку професійно спрямованих мовленнєвих умінь та формування АЛК (рецептивно-продуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи).

У ході дослідження доведено, що ефективність формування професійно спрямованої АЛК в майбутніх фахівців сфери туризму забезпечується застосуванням навчальних стратегій, розподіл яких здійснено відповідно до етапу формування зазначеної компетенції запропонованої системи вправ (табл. 1).

Таблиця 1

Таксономія навчальних стратегій відповідно до етапу формування АЛК

Етапи формування АЛК	Навчальні стратегії
Операційно-автоматичний	- Стратегії для самостійної семантизації лексичних одиниць (ЛО); - запам'ятовування/повторення (сприйняття та відтворення ЛО, асоціація, використання опор/зразків, візуалізація, синоніми/антоніми, зіставлення явищ); - групування (класифікація/систематизація ЛО чи нової інформації); - кооперація (робота в мікрогрупах/парах, тлумачення ЛО/дефініції); - взаємодія (звернення за допомогою, уточнення, підсумовування); ігри.
Репродуктивно-діяльнісний	+ - Доповнення (розширення значення ЛО, детальне опрацювання інформації, робота зі словником, мультимедіа, занотовування); - компенсаторні (перифраз, словотвір, жестикуляція/міміка (невербальні стратегії), переклад, здогадка значення).
Комунікативно-стратегічний	+ - Уникнення (незавершеність повідомлення/висловлювання; зміна повідомлення/висловлювання; уникнення теми дискусії); - метакогнітивні (планування; встановлення цілі; спостереження; самоконтроль/самооцінка).

Ми не обмежуємо використання тієї чи тієї навчальної стратегії лише на конкретному етапі формування АЛК: одна і та ж навчальна стратегія може застосовуватися для вирішення завдання як на операційно-автоматичному чи репродуктивно-діяльнісному етапах, так і на комунікативно-стратегічному етапі; має значення лише ефективність виконання поставленого завдання чи вирішення ситуативно зумовленої проблеми.

Для реалізації цієї системи вправ розроблено циклічну поетапну модель організації навчального процесу, що розглядається як детальна схема управління навчальною діяльністю для оволодіння студентами знаннями професійно орієнтованої лексики на засадах навчальних стратегій та досягнення достатнього рівня сформованості навичок і вмінь використання термінологічних одиниць для англомовного спілкування у сфері майбутньої фахової діяльності.

У ході дослідження експериментально перевірено ефективність авторської методики формування АЛК у майбутніх фахівців сфери туризму на засадах навчальних стратегій.

Педагогічний експеримент проводився у три етапи – констатувальний, формувальний і контрольний – серед студентів II–IV курсів денної форми навчання географічного факультету (напрямок підготовки 0504 «Туризм») Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

За результатами проведених зрізів під час констатувального етапу експерименту студенти продемонстрували задовільний рівень володіння АЛК та низький рівень використання навчальних стратегій для засвоєння фахової лексики, що підтвердило необхідність впровадження розробленої методики. Студенти експериментальних груп навчалися на основі розробленої нами системи вправ, а в контрольних групах навчання проводилось на основі навчального посібника, визначеного програмою, проте без спеціального використання навчальних стратегій для засвоєння фахової лексики.

За результатами експериментального навчання на контрольному етапі експерименту проведено післяекспериментальний зріз, який виявив високий рівень знань відібраної лексики (табл. 3), а також збільшення частки студентів в експериментальних групах, які продемонстрували високий рівень використання навчальних стратегій в іншомовній діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

*Порівняльна таблиця рівня використання навчальних стратегій студентами під час вивчення іноземної мови*

Етапи експерименту	Рівні використання навчальних стратегій											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ1	ЕГ2	КГ1	КГ2	ЕГ1	ЕГ2	КГ1	КГ2	ЕГ1	ЕГ2	КГ1	КГ2
Констатувальний	2	3	5	1	9	10	13	6	10	11	7	5
	9%	13%	20%	8%	43%	37%	52%	50%	48%	43%	28%	42%
Контрольний	15	17	7	1	6	5	14	9	–	–	4	2
	71%	77%	28%	8%	23%	23%	56%	75%	–	–	16%	17%

Таким чином, у результаті педагогічного експерименту доведена гіпотеза про те, що розроблена система вправ для формування АЛК у майбутніх фахівців сфери туризму з використанням навчальних стратегій є ефективною.

Таблиця 3

*Порівняльна таблиця середніх показників перед- та післяекспериментального зрізів для визначення загального рівня сформованості АЛК*

Об'єкти контролю	Групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст	
		перед експериментальним навчанням	після експериментального навчання		
рівень знань фахової лексики	ЕГ1	0,59	0,89	0,3	
	ЕГ2	0,58	0,85	0,27	
	КГ1	0,63	0,73	0,1	
	КГ2	0,6	0,7	0,1	
рівень сформованості лексичних навичок і вмінь у видах мовленнєвої діяльності	Письмо	ЕГ1	0,57	0,89	0,32
		ЕГ2	0,54	0,8	0,26
		КГ1	0,6	0,57	0,03
		КГ2	0,66	0,6	0,06
	Говоріння	ЕГ1	0,59	0,82	0,23
		ЕГ2	0,58	0,84	0,26
		КГ1	0,6	0,62	0,02
		КГ2	0,59	0,65	0,06
	Читання	ЕГ1	0,6	0,88	0,28
		ЕГ2	0,69	0,84	0,15
		КГ1	0,66	0,64	0,02
		КГ2	0,63	0,6	0,03
	Аудіювання	ЕГ1	0,58	0,88	0,3
		ЕГ2	0,58	0,89	0,31
		КГ1	0,61	0,7	0,09
		КГ2	0,6	0,68	0,08

Досягнути високого рівня сформованості АЛК у студентів–майбутніх фахівців сфери туризму можливо за умови застосування спеціально розробленої методики, згідно з якою навчання англomовної професійно спрямованої лексики передбачає застосування навчальних стратегій для підвищення ефективності та результативності цього процесу, і дає можливість подальшого використання цих стратегій для вирішення різних особистих завдань чи проблем, а не лише навчальних.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування та розвитку АЛК студентів немовних спеціальностей на засадах навчальних стратегій. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у здійсненні наукових розвідок щодо використання потенціалу навчальних стратегій в інших аспектах англomовного навчання та формування АЛК студентів, які навчаються за іншими напрямками підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва; пер. О. М. Шерстюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Коваль Л. М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англomовної професійно орієнтованої мовної компетенції / Л. М. Коваль // Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України: зб. наук.-тех. праць. – Львів, 2010. – Вип. 20.4. – С. 318–321.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Семенчук Ю. О. Формування англomовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. О. Семенчук. – К., 2007. – 184 с.
5. Cohen A. D. The learner's side of foreign language learning : Where do styles, strategies, and tasks meet? / A. D. Cohen // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2003. – N 41 (4). – P. 279–291.
6. Ellis R. Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 147 p.
7. Johnson K. Expertise in Second Language Learning and Teaching / K. Johnson. – Great Britain: Antony Rowe Ltd : Chippenham and Eastbourne, 2005. – 258 p.
8. Oxford R. Language learning strategies and beyond : A look at strategies in the context of styles / R. Oxford // Shifting the instructional focus to the learner / S. S. Magnan (ed.). – Middlebury, VT : Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. – P. 35–55.

УДК 372.542

Л. Є. КУПЧИК

### ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПЛЮРИЛІНГВІЗМУ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН)

*На основі аналізу лінгводидактичних підходів щодо викладання іноземних мов наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у школах країн німецькомовного простору розкрито поширення лінгводидактики комунікативного спрямування. Виокремлено ключові принципи сучасної іноземної лінгводидактики: автономія учня, кооперативне навчання, автентичність навчальних матеріалів. Відзначено, що раннє вивчення іноземних мов стимулює використання ігрових методів на уроках іноземної, вказано їх переваги. Встановлено, що багатомовність суспільства вносить корективи у викладання іноземних мов, у мовний репертуар учнів загальноосвітньої школи, а саме: у школах німецькомовних країн втілюється формула «рідна мова + дві іноземні», що передбачає залучення дидактики викладання третьої і наступних мов.*

**Ключові слова:** іноземна лінгводидактика, комунікативне спрямування, автономія учня, автентичність, багатомовність, ігрові методи, дидактика викладання третьої і наступної мов.

### ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАН)

*На основе анализа лингводидактических подходов к преподаванию иностранных языков в конце XX – начала XXI века в школах стран немецкоязычного пространства раскрыто распространение лингводидактики коммуникативного направления. Выделены ключевые принципы современной иноязычной лингводидактики: автономия ученика, кооперативное обучения, аутентичность учебных материалов. Отмечено, что изучение иностранных языков стимулирует использование игровых методов на уроках иностранного, выделены их преимущества. Установлено, что многоязычие общества также вносит коррективы в преподавание иностранных языков, в языковой репертуар учеников общеобразовательной школы, а именно: в школах немецкоязычных стран воплощается формула «родной язык + два иностранных», что прогнозирует использование дидактики преподавания третьей и следующих языков.*

**Ключевые слова:** иноязычная лингводидактика, коммуникативное направление, автономия ученика, аутентичность, многоязычие, игровые методы, дидактика преподавания третьего и следующих языков.

L. E. KUPCHYK

### LINGUODIDACTIC BASIS OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF THE SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUISM (ON THE EXAMPLE OF GERMAN SPEAKING COUNTRIES)

*The article defines the terms “didactics”, “language didactics” and “foreign language didactics”. On the basis of the analysis of language didactic approaches of foreign language teaching at the end of the XX – the beginning of the XXI century in schools of German-speaking countries it highlights the dissemination of communicative language didactics. Besides, the author distinguishes the key principles of modern foreign language didactics, such as learner autonomy, cooperative learning, authentic teaching material. It is highlighted in the article that early foreign language learning stimulates the use of playing methods and their use is advantageous at foreign language lessons. The plurilingualism of society brings changes into foreign languages teaching as the language repertoire of pupils has increased, namely: the formula “mother tongue + two foreign languages” has been introduced in the schools of German speaking countries that foresees the use of tertiary language didactics.*

**Keywords:** foreign language didactics, communicative approach, learner autonomy, authentic teaching material, plurilingualism, playing methods, tertiary language didactics.

У Європейському Союзі (ЄС) вважають, що європейська ідентичність, тобто готовність людей в Європі почуватися як одне ціле, може сформуватися лише тоді, коли всі знову знайдуть свою рідну мову в об'єднаній Європі, а не лише в межах власних державних кордонів. Але щоб почуватися в багатомовному світі як вдома, потрібно самому вивчати іноземні мови. Власне мовна політика ЄС спрямована на те, щоб спонукати людей вивчати багато мов, які сьогодні для всіх стали необхідними. Іноземні мови відкривають нові світи, розвивають новий погляд на власний світ й істотно допомагають взаєморозумінню між різними народами.

Вивчення іноземних мов на рубежі XX–XXI ст. запроваджують у початковій школі, що, як вважається, закладає підвалини для опанування інших мов. У німецькомовних країнах при формуванні мовної політики керуються Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, де зазначено й обґрунтовано необхідність вивчення двох і більше іноземних мов у школі.

В умовах економізації навчального процесу перед лінгводидактами постало питання запровадження нових форм і методів навчання, які відповідали б та задовольняли потреби суспільства, що ставить перед школярами високі вимоги, зокрема до вивчення мов. З одного боку, світ і навчання стають складнішими, вимагаючи високого рівня мовних компетенцій, з іншого боку – школа потребує значного реформування та переосмислення значення мов. Нині в

Україні, як і в Європі, навчання іноземних мов розпочинається з початкової школи, де учням пропонується англійська мова як обов'язковий предмет і друга іноземна на вибір учня.

Заявлена ЄС багатомовність суспільства зумовила зміни в традиційних підходах до викладання іноземних мов у школах німецькомовного освітнього простору, де разом з англійською вивчають ще одну державну мову країни, як у Швейцарії, чи мови сусідів або мови національних меншин, як в Австрії. Це висвітлено у працях Д. Вольфа [17], Дж. Гісли [8], Б. Гуфайзен [9], Г. Кріста [3], Дж. Манно [10;11], К. Нодарі [13], Г. Нойнера [12], Т. Фрітца [6; 7], Ш. Шміда [14], Т. Штудера [16] та інших зарубіжних науковців.

**Метою статті** є виявити зміни у лінгводидактичних підходах щодо формування іншомовної компетенції учнів у школах німецькомовних країн, що відбулися наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Ефективна організація навчання потребує різнобічного наукового обґрунтування змісту освіти, організації навчання і виховання, дослідження їхніх закономірностей, принципів, форм і методів. Як сказав Д. Барнс, «труднощами в роздумах про знання є те, що воно є як «десь там» у світі, так і «прямо тут» у нас. Факт, що вони є «десь там» і відомі вчителю, не означає, що він може передати їх дітям, сказавши про це. Отримати знання з «десь там» у «прямо сюди» означає робити щось і дитині – мистецтво викладання знає, як допомогти їй це зробити» [цит. за 17, с. 7]. Такими проблемами і займається спеціальна галузь педагогічних знань – дидактика, яка розробляє теорію освіти і навчання, виховання у процесі навчання [2, с. 78].

Термін походить від грецького *didáskein* – навчати, вчити й первинно означав будь-який тип грецького епосу, що чітко містив педагогічно-повчальні наміри. Спершу дидактика зображала зміст суті речей і намагалася їх тлумачити й представляти. Лише пізніше, з появою епохальної для педагогіки праці Яна Амоса Коменського «*Didactica Magna*» у ХVІІ ст., дидактика почала розвиватись як мистецтво навчання. При цьому зміст почали доповнювати такими аспектами, як засоби і методи навчання, але за класичною традицією дидактики вони не роз'єднувалися. У контексті наукової схильності до аналітичного відокремлення і спеціалізації карбується історія дидактики чітким розмежуванням між дидактикою як теорією і практикою викладання та дидактикою як методикою, що займається винятково способом викладання і навчання [8, с. 34].

Термін «*дидактика*», на думку К. Нодарі, охоплює всі свідомі й несвідомі рішення, які мають справу з переданням мовних компетенцій у широкому розумінні, як, наприклад, встановлення навчальних цілей, вибір змісту, використання діалекту і літературної мови, вибір форм навчання, встановлення критеріїв виправлення помилок, підготовка і оцінка екзаменів, прийняття рішень щодо переходу на вищі етапи навчання [13, с. 23]. *Лінгводидактика* – це «термін, що вживається для позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, вирішуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння лінгвістичного матеріалу та їхні причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції» [1, с. 7]. Г. Кріст і В. Гюллен визначили поняття «*іншомовна лінгводидактика*» (*Fremdsprachendidaktik*) як «науку про викладання і навчання іноземних мов в будь-якому інституційному контексті» [3, с. 1]. Іноземні мови вивчалися в усіх розвинених культурах, оскільки їх поширення вважалося суспільною необхідністю. Однак це не було масовим явищем.

У 70–80-х роках ХХ ст. іншомовна лінгводидактика у німецькомовному просторі зосереджувалася переважно на методах навчання і приділяла менше уваги його змісту. Причинами цього стали поширення лінгводидактики комунікативного спрямування, намагання покращити перебіг заняття і залучення нових технологій. Нині в рамках широкого дидактичного дискурсу досліджують також й використання культурологічного змісту іншомовного заняття, оскільки мови не можна розглядати лише як нейтральний засіб спілкування. Їх потрібно викладати й вивчати у контексті змісту і культури. Для дидактики це означає, що мову варто розглядати комплексним і живим феноменом, який повинен відповідати принципу дії та одночасно запрошувати до відкриття культурологічного змісту [8, с. 33]. Адже новий політичний вимір в іншомовній освіті, спрямований на інтеграційні процеси у світовому

освітньому просторі, потребує посиленого вивчення іноземних мов саме в ракурсі спілкування, що пов'язано передусім з вирішенням завдань навчання та розбудови професійної кар'єри.

Кінець ХХ ст. ознаменувався розвитком нового підходу до іншомовної лінгводидактики, відомої у німецькомовному просторі як *конструктивістська іншомовна лінгводидактика* (нім. – konstruktivistisches Fremdsprachenlernen, англ. – learner autonomy). Ідея іншомовної дидактики, скерованої на самостійність того, хто навчається, виникла з незадоволення багатьох учнів, передусім у скандинавських країнах, методичними підходами до традиційного заняття [17, с. 8]. Лейтмотивом автономії учня й конструктивістської іншомовної лінгводидактики є заміна інструктивного передання змісту навчання самостійною розробкою (конструюванням) навчального змісту учнем. Вчителі та учні розробляють матеріали, які спільно вибирають з огляду на навчальні цілі і джерелом яких слугують автентичні матеріали – такі, як тексти різного ступеня складності, аудіо записи, відео, компакт-диски, матеріали з інтернету. Пріоритетним завданням цього підходу є створення комунікативної компетенції у широкому розумінні, що передбачає комунікативні вміння не лише у говорінні та слуханні, а й читанні і письмі [17, с. 8–9].

Таким чином, ключовими стають соціально-конструктивістські ідеї, оскільки учні можуть організувати своє навчання самостійно, залучаючи попередні знання, власні стилі навчання та свої суб'єктивні теорії про навчання в інтеракції з мовою та в напрямку вирішення завдань. Цей підхід передбачає залучення автентичних матеріалів у формі текстів значне використання групових методів навчання на заняттях [6, с. 59]. Т. Фрітц та Р. Файштауер вказують, що групові методи навчання відносяться до кооперативного навчання, яке є структурованим, орієнтованим на результат і таким, що потребує взаємовідповідальності. Учні співпрацюють над вирішенням проблем та виконанням завдань, тоді як вчителі виконують передусім роль модератора та помічника [7, с. 125–126].

Стосовно автентичності навчальних матеріалів, то навчальні завдання на заняттях іноземної мови повинні містити комплексну мову, яка не створена суто для заняття на основі наявної синтаксичної та лексичної прогресивності з метою передання та спрощення граматичного матеріалу. На думку Т. Фрітца та Р. Файштауер, автентичність також означає, що «автентичні ситуації» використання мови потрібно інтегрувати на занятті так, щоб учні виконували ролі автентичних осіб з усіма їх бажаннями, потребами, інтересами і знаннями [7, с. 126].

Формування комунікативних компетенцій учнів, що є основним завданням сучасної іншомовної освіти, відбувається на заняттях іноземної мови у наступних режимах: вчитель-учень та учень-учень. Під час непередбаченої розмови іноземною мовою виникають часто прогалини, тобто коли комуніканту (учневі) не вистачає необхідного лексичного матеріалу для висловлення думки, що утруднює спілкування. У цьому йому може допомагати вчитель у формі заповнення пропущеного слова, але, як зазначає Т. Штудер, це не є обов'язковим, оскільки, використавши слово у розмові і продовжуючи спілкування, учень його швидко забуває. Можливо, це є корисним для інших учнів, які слухають розмову, хоча це більше залежить від уваги, конкретної зацікавленості і ставлення учнів [16, с. 31]. З одного боку, можливість використання першої мови (М1) допомагає зняти мовний бар'єр і сформуванню стратегії уникнення труднощів. Те, що учень під час діалогу іноземною мовою послуговується лексикою з М1, свідчить про його певний комунікативний інтерес. З іншого боку, використання М1 може спричинити певні ризики, а саме: чи використання М1 – доречний функціональний елемент при вивченні мови, коли необхідно розвивати і диверсифікувати іншомовний матеріал. Крім того, застосування цієї стратегії є проблематичним у навчальних класах, де присутні учні з різних мовних середовищ.

Оскільки вивчення іноземних мов у німецькомовних країнах починається нині з перших років навчання у початковій школі, то для підтримання мотивації учнів на ранньому етапі та з метою уникнення монотонності і підвищення креативності на занятті використовують ігрові методи, за допомогою яких учні можуть практично у невимушеній атмосфері застосовувати набуті знання. Ще Сенеці приписують вислів: «Довгим є шлях через навчання, коротким і дієвим через приклади» [цит. за 4, с. 2]. І. Худоба називає наступні переваги використання ігор на заняттях з учнями:

- ігрові вправи долають внутрішні перепони ідентичності;



- ігрові вправи долають усталені норми стосовно того, що навчання повинно бути важкою працею;
- учні формують сильнішу ідентифікацію за допомогою самостійно розроблених частин заняття;
- ігрові вправи зумовлюють позитивну групову динаміку;
- ігрові вправи пропонують різні форми роботи для вдосконалення вимови;
- поєднуються когнітивні, афективні і творчі елементи;
- ігрові вправи пропонують формування різних компетенцій (якщо не всіх);
- залучаються різні типи учнів;
- ігрові вправи надають можливість оволодівати учням міжкультурним іншомовним спілкуванням;
- ігрові вправи уможливають поєднання мовних знань і вмінь;
- самостійно розроблені мовні вправи підвищують рівень автономності заняття;
- через участь у створенні мовних вправ в учнів формується глибше розуміння навчального процесу;
- полегшується рефлексія власного навчального процесу;
- збільшується ресурсний потенціал заняття;
- навчальний процес стає менш ієрархічним і більш багатостороннім;
- заняття стає учнецентричним;
- залучення ігрових моментів є можливим незалежно від моделей заняття [4, с. 4–5].

Європейське суспільство в 90-х роках ХХ ст. характеризувалося значними глобалізаційними та імміграційними процесами, результатом яких стало формування полікультурного і багатомовного суспільства. К. Нодарі визначає мультилінгвальне суспільство як таке, де спільно існують багато мов [13, с. 23]. Таке суспільство вирізняється тим, що у повсякденному житті використовується значна кількість мов і вони частково змішуються. Наприклад, у Швейцарії, яка згідно з Конституцією є чотиримовною країною і функціонування мов у ній відбувається за територіальним принципом, простежується проникнення французьких термінів і позначень у німецьку мову, спілкування по інтернету ведеться англійською мовою, є випадки змішування мов. Мігранти змішують місцеву і рідну мови, дві мови мігрантів, що призводить до виникнення соціолектів і сталих виразів. Мультилінгвальне суспільство Швейцарії впливає на шкільну іншомовну освіту, спричиняючи певні виклики для останньої:

1 англійська мова необхідна в економіці, тож її вивчення повинно розпочатися якомога раніше, що створює певні проблеми соціально-політичного характеру;

2 хороші знання регіональної мови є передумовою успішного навчання у школі, за що відповідає вивчення першої мови, і, коли їх недостатньо у багатомовних дітей та молоді, виникають питання фінансового (а не дидактичного) характеру, оскільки виникає потреба у додаткових заняттях;

3 мови мігрантів не включені до навчальних планів; цими мовами опікуються закордонні установи, які пропонують курси рідної мови і культури, тому проблемою для мігрантів є недостатня інтеграція вчителів рідної мови й культури [13, с. 24].

Спостереження за тим, як учні свідомо чи несвідомо порівнюють різні мови [14], заклали підвалини формування інтегративної іншомовної лінгводидактики (*integrative Fremdsprachendidaktik*), яка включає дидактику третьої і наступної мов (*Tertiärsprachendidaktik*), де *Tertiärsprache* позначає ту іноземну мову, яка вивчається у часовій послідовності як друга (М3), третя (М4), четверта (М5), тощо [9, с. 5]. При цьому дослідники [9; 10; 11; 12; 14] виявили, що існують якісні і кількісні відмінності між засвоєнням першої і другої іноземних мов, а дидактика третьої і наступної мов експліцитно залучає когнітивний і емоційний досвід учня на заняттях з М3, що дозволяє, на думку Дж. Манно, досягнути необхідного рівня володіння мовою за значно коротший термін часу та говорити про економізацію навчального процесу [10].

Донедавна когнітивне сплетіння мов розглядалось як джерело для продукування помилок. Перші дослідження контрастивної лінгвістики вказували, що міжмовні відмінності є основними причинами інтерференцій для уникнення цих помилок мови потрібно навчитися

чітко розмежовувати і окремо їх вивчати [12, с. 17, 24–25]. Подальші результати дослідження пам'яті, теорії обробки засвоєння інформації показують, що навчання відбувається не ізольовано, а інтегративно, тобто через створення мереж існуючого стану знань. Цей перехід від інтерференції до передання знань і досвіду навчання проявився в іншомовній лінгводидактиці. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що «мови і культури не зберігаються у чітко відмежованих один від одного ментальних сферах, а створюють спільно комунікативну компетенцію, внесок у яку роблять знання усіх мов, і в якій мови постійно контактують і взаємодіють» [5, с. 17]. Тож, як зазначає Дж. Манно, потрібно намагатися вибудовувати надмовну синергію з метою підвищення ефективності заняття з мови, особливо на рецептивному рівні (слухання і читання), що слугуватиме значною допомогою при вивченні МЗ [10].

Потребу використання інтегративної іншомовної дидактики, яка залучає усі наявні мови і створює відчуття мов, відображено у підручниках з іноземних мов. Прикладом цього можуть слугувати наступні завдання, подані у підручнику англійської мови «First choice One world, many people» [15] для 2 класу початкової школи:

- Many Languages. Listen to the tongue-twisters. Point to the one you hear. What tongue-twisters do you know? Ask your parents. Choose a tongue-twister to learn;
- Our class. Listen to the greetings in each language.

Зауважимо, що навчання мов відбувається через наслідування, тому вчителі повинні чітко знати й повідомляти учням, коли і де варто використовувати розмовну мову і діалект, коли, де і для чого необхідно є літературна мова. При цьому мова вчителя повинна бути взірцем для наслідування. Вчителям й укладачам підручників варто навчитися так укладати тексти, щоб вони були зрозумілими для цільової групи і становили приклад для наслідування. Це передбачає не спрощення текстів, а необхідність надати учням компетенції для розуміння і продукування текстів. Вчителі мають володіти методичним інструментарієм для сприяння набуття мовної компетенції учнями та володіти ґрунтовними знаннями мов.

Вивчення іноземних мов перебуває під пильним дослідженням лінгвістів та лінгводидактів, оскільки усвідомлення того, що ми всі живемо у глобальному світі, поширення англійської мови, соціолінгвістичні та соціокультурні особливості країн ЄС внесли корективи у навчальні плани шкіл стосовно кількості виучуваних мов, що, відповідно, зумовило перегляд традиційних форм і підходів у навчанні іноземних мов. Як бачимо на прикладі німецькомовних країн, іншомовні заняття у школі повинні бути ефективно організовані та мотивувати учнів вивчати мови. При цьому необхідно використовувати конструктивістську іншомовну лінгводидактику. Основною метою іншомовного заняття є формування комунікативної компетенції. Ключовими принципами сучасної іншомовної лінгводидактики, які сприяють ефективному вивченню мов, стали автономія учня, кооперативне навчання, автентичність навчальних матеріалів багатомовність суспільства, що потребує від вчителів ґрунтового знання мов.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2005. – 560 с.
3. Christ H. Fremdsprachendidaktik / H. Christ, W. Hüllen // Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 3. Auflage. – Tübingen : A Francke Verlag, 1995. – S. 1–7.
4. Chudoba G. Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln / G. Chudoba // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2007. – Nr. 12:2. – S. 1–13.
5. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit. – Berlin: Langenscheidt, 2001. – 130.
6. Fritz T. Die Gleichzeitigkeit verschiedener Paradigmen oder Paradigmen-Wechsel? / Thomas Fritz // Bogenreiter-Feigl E. (Hrsg.): ?Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21. – Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2008. – S. 58–60.
7. Fritz T. Prinzipien eines Fremdsprachenunterrichts / T. Fritz, R. Faistauer // Bogenreiter-Feigl E. (Hrsg.): Paradigmenwechsel Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile –

- Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21. – Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2008. – S. 125–133.
8. Ghisla G. Didaktik: Die Kunst des Sprachenlehrens (und -lernens) in den letzten Jahren und in Zukunft / G. Ghisla // *Babylonia*. – 2011. – Nr. 3. – S. 33–35.
  9. Hufeisen B. Zur Einführung / Britta Hufeisen, Gerhard Neuner // Hufeisen B., Neuner G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. – Graz; München: Council of Europe / European Center for Modern Languages, 2003. – S. 5–6.
  10. Manno G. Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik [Elektronний ресурс] / G. Manno // Metry A., Steiner E., Ritz T. (Hrsg.). *Fremdsprachenlernen in der Schule. Tagungsband zum 4. PH-Forum der Pädagogischen Hochschule Wallis vom 27. April 2007 in Brig*. – Bern: hep-Verlag, [Elektronний ресурс] 2008. – Режим доступу: [www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/forschung\\_und\\_entwicklung/sprachen/ueberlegungen\\_mehrsprachigkeit\\_mag\\_2008.pdf](http://www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/forschung_und_entwicklung/sprachen/ueberlegungen_mehrsprachigkeit_mag_2008.pdf).
  12. Manno G. Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine neue Chance für den Französischunterricht? / G. Manno // I-mail. – 2005. – Nr. 1. – S. 4–9.
  13. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik / Gerhard Neuner // Hufeisen B., Neuner G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. – Graz; München: Council of Europe / European Center for Modern Languages, 2003. – S. 13–34.
  14. Nodari C. Sprachdidaktik: Weder Assimilation noch Ausgrenzung / C. Nodari // *Integration oder Reintegration? Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrfrauen im Spannungsfeld zwischen Bleiben und Zurückkehren*. – Schriftenreihe Nummer 2. – Zollikofen, 2001. – S. 23–32.
  15. Schmied S. Mehrere Sprachen in einem Schulfach? Zur Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht / S. Schmied // *Babylonia*. – 1995. – Nr. 3. – S. 34–41.
  16. Senn-Caroll M. First Choice – One world, many people / Topic book / M. Senn-Caroll. – Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2006. – 24.
  17. Studer T. Was macht Sprachenlernen effektiv(er) / T. Studer // *Babylonia*. – 2002. – Nr. 4. – S. 30–34.
  18. Wolff D. Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik / D. Wolff // *Babylonia*. – 2002. – Nr. 4. – S. 7–14.

УДК 371.315:811.133.1:81'366.582

А. О. АНДРУЩЕНКО

### ТИПИ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЖИВАННЯ ФРАНКОМОВНИХ ДІЄСЛІВНИХ ФОРМ МИНУЛОГО ЧАСУ

*Визначено типи навчальної інформації для розробки методики навчання найчастотніших франкомовних граматичних форм минулого часу в усному розмовному та літературному письмовому мовленні студентів філологічних спеціальностей. Проаналізовано критерії відбору всіх типів навчальної інформації. Відібрано автентичні франкомовні тексти для забезпечення вказаного навчання. Наведено приклади вправ у формуванні навичок вживання дієслівних форм минулого часу на різних етапах навчання.*

**Ключові слова:** навчання, франкомовні граматичні форми минулого часу, типи навчальної інформації, відбір текстів.

А. А. АНДРУЩЕНКО

### ТИПЫ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ

*Определены типы учебной информации для разработки методики обучения наиболее частотным франкоязычным глагольным формам прошедшего времени в устной разговорной и литературной письменной речи студентов филологических специальностей. Проанализированы критерии отбора всех типов информации. Отобраны аутентичные франкоязычные тексты для обеспечения указанного обучения. Приведены примеры упражнений для формирования навыков использования глагольных форм прошедшего времени на разных этапах обучения.*

**Ключевые слова:** обучение, франкоязычные глагольные формы прошедшего времени, типы учебной информации, отбор текстов.

**TYPES OF PEDAGOGIC INFORMATION FOR THE DEVELOPMENT OF SKILLS RELATED TO THE USE OF FRENCH PAST TENSE VERB FORMS**

*The author built the types of pedagogic information to develop the programme to teach the usage of the most frequent French past tense verb forms in oral and written speech to students of Linguistic Higher Educational Institutions (faculties), analyzed the selection criteria of all the types of pedagogic information, as well as selected the authentic French texts to provide for the said programme, gave the examples of exercises aimed at the formation of skills related to the use of the past tense verb forms.*

**Keywords:** *teaching, the most frequent French past tense verb forms, types of pedagogic information, texts selection.*

Грамотична компетентність студентів, котрі вивчають французьку мову як другу іноземну, є вагомою складовою їх комунікативної компетентності. Незважаючи на значний масив досліджень [8; 10; 11; 13; 15; 17; 18], присвячених формуванню іншомовних граматичних навичок, доцільно зауважити, що вони переважно стосуються проблем навчання англійської або (рідше) німецької мов, тоді як стосовно французької мови кількість подібних робіт незначна [1; 3; 5; 18]. Коли звести обговорення питання до проблем навчання граматики французької мови як другої іноземної, то необхідно констатувати, що такі праці фактично відсутні.

**Мета статті** – визначення типів навчальної інформації для розробки методики формування граматичних навичок вживання найчастотніших граматичних форм минулого часу французької мови як другої іноземної для офіційного та повсякденного спілкування у студентів мовних ВНЗ.

Матеріалом для вивчення були найчастотніші граматичні форми минулого часу (*imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur*), що вживаються в усному розмовному й літературному мовленні, оскільки вони спричинюють внутрішньомовну інтерференцію, що негативно впливає на ефективність навчання. Крім того, засвоєння більшості з цих форм передбачено програмою III курсу за напрямом «Філологія» [14], і саме цей рівень навчання обрано для нашого дослідження.

У розробці будь-якої методики необхідно визначити відповідні типи навчальної інформації, яка є інструментом педагогічного впливу, що зменшує ступінь невизначеності студентів [4]. Згадану інформацію можна подавати різними засобами, котрі в методичній літературі називаються «типами навчальної інформації». Як зазначає Л. Черноватий, критерієм виокремлення типу навчальної інформації є не лише його здатність нести згадану інформацію, а й наявність специфічного способу її передання [18, с. 33–34]. Аналіз спеціальної літератури [12; 18] дозволив визначити принаймні п'ять згаданих типів: зразок мовлення, модель, схема, ілюстративна таблиця, правило (алгоритм).

Зразок мовлення визначається як типова мінімальна одиниця мовлення, основа для формування граматичних знань, навичок і вмій, що сприяє оволодінню граматичними навичками в єдності з лексикою, фонетикою і виконує певну комунікативну функцію [5, с. 155]. Модель тлумачать як штучний об'єкт у вигляді схеми або знакових формул, що у простому вигляді відтворює структуру, властивості і взаємозв'язки між елементами об'єкта, що вивчається, та як засіб конкретизації, наочного пред'явлення абстрактного [9, с. 360]. Деякі вчені [18] не розглядають схему як окремий тип навчальної інформації, вважаючи, що коли схема показує структуру граматичного явища, то вона є моделлю, а коли структуру певної граматичної дії – то алгоритмом (за умови, що відповідає вимогам останнього). Зазначимо, що інколи схема може тлумачитись і як ілюстративна таблиця. Правило, одним з видів якого є алгоритм, містить дані про незнайомий чи малознайомий об'єкт і про особливості оперування ним [16, с. 15].

Під час розробки змісту навчання неможливо організувати його без відбору зразків мовлення, які мають відповідати певним критеріям [1, с. 32]: зразковість (ця одиниця має слугувати зразком для інших одиниць), смислова завершеність (одиниця передає завершене судження), інтонаційна завершеність (інтонаційно-мелодичний малюнок показує завершеність думки). Д. Руснак [18] пропонує додаткові критерії, яким має відповідати мовленнєвий зразок. Вони повинні: пред'являти у значному обсязі, аби забезпечити максимальний обсяг

інформації, що перероблюється свідомістю; орієнтувати стосовно теми комунікації для реалізації емпіричної функції мови і тематичного компонента ситуації спілкування; створювати передумови здійснення відповідних мовленнєвих актів; відбиратися і пред'являтися з урахуванням рівня володіння іноземною мовою тими, хто навчається.

У відборі зразків мовлення ми намагалися врахувати ці критерії. Наприклад, для вправи (робота в парах) з формування навичок вживання допоміжного дієслова *être* в *imparfait* було розроблено зразок мовлення, поданий далі, з інструкцією «Перепитайте, як показано у зразку».

*Приклад 1.*

Questionnez suivant le modèle

*Exemple: A. J'étais dans la rue (la cour). B. Étais - tu dans la cour? ou Est-ce que tu étais dans la cour? A. Non, je n'étais pas dans la cour. J'étais dans la rue.*

1. *J'étais alors à l'étranger (au village).* 2. *Nous étions à la recherche des comédiens (des interprètes).* 3. *Ils étaient ponctuels (en retard)....*

Іншим прикладом зразка мовлення є його використання на стереотипно-ситуативному етапі формування навичок вживання форм *imparfait* (завдання таке ж, як і в попередньому прикладі).

*Приклад 2.*

Questionnez suivant le modèle

*Exemple: A. Ils habitaient toujours à Paris (quand elle était petite).*

*B. Habitaient-ils toujours à Paris? або Est-ce qu'ils habitaient toujours à Paris? ou Quand habitaient-ils à Paris? ou Où habitaient-ils quand elle était petite? A. Non, ils n'habitaient pas toujours là. Ils habitaient là quand elle était petite.*

1. *Je passais toujours mes vacances chez mes grands-parents (quand j' étais petit).* 2. *Nous vivions à la campagne (quand j'avais sept ans)....*

У деяких випадках зразки мовлення розроблялися для застосування у поєднанні з малюнками, які забезпечували певний контекст. Далі наведена подібна вправа для формування навичок структурного оформлення речення в *imparfait* та *passé composé*.

*Приклад 3.*

Travaillez à deux. Jean et Marie sont allés au restaurant. Posez le plus de questions possibles sur une image ci-dessous

*Exemple: A. Où étaient assis Jean et Marie? – B. Ils étaient assis devant la table près de la fenêtre. – A. Qu'est-ce qu'il y avait dehors? – B. Il y avait des prés verts et la lune éclairait dehors. (Utilisez des verbes: regarder, tenir, être vêtu de, allumer, manger, boire, avoir, être (situé, de couleur quelconque etc.), être assis à droite, à gauche etc.).*

На варіативно-ситуативному етапі, де передбачалося включення попередньо сформованих навичок до структури мовленнєвих умінь, використовувалися серії малюнків, спираючись на які студенти могли будувати мікророзповіді, вживаючи відповідні дієслівні форми минулого часу. Приклад 4 ілюструє зміст такої вправи щодо комплексного вживання структур *imparfait*, *passé composé* та *plus-que-parfait*.

*Приклад 4.*

Travaillez à deux. En vous servant des images ci-dessous, composez un récit sur ce qui s'est passé. Utilisez les verbes ci-dessous. Puis écoutez les récits des autres groupes et choisissez le meilleur

L'HISTOIRE DU «TITANIC»

Partir (prendre la mer), le ciel est serein, la mer est calme, observer, tout est en ordre, apercevoir l'iceberg, registrer dans le journal de bord, rendre compte devant le capitaine, se heurter à l'iceberg, pousser la barque dans l'eau, s'embarquer (les femmes et les enfants) dans la barque, partir du navire, être en train de se noyer, observer des barques, se noyer.

Забезпечення процесу формування франкомовних граматичних навичок потребує широкого використання різних ілюстративних таблиць. Наприклад, для ознайомлення студентів із структурою *passé simple*, з метою засвоєння знань про її утворення та створення передумов для формування навички її вживання, застосовувалась ілюстрована таблиця відмінювання дієслів за групами (табл. 1).

Подібні таблиці мають містити всю інформацію, необхідну студентам під час виконання вправ. Так, у цьому випадку, крім інформації про відмінювання дієслів за групами, бачимо окремо подану інформацію стосовно відмінювання важливих дієслів *être*

та *avoir*, а також займенникових дієслів, принципи відмінювання яких дещо відрізняються від решти дієслів. Студенти можуть зберігати зорову опору на подібні таблиці протягом такого відрізка часу, який необхідний їм для мимовільного запам'ятовування її змісту в процесі виконання вправ. Наявність згаданої опори дає можливість суттєво економити час, оскільки відпадає необхідність користуватися довідковими матеріалами.

Описові правила призначені для вживання у ситуаціях, що вимагають загального орієнтування студентів; наприклад, в алгоритмах постійно вживаються поняття «дія», «процес», «завершеність дії», «незавершеність дії» тощо. Для однозначного розуміння ознаки, на якій ґрунтується кожний алгоритм, було складено правило, подане нижче, призначене для введення на початку навчання.

Таблиця 1

Ілюстративна таблиця відмінювання дієслів за групами в *passé simple*

	ÊTRE	AVOIR	I	II	III	Займенникові дієслова
je	<i>fu – s</i>	<i>eu – s</i>	<i>parl – ai</i>	<i>fin – is</i>	<i>rend – is</i>	Je <i>me lavai</i>
tu	<i>fu – s</i>	<i>eu – s</i>	<i>parl – as</i>	<i>fin – is</i>	<i>rend – is</i>	Tu <i>te lavas</i>
il (elle)	<i>fu – t</i>	<i>eu – t</i>	<i>parl – a</i>	<i>fin – it</i>	<i>rend – it</i>	Il (elle) <i>se lava</i>
nous	<i>fû – mes</i>	<i>eû – mes</i>	<i>parl – âmes</i>	<i>fin – îmes</i>	<i>rend – îmes</i>	Nous <i>nous lavâmes</i>
vous	<i>fû – tes</i>	<i>eû – tes</i>	<i>parl – âtes</i>	<i>fin – îtes</i>	<i>rend – îtes</i>	Vous <i>vous lavâtes</i>
ils (elles)	<i>fu – rent</i>	<i>eu – rent</i>	<i>parl – èrent</i>	<i>fin – irent</i>	<i>rend – irent</i>	Ils (elles) <i>se lavèrent</i>

Дієслова діляться на дії (*ouvrir* – відчиняти) і процеси (*dormir* – спати); дії можуть бути завершеними (відповідають на запитання «що зробив/зробила?») або незавершеними («що робив/робила?»); процеси є завжди незавершеними («що робив/робилося?»).

Описові правила застосовуються й при введенні будь-яких дієслівних форм минулого часу у французькій мові. Наприклад, у випадку з *imparfait* згадане правило виглядає так: структури *imparfait* вживаються для позначення незавершених дій чи процесів у минулому й утворюються шляхом додавання закінчень до основи дієслова першої особи множини теперішнього часу.

Алгоритми поділяються на алгоритми навчання й навчальні алгоритми. На рис. 1 подано навчальний алгоритм вибору дієслівних форм минулого часу у французькій мові. Отже, він презентує у повному вигляді оптимальний хід аналізу ситуації студентом після засвоєння всіх п'яти дієслівних форм минулого часу в цій мові і є переважно програмою навчання, демонструючи, чого мають досягти студенти, завершивши вивчення дієслівних форм, які ми розглядаємо (детальніше методика його розробки описана в наших статтях [2; 3]).

У повному вигляді такі алгоритми можуть використовуватися лише на заключному етапі роботи з усіма формами минулого часу, тобто після введення і попереднього відпрацювання усіх згаданих форм. На попередніх же етапах використовуються навчальні алгоритми, які, з одного боку, є фрагментами повного алгоритму, а з іншого – ігнорують інформацію, що може бути невідомою студентам, оскільки дієслівні форми, яких вона стосується, ще не вводилися. Таким чином, навчальна інформація вводиться студентам окремими дозами чи квантами [10]. Наприклад, для забезпечення навчання після введення форм *imparfait* та *passé composé* розроблено алгоритм, поданий на рис. 1.

У деяких випадках можливе комплексне застосування кількох типів навчальної інформації одночасно. Наприклад, при поясненні утворення *passé composé* студенти можуть працювати з кількома типами навчальної інформації одразу (див. табл. 2).

Зміст розробленої нами методики навчання формування навичок вживання форм минулого часу чітко поділявся на дві частини. У першій згадані навички формуються на основі розмовних форм (*imparfait*, *passé composé* та *plus-que-parfait*), а в другій – увага концентрується на формах, які характерні для літературного стилю (*passé simple* та *passé antérieur*). Природно, що забезпечення навчання в другій його частині потребувало відбору текстів, які забезпечують

природний контекст вивчення мови, включення граматичних структур у ситуації реального спілкування та злиття мовних і мовленнєвих ознак комунікації [7, с. 139].

Ґрунтуючись на досвіді Д. Руснак [15], ми враховували такі критерії відбору текстів для формування навичок вживання франкомовних форм минулого часу: функціональність (візуальна наочність, сприяння запам'ятовуванню, забезпечення контролю та мотивації [6]; автентичність; соціокультурна цінність (відображення фонових знань носіїв мови); інформативність (новизна й комунікативна цінність); практична цінність (забезпечення зацікавленості і мотивації студентів); адаптованість до навчального процесу, що включає тематичність, тобто відповідність тематиці і типовим комунікативним ситуаціям, відповідність мовного матеріалу програмі навчання та обсягу тексту).

Таблиця 2

*Комбінований тип навчальної інформації: ілюстративні таблиці відмінювання допоміжних дієслів avoir і être та утворення форм participe passé за групами, моделі дієслівної форми passé composé та алгоритм вибору допоміжного дієслова (avoir або être)*

Для вірного утворення форми passé composé знайдіть відповідь на таке запитання:

Це займенникове дієслово чи дієслово руху (aller (йти), venir (приходити), arriver (прибувати), partir (від'їжджати), entrer (заходити), sortir (виходити), monter (підніматися), descendre (спускатися), naître (народжуватися), mourir (помирати), rester (залишатися), tomber (падати)?

ТАК НІ

↓				↓			
ÊTRE (Présent)	+	PARTICIPE PASSÉ		AVOIR (Présent)	+	PARTICIPE PASSÉ	
ÊTRE			займенникові дієслова			AVOIR	
Je <b>suis</b>	Nous <b>sommes</b>	Je <b>me suis lavé</b>	Nous <b>nous sommes lavé(e)s</b>	J' <b>ai</b>	Nous <b>avons</b>		
Tu <b>es</b>	Vous <b>êtes</b>	Tu <b>t'es lavé</b>	Vous <b>vous êtes lavé(e)s</b>	Tu <b>as</b>	Vous <b>avez</b>		
Il (elle) <b>est</b>	Ils (elles) <b>sont</b>	Il (elle) <b>s'est lavé(e)</b>	Ils (elles) <b>se sont lavé(e)s</b>	Il (elle) <b>a</b>	Ils (elles) <b>ont</b>		
PARTICIPE PASSÉ							
I	II	III	IV				
arriver	entendre	finir	recevoir				
arrivé	entendu	fini	reçu				

Нами було відібрано 10 автентичних франкомовних текстів обсягом 1500–1600 друкованих знаків кожен, які мають соціокультурну цінність, оскільки містять важливі фонові знання, а за тематикою стосуються історії (Жанна д'Арк, Наполеон Бонапарт) і культури (Гі де Мопассан, Оноре де Бальзак, Жан Рено, Жерар Депардьє) Франції. Хоча перелічені особистості студентам відомі, ми відбирали тексти, що містили маловідому інформацію, отже, відповідали критерію інформативності. Для прикладу подаємо фрагмент тексту про Жанну д'Арк.

*Приклад 5.*

LA VERSION 1. Jeanne fut une fille illégitime du duc Louis d'Orléans et de la reine Isabelle de Bavière et elle naquit au mois de novembre 1407. L'enfant qui naquit fut immédiatement annoncée morte, et en réalité on la cacha. Les adhérents de cette version indiquent qu'on n'a pas dit la messe et dans les chroniques de l'abbaye de Saint-Denis les pages qui datent de cette époque sont absentes d'une manière bizarre. La décision concernant le départ de la fille de la reine à Domrémy fut prise, après que son père eut été tué. Cette version n'est argumentée de rien, pourtant les armoiries que Charles VII donna lui-même à Jeanne, contenaient la couronne des princes du Sang, c'est-à-dire les armoiries confirmaient l'origine de Jeanne du prince de la maison royale.

Цей фрагмент, як і інші тексти, відібрані для розробки нашої методики, є автентичним, відповідає критерію функціональності, забезпечуючи візуальну наочність, сприяючи запам'ятовуванню його змісту і граматичних структур, які є об'єктом навчання, забезпечуючи можливість самоконтролю і мотивуючи студентів до роботи з ним. Він має







безумовну соціокультурну цінність, оскільки відображає фонові знання носіїв мови. Відповідає текст критерію інформативності, адже відзначається новизною інформації та комунікативною цінністю. Має він і практичну цінність, забезпечуючи зацікавленість і мотивацію студентів, адаптований до навчального процесу, бо відповідає як тематиці, так і типовим комунікативним ситуаціям. Нарешті, обсяг тексту і мовний матеріал, на якому він ґрунтується, відповідають програмі навчання студентів на III курсі [14].

Таким чином, ми завершили відбір матеріалу й визначення типів навчальної інформації для формування франкомовних граматичних навичок вживання форм минулого часу, що дозволяє нам перейти до розробки відповідної підсистеми вправ, в чому і вбачаємо перспективу подальшого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреевская-Левенстерн Л. С. Методика преподавания французского языка в средней школе / Л. С. Андреевская-Левенстерн. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Андрущенко А. О. Психологічні та психолінгвістичні фактори формування граматичної компетентності майбутніх філологів з другої іноземної мови / А. О. Андрущенко // Вісник Сумського державного університету імені А. С. Макаренка. – 2014. – № 1 (35). – С. 280–289.
3. Андрущенко А. О. Методичні передумови формування граматичної компетентності майбутніх філологів із французької мови як другої іноземної / А. О. Андрущенко // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – 2014. – № 75. – С. 6–12.
4. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
5. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. институтов / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
6. Бориско Н. Ф. Основные положения концепции визуализации учебно-методического комплекса для обучения межкультурному общению / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 23–30.
7. Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / В. А. Бухбиндер, Н. Л. Белоцерковская, И. В. Бессонова и др. – К.: КГУ, 1980. – 607 с.
8. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. І. Вовк. – К., 2008. – 335 с.
9. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
10. Малышевская Л. П. Управление процессом формирования речевых грамматических навыков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. П. Малышевская. – Воронеж, 1975. – 21 с.
11. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
12. Методика навчання іноземних мов та культур: підручник для студентів класич., пед. і лінгвіст. університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
13. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
14. Робоча програма з французької мови як другої іноземної для студентів третього курсу англійського відділення (напрямок підготовки – 0305 «Філологія», спеціальність – 6.020303 «Переклад»). – Харків, 2012. – 24 с.
15. Руснак Д. А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. А. Руснак. – К., 2009. – 23 с.
16. Складенко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. К. Складенко // Иноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 15–25.
17. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
18. Черноватый Л. Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. Н. Черноватый. – К., 2000. – 459 с.

Л. І. МОРСЬКА

### ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

*Проаналізовано чинники, що зумовлюють міжмовну інтерференцію у процесі вивчення контактних іноземних мов, і специфіку певних класифікацій типів інтерференції. Розглянуто негативний вплив на граматичному рівні української та німецької мов на англійську мову. Запропоновано класифікації граматичної інтерференції. Обґрунтовано морфологічну та синтаксичну граматичні інтерференції у процесі навчання граматики англійської мови після німецької майбутніх філологів та охарактеризовано їх типи. Визначено поділ граматичної інтерференції за психолінгвістичними чинниками. Запропоновано можливі шляхи попередження зазначеної інтерференції у ході одночасного вивчення зазначених іноземних мов.*

**Ключові слова:** граматична інтерференція, синтагматична (синтаксична) інтерференція, парадигматична (морфологічна) інтерференція, свідомо та підсвідомо інтерференції.

Л. И. МОРСКАЯ

### ІНТЕРФЕРЕНТНІЕ ПРОЦЕСИ В ОБУЧЕННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОГО І НІМЕЦЬКОГО ЯЗЫКОВ БУДУЩИХ ФІЛОЛОГІВ

*Проаналізовані фактори, обумовлюючі міжязикову інтерференцію в процесі навчання контактних іноземних мов, і специфіку ряду класифікацій типів інтерференції. Розглянуто негативний вплив на граматичному рівні української та німецької мов на англійську мову. Запропоновано класифікації граматичної інтерференції. Обґрунтовано морфологічну та синтаксичну граматичні інтерференції в процесі навчання граматики англійської мови після німецької майбутніх філологів та охарактеризовано її типи. Визначено поділ інтерференції за психолінгвістичними ознаками. Запропоновано можливі шляхи попередження зазначеної інтерференції в ході одночасного навчання даних мов.*

**Ключевые слова:** грамматическая интерференция, синтагматическая (синтаксическая) интерференция, парадигматическая (морфологическая) интерференция, сознательная и подсознательная интерференции.

L. I. MORSKA

### INTERFERENCE PROCESSES IN TEACHING ENGLISH AND GERMAN GRAMMARS TO FUTURE PHILOLOGISTS

*The analysis of factors influencing the interlanguage interference in the course of the study of contact foreign languages has been carried out, which laid the basis for further analysis of a set of classifications of interference types. The negative influence of Ukrainian and German grammars on English grammar has been analyzed. The interference classifications have been characterized. Morphological and syntactic grammar interferences in the process of teaching and learning English grammar after German of future philologists have been substantiated, their types have been characterized. The division of grammar interference according to psycholinguistic aspects has been defined, possible ways for the defined interference prevention in simultaneous study of the mentioned foreign languages have been suggested*

**Keywords:** grammar interference, syntagmatic (syntactic) interference, paradigmatic (morphological) interference, conscious and subconscious interference.

Протягом багатьох років вчені напрацювали значну кількість теоретичного й експериментального матеріалу з питань дослідження мовних контактів і динаміки взаємодії мов. Процес інтерференції стає одним з її ключових проблем. Науковці приділяють особливу увагу причинам інтерференції, її функцій та наслідків у мовленні. Інтерференційні процеси відбуваються на всіх мовних рівнях, проте різною мірою відповідно до характеристик мовного контакту.

**Метою статті** є розглянути класифікацію та характеристику типів граматичної інтерференції у процесі навчання англійської мови після німецької.

Дослідники вважають, що інтерферентні явища виявляються насамперед на рівні мовлення, на рівні породження висловлювання, на рівні реалізації тих мовних ресурсів, якими володіє студент, що, безперечно, робить інтерференцію мовленнєвим явищем [2, с. 4; 11, с. 70]. Для ефективного навчання граматики англійської мови після німецької має виявлення та пояснення її типів.

У працях Е. Хаугена розглядаються зміни, які відбуваються при контактуванні мов. Вчений поділяє їх на три групи: перемикання, інтерференція й інтеграція. Він звертає увагу на те, що інтерференція відбувається тоді, коли перехідна межа між двома мовами не дуже зрозуміла [11, с. 69]. У. Вайнрайх поділяє інтерференцію на мовну та мовленнєву, тобто на інтерференцію в мові (інтеграцію) та інтерференцію в мовленні (власне інтерференцію). Автор це пояснює тим, що в мовленні інтерференція виникає у висловлюваннях двомовного індивіда як наслідок його особистого знайомства з іншою мовою; у мові ж ми знаходимо ті явища інтерференції, які в результаті багаторазової появи в мовленні білінгвів стали звичними і закріпились у вживанні й подальше використання яких не залежить від двомовності [3].

Беручи до уваги той факт, що прояви лінгвістичної інтерференції є доволі різноманітними, варто розглянути різні види її реалізації.

Ю. Жлуктенко виділяє такі основні типи інтерференції:

- використання німецького мовного матеріалу в контексті англійської мови;
- створення власних граматичних одиниць з англійського матеріалу за зразком української та німецької мов;
- наділення граматичних одиниць англійської мови функціями, що властиві німецькій та українській мовам;
- стимулювання впливу граматичних одиниць німецької та української мов на функціонування одиниць чи моделей англійської мови;
- нівелювання впливу з боку простіших і чіткіших моделей граматичної системи німецької мови на аналогічні, але складніші моделі англійської мови;
- копіювання моделей однієї системи за допомогою засобів іншої [6, с. 65].

Загальні принципи, класифікація явища інтерференції розроблені у праці А. Карлінського. Класифікацію типів інтерференції на лексичному рівні досліджували М. Нікітін та Ю. Жлуктенко. О. Валігура подає систематизацію загальнолінгвістичних ознак мовної інтерференції, в якій розрізняє інтерференцію за: сферою функціонування (мовна, мовленнєва); кількістю охоплених мов (проста, складна); чинниками (психолінгвістична – свідомо та підсвідомо, соціолінгвістична – релігійна, політична та комунікативна); засобами комунікації (лінгвальна – фонетична, лексична, граматична та графічна, позалінгвальна – жестикуляційна, позова та мімічна) [4, с. 107]. У. Вайнрайх розглядає такі рівні інтерференції: фонетичний, граматичний і лексичний [2, с. 3]. В. Алімов виокремлює фонетичний, морфологічний, синтаксичний, лексичний і семантичний рівні інтерференції [1, с. 19]. Н. Мечковська констатує, що інтерференція може торкатися будь-яких мовних рівнів: фонетики, морфології, словотворення, лексики, синтаксису [9, с. 105]. Отже, дослідники одностайні в думці, що лінгвістична інтерференція має відношення й до основних аспектів мови (фонетики, граматики та семантики). Е. Хауген визначає інтерференцію як лінгвістичне співпадіння, за якого мовна одиниця є елементом двох систем [11, с. 62].

На основі розуміння граматичної інтерференції як мовного явища, причиною виникнення якого є особливості систем контактних мов, Л. Ковиліна класифікує її на основі усвідомлення того, що граматичний рівень мови, як і інші рівні (фонологічний та лексичний), складається з певних наборів елементів (парадигматика) і правил поєднуваності елементів у мовному ланцюгу (синтагматика), тобто парадигматичне співвідношення є об'єктом вивчення морфології, синтагматичне – синтаксису. Відповідно до цього дослідник розрізняє граматику-морфологічну (парадигматичну) і синтаксичну (синтагматичну) інтерференцію [8, с. 29].

Під парадигматичною (морфологічною) інтерференцією розуміють відхилення від норм, які спостерігаються у мовленні та пов'язані з порушенням категорійних ознак частин мови, що

виникають під впливом відповідних категорій німецької та української мов. При цьому потрібно розрізняти:

- інтенсивну парадигматичну інтерференцію, яка передбачає ігнорування білінгвом категорійних ознак англійської мови у зв'язку з тим, що ця граматична категорія відсутня у німецькій та українській мовах;
- екстенсивна парадигматична інтерференція передбачає приписування англійській мові категорійних ознак німецької та української мов;
- недодиференціація або нерозпізнавання білінгвом двох чи більше елементів граматичних категорій англійської мови тому, що в німецькій або українській мовах ця категорія вживається за допомогою одного елемента;
- передиференціація або надлишкове розпізнавання ознак: приписування одиницям і явищам англійської мови характеристик, відсутніх у ній, під впливом німецької та української мов [8, с. 31].

Синтагматична (синтаксична) інтерференція пов'язана з порушенням сполучуваності елементів англійської мови під впливом відповідних моделей німецької та української мов. Основними типами синтагматичної інтерференції є плюс-сегментація, мінус-сегментація та репласація. Плюс-сегментацію та мінус-сегментацію вперше дослідив Б.Захар'їн під час вивчення міжмовних відносин на фонологічному рівні. Плюс-сегментація – це збільшення послідовності елементів англійської мови під впливом розподільних правил німецької та української мов. Мінус-сегментація – це зменшення елементів у сегменті англійської мови під впливом відповідних моделей німецької та української мов. Репласація – це перестановка елементів моделей англійської мови під впливом правил німецької та української мов [7, с. 118].

Л. Ковиліна запропонувала таку класифікацію типів граматичної інтерференції:

- за характером відносин між граматичними системами (лінгвістичний аспект);
- за видами мовленнєвої діяльності (психолінгвістичний аспект);
- за впливом на акт комунікації (соціолінгвістичний аспект).

За характером відносин між граматичними системами граматична інтерференція поділяється на п'ять типів.

Парадигматичну (морфологічну) інтерференцію, яка пов'язана з порушенням категорійних ознак частин мови (категорії числа, відмінка, роду іменників, часу та виду дієслова і т. д.), вона реалізується переважно у недодиференціації та передиференціації. Треба зазначити, що морфологічна інтерференція найбільш досліджена на рівні морфем. Е. Хауген, вважає, що міжмовне ототожнення поширюється на значущі елементи, які ми будемо називати морфемами (корінь, основа слова, префікс, суфікс). Інтерференція морфем виникає внаслідок ідентифікації звуків фонологічних складових або їх значення [11].

Синтагматична (синтаксична) інтерференція пов'язана з порушенням правил сполучуваності елементів у мовленнєвому потоці, відношень між членами речення і репрезентується плюс-сегментацією, мінус-сегментацією та репласацією. Плюс-сегментація поділяється на: а) суплементацию – це ускладнення моделі англійської мови під впливом німецької та української мов без порушення норм англійської; б) частотну інтерференцію, що проявляється у вживанні частотнішого варіанта висловлювання.

Підтипом мінус-сегментації є симпліфікація, яка є спрощеною моделлю англійської мови без порушення грамотності висловлювання, коли ідіоматичне співвідношення цієї мови перетворюється у вільне за моделлю німецької або української мов.

У нашому дослідженні на основі роботи С. Сорокіної, яка вивчала синтаксичну інтерференцію у німецькій мові [10], ми виділяємо три підтипи синтаксичної інтерференції у процесі навчання англійської мови після німецької:

- 1) конструктивний підтип, що передбачає порушення в: обов'язковій синтаксичній двоскладності (опущення підмета в підрядних реченнях, у неповних відповідях, опущення формального підмета); дієслівності англійського речення (опущення частки *to*, або вживання частки *to* після модальних дієслів); способах вираження заперечення (подвійне заперечення, невживання *some* у питаннях);

2) підтип синтаксичної позиції, що виражається в порушенні порядку слів: неправильне вживання у реченні присудка речення та його елементів; неправильне вживання у реченні додатків і обставин; неправильний порядок слів у підрядних реченнях;

3) підтип синтаксичного узгодження, що передбачає порушення в нормах узгодження.

Грамматична інтеркатенція – це ті випадки інтерференції, де зберігається основна модель, але окремі елементи відрізняються своїми категоріальними ознаками. Морфологія (набір елементів) і синтаксис (правила об'єднання елементів у речення) становлять діалектичну єдність, що це в окремих випадках зумовлює труднощі чіткого розмежування парадигматичної і синтагматичної інтерференції, оскільки категоріальні ознаки (відмінок, число, рід, час і т. д.) не можуть реалізовуватися поза реченням, а модель речення включає в себе компоненти з певними категоріальними ознаками. Тому розглядати синтаксичні моделі речення практично неможливо без врахування категоріальних ознак елементів (особливо таких, як відмінок, стан, перехідність/неперехідність). Інтеркатенція є суміжністю між парадигматичними та синтагматичними випадками, що відображається в нероздільному виді діалектичного зв'язку морфології і синтаксису [8]. Підтипами інтеркатенції можна вважати стилістичну інтерференцію, яка виражається в порушенні стилістичних норм висловлювання під впливом лексичного заповнення кореспондуючої моделі.

Дистрибутивна інтерференція – це інтерференція, пов'язана з порушенням валентно-дистрибутивних відношень, в яких можна виділити два підтипи:

– реакційна інтерференція виникає, коли збігаються еквівалентні лексеми, але це сполучення вживається диференційовано через різницю в керуваннях;

– валентнісна інтерференція виникає, коли еквівалентне значення виражається асиметричним поєднанням лексем.

Субституція – це тип інтерференції, пов'язаний із заміною лексико-граматичного ядра речення англійської мови при збереженні еквівалентності речення.

За видами мовленнєвої діяльності граматична інтерференція пов'язана з психологічними механізмами кодування (говоріння, письмо) і декодування (аудіювання, читання) мовлення. Відповідно до специфіки мовленнєвої діяльності студента А. Карлінський запропонував таку класифікацію: 1) експресивна інтерференція, яка виникає в результаті іншомовного мовлення; 2) імпресивна інтерференція виникає при розумінні [8, с. 36].

Залежно від характеру спілкування та впливу на акт комунікації інтерференцію поділяють на: 1) комунікативно релевантну, коли помилки білінгва в іноземній мові ускладнюють взаєморозуміння або роблять його неможливим; 2) комунікативно нерелевантну, коли інтерфероване мовлення білінгва видає його іноземний акцент, не порушуючи при цьому взаєморозуміння [8, с. 36].

Типи інтерференції за специфікою мовленнєвої діяльності трилінгва на англійську мову і типи інтерференції за особливостями впливу на комунікативний акт пов'язані між собою.

Уся імпресивна інтерференція (неправильне розуміння суті) – комунікативно-релевантна; експресивна інтерференція може бути комунікативно-релевантною (співрозмовник на другій мові неправильно сприйматиме суть висловлення) і комунікативно нерелевантною (відхилення від норми не впливають на інтерпретацію висловлювання співрозмовника – носія другої мови) [8, с. 37].

За психолінгвістичним аспектом інтерференцію поділяють на свідому та підсвідому.

Свідомі мовні інтерференції, які є результатом штучного втручання в розвиток мови, відбуваються за необхідності, оскільки мова завжди слугує потребам її носіїв. Специфіка свідомих мовних інтерференцій полягає в тому, що всі вони ґрунтуються на підсвідомих мовних інтерференціях. Цей тип охоплює такі види мовних інтерференцій, як, наприклад, втручання в мову під впливом релігії, політичної орієнтації, мовних контактів з носіями розвинутіших мов, а також мовне будівництво (мовне планування), тобто заходів, спрямованих на свідоме втручання у структуру мови, насамперед в її фонетику, лексику і граматику.

Підсвідомі мовні інтерференції відбуваються спонтанно, під впливом мовних контактів. Підсвідомі мовні інтерференції поділяються на дві великі категорії:

1) підсвідомі інтерференції, що лежать в основі свідомих (мовна орієнтація під впливом релігійної або політичної орієнтації чи моди на мову, мовні контакти з носіями більш розвинених мов);

2) підсвідомі інтерференції, що лежать в основі свідомих, а спричинені мовною невідповідністю на граматичному (через невідповідність граматичної будови) рівні.

Підсвідомі мовні інтерференції на граматичному рівні можливі також при перекладі з української іноземними мовами, коли студенти підсвідомо (часто механічно) переносять особливості граматичної будови української мови на іноземні мови. Це, наприклад, відбувається, коли існують розбіжності в граматичному роді еквівалентів у мові оригіналу та мові перекладу: укр. *книга* (жіночий рід) — нім. *Buch* (середній рід).

На думку А. Д'якова, підсвідомі граматичні інтерференції можуть бути також акцентними, коли в мову реципієнта разом із новими запозиченнями вносяться зміни у граматичну систему, та безакцептними, коли таких нововведень у мові-реципієнті немає, а, навпаки, засвоєний граматичний матеріал повністю асимілюється, підпорядковуючись граматичним особливостям мови-реципієнта [5, с. 77]. Акцептні підсвідомі мовні інтерференції на граматичному рівні можна спостерігати на прикладі наслідування форми множини та деяких інших форм мови-продуцента. Однак граматичні інтерференції, пов'язані з мовними контактами, мають інколи свідомий характер. Будь-яка мовна інтерференція може містити в собі елементи як підсвідомого, так і свідомого втручання, тому тип мовних інтерференцій визначається, як правило, з урахуванням того, які елементи в тому чи іншому випадку превалюють.

Оскільки інтерференція є складним і багатоплановим явищем, то межі між розглянутими типами інтерференції не є чіткими і постійними, вони часто пересікаються, в одному мовленнєвому зразку трілінгва англійською мовою можуть бути встановлені кілька різних типів інтерференції. Внаслідок цього інтерференція може бути простою (парадигматична або синтагматична) чи комбінованою (об'єднує парадигматичну або синтагматичну чи їхні типи) [8, с. 38].

Аналіз розглянутих типів граматичної інтерференції засвідчує, що причиною граматичної інтерференції є невідповідність граматичних систем. У нашому дослідженні ми розрізняємо морфологічну та синтаксичну граматичні інтерференції, які за психолінгвістичними чинниками можуть бути свідомими та підсвідомими.

Пошук методичних процедур для ефективного навчання англійської мови після німецької з метою попередження та подолання граматичної інтерференції стануть предметом наших подальших наукових пошуків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алимов В. В. Явление лингвистической интерференции при изучении специального перевода (на примере русского, английского и французского языков в военном, техническом и юридическом переводе): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В. В. Алимов. – М., 1998. – 196 с.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6: Языковые контакты. – С. 25–60.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования: пер. с англ. / Уриель Вайнрайх. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.
4. Валігура О. Р. Фонетична інтерференція в англійському мовленні українських білінгвів: монографія / О. Р. Валігура. – Тернопіль: Підручник і посібники, 2008. – 288 с.
5. Д'яков А. С. Принципи класифікації мовних інтерференцій / А. С. Д'яков // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія: зб. наук. праць. – 1996. – Вып. 2. – С. 76–81.
6. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1974. – 176 с.
7. Захарьин Б. А. Фонологические изменения при языковых контактах (на примере гласных фонем в английских заимствованиях в хинди) / Б. А. Захарьин // Народы Азии и Африки. – 1966. – № 5. – С. 110–126.
8. Ковылина Л. Н. Синтаксическая интерференция и способы её изучения: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Л. Н. Ковылина. – Алма-Ата, 1981. – 226 с.
9. Мечковская Н. Б. Языковой контакт / Н. Б. Мечковская // Общее языкознание; под общ. ред. А. Е. Супруна. – Минск, 1983. – С. 359–376.
10. Сорокина С. С. Пути преодоления и предупреждения грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов I курса языковых факультетов (на материале подтипа управления): автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. С. Сорокина. – Л., 1971. – 26 с.
11. Хауген Э. Языковой контакт / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6: Языковые контакты. – С. 62–98.

## ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 373.1.02:372.8

О. М. ЛАБІНСЬКА, В. І. СТАРОСТА

### ЕКОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

*Розглянуто екологічну складову змісту загальної хімії в основній школі Словачької Республіки на прикладі тем: «Класифікація речовин та їх властивості», «Вода», «Повітря», «Паливо». Показано, що такий підхід до формування змісту шкільної хімічної освіти спрямований на усвідомлення учнями: особливого значення хімії як науки для формування екологічного світогляду; хімічних знань як необхідного елемента уявлень про цілісність навколишнього світу; власної причетності до екологічних проблем довкілля, необхідності жити в гармонії з природою.*

**Ключові слова:** шкільна екологічна освіта, хімічна освіта, загальна хімія, основна школа, Словачька Республіка.

О. М. ЛАБИНСКАЯ, В. И. СТАРОСТА

### ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕЙ ХИМИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ СЛОВАЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ

*Рассмотрена экологическая составляющая содержания общей химии в основной школе Словацкой Республики на примере тем «Классификация соединений и их свойства», «Вода», «Воздух», «Топливо». Показано, что такой подход к формированию содержания школьного химического образования направленный на осознание учениками: особенного значения химии как науки для формирования их экологического мировоззрения; химических знаний как необходимого элемента представлений о целостности окружающего мира; личной причастности к экологическим проблемам окружающей среды; необходимости жить в гармонии с природой.*

**Ключевые слова:** школьное экологическое образование, химическое образование, общая химия, основная школа, Словацкая Республика.

O. M. LABINSKA, V. I. STAROSTA

### ENVIRONMENTAL COMPONENT OF THE CONTENT OF GENERAL CHEMISTRY AT A SECONDARY SCHOOL IN SLOVAK REPUBLIC

*The ecological constituent of the content of General Chemistry at secondary schools of Slovak Republic is considered with the example of such themes as: «Classification of substances and their properties», «Water», «Air», and «Fuel». It has been shown in this research, that such an approach to the formation of the content of school chemical education is aimed at school students's recognition of the special value of Chemistry as a science forming the ecological outlook; chemical knowledge as a core element of the knowledge of the integrity of the surrounding world; personal involvement into the ecological problems of the environment, necessity to live in harmony with nature.*

**Keywords:** school environmental education, chemical education, general Chemistry, elementary school, Slovak Republic.

Прискорений розвиток виробництва та господарська діяльність, у процесі яких людина вичерпує та забруднює дедалі більше природних ресурсів, призвели до порушення рівноваги у навколишньому природному середовищі. На жаль, такий стан довкілля зумовлений також низьким рівнем екологічної освіти громадян. Нинішній рівень екологічної освіти «в сучасному



освітньому просторі України реалізується недостатньою мірою, а темпи й глибина перетворень не відповідають потребам суспільства, держави та особистості» [5, с.23]. У зв'язку з цим важливою проблемою сьогодення є формування екологічного світогляду в молоді, оскільки від неї у майбутньому буде залежати прийняття рішень і їх реалізація щодо збереження природного середовища.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких розглядається вирішення вказаної проблеми, показує, що різними аспектами екологізації шкільної освіти займалися численні вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема в Україні: Н. М. Буринська, Л. П. Величко, Т. І. Вороненко, І. А. Воронцова, О. Й. Дем'янюк, Ю. А. Дмитрук, В. П. Каленська, О. Л. Пруцакова, Т. В. Саєнко, Ю. А. Скиба, Т. М. Черноштан, С. В. Шмалей та ін.; в Словацькій Республіці: Рената Бернатовá (Renáta Bernátová), Ян Дегро (Ján Degro), Еріка Фрикова (Erika Fryková), Дануше Краснічкова (Danuše Kvasničková), Марія Оролінова (Mária Orolínová), Йозеф Терек (Jozef Terek), Зденек Востал (Zdenek Vostal) та ін.

О. І. Бондар та Т. В. Саєнко вважають екологічну освіту одним з основних факторів становлення гармонійного громадянського суспільства, засобом удосконалення та ефективної організації виробництва, споживання ресурсів біосфери з позиції її можливостей [1, с. 18].

На думку Л. А. Черевко, основною «метою екологічного виховання є формування екологічної свідомості, культури особистості та екологічного мислення, гармонізація стосунків у системі людина–суспільство–природа, що ґрунтується на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності. Саме тому перед сучасною освітою стоїть завдання виховувати і навчати дітей ціннісному ставленню до природи» [6, с. 23].

Погоджуємося з думкою Л. П. Величко, що «у природничій освіті панує підхід, коли зміст навчальних предметів зводиться до основ наук. Курс хімії все ще розглядається як дидактичний еквівалент науки хімії» [3, с. 34], а також Н. М. Буринської, що «пріоритетною метою хімічної освіти стає не тільки засвоєння учнями знань, умінь і навичок з хімії, а й розвиток особистості учня засобами хімії як навчального предмета, формування загальної культури особи, національної свідомості, високоморальної громадянської позиції» [2, с. 38].

Таким чином, «науковий світогляд, система знань про речовини та їхні перетворення, основні хімічні закони й теорії, методи наукового пізнання в хімії є підґрунтям формування екологічної культури» [4, с. 31].

В Україні дедалі частіше поширюється практика вивчення зарубіжного досвіду шкільної освіти (І. М. Костицька, Ю. А. Кучер, О. І. Літвінов, М. Є. М'яковський, С. В. Павлюк, Б. Л. Фуртак та ін.).

В умовах реформування освіти в Україні і входження її в Європейський освітньо-науковий простір, що передбачає прийняття загальноєвропейських цінностей, ми вирішили звернутися до педагогічного досвіду викладання хімії у школах однієї з країн Європейського Союзу (ЄС) – Словацької Республіки.

В Угоді про єдину процедуру гуманітарної та природничої освіти країн ЄС зазначається, що зміст хімічної освіти має бути пов'язаний з повсякденним життям, безпосереднім оточенням учня та народним господарством, у ньому мають домінувати питання, які висвітлюють різні форми навколишнього середовища [9]. У навчальних програмах з хімії, схвалених міністерством освіти Словацької Республіки [11], вказано, що метою вивчення цього предмета є надання учням теоретичних знань про хімічні речовини, їх реакції, значення і застосування у повсякденному житті, а також формування необхідних навичок роботи з ними. Учень повинен засвоїти знання, які дозволять зрозуміти основні соціальні, медичні та екологічні наслідки використання хімічних сполук у житті людини. Прикладом такого підходу може бути вивчення загальної хімії в основній школі Словацької Республіки, яка охоплює учнів 5–9 класів; при цьому хімія вивчається у 8–9 класах. Паралельно з цим уведено нову програму вивчення хімії [10], згідна з якою в основній школі на вивчення предмета відводиться мінімальна дотація 132 години. При цьому кожна школа сама вирішує, в якому обсязі та за якими підручниками проводити навчання.

**Метою статті** є дослідження екологічного аспекту змісту загальної хімії в основній школі Словацької Республіки.

Нами проведено аналіз змісту хімії в основній школі цієї країни, який представлено в навчальній програмі [11] та відповідних підручниках [7; 8].

Вивчення шкільної хімії починається з розділу «Речовини та хімія», в якому висвітлюється предмет вивчення хімії та її роль у різних галузях людської діяльності. Врахування регіональних особливостей екологічної освіти можемо спостерігати під час ознайомлення учнів з найпотужнішими хімічними виробництвами в різних районах Словацької Республіки [7, с. 12], наголошується на необхідності в розвинутому суспільстві раціонального господарювання вчитися з дитинства берегти шкільне обладнання та робочі інструменти, свої особисті речі, не споживати бездумно продукти харчування, воду та електроенергію.

Вивчення правил техніки безпеки роботи з речовинами дає можливість одночасно ознайомити учнів із шкідливим впливом хімічних речовин на організм людини, наданням першої допомоги при ураженні ними, можливим забруднення довкілля тощо (наприклад, тема «Кислоти, основи, солі» [7, с. 85–100]).

Нами виокремлено основні екологічні питання, які розглядаються у процесі вивчення загальної хімії (табл. 1).

Виклад матеріалу супроводжується кольоровими ілюстраціями, на яких представлено відомості про відсоткове співвідношення води і суходолу; воду у газоподібному, рідкому та твердому стані; кругообіг води у природі; механізми самоочищення поверхневих вод; установки для очищення стічних вод тощо.

Навчальний матеріал подається у формі бесіди і пропонується уявити процес господарювання у басейні річки та оцінити ступінь антропогенного навантаження на неї: «Уявіть собі річку, наприклад, Ваг, скільки промислових комбінатів та фабрик розташовано на її берегах, які є джерелом надходження різноманітних забруднювальних речовин у навколишнє середовище, скільки сіл і міст з околицями є в її басейні, повсюди живуть люди, використовують мийні та пральні засоби, скільки бензинових заправок з автомийками є поздовж її русла, скільки землі обробляється добривами, аби забезпечити урожай, скільки лікарень є на околицях міст. І уявіть собі, що без очищення стічних вод продукти людської діяльності потрапляють у річку, а з нею – до океанів. Чи могло б існувати життя в такій воді?» [7, с. 31].

Таблиця 1

Основні екологічні питання, які розглядаються у процесі вивчення загальної хімії

Тема	Екологічні питання
Класифікація речовин та їх властивості	Радіоактивні елементи; біологічна дія простих і складних речовин; корисні, шкідливі та отруйні речовини; джерела забруднення довкілля; токсичні речовини, їх використання, зокрема у побуті, народному господарстві; акумулювання отруйних речовин у природі, їх вплив на організм людини.
Вода	Значення води для життя; використання води людьми для різних цілей; класифікація водних ресурсів за походженням та призначенням; кругообіг води у природі; можливість застосування господарських стічних вод у природних циклах; послідовність і методи очищення стічних вод.
Повітря	Значення кисню для життя; функції кисню у людському організмі та його роль в господарській діяльності; основні джерела забруднення атмосферного повітря: промисловість (металургійна, хімічна, будівельна), енергетика (котельні, теплоелектростанції), транспорт (продукти спалювання палива), сільське господарство (метан з органічних відходів); основні забруднювальні речовини (оксиди сульфуру, нітрогену, карбону), а також наслідки, до яких призводить їх наявність у повітрі: «парниковий ефект», кислотні дощі і їх небезпека для рослинного і тваринного світу, поверхневих водойм; виникнення «озонових отворів», як наслідок дії забруднювачів антропогенного походження та їх негативний вплив на здоров'я людей; поняття диму, туману, смогу; новітні технології, що покликані зберегти чистоту повітря,
Паливо	Вплив спалювання палива на навколишнє середовище

У процесі вивчення теми «Вода» обговорюється її значення як природного розчинника (табл. 1) й аналізується використання води на одну особу в день для різних цілей (табл. 2 [7, с. 30]).

Таблиця 2

*Потреба води на особу в день*

Душ та купання	40 л
Прання	40 л
Туалет	40 л
Особиста гігієна (без купання)	15 л
Прибирання	10 л
Миття посуду	7 л
Пиття та варіння	6 л
Частка державного споживання (басейни і т.д.)	150 л

Таке подання матеріалу цієї та інших тем, на нашу думку, сприяє кращому засвоєнню матеріалу і підводить учнів до висновку про необхідність очищення стічних вод, навчас бережливому ставленню до води як коліски життя, важливої частини навколишнього природного середовища. Як наслідок, школярі можуть усвідомити власну причетність до екологічних проблем довкілля, необхідності жити в гармонії з природою.

Вивчення будови та хімічних властивостей води перенесено на більш пізній період (10–12 класи), а обсяг відповідного теоретичного та фактичного матеріалу залежить від навчального закладу і майбутньої профілізації навчання школяра.

У процесі вивчення теми «Повітря» детально аналізуються такі основні екологічні аспекти щодо складових компонентів повітря:

- кисень – функції у людському організмі та процес його засвоєння; наводяться відомості про добове споживання повітря (кисню) людиною; формується думка учнів про необхідність охорони лісів, насадження парків і скверів, адже кисень потрібен людині не лише для дихання, він витрачається і в процесі господарської діяльності (виробництво заліза, зварювання металів, спалювання різного палива тощо);

- вуглекислий газ – роль у процесі фотосинтезу;
- азот – джерело органічного азоту в живих організмах, широке застосування у хімічній технології.

Показано, що з розвитком господарства збільшується кількість викидів в атмосферу, наводяться найбільші забруднювачі повітря:

- промисловість (металургійна, хімічна, будівельна – виробництво цементу);
- енергетика (котельні, теплоелектростанції);
- транспорт (продукти спалювання палива);
- сільське господарство (метан з органічних відходів) [7, с. 32–37].

Далі вивчаються продукти – забруднювачі повітря, такі як оксиди сульфуру, оксиди нітрогену, оксиди карбону, і наслідки, до яких призводить їх присутність у повітрі. Розглядається парниковий ефект і його вплив на глобальну зміну клімату (потепління) на Землі. Дається пояснення, що таке кислотні дощі і небезпеки, які вони несуть із собою. Вводяться поняття диму, туману, смогу.

Виникнення «озонових отворів» аналізується як наслідок дії забруднювачів антропогенного походження, що призводить до зменшення товщини озонового шару в Земній атмосфері, а далі – негативний вплив на здоров'я людей (ураження і хвороби, пов'язані зі зниженням захисної функції атмосфери: рак шкіри, пошкодження сітківки очей і т. д.).

Обговорюються новітні технології у промисловості, що покликані зберегти чистоту повітря: наприклад, модернізація в автомобільній промисловості (каталізатори для повного згоряння палива), електромобілі та ін.

Позитивне враження справляє, що виклад матеріалу супроводжується кольоровими ілюстраціями: склад атмосфери, відсоткове співвідношення складових повітря, вплив парникових газів на глобальні зміни клімату, «озоновий отвір» і смог на прикладі нового дорожнього знаку, який попереджує про можливе погіршення видимості через появу смогу [7, с. 32–36].

Природоохоронне спрямування є і в процесі вивчення теми «Паливо», де ставиться запитання: «Який вплив має горіння палива на навколишнє середовище?». Аналізуються такі екологічні аспекти розгляду окремих видів палива:

- вугілля – небажані зміни в природі через процес видобування (утворення шахт, поверхнева ерозія ґрунту тощо); потрапляння у повітря шкідливих речовин та інших домішок внаслідок спалювання: попіл, сульфур (IV) оксид SO<sub>2</sub>, оксиди нітрогену NO<sub>x</sub>, сполуки арсену, дим (сажа), карбон (II) оксид CO та ін.;
- бензин – потрапляння у повітря шкідливих речовин та інших домішок внаслідок спалювання в двигунах: вуглекислий газ, вода, дим (сажа), карбон (II) оксид CO та ін., деяка частина бензину взагалі не згорає, а перетворюється на інші вуглеводні; при високих температурах частина Нітрогену з атмосферного повітря утворює оксиди нітрогену NO<sub>x</sub>, а також шкідливий приземний озон;
- природний газ – можливість вибухового згорання при 5 % концентрації метану в повітрі, наприклад, вибухи в шахтах (шахтний газ); оскільки метан легший від повітря, то учнів підводять до висновку про необхідність провітрювання приміщень для уникнення небезпеки вибуху і задухи від нестачі кисню;
- пропан-бутан – звертається увага учнів на правила техніки безпеки поведінки під час спалювання, оскільки суміш є важчою від повітря, може накопичуватися, є небезпека вибуху; також ця суміш через 10 хвилин викликає сонливість у людини і вона не може перешкодити вибухові;
- етанол – в деяких країнах використовується як альтернативне екологічно чисте паливо для автомобільних двигунів;
- водень – суміш водню з киснем використовується як паливо в ракетах, які транспортують супутники і космічні кораблі на навколоземну орбіту [8, с. 143–146].

Для узагальнення аналізується таблиця питомої теплоти згорання деяких видів палива (табл. 3 [8, с. 143-146]) й учням пропонується виконати домашнє завдання, яке також має екологічну спрямованість і спонукає замислитися про вплив людської діяльності і відповідальність людини перед природою: «Водяна пара і вуглекислий газ відносяться до речовин, які найбільше призводять до парникового ефекту. На основі табличних даних зробіть висновок про вплив процесів спалювання палив на глобальне потепління на Землі. Що з цього випливає? Чи відповідальна людська діяльність?».

Таблиця 3

Питома теплота згорання деяких видів палива

Вид палива	Питома теплота згорання (кДж/кг)
Деревина	16 000
Вугілля	20 000
Етанол	27 000
Природний газ	38 000
Бензин	44 000
Пропан-бутанова суміш	45 000
Метан	49 000
Водень	120 000

Учні підводять до висновку про необхідність шукати і використовувати альтернативні джерела енергії, наприклад, енергію Сонця, вітру, водних течій, морського припливу та гарячих підземних вод, оскільки традиційні джерела енергії є вичерпними [8, с. 146].

Таким чином, описаний екологічний аспект змісту загальної хімії в основній школі Словачької Республіки спрямований на усвідомлення учнями:

- особливого значення хімії як науки для формування екологічного світогляду;
- хімічних знань як необхідного елемента уявлень про цілісність навколишнього світу;
- власної причетності до екологічних проблем довкілля, необхідності жити в гармонії з природою.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення екологічних аспектів змісту на прикладі інших тем шкільного курсу хімії в основній школі Словацької Республіки.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар О. І. Світові тенденції в екологічній освіті / О. І. Бондар, Т. В. Саєнко // Екологічний вісник. – 2006. – № 4. – С. 18–22.
2. Буринська Н. Концепція підручника хімії для основної школи / Н. Буринська // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – № 3. – С. 38–39.
3. Величко Л. Методологічні орієнтири проектування змісту навчання хімії в основній школі / Л. Величко // Біологія і хімія в рідній школі. – 2014. – № 1. – С. 34–36.
4. Вороненко Т. Реалізація екологічної складової курсу хімії / Т. Вороненко // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – № 2. – С. 31–36.
5. Скиба Ю. А. Формування у майбутніх екологів вмінь практичної реалізації принципів балансованого розвитку / Ю. А. Скиба // Екологічний вісник. – 2013. – № 2. – С. 23–25.
6. Черевко Л. А. Виховання екологічної свідомості та культури молодого покоління / Л. А. Черевко // Екологічний вісник. – 2013. – № 4. – С. 23–24.
7. Adamkovič E. Chémia pre 8. ročník základných škôl. / Emil Adamkovič, Jela Šimeková / – Košice: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – 2000. – 120 s.
8. Adamkovič E. Chémia 9. / Emil Adamkovič, Jela Šimeková. – Košice: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – 2000. – 176 s.
9. Chémia bežného života. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kekule.science.upjs.sk/chemia/distanc/7.html>.
10. Štátny vzdelávací program Chémia. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/iscsed2/vzdelavacie\\_oblasti/chemia\\_iscsed2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/iscsed2/vzdelavacie_oblasti/chemia_iscsed2.pdf).
11. Učebné osnovy chémie pre 5. až 9. ročník základnej školy. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www2.statpedu.sk/Pedagogicke\\_dokumenty/Zakladne/Osnovy/CH5-9.doc](http://www2.statpedu.sk/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne/Osnovy/CH5-9.doc).

УДК 378: 331.5(438)

А. МУШИНСЬКИ

### ВИМОГИ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ ДО ПРОФЕСІЙНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

*Охарактеризовано чинники ринку праці, які впливають на вимоги до фахівців: зростання частки гнучких форм працевлаштування і поява нових професій, трудова міграція маятникового типу, збільшення періоду професійної активності населення внаслідок постійно зростаючої тривалості життя тощо. Встановлено, що домінуючими для сучасного працівника стали якості: професійна гнучкість та «м'які компетенції» – управлінські уміння, організація власної роботи, самостійність, комунікабельність, уміння працювати у команді, креативність.*

**Ключові слова:** ринок праці, якості фахівців, безперервна освіта, професійна мобільність.

А. МУШИНСКИ

### ТРЕБОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ И ЛИЧНОСТНЫМ КАЧЕСТВАМ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ

*Охарактеризованы факторы рынка труда, которые определяют требования к специалистам: рост доли гибких форм трудоустройства и появление новых профессий, трудовая миграция маятникового типа, увеличение периода профессиональной активности населения из-за постоянно растущей продолжительности жизни и т. д. Установлено, что доминирующими для современного работника стали качества: профессиональная гибкость и «мягкие компетенции» – управленческие умения, организация собственной работы, самостоятельность, коммуникабельность, умение работать в команде, креативность.*

*Ключевые слова:* рынок труда, качества специалистов, непрерывное образование, профессиональная мобильность.

A. MUSHYNSKI

### REQUIREMENTS OF MODERN LABOUR-MARKET TO SPECIALISTS' PROFESSIONAL AND PERSONALITY QUALITIES IN THE CONTEXT OF THEIR CONTINUOUS EDUCATION IN POLAND

*The following factors of labour-market which define requirements to the specialists have been characterized in this article: an increase in number of flexible forms of employment and appearance of new professions, labour migration of pendulum type, increase in occupational activity period of population as a result of constantly growing lifespan, etc. Dominant qualifications of a modern worker are: professional flexibility and «soft competence» - administrative abilities, organization of one's own work, independence, communicability, ability to work in a team, creativity.*

**Keywords:** labour-market, specialists' qualifications, continuous education, professional mobility.

У розвинутих країнах економіка базується на знаннях, а освічена людина є символом інноваційного суспільного середовища. Знання та інформація, набуті громадянами у результаті освітньої діяльності та професійного навчання, стануть надбанням всього суспільства. Тут чинна формула: чим вищий рівень освіти працівника, тим вищий ступінь і результативність його професійної активності, гарантії працевлаштування та достойної оплати праці. Зростає попит на таку якість освіти, вимоги до якої формуються насамперед у свідомості людей. Отже, з одного боку, вимоги ринку праці мотивують свідоме ставлення людини щодо здобуття якісної освіти, а з іншого – свідомість людини стає реальним фактором впливу на формування цих вимог.

Проблеми педагогіки праці, професійного навчання та особливостей ринку праці в Польщі досліджували Б. Бараняк, А. Богай, З. Вятровські [8], Р. Герлах [1], С. Квятковські [3, 4], М. Коссовська [2], М. Марцінкевіч [5], А. Місь [6], І. Солтисінська [2], С. Сухи [7] та інші вчені-педагоги.

**Мета статті** – охарактеризувати вимоги сучасного ринку праці до професійних та особистісних якостей фахівців у Польщі в контексті їх безперервної освіти.

Однією з найважчих соціальних проблем, яка суттєво впливає на вимоги до якостей кандидатів на зайняття тієї чи іншої посади, є безробіття. Як засвідчує досвід Польщі, особливо гостро стоїть проблема довготривалого безробіття, від якого найчастіше потерпають особи з низьким рівнем освіти і кваліфікації. Крім того, в Польщі проблема безробіття загострюється у зв'язку з обмеженими можливостями в зміні місця проживання через недостатній спектр пропозицій на ринку житла.

Водночас зміни у структурі попиту на працівників зумовлені прискореним темпом змін, пов'язаних з поширенням новітніх технологій у всіх галузях економіки. Зменшується кількість робітників, які здобували професійну кваліфікацію переважно у процесі праці, натомість зростає кількість працевлаштованих працівників неробітничих професій. Вони здобувають освіту протягом тривалого процесу навчання, але характер виконуваної ними роботи вимагає підвищення кваліфікації і якості знань впродовж всього життя. Ось чому сьогодні часто вживають тезу, що «ринку праці замінює ринок знань». Зростає середній рівень освіти, який все частіше стає мінімальним критерієм виходу потенційного працівника на ринок праці, особливо щодо високооплачуваних та соціально престижних професій, які створюють шанс розвитку. Зміщення попиту на ринку праці в бік кваліфікованих високоосвічених працівників є однією з найбільш виразних ознак переходу до економіки, яка будується на основі знань.

Сучасний ринок праці динамічний, змінний, гнучкий, глобальний і залежить вирішальною мірою від працедавця. Ці загальні ознаки позначаються на вимогах до працівника. Вони свідчать, що професія не є незалежною змінною, яку отримуємо раз назавжди і нерідко «безкоштовно». Чимало теоретиків (Б. Бараняк, А. Богай, З. Вятровські, С. Квятковські та ін.) звертають увагу на той факт, що професійна кар'єра не проходить стабільно, вона «переривається» і з року в рік все більше залежить від здатності працівників пристосовуватись до змінного ринку праці та їх готовності до виконання функцій у нових умовах чи сферах діяльності.

Ринок праці змушує працівників мислити про кар'єру креативно та самостійно. Вагомого значення набуває усвідомлення власної компетентності, конкурентоспроможні на ринку праці. Пасивне очікування фахівців на сприятливі умови на ринку праці чи сподівання на те, що їх кар'єрою займуться інші, є способом мислення, неприпустимим для тих, хто хоче отримати перспективну і високооплачувану роботу. Якщо взяти до уваги більший, ніж будь-коли, інформаційний хаос, що нас оточує, відповідальність за проектування власного шляху професійного розвитку несе кожен.

Існують дослідження, які, вказують на те, чого очікують, крім наведених вище характеристик сучасного ринку праці, від фахівців працедавці. Відповідно до звіту загальнопольського дослідження, що проводилось компанією Accenture та Польським товариством управління персоналом, найбільш потрібною є компетенція володіння іноземними мовами. Особливу увагу працедавці звертають теж на комунікативні здібності та уміння працювати у команді. Характерно, що спеціальні (власне фахові) знання опинились на четвертому місці. Успіх кандидата, який претендує на певну посаду, великою мірою визначає мотивація до подальшого розвитку, міжнародне стажування і практика, а також досвід у певній сфері й обізнаність з нею. Виявляється, що усі компетенції, про які ставились питання респондентам, вимагаються працедавцями значною або високою мірою (у питаннях зазначено насамперед «м'які компетенції»: управлінські уміння, організація власної роботи, самостійність, комунікабельність, уміння працювати у команді, креативність).

З наведеного вище випливає, що вузька спеціальна освіта претендента на зайняття робочого місця переходить на другий план. Водночас проглядається зростання попиту на якісну і безперервну професійну освіту, що має чітко виражений інтелектуальний, інноваційний і загальнокультурний характер.

Необхідність підвищення професійної кваліфікації та готовність до можливої зміни кваліфікації впливає зростаюча тривалість життя, а в результаті – підвищення віку виходу на пенсію, що веде до збільшення періоду професійної активності. Зазвичай, у високорозвинених країнах період професійної активності сягає до 50 років. Це тривалий проміжок часу, щоб при сучасному темпі змін на ринку праці, вистачило на все життя освіти і кваліфікації, здобутих на його початку.

Наступним чинником, що істотно впливає на потребу безперервної освіти, є скорочення періоду функціонування фірм і робочих місць. В результаті конкурентної боротьби багато фірм ліквідується, змінює профіль діяльності, відбуваються їх злиття і реорганізація. Період функціонування фірм і робочих місць щораз буде скорочуватись внаслідок швидкого технологічного розвитку та організаційних змін. Такі процеси вимагають від працівників здатності оперативного пристосування до жорсткої реальності ринкової економіки – готовності до зміни роботи або підвищення професійної кваліфікації.

Вплив на вимоги до професійної освіти зумовлює збільшення частки гнучких форм працевлаштування. Прогнози у цій галузі вказують, що у найближчі 20–30 років половина працівників у високорозвинених країнах не буде працювати у домінуючій зараз системі постійного працевлаштування з повною зайнятістю. Зросте чисельність працевлаштованих за обмеженими в термінах контрактах та періодичними замовленнями на виконання певних видів робіт. Попри негативні фінансові наслідки для таких неповно зайнятих працівників позитивом є те, що гнучка форма працевлаштування дасть їм змогу у вільний від роботи період здобувати освіту й підвищувати свою професійну кваліфікацію. Така тенденція на ринку праці призводить до того, що витрати на здобуття освіти і підвищення професійної кваліфікації змушений нести працівник, тоді як у разі працевлаштування на постійній основі більшість витрат на професійне удосконалення несуть фірми. В умовах гнучкого режиму працевлаштування фірми шукають осіб, які вже володіють необхідною кваліфікацією.

Ринок праці, постійно змінюючись, реагує на юридичні колізії і потреби бізнесу. Це теж формує попит на нові знання і уміння, що допомагають працівникам стати більш конкурентоспроможними і потрібними на ринку праці. Прикладом цього, на польському ґрунті може бути, наприклад, професія сімейного асистента чи менеджера, службової особи у суді або внутрішнього аудитора тощо. Їх поява стає наслідком державних юридичних норм.

Наступним наслідком динамічності вимог на ринку праці є поява таких нових професій, як он-лайн екзаменатор, координатор проектів ЄС, координатор марки, бренд-менеджер, тестер програмного забезпечення, брокер інформації, дослідник, фахівець з ліквідації залежності від цифрових медіа, працівник з обслуговування обладнання і систем відновлювальної енергії, працівник центру електронного обслуговування клієнтів, бариста. Зазвичай, ці професії стають нині поширеними і визначають нову сферу компетенцій у новітніх галузях. Поява таких професій мотивує потенційних працівників до здобуття нових знань, найчастіше у післядипломній формі.

Без сумніву, післядипломна освіта в Польщі відповідає ідеї навчання впродовж усього життя. Крім цього, вона дає можливість здобувати післядипломну освіту кілька разів. Власне навчання такого типу реалізує постулат неперервної освіти стосовно всебічного розвитку й активності особистості. Відзначимо, що система післядипломної освіти не визнає вікового бар'єру, який обмежував би навчання за цією формою. Отже, реалізується принцип навчання протягом усього життя без огляду на вік.

На очікування щодо працівників вагомий вплив має профіль продукції чи надання послуг, а також розмір і тип фірми. Відмінні риси між фірмами особливо виразні з огляду на їх розмір. Невелика фірма потребує різнобічно підготовленого працівника, готового до роботи вже і в певний момент. Мала фірма не може дозволити собі довготривале і затратне пристосування працівника до роботи. Великі фірми, навпаки, часто проводять власну кадрову і навчальну політику, здатні і намагаються підготувати свого працівника від елементарних азів професії до якісного виконання фахових завдань. На необхідні компетенції впливає і характер фірми. Велика фірма шукає досвідчених спеціалістів або навчає власних з метою подальшого їх розвитку та опануванням ринку праці, «виконавча» ж фірма робить акцент на простих і відносно вузьких сферах кваліфікації відповідно до свого профілю.

Як засвідчує наше дослідження, польські працедавці вважають, що мають самостійно підготувати кожного працівника до виконання роботи, оскільки освітня система їх належно не готує. У зв'язку з тим основне значення в оцінці працівника мають:

- спеціальна освіта відповідно до виконуваної професії;
- досвід;
- додаткові допуски, підтверджені відповідним документом;
- загальна компетенція, передусім м'які чинники: налаштованість на роботу, бажання навчатися, мотивація, відкритість, співпраця у групі.

За даними досліджень РКРР Lewiatan, неможливе створення єдиного спільного каталогу кваліфікацій, необхідних в окремих сферах, бо вони надто відрізняються внутрішньо. Однак, глобальний ринок праці вимагає від порівняльних кваліфікацій працівників, які містяться, наприклад, у формі стандартів кваліфікацій, щоб відповідати очікуванням працедавців. Такі пропозиції щодо стандартів представлені С. Квятковскі:

- післяпрофесійна кваліфікація,
- загальнопрофесійна кваліфікація,
- основна кваліфікація для виконання професії,
- спеціалізована кваліфікація [5].

Економічні зміни будуть пришвидшувати і поглиблювати переформування у структурі працевлаштування. Варто припустити, що прогрес буде зумовлювати створення нових формацій професійної кваліфікації, суть яких нині ще невідома.

На думку С. Сухи [7], працедавці в ХХІ ст. вимагають від працівників:

- актуалізації, розширення і поглиблення знань та умінь з орієнтацією на вид виконуваної роботи і потреби установи-роботодавця;
- отримання нової або спорідненої професії, а також розширення сфери своїх вмінь;
- підготовки до отримання професійних кваліфікацій, професійних або спеціалізованих рангів;
- опанування новими технологіями з огляду на організаційні зміни або нові економічні системи та займану посаду, де необхідна особлива обізнаність з правилами техніки безпеки і гігієни праці.



Як показує наше дослідження, вимоги працедавців до майбутніх працівників різні стосовно їх професійного досвіду. Одні шукають досвідчених фахівців; тут відіграє роль стаж, практична підготовка, професійна робота під час навчання. Інші потребують недосвідченого працівника без набутого досвіду роботи в іншій компанії. Другий варіант вимог стосовно досвіду працівника ґрунтується на тезі, що недосвідчений кандидат відкритіший для інновацій, ніж консервативний, обтяжений великим досвідом. У першому випадку недосвідчений працівник здатний швидко пристосовуватися до інновацій, не має усталених офісних навичок – це чистий листок, який установа зі складною корпоративною культурою швидко заповнить, а фірми, що потребують креативності, мають більше шансів отримати працівників з відкритим розумом, без шаблонного підходу до праці і обов'язків.

Оба підходи мають своїх прихильників і противників, проте всі працедавці погоджуються з одним: професійна гнучкість, яка розуміється як комплекс індивідуальних рис характеру, що сприяють швидкому пристосуванню до специфіки роботи у певній фірмі, необхідна у кожній сфері. Раніше люди вибирали фірму-працедавця і були лояльні щодо неї, тепер фірма підбирає собі людей, більше того – працівники є її ключовою цінністю. Фірми дбають про якісний підбір фахівців і намагаються забезпечити талановитим працівникам відповідні умови розвитку, щоб найдовше затримати їх у своїй установі.

Отже, в сучасних умовах конкуренція на ринку праці є викликом і для працівників і для працедавців. Ринок праці кардинально змінився. Крім зазначених вище особливостей останнього, у Польщі виникло ще одне явище, яке, зазвичай, значно впливає на ринок праці – це еміграція. Еміграція з метою заробітку розглядається як велика проблема для багатьох фірм. Якщо емігрують працівники, менеджери шукають наступних кандидатів для навчання, але часто після набуття відповідного досвіду фахівці знову емігрують, як правило у країни Західної Європи та США. Працедавці зустрілись з невтішною реальністю: хороших фахівців мало і вони самостійно вирішують, в якій фірмі хочуть працювати і за яку оплату, їх не обмежує мовний бар'єр – поляки швидко вивчають мову на рівні, достатньому для працевлаштування за кордоном, і часто зважуються на виїзд з країни.

Сьогодні спостерігається висока трудова міграція маятникового типу, адже світ розуміється як «глобальне село», коли можна за кілька годин повернутися на батьківщину з будь-якого куточка світу. Якщо в Польщі досі актуальною залишається проблема купівлі житла, забезпечення достатнього рівня життя для сім'ї, проведення відпустки в екзотичній країні, то за кордоном житло, відпустка, автомобіль – це мінімум, який нікого не дивує. Це призвело до того, що просторові координати не надто важливі для переміни місця роботи і проживання; залишилися переважно бар'єри ментальності і культури, які певною мірою нівелює фінансовий чинник.

Працедавці починають оцінювати також і інші, не фінансові потреби працівника. Для багатьох працюючих вони інколи мають навіть більше значення, ніж винагорода у вигляді заробітної плати. Працівник на робочому місці очікує уваги, щирості, сприятливої атмосфери, індивідуального трактування і перспективи. Працедавець, маючи намір знайти найкращого фахівця, повинен забезпечити йому відповідне середовище. Покоління *Y* відходить на задній план. Нова модель працівника, пов'язана з поколінням *Y*, має власний погляд на працю; представники цього покоління не хочуть виконувати рекомендацій, а переконані, що від життя їм належить комфорт і вигода.

Покоління *Y* виховувалось в інших реаліях, кращих умовах життя і з іншим ставленням до світу, на відміну від своїх попередників. Переважна більшість відзначає відмінність у вимогах і налаштуванні до роботи. Спостерігається інше ставлення до матеріальних благ і отримання винагороди. Особи з цього сегмента впевнені у собі, а стосовно роботи мають дещо завищені вимоги. Представники названого покоління характеризуються багатьма уміннями, які цінуються на ринку праці і користуються попитом серед працедавців. Комп'ютер для них не є таємницею, вони швидко вчаться і легко можуть знайти інформацію, охоче працюють у команді, самі оцінюють себе, порівнюючи зі своїми ровесниками, часто створюють спільноти й спілкуються між собою. У них немає проблем з виконанням різних завдань одночасно, тому ці особи переважно шукають посад, які забезпечать їм тривалий виклик і можливість розвиватися. Вони прагнуть працювати у цікавому місці, але непостійно. Інакше дивляться на авторитет,

здається, що піддають сумніву переконання та думки своїх працівників. Часто у них недостатньо умінь для самостійного прийняття рішення та толерантності.

Працедавець повинен прийняти роль опікуна щодо представників покоління Y, а також визначати цілі й допомагати у професійному розвитку. Ефективним методом для задоволення потреб таких працівників є висунення перед ними постійних вимог та створення системи мотивації, за якої після правильного виконання дій зразу настає винагорода.

Підсумовуючи, варто зауважити, що, як свідчать дослідження, якість освіти пов'язана з професійною мобільністю, гнучкістю стає необхідністю у пристосуванні до послідовності швидких змін на ринку праці і відсутність якої часто породжує зростання структурного безробіття. Дані стосовно потреби у нових професійних компетенціях працівників повинні і можуть набуватися на основі вимог з боку працедавців. Ринок праці, фірми, працедавці будуть джерелом потреби професійної кваліфікації і компетенції, а ринок неперервної освіти має реалізовувати ці вимоги і забезпечувати відповідну ефективність позашкільної системи професійної підготовки та вдосконалення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Gerlach R. Edukacja wobec rynku pracy: realia, – możliwości – perspektywy / R. Gerlach– Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2003. – 425 s.
2. Kossowska M. Szkolenia pracowników a rozwój organizacji / M. Kossowska, I. Sołtysińska. – Kraków: Oficyna Ekonomiczna, 2002.
3. Kwiatkowski S. Pedagogika pracy / S. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak. – Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2007. – 125 s.
4. Kwiatkowski S. Kształcenie zawodowe, rynek pracy, pracodawcy / S. Kwiatkowski. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000 – 301 s.
5. Marcinkiewicz A. Kształcenie zawodowe a rynek pracy / A. Marcinkiewicz // E-mentor. – Nr 2 (440) 2012.
6. Miś A. koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji / A. Miś // H. Król, A. Ludwiczynski (red.) Zarządzanie zasobami ludzkimi. – Warszawa: PWN, 2007.
7. Suchy S. Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych / S. Suchy. – Warszawa: Difin SA, 2010. – 212 s.
8. Wiatrowski Z. Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy, cz. III. / Z. Wiatrowski // Edukacja ustawiczna dorosłych. Kwartalnik Naukowo-Metodyczny. – 2011. – Nr 1.

УДК 37.034

Р. В. СОПІВНИК, І. В. СОПІВНИК

### ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ

*Здійснено аналіз виховання моральної відповідальності сільської молоді у ряді країн, зокрема США, Франції, Польщі, Китаї, Росії. Узагальнено існуючий досвід та виділено основні проблеми і труднощі реалізації морального виховання молоді, зокрема: поширення асоціальних явищ (насильство, жорстокість, споживачтво, безвідповідальність, алкоголізм); зменшення позитивного виховного впливу сім'ї, школи та релігії; відсутність рівних можливостей у розвитку. Розкрито виховання морально відповідальної молоді в окремих країнах, на кількох рівнях, зокрема загальнодержавному, регіональному, місцевому, локальному.*

**Ключові слова:** зарубіжний досвід, молодь, сільська молодь, моральне виховання молоді, відповідальність, моральна відповідальність, асоціальні явища.

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СЕЛЬСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*В статье осуществлен анализ воспитания нравственной ответственности сельской молодежи в ряде стран, в частности США, Франции, Польши, Китае, России. Обобщен существующий опыт и выделены главные проблемы и трудности реализации нравственного воспитания молодежи, в частности: распространение асоциальных явлений (насилие, жестокость, потребительство, безответственность, алкоголизм); уменьшение положительного воспитательного воздействия семьи, школы и религии; отсутствие равных возможностей в развитии. Раскрыто воспитания нравственно ответственной молодежи в отдельных странах, на нескольких уровнях, в частности общегосударственном, региональном, местном, локальном.*

**Ключевые слова:** зарубежный опыт, молодежь, сельская молодежь, нравственное воспитание молодежи, ответственность, моральная ответственность, асоциальные явления.

R. V. SOPIVNYK, I. V. SOPIVNYK

## FOREIGN EXPERIENCE IN UPBRINGING MORAL RESPONSIBILITY OF RURAL YOUTH

*The article presents the analysis of upbringing moral responsibility of rural youth in a number of countries, like as in the USA, France, Poland, China and Russia. The corresponding experience has been generalized. Major problems and difficulties in implementation of moral education of young people have been pointed out. Among those are: spread of anti-social phenomena (violence, cruelty, consumerism, irresponsibility, alcoholism); decrease in positive educational influence of a family, school and religion; absence of equal opportunities for development. Upbringing of morally responsible youth in separate countries has been shown on several different levels, as on the national, regional, district and local one.*

**Keywords:** foreign experience, youth, rural youth, moral education of young people, responsibility, moral responsibility, anti-social phenomenon.

Кожне суспільство відповідно до своїх потреб, цінностей, норм, рівня розвитку має власну систему виховання підростаючого покоління. Нині у кожній країні склалася своя національна система виховання із властивими їй особливостями, що визначають мету, завдання, концептуальні ідеї, основні напрями, суб'єкти, форми та методи виховної взаємодії. З огляду на це важливо вивчати як вітчизняний, так і зарубіжний досвід виховної роботи, який розкриє головні труднощі та вкаже на дієві шляхи вирішення назрілих проблем.

**Мета статті** полягає в аналізі та узагальненні зарубіжного досвіду виховання моральної відповідальності сільської молоді.

Однією з найбільш важливих проблем сучасних розвинутих держав світу є морально-духовний рівень їх громадян, який викликає стурбованість і занепокоєння не тільки у педагогічній громадськості, а й державних і політичних діячів та представників бізнес еліти.

У 90-х роках ХХ ст. ряд американських педагогів звернули увагу суспільства на загальну кризу моралі, що супроводжувалася такими явищами, як: девальвація духовних цінностей (більше 40% школярів готові обманювати у важливих ситуаціях, тільки 3% готові слухати своє сумління; 76% американців вважають, що США перебувають у стані морального падіння); насилля, передусім у сім'ї (понад 50% школярів вважали, що фізичне насилля чоловіка до жінки є нормою); наркоманія (у 1997 р. майже 8 млн. школярів вживали наркотики); злочинність, вандалізм (90% затриманих вандалів – молоді люди віком до 25 років); бійки, порушення дисципліни (більше 50% американців вважають, що основною проблемою школи є відсутність дисципліни); школа перетворилася на осередок аморальності і злочинних дій [1].

Т. Ліккона визначив 10 основних проявів аморальної поведінки молодих американців, зокрема: насилля, вандалізм, крадіжки, обман, неповага до дорослих, групова жорстокість, фанатизм, пустослів'я, ранній статевий потяг та зловживання ним, зростання егоїзму, зниження громадської відповідальності, шкідлива для себе поведінка [1]. Тому основні завдання розвитку шкільної освіти в США полягають у тому, щоб школи не лише розвивали розумові задатки

дитини, а й сприяли формуванню працьовитості, слухняності (самоконтроль), повазі до моральних (соціальних) цінностей, дисципліні.

Одним із пріоритетних напрямів виховання у США є становлення громадянина (громадянське виховання). Американські дослідники В. Девід Стедман і Ла Вон Г. Льюїс [2] у праці «Наша нестаріюча конституція» («Our Ageless Constitution») проаналізували трансформацію почуття громадянської відповідальності серед населення країни. Вони переконані, що за останні 50 років розвивається тенденція до зростання безвідповідальності серед американців, оскільки вони перестають відчувати відповідальність за спільну оборону, продуктивну працю, свідомий політичний вибір, особисту відповідальність за потреби громади, чи навіть власне існування. Дослідники зауважують, що сучасна цивілізація пропонує молоді велику різноманітність диверсій, розваг і спокус, деякі з яких є згубними. Однак сучасна цивілізація не пропонує стимулів для виконання обов'язків, за винятком, можливо грошової виплати, але, вона, не навчить молодих людей, оскільки справжньою нагородою за відповідальну громадянську позицію є збереження вільного суспільства. Гроші, на переконання американських науковців, не можуть стимулювати громадян до праці і самопожертви для загального блага. «Майже всі з нас поспішають претендувати на пільги, але не всі хочуть виконувати зобов'язання. Ми стали нацією одержимих правом, забудькуватих щодо своїх обов'язків», – зазначили вчені [2]. В епоху достатку дуже багато людей легко забувають, що всі гарні речі повинні бути оплачені кимось або здобуті чиєюсь важкою працею. Дослідники приходять до висновку, що як тільки зростає загальний добробут у країні, погіршується почуття відповідальності у громадян і міцніє індивідуалізм.

З усіх соціальних інститутів сім'я раніше була найактивнішим і найуспішним у привчанні молоді до виконання своїх обов'язків. Але після Другої світової війни американська сім'я була ослаблена і втратила свої важливі виховні функції. Яскравим прикладом є те, що колись діти несли відповідальність за своїх батьків у старості, а тепер ця функція повністю перекладена на державу. В умовах зниження виховного впливу школи та релігії формування почуття відповідальності залежить від відновлення виховних повноважень сім'ї.

В. Девід Стедман і Ла Вон Г. Льюїс пропонують такі шляхи виховання відповідальності: 1) у сім'ї; 2) засобами літератури; 3) реальними прикладами з історії; 4) взяти на себе відповідальність за самого себе; 5) через особисту благодійність і церковну громаду [2]. Суспільна потреба в посиленні виховного впливу сім'ї на формування відповідальних громадян активізувала роботу в США щодо підготовки молоді до сімейного життя шляхом реалізації комплексу програм.

Французькі дослідники загострюють увагу на таких негативних суспільних явищах, як зростання насильства, ксенофобії, расизму, загального безкультур'я [3]. Основними проблемами, які спричинили кризу моральності, на думку французьких дослідників, є: поширення в суспільстві споживання та ідеології прибутку, що побічно призводить до багатьох злочинів; невпинний розвиток технологій, які послаблюють мислення; щоденне насильство в ЗМІ, на вулиці, в школах, у суспільстві; нетерпимість і релігійний фанатизм; вживання наркотиків з їх наслідками для молоді.

Агресивна поведінка, насилля, безвідповідальність батьків призводять до «смерті моралі» («mort de la morale»). У Франції на необхідності формування морально відповідальних громадян акцентували всі міністри освіти за останні роки, проте, як відзначають дослідники, усі декларації були марними, оскільки навіть серйозних наукових досліджень з проблем морального виховання молоді по суті не було. Перша з них, фундаментальна, з'явилася тільки в 2012 р. Про важливість проблеми виховання морально відповідального громадянина у Франції свідчить увага до неї міністра освіти В. Пейлона. Він запропонував ідею впровадження педагогами «світської моралі». Будучи професором філософії, він як ніхто інший розуміє необхідність виходу за межі знань навчального предмета і пропагує необхідність підготовки молоді до спільного життя або життя разом («bien vivre ensemble»). Запровадження курсів «світської моралі» для школярів та студентів у Франції з осені 2015 р. викликало дискусію у суспільстві.

У Франції в 2012 р. було проведено національне опитування, в якому взяли участь 120 педагогів з різних навчальних закладів щодо шляхів подолання моральної кризи молоді.

Основними пропозиціями були наступні: впровадження курсів і програм з етики на засадах демократії; розробка та реалізація концепцій, в основі яких лежить виховання взаємної поваги, охорони природи та дотримання соціальних норм і правил; акцент на ненасильницькому спілкуванні та поваги до моральних принципів, необхідних для спільного життя; навчальні заклади повинні розвивати світську духовність без посилення на релігію, формувати гуманістичні цінності за умов миру і терпимості, ненасильства та солідарності [5].

Стратегія виховання у Франції спрямована на виховання громадянина. При цьому значна увага приділяється необхідності виховання такої особистісної якості, як відповідальність. Бути громадянином – це не тільки мати права, а й обов'язки та відповідальність. У країні реалізуються ряд програм, які спрямовані на виховання відповідальності у молодих людей, зокрема: «Виховання відповідальності в умовах ризику», «Давайте діяти, «Освіта для відповідальності» та ін.

Проведені дослідження польською дослідницею М. Повалкою [6] серед представників різних інститутів, які працюють із молоддю (мери, священники, директори шкіл, педагоги, представники громадських організацій, лікарі, поліцейські) свідчать, що основними проблемами сільської молоді в Польщі є: безробіття, алкоголізм, відсутність робочих місць, відсутність перспектив, відсутність вільного часу, крах авторитетів, відсутність зразків для наслідування, зростання розлучень, недостатня кількість культурно-дозвіллевих закладів, збиткове сільське господарство і труднощі продажу сільськогосподарської продукції, злидні та ін. Також до важливих освітніх проблем для учнів сільських шкіл відносять їх низьку самооцінку і відсутність соціальних навичок, в передує комунікативних. У місті, де багато незнайомих людей, учні постійно спілкуються, знайомляться з іншими, а в селі, як правило, визначене коло людей, тому навички комунікації і самопрезентації менш розвинені. Навчання молодих людей для роботи в групах, вміння представити себе, вирішувати проблеми, наприклад, шляхом реалізації місцевих проєктів та ініціатив, підвищення почуття гордості за місце проживання і впевненості в собі – це завдання, які вирішуються в межах загальнонаціональної програми «Рівні можливості». У виховному, культурному і соціальному житті села основну роль відіграє школа, яку називають «серцем села» («szkoła jest sercem wsi»). Саме в школі і ніде інде більше в селі не святкуються свята «Бабусі й дідусі», «День матері», «День захисту дітей», «Різдво» та інші освітні проєкти [7].

М. Лртис [8] відзначає, що вже від народження сільська молодь в Польщі перебуває в гіршому становищі, ніж однолітки в місті. Сім'я дуже часто не може сформувати в юнаків і дівчат у селі вміння пристосовуватися до змінних соціально-економічних умов, а тому важливою є державна підтримка молодих людей. Один із шляхів такої підтримки – впровадження спеціальних програм в сільських громадах для активізації молоді, підтримка прагнень отримати якісну освіту, підвищити соціальні навички, сприяти взаємодії та адаптації в умовах, що змінюються. Сільська молодь, яка вирішує продовжувати навчання у вищих навчальних закладах, часто виявляється неготовою до проживання у великому місті, внаслідок чого відбувається розчарування, стреси, невпевненість, дезадаптивність. Тому учням старших класів сільських шкіл пропонують ряд позаурочних заходів, тренінгів. Так, тренінги на тему «Я чи хто», «Повір у себе», «Будьте асертивними» використовуються для допомоги молодим людям пробудити віру в себе і навчитися впевнено досягати поставлених цілей, навіть за відсутності підтримки з боку оточуючих. За допомогою таких тренінгових занять «Як спілкуватися з іншими людьми», «Легше разом» підвищують навички взаємодії з іншими. Тренінг «Легше разом» передбачає вправи для розвитку відповідальності за інших людей, партнерів. Тема «Пропозиція праці» озброює сільську молодь вмінням зорієнтуватися на ринку праці і віднайти роботу, яка відповідає власним інтересам і нахилам. Серед старшокласників сільських шкіл реалізуються також сценарії «Ефективне навчання», «Боротьба зі стресом» тощо.

У школах також реалізується програма «Місія природи» («Misja Przyroda»), яка є циклом природничих занять для учнів. Її метою є підвищення екологічної обізнаності серед сільської молоді та виховання почуття відповідальності за навколишнє природне середовище свого регіону і країни. Окрім занять, програма передбачає екскурсійні тури до національних парків, розвиваючі ігри, проєкти, що сприяють вивченню природних багатств свого регіону, методичну підготовку вчителів та викладацького складу національних парків, конкурси з привабливими

призами та ін. [9]. З метою виховання відповідального ставлення до сім'ї у польських школах реалізується курс «Підготовка молоді до життя в сім'ї».

Однією з дієвих форм роботи із сільською молоддю у Польщі є залучення її до роботи в молодіжних громадських організаціях. Союз сільської молоді є однією з найбільш активних молодіжних організацій, що діють у країні. Це дієва мультиустанова, яка бере свій початок у 1928 р., допомагає молодим людям реалізувати свої можливості, бореться з проблемами сучасної сільської молоді та ставить за мету формування в неї почуття відповідальності у за землю, сільськогосподарську працю, долю села та батьківщини загалом.

Міністерство освіти Китаю має два спеціальні управління, що відповідають за моральне виховання. Одне з них діє в системі загальної освіти і відповідає за початкову і середню освіту, а друге – в системі вищої освіти, і охоплює всі коледжі та університети. У 27 провінціях і 3 муніципальних радах освіти існують спеціальні відділи, які називаються департаментами морального виховання. Майже в кожній школі є офіс який позначається як офіс морального виховання.

Нині проблеми морального виховання підростаючого покоління викликають зростаючу стурбованість у китайському суспільстві. Причому китайські фахівці висловлюють готовність об'єднувати зусилля фахівців в галузі морального виховання, як у своїй країні, так і в світовому співтоваристві та прагнуть до зростання духовно-культурних відносин і співпраці. Сучасна концепція морального виховання у Китаї базується на ідеї засвоєння молодими людьми моральних норм, що регулюють особистісну, соціальну і екологічну взаємодію та відповідальність. Зміни у стратегії морального виховання виникли як відповідь на соціальні та економічні реформи, пов'язані з переходом Китаю від планової економіки до ринкової. Тому метою виховання молодих людей є підготовка до відповідального вибору власного життєвого шляху, особистого розвитку, допомога у визначенні та уточненні особистих потреб і їх узгодження із колективними.

Китайські науковці окреслюють два основні джерела майбутнього розвитку морального виховання: історія культури та психологія і теорія духовності (психічне здоров'я стало невід'ємною частиною системи морального виховання, що тісно пов'язано з розвитком практичної психології). Важлива роль відводить конфуціанству. В його межах важливими чеснотами, які необхідно формувати у процесі морального виховання, є такі: доброзичливість, правильність, коректність, лояльність, взаємність, достовірність, шанобливість, благоговіння, мудрість, мужність, синівське благочестя, братерська любов, рішучість, наполегливість, простота, стриманість, терпимість, щедрість, працьовитість, доброта, м'якість, ошадливість, ввічливість, терпіння, миролюбність, чесність, прагнення до навчання, готовність до виправлення помилок, скромність і почуття сорому. Основні такі з них – доброзичливість (найважливіша), правильність (доброчесна людина знає, що добре; дрібна людина знає, що це вигідно), доречність (дотримання норм, обрядів, традицій, ритуалів), мудрість (без неї люди не можуть зрозуміти, як діяти морально), надійність («Я не знаю, як людина, що втратила довіру, може продовжувати функціонувати як людина»).

З 1978 р. в Китаї здійснювалася політика однієї дитини в сім'ї. На сьогодні виросло уже покоління молодих людей одинаків, які мають свої труднощі. Китайські дослідники вказують на такі негативні аспекти покоління однієї дитини.

1. Егоцентризм: в сім'ї з дитиною, як правило, поводяться як з принцом або принцесою і тому вона поводить себе егоїстично. «4 +2 +1» сімейна структура (4 бабусі й дідусі + 2 батьків + 1 дитина) є основною причиною для такої поведінки. У 1999 р. було проведено опитування серед 272 учнів середніх шкіл в Шанхаї з наступними результатами: «Чи знають батьки Ваш день народження?» – 100% відповіли «Так»; «Чи знаєте Ви, дні народження ваших батьків?» – 31% «Так»; «Чи знають батьки, які продукти Вам найбільше подобаються?» – 89% «Так»; «Чи знаєте Ви, які продукти люблять ваші батьки?» – 23% «Так».

2. Глибокі почуття самотності; почуття неповноцінності і безпорадності під час виникнення труднощів. У міських районах Китаю сьогодні обоє батьків більшості сімей працюють, тому діти перебувають після школи самі у закритих квартирах, виконуючи домашні завдання, дивляться телевізор і відчувають брак спілкування. Опитування, проведене в 1998 р.

серед 2834 учнів середньої школи в Шанхаї, показало, що у 15,43% їх були певні емоційні проблеми через погану адаптацію і низьку стресостійкість.

3. Слабка здатність вирішувати повсякденні побутові проблеми і слабкі навички соціальної взаємодії: невелика частина дітей допомагає батькам у господарстві (іноді діти не знають, як зняти шкарлупу з яйця). Опитування, проведене серед 179 студентів вищих навчальних закладів, показало, що 87% молодих людей хотіли б дружити з особами протилежної статі, але 44% із них висловили сумніви щодо того, як розпочати дружбу.

4) Проблеми поведінки, пов'язані з відсутністю самоконтролю і самообмеження; слабка самодисципліна, погані манери, небажання працювати або вчитися, слабка сила волі.

Позитивні аспекти покоління однієї дитини: більш високий рівень освіти; сильніше почуття демократії; науково-творче ставлення (це покоління має велику цікавість до наукових досліджень (85%) і творчості (80%)).

Значна увага в Китаї приділяється вихованню відповідального ставлення до: себе, в тому числі власного здоров'я; батьків, інших членів сім'ї та родичів; вчителів, однокласників і школи; сусідів, громади, країни; людей у всьому світі; природного середовища Землі.

У 1988 р. міністерство освіти Китаю затвердило інструкцію «Двадцять норм поведінки для дітей шкільного віку та сорок норм поведінки для студентів». У ній визначені стандарти доброї поведінки для вихованців у сім'ї, навчальному закладі і суспільстві.

Методологія морального виховання у Китаї базується на таких положеннях: ставлення до вихованців крізь призму їх інтересів, можливостей, рівня розвитку; самостійний пошук і відкриття істини, цінності та моралі, де роль наставника полягає в супроводі вихованця до пошуку ним самим істини, яка стає частиною його самого; емпатія, співчуття до вихованців, а це передбачає, що педагог повинен відкласти на бік свої цінності, свій світогляд, свої переконання, свої потреби і має ставитися до кожного вихованця крізь призму його унікального світу [10].

Результати аналізу соціально-демографічного становища в Російській Федерації доктора соціологічних наук, професора Р. Сімонян [11] дозволяють назвати основні проблеми російського суспільства, які впливають на рівень моральної відповідальності молодих людей.

Низький рівень відповідального батьківства. Росія переживає третю після громадянської та Другої світової воєн хвилю «бездоглядності», оскільки у ній понад 800 тис. дітей-сиріт, 2 млн. неграмотних підлітків, більше 6 млн. дітей перебувають у соціально несприятливих умовах, майже 4 млн. підлітків вживають наркотики.

Низький рівень валеологічної відповідальності (щороку населення Росії зменшується на 520–550 тис. осіб; смертність найвища у Європі; тривалість життя найнижча у Європі (у світі 134 місце); щороку помирає близько 50 тис. осіб від алкогольного отруєння; кількість захворювання сифілісом серед дівчат до 14 років тільки з 1992 по 1997 роки збільшилося у 174 рази, виникло нове масове явище – дитяча проституція; у 2007 р. країна зайняла I-е місце у світі за суїцидами серед школярів (3019); у 2008 р. вона вийшла на I-е місце у світі за вживанням героїну; погіршення якості харчування; кількість здорових дошкільнят при їх вступі до школи не перевищує 10%; порівняно низькі витрати на охорону здоров'я: Росія за загальної чисельності населення майже 140 млн. осіб виділяє 298 млн. доларів, тоді як Естонія чисельністю 1,3 млн. осіб – 461 млн. доларів).

Зниження рівня моральності населення. За даними ООН, у 2004 р. Росія була за людським духовно-моральний потенціалом на 15-му місці у світі, в 2008 р. – на 54-му, в 2011 р. – на 66-му, а у 2013 р. – на 72-му.

Активну роботу із молоддю селащодо формування відповідального ставлення до сільських територій та праці в агропромисловому комплексі здійснює Російський союз сільської молоді. Це неполітична організація, яка спрямовує свою діяльність на вирішення найбільш гострих проблем сільської молоді та агропромислового комплексу. Позитивним є досвід роботи союзу в сфері надання консультаційних послуг щодо можливостей молодих людей самореалізуватися в умовах сільської місцевості.

На міжнародному рівні значну роботу із навчання і виховання відповідальної молоді із сільської місцевості здійснює міжнародна організація ФАО (Food and Agriculture Organization of the United Nations – продовольча і сільськогосподарська організація ООН). За останні 40

років накопичений багатий практичний досвід роботи з сільською молоддю, яка повинна відігравати активну роль у забезпеченні сталого сільського господарства та розвитку сільських територій, здійснювати внесок у загальний прогрес своїх країн. Місія ФАО стосовно сільської молоді полягає у зміцненні та розширенні можливостей, знань і навичок молодих людей за допомогою навчання і підготовки кадрів, щоб вони могли стати повноцінними, активними членами своїх місцевих громад. За останні кілька років було проведено серію з 10 національних сільських молодіжних семінарів в Азії, Африці та Латинській Америці, акцентуючи увагу на важливій ролі, яку молоді люди можуть відіграти і відіграють в забезпеченні продовольчої безпеки і сталого розвитку [12].

Федеральне міністерство продовольства і сільського господарства Німеччини організовує раз у два роки міжнародний семінар для лідерів сільської молоді, який проводиться протягом останніх 50 років в Хершінг-ам-Аммерзее. Останній, 26-й семінар проходив з 15 липня до 1 серпня 2013 р. Він складався із кількох частин. Друга частина семінару присвячена практиці набуття лідерських навичок і уроків взаємодії. У цій частині приділялася увага аналізу існуючих проблем у роботі з сільською молоддю, визначалися шляхи підвищення персональної відповідальності молодих людей, що живуть у сільській місцевості. Окремим заняттям було визначення стратегії розробки конкретних планів роботи з реалізації особистої відповідальності сільської молоді: плани, індивідуальні проекти, основні кваліфікації, презентації, практики [13].

Отже, аналіз досвіду виховання морально відповідальної особистості свідчить, що в розвинутих країнах у сфері морального виховання молоді існує чимало проблем, зокрема: насилля (фізичне, психологічне, сексуальне, економічне), наркоманія (з усіма її наслідками), споживацький спосіб життя, егоїзм, безвідповідальність, руйнування цінності шлюбу та сім'ї, нівелювання моральних цінностей (зокрема добра, поваги до інших, емпатії, безкорисливості та ін.), низький рівень дисципліни алкоголізм. Основними причинами, які зумовили падіння загального морального рівня молоді у світі, на думку дослідників різних країн, є зменшення позитивного виховного впливу сім'ї, школи та релігії, а також зростання економічного добробуту, який призвів до формування споживацького суспільства з усіма його наслідками (відсутність бажання працювати, але розвинута необхідність у задоволенні «нижчих» потреб). Сільська молодь у більшості країн світу не має рівних можливостей у своєму розвитку (інтелектуальному, соціальному, культурному, економічному) порівняно з ровесниками з міста. Найбільш гострими проблемами сільської молоді у світі є бідність, зменшення доступу до власних природних ресурсів через поширення впливу потужних транснаціональних аграрних компаній у різних регіонах, менше можливостей для професійного зростання та самореалізації, недостатній розвиток культурно-дозвіллевої та спортивної інфраструктури. Громадськість окремих країн та представники різноманітних міжнародних організації висловлюють стурбованість і розуміння існуючої проблеми падіння рівня моральності (та відповідальності, як однієї із найважливіших її складових) серед населення загалом і молоді зокрема, тому розробляють і впроваджують різні програми для подолання цього негативного явища. Особлива увага звертається на виховання сімейної і батьківської відповідальності; з цією метою реалізуються певні програми підготовки молоді до сімейного життя та усвідомленого батьківства. Важливими напрямками виховання молодих людей, які першочергово необхідно реалізувати і на чому наголошують фахівці як із зарубіжних країн, так і України є формування відповідальності за людину, екологічної та соціальної відповідальності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання у школах США наприкінці ХХ століття / В. М. Жуковський. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naub.org.ua/?p=598>
2. Our Ageless Constitution, W. David Stedman & La Vaughn G. Lewis, Editors (Asheboro, NC, W. David Stedman Associates, 1987) Part VII: ISBN 0-937047-01-5
3. Pigno-Richard Caroline. Peut-On encore enseigner la morale en france? réflexions à partir de l'exemple de la belgique [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/188.pdf>.
4. Lheureux Guy. Le problème de l'Education Morale en France au XXè siècle dans l'enseignement primaire, 2012. – 510 p.



5. France: l'enseignement de la morale laïque à l'école pour mieux «vivre ensemble». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rfi.fr/france/20120902-france-enseignement-morale-laique-ecole-mieux-vivre-ensemble/#/?&\\_suid=139686139673408014424616358349](http://www.rfi.fr/france/20120902-france-enseignement-morale-laique-ecole-mieux-vivre-ensemble/#/?&_suid=139686139673408014424616358349).
6. Powalka M. Wybrane aspekty życia młodzieży wiejskiej w świetle opinii osób znaczących. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk6/art22.pdf>.
7. Mazurczak-Kaczmaryk Monika. szkoła może być mała, albo duża, ale najważniejsze, żeby była jakaś – żeby miała pomysł na edukację. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ww.org.pl/strona.php?p=1891&c=10849>
8. Łotys M. Wspieranie aktywności młodzieży wiejskiej. Fundacja Wspomagania Wsi, 2005. – 56 s.
9. Misja Przyroda [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.efrwp.pl/edukacja/misja-przyroda/o-programie-misja-przyroda>.
10. Zhang Zhigang. The Development of Moral Education in China [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cgie.org/blog/resources/papers-publications/development-moral-education-china/>.
11. Симонян Р. Х. О некоторых социально-демографических результатах экономических реформ 1990-х годов в России / Р. Х. Симонян. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.civisbook.ru/files/File/Simonyan\\_O\\_nekotorih\\_soc.pdf](http://www.civisbook.ru/files/File/Simonyan_O_nekotorih_soc.pdf). –
12. Rural Youth. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.fao.org/sd/erp/ERPruralyouth\\_en.htm](http://www.fao.org/sd/erp/ERPruralyouth_en.htm).
13. Programme. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.international-herrsching-seminar.de/fr/priorites-themes/>.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 377:331.5:656.61.

А. Д. ГЕРГАНОВ

### ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЛАВСКЛАДУ УКРАЇНИ ЗА УМОВ ІНТЕГРАЦІЇ З ЄВРОПЕЙСЬКИМ ОСВІТНІМ ПРОСТОРОМ

*Проаналізовано сучасний стан підготовки плавскладу в морських вищих навчальних закладах (ВНЗ) України відповідно до потреб національної економіки та вимог міжнародного ринку праці. Запропоновано заходи щодо поступового входження морської освіти в Європейський освітній простір, комплексного підходу в науково-методичному супроводі інноваційної діяльності професорсько-викладацького складу вказаних ВНЗ стосовно запровадження нових педагогічних технологій у практику підготовки фахівців для морської галузі. Визначено, що впровадження системи якості у морському ВНЗ є не тільки нагальним завданням цих керівників, а й зумовлено вимогами міжнародної Конвенції ПДНВ до формування єдиного європейського простору у сфері морської освіти, вирішення проблеми визнання компетентності і кваліфікації українських моряків, створення єдиної системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців морської галузі.*

**Ключові слова:** Конвенція ПДНВ, фахівець морської галузі, європейський освітній простір, якість освіти, соціальний партнер, судноплавна компанія, морські ВНЗ.

А. Д. ГЕРГАНОВ

### ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЛАВСОСТАВА УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ С ЕВРОПЕЙСКИМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

*Проанализировано современное состояние подготовки плавсостава в морских вузах Украины в соответствии с потребностями национальной экономики и требований международного рынка труда. Предложены меры относительно постепенного вхождения морского образования в Европейское образовательное пространство, комплексного подхода к научно-методическому сопровождению инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава указанных вузов по внедрению новых педагогических технологий в практику подготовки специалистов для морской отрасли. Определено, что внедрение системы качества в морском вузе является не только насущной задачей руководителей этих заведений, но и обусловлено требованиями международной Конвенции ПДНВ к формированию единого европейского пространства в сфере морского образования, решения проблемы признания компетентности и квалификации украинских моряков, создания единой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов морской отрасли.*

**Ключевые слова:** Конвенция ПДНВ, специалист морской отрасли, европейское образовательное пространство, качество образования, социальный партнер, судоходная компания, морской вуз.

L. D. GERGANOV

### PROBLEMS OF SEAFARERS' PROFESSIONAL TRAINING IN TERMS OF UKRAINE'S INTEGRATION INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

*The article presents the analysis of the current state of training of seafarers at Maritime higher educational institutions of Ukraine in accordance with the needs of the national economy and the requirements of the international labour market. There have been suggested measures for the gradual integration of Maritime education into the European educational space, an integrated approach in scientific and methodical support of innovative activity of the teaching staff of the mentioned above institutions in the introduction of new pedagogical technologies into the practice of training specialists for the marine industry. It has been determined, that the implementation of a quality system at marine higher educational institution is not only an*

*urgent task of their administrator, but also it is due to the requirements of the international STCW Convention to the formation of a common European space in the field of Maritime education, the solution of the problem of recognition of the competence and qualifications of the Ukrainian seafarers, the development of the European unified system of training, retraining and qualification improvement of specialists in the Maritime industry.*

**Keywords:** *The STCW Convention, a specialist in Maritime sphere, European educational space, the quality of education, a social partner, shipping companies, marine higher educational institutions.*

Сучасні світові тенденції потребують вдосконалення систем, які забезпечують освіту і підготовку протягом усього життя, оновлення змісту навчання, розробки стандартів професійної і вищої освіти, впровадження новітніх технологій організації професійної підготовки плавскладу морської галузі. Суспільство, що базується на знанні, зумовленому цими змінами, має запропонувати принципово нові, методики професійного навчання [4]. Необхідно зазначити, що прийняття Законів України «Про вищу освіту» і «Про професійний розвиток персоналу на виробництві» відповідає світовим тенденціям і відіграє важливу роль у формуванні й розвитку трудового потенціалу нашої держави, зокрема й удосконаленні системи професійної підготовки фахівців для морської галузі. В умовах ринкових відносин розвиток економіки в усіх країнах, в т. ч. Україні, супроводжується реструктуризацією виробництва, впровадженням нової техніки, технологій, сучасних форм організації праці тощо, а це вимагає якісної робочої сили, яка була би спроможною виконувати роботу на високому професійному рівні.

Тому одним з найактуальніших завдань нашої країни в сучасних умовах є реформування системи морської освіти на всіх ланках професійного навчання, приведення її у відповідність до потреб національної економіки та вимог міжнародного ринку праці. Реалізація цього завдання можлива лише за впровадження системи професійного навчання впродовж життя, яка забезпечить рівний доступ до неї та рівні можливості всім категоріям громадян.

**Метою статті** є висвітлити основні аспекти підготовки плавскладу у вітчизняних морських ВНЗ згідно з потребами національної економіки та в умовах інтеграції України з Європейським Союзом.

У документах ЄС обґрунтовано політику щодо такого навчання, визначено цілі в цій галузі, зокрема:

- сприяння адаптації до змін в промисловості, особливо під час професійної підготовки і перепідготовки;
- удосконалення початкового та подальшого професійного навчання з метою інтеграції й реінтеграції з ринком праці;
- розширення доступності професійного навчання і заохочення мобільності викладачів і тих, хто навчається, особливо молоді;
- стимулювання співробітництва в навчанні між навчальними закладами або центрами професійної підготовки і фірмами;
- розвиток обміну інформацією та досвідом із загальних проблем для системи професійного навчання держав – членів ЄС [1].

Наша держава не тільки задекларувала свій намір вступити до європейської спільноти, а й підписала угоду про асоціацію між Україною і ЄС, бере участь в інтеграційних процесах у сфері вищої освіти європейських країн. Тож виникає потреба у принципових змінах в організації освіти в Україні на основі парадигми освіти впродовж життя, необхідність вирішення проблем в галузі морської освіти, які покликані якісно змінити її зміст, форми, методи, засоби і технології навчання.

Поступове входження в європейський освітній простір відповідає змісту завдань у реалізації стратегії економічного, соціального та інноваційного розвитку морської освіти України. Здійснюється комплексний підхід до науково-методичного супроводу інноваційної діяльності професорсько-викладацького складу морських ВНЗ щодо впровадження нових педагогічних технологій у практику підготовки фахівців для морської галузі.

У процесі реалізації такого підходу передбачено та відображено наступне:

- активна участь всіх зацікавлених сторін та їх взаємодія на національному, регіональному та місцевому рівнях;
- підвищення частки інвестицій судноплавних компаній для якісної підготовки плавскладу;

- подальший розвиток соціального партнерства між судноплавними компаніями та морськими ВНЗ щодо забезпечення екіпажів морських суден фахово підготовленим персоналом;
- розвиток і реалізація форм відкритого навчання, що дає змогу людям визначати освітні траєкторії та отримувати необхідне консультування освіти й навчання для зниження бар'єрів між професійною і загальною освітою;
- підвищення якості підготовки фахівців для морської галузі завдяки системному залученню ключових партнерів до забезпечення ВНЗ сучасними тренажерними комплексами, що суттєво впливає на якість практичної підготовки моряків;
- подальший розвиток освітнього середовища у морських ВНЗ і на робочому місці, що дає змогу посилити і реалізувати педагогічні підходи, які підтримують самоорганізоване навчання і використання інформаційних технологій у процесі навчання;
- підвищення рівня науково-практичної кваліфікації професорсько-викладацького складу морських ВНЗ за умови залучення його до вирішення виробничих проблем судноплавної компанії.

Питання підвищення якості освіти висвітлено у дисертаціях О. Л. Ануфрієва, Л. І. Даниленко, В. П. Панасюк, Л. М. Петренко і В. П. Стельмашенко, монографіях В. А. Кальней, Н. М. Островерхова та С. Є. Шишова, статтях В. О. Головінова, В. П. Головінова, Н. В. Житник, О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко, А. І. Севрук, А. І. Субетто й інших вітчизняних і зарубіжних вчених. Нині якість стала одною з пріоритетних переваг не тільки у виробництві, а й освіті, тому значне підвищення якості професійної підготовки фахівців є нагальним завданням керівників ВНЗ різного рівня акредитації, малих і великих судноплавних компаній, регіональних і місцевих органів управління.

Сучасна економіка ставить високі вимоги до рівня кваліфікації та компетентності кожного працівника. Однак підготовку конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці фахівців морської галузі, можливо здійснити лише за наявності взаємозв'язку між системами освіти, науки і виробництвом [2]. Від узгодженості та цілеспрямованого і планомірного розвитку взаємодії всіх учасників цього процесу суттєво залежить технічний рівень експлуатації суден, якість управління перевезеннями, рівень прибутку судноплавної компанії, а отже, загалом розвиток вітчизняної економіки та поліпшення добробуту народу.

Надзвичайно актуальними й важливими умовами для сфери вищої освіти у морській галузі, які сприятимуть підвищенню якості плавскладу в умовах розвитку міжнародної транспортної системи, забезпеченню її придатності до продуктивності зайнятості, мають бути:

- якісний відбір кадрів до роботи на судах та можливість повної інформації про умови праці і кваліфікаційне зростання впродовж життя;
- ефективна взаємодія між судовласниками і фахівцями морських професій, їх зацікавленість у подальшому розвитку професійного становлення і формування висококваліфікованого працівника;
- підвищення якості професійного навчання фахівців шляхом використання в навчальному процесі сучасних тренажерних комплексів та застосування інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення законодавчого, науково-методичного та інформаційного забезпечення супроводу професійного навчання фахівців морської галузі.

Національна система професійної підготовки кваліфікованих фахівців морського профілю в Україні сформована і функціонує відповідно до вимог державного стандарту вищої освіти. За останні роки наша держава внаслідок різних обставин втратила більшу частину свого флоту (до 90%), тому український моряк змушений шукати можливість працевлаштування на суднах іноземних судовласників.

Іноземні компанії-судовласники встановлюють критерії і процедури відбору персоналу з достатньо високими стандартами технічних знань, вмінь, професіоналізму. Тому основним завданням системи підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації і перевірки компетентності кваліфікованих робітників морського профілю є забезпечення такого рівня знань, вмінь і навичок, які дають можливість українським морякам успішно конкурувати на міжнародному ринку праці.

Західні країни визначають кінцевим результатом більш вузьку, спеціальну освітню кваліфікацію, що задовольняє практичну сторону підготовки, яка дозволяє здійснювати виконання суворо визначених обов'язків конкурентної професії у визначеній галузі діяльності (професійна спеціалізація).

Модернізація вищої освіти в морській галузі в Україні забезпечила встановлення градацій дипломів, ступенів підготовки, професійної кваліфікації, їх узгоджене розуміння і визнання рівноцінності в країнах-учасниках Конвенції ПДНВ 78/95 («Про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року з поправками») [3].

Рішення проблем, визначених цією конвенцією, потребувало виконання глибоких наукових досліджень у сфері вищої освіти, нових глибоких педагогічних технологій, педагогічних експериментів і притягнення до цього процесу широкого кола науково-педагогічних працівників, інструкторсько-викладацького складу, фахівців морського і річкового флоту, роботодавців, керівників судноплавних компаній та представників ІПДМ для повнішого відображення в нормативних документах думок всіх зацікавлених сторін.

З методологічних, психолого-педагогічних і технологічних основ, що передбачені традиційно складеними системами вищої освіти країн-учасниць, необхідно використати кращі досягнення і повністю або частково усунути елементи, що перешкоджають досягненню взаєморозуміння і визнання відповідності методології і змісту навчального процесу, а також результатів контролю, кінцевих результатів, гарантованих дипломами.

Найбільш ефективною формою оцінки якості професійно-технічної освіти (освітньої кваліфікації) і професійної підготовки (компетентності кваліфікованого фахівця морського профілю) є технології зовнішнього стандартизованого тестування (аудиту), які технологічно узгоджуються з системою атестації освіти випускників і професійної сертифікації (робочі дипломи з установлених функцій діяльності) при проведенні випускних кваліфікаційних іспитів. Використання при цьому основних принципів і методів управління якістю, сформульованих в Конвенції 78/95 (розділ А-І/8) і вимогами міжнародних стандартів серії ISO 9001 та ISO 9004, стимулює період від контролю за дотриманням вимог стандартів (наприклад, програм навчання) до творчого використання нормативної інформації для знаходження інноваційних рішень з покращення якості діяльності [5; 6].

Покращення якості – це складова частина управління якістю, спрямована на збільшення здатності виконувати вимоги до якості (підвищення конкурентоспроможності), є незмінна мета організації та основний принцип ISO 9004.

Досягнення цієї мети є творчим процесом, який не регламентується нормативним документами і нерідко зустрічає протидію. Тому реальний вклад у вдосконалення елементів системи професійної підготовки фахівця на виробництві повинен стимулюватися незалежно від штатної ставки, що активізує залучення персоналу і забезпечує більш повніше використання його здібностей у забезпеченні загального управління якістю (TQM).

В системі морської освіти позитивну роль відіграють організації-посередники (крюїнг-компанії), що організовують на комерційній основі інформаційну підтримку оформлення необхідних документів і доставку фахівців морського профілю в судноплавні компанії.

Затребуваність фахівців флоту на ринку праці моряків значно підвищилася за рахунок системи міжнародно-визнаних стандартів професійної компетентності фахівців морської галузі, затверджених ІМО в Конвенції ПДНВ 78/95.

Оперативний контроль за якістю професійної підготовки кваліфікованих працівників морського профілю здійснює Інспекція з питань підготовки і дипломування моряків Державної інспекції України з безпеки на морському та річковому транспорті Міністерства інфраструктури України.

Останнім часом з'явилась тенденція організації приватних навчальних і навчально-тренажерних центрів, які за наявності ліцензії МОН України на підготовку робітників морського профілю не мають достатнього педагогічного досвіду, що відображається на якості професійної підготовки моряка і зумовлює труднощі виходу його на отримання робочого диплому за професією в ІПДМ, а також несе визначену небезпеку іміджу українського моряка на міжнародному морському ринку праці.

Робота підприємств морегосподарського комплексу становить систему управління суднами, що перебувають в експлуатації з розподіленими параметрами, і потребує обліку накладених обмежень:

- автономність об'єктів (суден) і більша інерційність проходження управлінських сигналів і ресурсного забезпечення (судно-берег);
- слабка прогнозованість експлуатаційних ситуацій і наслідків помилкових рішень;
- комплексний вплив на об'єкт (судно) різних несприятливих і небезпечних факторів природного (гідрографічна обстановка і погодні умови), технологічного (технічний стан судна, небезпечні вантажі і специфіка виконання вантажних операцій), соціального (компетентність персоналу і психологічний клімат у колективі), політичного (війни, арешти суден, піратство, тероризм та ін.) характеру, що проявляється тільки стосовно морського транспорту.

Переважає більшість випускників морських ВНЗ, які проходять на достатньому рівні підготовку на судах, швидко опановують до специфіку роботи на судні, підвищують кваліфікацію і стають фахівцями морської галузі. Працюючи в різноманітних експлуатаційних ситуаціях, не передбачених проектними режимами і технологічними інструкціями, вони повинні у своєму судовому розкладі, у разі виникнення нестандартних ситуацій, приймати відповідні рішення, уявляючи важкість наслідків помилкового або несвоєчасного їх прийняття.

Прикладами таких важких наслідків можуть служити: катастрофа крупного лайнера «Costa Concordia», який потрапив на мілину і ліг на бок уночі на 14 січня 2012 р. поблизу острова Джильо з кількістю 4200 пасажирів та членів екіпажу на борту; загибель рудовоза «Умань» внаслідок централізованої заборони заходу в порт Гібралтар для проведення профілактичних заходів з усунення небезпеки транспортування некондиційної руди; загибель контейнеровоза «Механік Тарасов» в результаті нехтування небезпекою зимнього транспортування у Північній Атлантиці і прийняття додаткового вантажу; загибель пасажирського судна «Адмірал Нахімов» і багатьох сотень людей, головною причиною чого стали недостатня професійна компетентність судового екіпажу.

З'являється тенденція зниження вимог до рівня професійної підготовки робітника морського профілю, здатного здійснювати тільки виконавчу діяльність на судні. Вона є дуже помилковою, а її мотивація вартістю підготовки і відсутністю плавальної практики дає можливість до дискримінації українських моряків на міжнародному ринку праці.

Обладнання суден гіроскопічними курсовказувачами, електронними відносними і гідроакустичними лагами, приймальними індикаторами глобальних супутникових навігаційних систем, засобами радіолокації, приймальними індикаторами радіонавігаційних систем, інтегрованими навігаційними системами, системами управління курсом судна, електронними картографічними навігаційно-інформаційними системами, спричинило істотні зміни у методах судноводіння і вимогах до професійно-кваліфікаційного рівня фахівців морського профілю, однак до якісного стрибка поки що не призвело. Це пояснюється тим, що згідно з діалектикою розвитку методи судноводіння і професійна підготовка фахівців морського профілю об'єктивно відстає від розвитку технічних засобів навігації і управління.

Сучасне судноплавство потребує від фахівців широкого спектра знань, умінь, досвіду, творчого підходу до виконання своїх обов'язків на судні і разом з тим залишається діяльністю людини в умовах підвищеної небезпеки.

Навігаційні помилки і промахи під час експлуатації суден до нині призводять до людських жертв, матеріальних збитків та екологічних катастроф. У 1960–1980-х роках у морі щорічно гинуло майже 300 суден, що становило 0,4% загального тоннажу усіх суден світового флоту. В наступний час ця цифра дещо зменшилася. При цьому на навігаційні пригоди припадає приблизно 50% усіх аварійних випадків із суднами [2].

Наукові дослідження, технічні розробки й організаційні заходи спрямовані на підвищення безпеки судноплавства. Однак якісна оцінка достатнього рівня безпеки і впливу на нього проведених заходів викликає серйозні ускладнення. Статистика аварійності з суднами відображає тільки довготривалі тенденції минулого, що знижує її значення для прийняття оперативних заходів. Тому разом із статистичним аналізом аварійності необхідно розроблювати методи кількісної оцінки впливу окремих факторів, у т. ч. психолого-педагогічних, які безпосередньо впливають на безпеку мореплавства.

Для вирішення цих соціально-педагогічних проблем в Україні, необхідно, щоб судовласники та морські ВНЗ розглядалися в діалектичній єдності, органічній взаємодії з постійним коригуванням близьких і далеких перспектив, зміною функцій, які повинні бути основою для побудови структур, схем управління, впровадження інноваційних управлінських технологій, їх безперервного удосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Копенгагенська декларація щодо посилення європейської кооперації у професійній освіті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusmagistr.ru/page\\_0002/page\\_0026\\_0043](http://www.rusmagistr.ru/page_0002/page_0026_0043).
2. Дефицит кадров для флота // Морской флот (международный морской журнал). – 2006. – № 6. – С. 74–80.
3. Міжнародна конвенція «Про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). – К.: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. – 568 с.
4. Ільч Л. М. Державне регулювання професійної підготовки кадрів: світовий досвід // Ринок праці та освіта: пошук взаємодії: зб. наук. статей; під наук. ред. І. Л. Петрової. – К.: Таксон, 2007. – 200 с.
5. Колесніков С. Н. Управління якістю та ISO 9000. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ru>
6. Про системи менеджменту якості (ISO 9000). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tqmservice.ru>

УДК 378.14

С. В. ВИГОВСЬКА, В. В. ПАБАТ

#### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ТРАКТУВАННІ ПОНЯТТЯ «АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ»: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Розкрито сутність поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів». Обґрунтовано методологічні підходи в його трактуванні. Встановлено, що дидактико-методологічний підхід полягає у розробці організаційно-практичних форм залучення суб'єктів учіння в активну пізнавальну діяльність, увага дослідників зосереджена на діяльності викладача щодо залучення студентів у пізнавальний процес; у когнітивному підході предметом дослідження є творча діяльність суб'єктів учіння та її активний характер, увагу дослідників привертає процес пізнання через активізацію діяльності особистості; інтегративний підхід передбачає одночасно розгляд поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності» з позиції діяльності викладача, а поняття «активна пізнавальна діяльність» – як діяльність студента в дидактичному процесі.*

**Ключові слова:** студент, діяльність, активність, активізація навчально-пізнавальної діяльності.

С. В. ВЫГОВСКАЯ, В. В. ПАБАТ

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ «АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ»: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Раскрыта сущность понятия «активизация учебно-познавательной деятельности студентов». Обоснованы методологические подходы к его трактовке. Установлено, что дидактико-методологический подход заключается в разработке организационно-практических форм привлечения субъектов учения в активную познавательную деятельность, внимание исследователей сосредоточено на деятельности преподавателя по привлечению студентов в познавательный процесс; в когнитивном подходе предметом исследования является творческая деятельность студентов, и ее активный характер, внимание исследователей привлекает процесс познания через активизацию деятельности личности; интегративный подход предполагает одновременно рассмотрение понятия «активизация учебно-познавательной деятельности» с позиции деятельности преподавателя, а понятие «активная познавательная деятельность» – как деятельность студента в дидактическом процессе.*

**Ключевые слова:** студент, деятельность, активность, активизация учебно-познавательной деятельности.

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO INTERPRETATION OF THE CONCEPT «INTENSIFICATION OF STUDENTS' STUDY AND COGNITIVE ACTIVITY»: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

*The article deals with the essence of the concept of "intensification of students' study and cognitive activity", methodological approaches to its treatment. It has been clarified, that a didactic and methodological approach lies in the development of organizational and practical forms of involvement of subjects of study into active cognitive activity. Authors' main attention is focused on teacher's activity on engaging students in cognitive process. In the cognitive approach the subject of study is the creative activity of the subjects of study and its active nature. The attention of researchers is also paid to the process of cognition through activation of a personality's activity. The integrative approach involves simultaneous consideration of the concept of "intensification of study and cognitive activity" from the side of a teacher's activity, and the term "active cognitive activity" is treated as the activity of a student in the didactic process.*

**Keywords:** a student, activity, activeness, intensification of study and cognitive activity.

Орієнтація українського суспільства на входження в європейський простір зумовлює реформування одного із стратегічних напрямів державотворення – освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, адже постає необхідність готувати професіоналів, здатних здійснювати свою діяльність у нових реаліях. Відповідно необхідною умовою професійної діяльності сучасного фахівця є формування і розвиток умінь активно й творчо застосувати отримані знання, а також вміння здобувати нові впродовж всієї професійної діяльності.

Сьогодні зберігається розрив між вимогами, які суспільство ставить до студента як майбутнього фахівця, і характером його підготовки у вищому закладі освіти: індивідуально-творчим характером його професійної діяльності та збереженням переважно авторитарного характеру підготовки майбутнього фахівця; використанням колективної та групової підготовки та індивідуальним характером і особливостями сприйняття, осмислення і практичного використання інформації; глибинно-особистісними метою і мотивами підготовки та переважно інформаційним характером їх досягнення в існуючій педагогічній системі тощо. Подолання цих суперечностей можливе за умов впровадження особистісно орієнтованої підготовки, яка, зорієнтована насамперед на формування громадської позиції студентів як суб'єктів учіння, що сприятиме зростанню якості навчання, професійному становленню особистості, котра буде готовою до самоактуалізації в умовах професійної діяльності, в суспільному та особистому житті.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності особистості у педагогічній теорії і практиці не нова. На всіх етапах розвитку педагогічної думки до неї зверталосся багато вчених, педагогів-практиків.

Одним з перших звернув увагу на необхідність «вчити дітей мислити» Я. А. Коменський. Ідею активізації навчання за допомогою наочності, шляхом активного спостереження та узагальнення і самостійного підведення підсумків висловлювали Й. Г. Песталоцці й Ф. А. Дістервег. Різні засоби активізації пізнавальної діяльності учнів обґрунтували в своїх працях багато українських педагогів, зокрема: О. І. Білецький, Б. Г. Грінченко, О. Ф. Музиченко, О. П. Потебня, С. Ф. Русова, В. І. Помогайба та ін. Суттєві положення і висновки з проблеми активізації діяльності учнів містяться в роботах С. Т. Шацького, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського й ін.

Психологічний аспект досліджуваної проблеми глибоко розроблений у працях Л. С. Виготського, В. В. Давидова, О. М. Леонтьєва, Н. В. Менчинської, С. Л. Рубінштейна та інших вчених.

Вивченню різних аспектів процесу активізації пізнавальної діяльності студентів присвячені дослідження педагогів і психологів: А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, В. М. Вергасова, В. М. Володька, С. І. Зінов'єва, І. А. Зязюна, П. Г. Лузана, Н. Г. Ничкало, Р. А. Нізамова та ін.



**Мета статті** – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити й охарактеризувати теоретико-методологічні підходи в трактуванні поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності».

Проблема активізації пізнавальної діяльності підростаючого покоління і способів її організації в конкретному освітньому середовищі мають свою історію в теоретичному висвітленні й практичній реалізації. Загалом можна назвати три основні лінії, в межах яких проблема пізнавальної діяльності обговорюється представниками передової педагогічної думки протягом усього багатовікового існування людства.

Основоположниками першого напрямку можна вважати давньогрецьких учених (Архит, Аристоксен, Сократ, Платон, Аристотель), які глибоко і всебічно обґрунтували значимість активного й самостійного оволодіння особистістю знаннями. З позиції свого часу вони вважали, що розвиток людини як особистості може успішно відбуватися тільки в процесі активної пізнавальної діяльності, а розвиток його здібностей – шляхом самопізнання (Сократ).

Ці теоретичні положення розвинули в своїх працях Ф. Рабле, Т. Мор, Т. Кампанелла. Вони в епоху феодалізму, у розпал панування схоластики, догматизму й зубріння, призивали вчити учня активності, виховувати з нього вдумливу, всебічно і гармонійно розвинену людину. Для цього йому необхідно самостійно здобувати нові знання, самому «скуштувати плід пізнання», обрати шлях до істини.

Ці ж думки висловлені у педагогічних поглядах Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Ф. А. Дістервега, Г. С. Сковороди, К. Д. Ушинського й ін. Розроблені ними положення теорії саморозвитку і вчення про природовідповідність виховання перетворили принцип активності й самостійності в один з основних принципів дидактики.

Основоположником другого напрямку, що умовно можна назвати дидактико-методологічним, є Я. А. Коменський. Суть цього напрямку полягає в розробці організаційно-практичних форм залучення учнів/студентів в активну пізнавальну діяльність. Розглядаються теоретичні аспекти викладання: діяльність викладача щодо залучення учнів/студентів у пізнавальний процес. Цей напрямок розвивався протягом кількох століть і дав вагомий практичний результати. Активно розвивається він і зараз. До слабких його сторін можна віднести недостатньо глибокий аналіз діяльності учнів/студентів.

Третій напрямок характеризується тим, що предметом досліджень є творча діяльність учнів/студентів, її активний характер. Як відбувається процес пізнання через активізацію діяльності учнів/студентів – це мета когнітивного напрямку дослідження проблеми. Одним із перших розпочав його розробляти К. Д. Ушинський. Перебудова процесу навчання й виховання неможлива, на думку педагога, без організації серйозної й цікавої роботи учнів/студентів замість важкого механічного повторення і зубріння. «Повторювана дія стає все легшою і легшою, але разом з тим все менше й менше займає душу», – вказував він [9, с. 540]. Ця думка є актуальною і в сучасній освіті, адже для успішної діяльності учнів/студентів характерна спрямованість на активну й творчу діяльність. Проблему активізації процесу пізнання К. Д. Ушинський вирішував шляхом аналізу об'єктивно-логічних і психологічних моментів пізнання. Загальнодидактичні ідеї педагога та освітнього діяча були розвинуті в наступний період.

На сучасному етапі велику увагу активізації навчально-пізнавальної діяльності приділяють у своїх роботах, як Б. Г. Ананьєв, В. С. Ільїн, І. А. Зязюн, М. В. Кухарев, В. І. Лозова, П. Г. Лузан, Н. Г. Нічкало й інші педагоги й психологи. Результати їх досліджень свідчать про спробу розглядати процес активізації навчально-пізнавальної діяльності інтегровано, з дидактико-методологічного і когнітивного напрямків.

Для розкриття сутності поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності» розглянемо поняття «діяльність» з позицій лінгвістики, психології й філософії. Існує таке його трактування: «Діяльність – це специфічна людська форма ставлення до навколишнього світу, зміст якої становить його доцільну зміну й перетворення в інтересах людей. Діяльність містить у собі мету, засоби, результат і сам процес...» [8, с. 386].

Є також філософське тлумачення вказаного поняття: «Діяльність – специфічна форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якого становить його доцільну зміну й перетворення в інтересах людей. Діяльність людини припускає певне протистояння суб'єкта й

об'єкта діяльності: людина протиставляє собі об'єкт діяльності як матеріал, що повинен одержати нову форму й властивості, перетворитися з матеріалу в предмет і продукт діяльності» [10, с. 160].

Одне з психологічних тлумачень категорії «діяльність» наводить Л. М. Фрідман: «Під діяльністю розуміється активність суб'єкта, спрямована на зміну світовиробництва або створення певного об'єктивованого продукту матеріальної чи духовної культури. Діяльність людини є спочатку практичною, матеріальною діяльністю. Потім з неї виділяється діяльність теоретична. Усіляка діяльність складається з актів дій або вчинків, заснованих на тих чи інших спонуканнях або мотивах і спрямованих на певну мету (потребу). ... Діяльність суб'єкта завжди пов'язана з певною потребою. Будучи вираженням потреби суб'єкта в чому-небудь, потреба викликає його пошукову активність» [11, с. 171].

Встановлено певні загальні закономірності у формуванні й функціонуванні діяльності людини: кожний вид діяльності має свою закінчену структуру, пов'язану з виникненням, розвитком і розпадом; структурні компоненти діяльності можуть мінятися місцями внаслідок розвитку структури, перетворюючись один в одного; існує взаємозв'язок різних видів діяльності та їхній взаємний перехід (навчальна в ігрову, ігрова в навчальну); діяльність спочатку виникає у формі взаємодії людей (трансакцій), які використовують матеріальні й ідеальні засоби для інформаційного обміну. На цій основі формується діяльність окремого учня/студента, що спирається на образи, відчуття і поняття.

У кожному з наведених визначень діяльності присутній такий аспект її прояву, як активність. Розглянемо це поняття стосовно процесу пізнання.

Аналіз досліджень видів активності показав різноманіття авторських рішень залежно від критерію класифікації: за формою взаємодії людини з навколишньою дійсністю виокремлюють суспільно-політичну, соціальну, комунікативну активність; за видами діяльності – навчальну, практичну, творчу, ігрову, спортивну; за специфікою когнітивної діяльності – пізнавальну, інтелектуальну, розумову, творчу. При цьому пізнавальну активність часто ототожнюють із вищезгаданими видами активності, діагностуючи через творчість, ініціативу або швидкість розумових операцій [2, с. 18].

Визначення поняття «активність» дає Е. А. Красновський. На його думку, це й «пусковий механізм» і результат процесу навчання. У ролі «пускового механізму» активність є проявом усіх сторін особистості: потреба нового, прагнення до лідерства, радість пізнання (потребно-мотиваційна сторона особистості); установка на вирішення пізнавальних протиріч, навчальних і побутових проблем (операційно-пізнавальна сторона); готовність до вирішення завдань (морально-вольова сторона) [3, с. 35]. Це трактування подається з позицій когнітивного напрямку й цікаве тим, що наводить структуру взаємодії викладач-студент. У цій взаємодії І. Ю. Сіроусов визначає чотири сфери особистості викладача й студента, в яких відбувається первинний контакт: мотиваційно-настановчу; операційно-орієнтовну, операційно-інформаційну; емоційну сферу особистості.

Р. А. Нізамов розглядає пізнавальну активність як ініціативну дію особистості, спрямовану на проникнення у внутрішню сутність досліджуваних явищ, процесів, об'єктів [5, с.15]. Г. В. Сирота вважає, що пізнавальна активність – це активність, спрямована на пізнання навколишнього світу, фізіологічною основою якого є орієнтовний рефлекс, що народжує пізнавальну потребу, яка реалізується в пошуковій, дослідницькій діяльності [7, с. 16].

Співвідношення понять «діяльність» і «активність» розглядав П. Я. Гальперін. Він вважав, що дії, які керуються суб'єктом на основі орієнтування щодо образу, є актами поведінки, а там, де немає орієнтування дій на основі образу, немає поведінки, а є тільки реакція організму (автоматизм). Якщо опору задоволенню потреби немає взагалі, то не потрібні ні орієнтування, ні діяльність. Коли ж неможливо автоматично задовольнити потребу через соціальний і предметний опір, виникає необхідність активного орієнтування, діяльності [1, с. 123–125].

Г. І. Щукіна розглянула проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності як необхідність здійснення під час навчання процесу, спрямованого на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність викладача і студента (взаємодія), на подолання інерції, пасивних і стереотипних форм викладання й навчання [12, с. 36].

Такий підхід розкриває сутність поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності» з педагогічної точки зору. Вихідним положенням у ньому є закономірний зв'язок діяльності викладача й діяльності студента у навчальному процесі. Цей взаємозв'язок визначається багатьма зовнішніми й внутрішніми факторами: метою, змістом і характером навчання, методами навчання, реальними можливостями середовища навчання й вікових особливостей студента.

Отже, поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності» стосується діяльності викладача в навчальному процесі, а поняття «активна пізнавальна діяльність» – діяльності студента в дидактичному процесі.

На підставі аналізу досліджень пізнавальної активності в психологічних роботах Т. А. Гусєва виокремлює три умовні напрямки: когнітивно-пошуковий, інтегративно-уніфікований і цілісний. У межах когнітивно-пошукового напрямку центром пізнавальної активності є внутрішні розумові процеси пошуку й зовнішні поведінкові пошукові дії. Інтегративно-уніфікований напрямок представлений в роботах дослідників, що тяжіють до інтеграції видів активності, що розглядають їх у сукупності якихось узагальнених характеристик. Цілісне дослідження пізнавальної активності як особистісної властивості автори позиціонують з показниками ініціативності, самостійності, самодіяльності, саморегуляції, волі, цілеспрямованості, як кількісну і якісну характеристику пізнавальної діяльності особистості з акцентом на ініціативних діях, сукупність змістовних, динамічних і продуктивних характеристик, що проявляються у швидкості виконання завдань, ініціативності, продуктивності. Психологічне трактування пізнавальної активності в своїй основі спирається на провідне положення А. Ф. Лазурського про активність як міру стійкості об'єкта до навколишніх впливів і як міру впливу на навколишнє середовище. У зв'язку з цим пізнавальна активність трактується як особлива властивість суб'єкта пізнання, що характеризує міру його чутливості до впливів інформаційного соціуму та об'єктів пізнання [2].

П. Г. Лузан вважає, що навчально-пізнавальна активність, по-перше, формується і проявляється у навчально-пізнавальній діяльності, є її якісною характеристикою. По-друге, активність особистості у навчально-пізнавальній діяльності характеризується особливим психічним станом, який може трансформуватися в певні психічні структури і набувати якості рис особистості. По-третє, конкретні прояви активності людини мають суто кількісні та якісні характеристики [4, с. 32].

На основі теоретичного аналізу О. Є. Олексюк конкретизувала смислові значення поняття «активізація», яке розуміється: а) як система зовнішніх дій, що сприяє підвищенню рівня активності і якості певної діяльності, тут зміст поняття збігається з поняттям педагогічного стимулювання; б) як стан, в якому перебуває суб'єкт діяльності і характеризується зростанням активності; в цьому разі зміст поняття дещо збігається з мотивацією обумовленої діяльності; в) як мета навчального процесу, що переслідує завдання переведення енергії зовнішнього впливу у внутрішню самодетермінованість [6]. Дослідниця також наводить власне визначення поняття активізації пізнавальної діяльності студентів: «...З одного боку, це якісний рівень діяльності студента, якому притаманна певна система ознак (самодетермінованих проявів активності); з іншого – це цілеспрямоване керування процесом пізнання студентів шляхом створення оптимальних психолого-педагогічних умов, підпорядковане меті професійної підготовки, яке спрямоване на формування внутрішніх мотивів та цілей пізнавальної діяльності; ефективне засвоєння нових знань і здобуття навичок їх практичного застосування» [6, с. 8]. На нашу думку, авторка у першій частині визначення не виправдано ототожнює поняття «активізація», означаючи його як рівень діяльності, з поняттям «активність».

Отже, у результаті здійсненого теоретичного аналізу можна виокремити такі підходи до трактування поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності»: дидактико-методологічний (це розробка організаційно-практичних форм залучення суб'єктів учіння в активну пізнавальну діяльність, увага дослідників зосереджена на діяльності викладача із залучення учнів/студентів у пізнавальний процес); когнітивний (предметом дослідження є творча діяльність суб'єктів учіння, її активний характер, увагу дослідників привертає процес пізнання через активізацію діяльності особистості); інтегративний (поняття «активізація

навчально-пізнавальної діяльності» розглядається з позиції діяльності викладача, а поняття «активна пізнавальна діяльність» – діяльності студента в дидактичному процесі).

Здійснені спроби теоретико-методологічного аналізу поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності» не претендують на вичерпність. Перспективними залишаються питання вироблення ефективної методики активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 87–125.
2. Гусева Т. А. Стили познавательной активности студентов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Т. А. Гусева. – Новосибирск, 2009. – 48 с.
3. Красовский Э. А. Активизация учебного познания / Э. А. Красовский // Советская педагогика. – 1990. – № 4. – С. 34–37.
4. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів / П. Г. Лузан. – К.: Нац. аграр. ун-т, 2004. – 272 с.
5. Низамов Р. А. Психолого-педагогические основы развития познавательной активности студентов / Р. А. Низамов // Проблемы развития познавательной активности студентов. – Казань: КГУ, 1980. – 174 с.
6. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Є. Олексюк. – К., 2005. – 24 с.
7. Сирота Г. В. Воспитание познавательной активности учащихся учебными творческими заданиями: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Сирота. – Минск, 1987. – 30 с.
8. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Сов. энциклопедия, 1981. – 1600 с.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т. 9. – 560 с.
10. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
11. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
12. Щукина Г. И. Исследование активизации учебно-познавательной деятельности / Г. И. Щукина // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 36–37.

УДК 37.014:37.032

С. Є. ЛУПАРЕНКО

#### ПИТАННЯ ДИТИНСТВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ (1900–1918 РР.)

*Визначено передумови підвищення інтересу вітчизняних науковців до дослідження дитинства в 1900–1918 рр., зокрема: усвідомлення світовою спільнотою унікальності дитини й дитинства, незнання природи дитинства, потреба суспільства в освічених працівниках у різних сферах суспільного життя. Розкрито напрямки досліджень дитинства: фізіологічні (вікові особливості фізичного розвитку, дитячі рефлекси, рухова активність), психолого-педагогічні (вікові особливості психічного розвитку, ідеї вільного виховання, сімейне виховання, фізичне виховання, здоров'я дитини), етнографічні (дитячий побут, фольклор).*

**Ключові слова:** дослідження, дитина, дитинство, розвиток, виховання.

С. Е. ЛУПАРЕНКО

#### ВОПРОС ДЕТСТВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУЧНОЙ МЫСЛИ (1900–1918 ГГ.)

*Определены предпосылки усиления интереса отечественных ученых к исследованию детства в 1900–1918 гг., а именно: осознание мировым сообществом уникальности ребенка и детства, незнание природы детства, потребность общества в образованных работниках в разных сферах общественной жизни. Раскрыты направления исследования детства: физиологические (возрастные особенности*

*физического развития, детские рефлексы, двигательная активность), психолого-педагогические (возрастные особенности психического развития, идеи свободного воспитания, семейное воспитание, физическое воспитание, здоровье ребенка), этнографические (детский быт, фольклор).*

**Ключевые слова:** исследование, ребенок, детство, развитие, воспитание.

S. E. LUPARENKO

### CHILDHOOD ISSUE IN THE NATIONAL SCIENTIFIC THOUGHT (1900–1918)

*The preconditions for national scholars' increased interest in research of childhood issues in 1900–1918 are determined. They are awareness of child and childhood uniqueness by the world community, lack of knowledge of childhood nature, society's need for educated employees in different industry sectors. Childhood research directions are revealed. They are physiological (age peculiarities of physical development, child reflexes, motor activity), psychological and pedagogical (age peculiarities of mental development, ideas of free education, family education, physical education, child's health), ethnographical (children's way of life, folklore) researches.*

**Keywords:** research, child, childhood, development, education.

На сучасному етапі свого розвитку суспільство прийшло до визнання дитинства унікальним і самобутнім періодом життя людини, який впливає на все її подальше життя. Дійсно, протягом дитинства відбувається знайомство особистості з навколишнім світом, інтенсивно розвиваються всі її пізнавальні процеси, йде накопичення знань, формування різноманітних умінь і навичок тощо. З огляду на це важливим є створення умов для різнобічного розвитку дитини, яке неможливо здійснити без знання дитячої природи, особливостей дитинства, що відповідно зумовлює інтерес громадськості до дослідження різних питань дитинства.

На початку ХХ ст. світ переживав значне підвищення інтересу до питань дитинства. В усьому світі, в т. ч. Україні, відкривалися товариства, лабораторії, які досліджували різні проблеми дитячого розвитку (фізіологічні, психологічні, моральні й ін.). Вивчення напрямків та особливостей здійснення досліджень дитинства, що реалізовувалися вітчизняними науковцями, сприятиме більш усвідомленому ставленню до періоду дитинства, необхідності збереження його самобутності та глибокого дослідження дитячої природи.

Аналіз історичної та психолого-педагогічної літератури показав, що українські вчені і педагоги вивчали певні аспекти дитинства: погляди на дитинство і розвиток дитини (І. Бех, С. Гончаренко, Н. Калениченко, Н. Копиленко, Т. Самоплавська, О. Сухомлинська, С. Філоненко, М. Ярмаченко й ін.); аналіз етнографічних досліджень дитинства (Є. Гайова, Н. Лисенко, Л. Непіт, С. Палій, М. Стельмахович та ін.); історичні аспекти формування культури й духовності дитини (І. Вавілова, О. Сидоренко й ін.); розвиток поглядів на дитину і дитинство в країнах Заходу (С. Білецька й ін.). Разом з тим питання підвищення інтересу вітчизняних науковців до дослідження дитинства протягом 1900–1918 рр. не стало предметом окремого дослідження.

**Мета статті** – розкрити передумови підвищення інтересу та основні напрямки досліджень дитинства, реалізованих вітчизняними науковцями в 1900–1918 рр.

Започаткування досліджень дитинства на початку ХХ ст. зумовлювалося, по-перше, підвищеним інтересом учених усього світу до питань дитячого розвитку; по-друге, недостатнім знанням специфіки формування дитини, що спричиняло неврахування вікових та індивідуальних особливостей її розвитку і знижувало ефективність навчально-виховного процесу в дитячих установах, передусім освітніх; по-третє, потребою суспільства в освічених працівниках у різних сферах життя. Усе це сприяло усвідомленню громадськістю необхідності глибокого вивчення дитинства, особливостей дитячого розвитку, що й зумовило проведення численних досліджень дитини і дитинства, а саме: фізіологічних, психолого-педагогічних, етнографічних.

У досліджуваній нами історичний період панував в науці анатомо-фізіологічний підхід до дитини (як до людської істоти, котра ще не завершила свого фізичного розвитку і має специфічні, властиві її віку, тобто дитячі, захворювання) і дитинства (як до періоду зростання особистості, протягом якого відбувається розвиток і вдосконалення рефлексів дитини). Згідно з

цим підходом усі психічні процеси супроводжуються рефлексорними руховими і вегетативними реакціями, які вчені (Б. Бабкін, В. Данилевський, В. Чаговець, І. Щелков та ін.) [6; 7; 8] спостерігали й досліджували. На основі цього ними було розкрито вчення про умовні рефлекси людини.

Фізіологи, застосовуючи анатомо-фізіологічний підхід до дослідження і виховання дітей раннього віку, на основі вивчення рухів маленьких дітей показали, що формування особистості дитини починається від початку раннього віку. Численні анатомо-фізіологічні дослідження сприяли виокремленню в 1918 р. нової науки – рефлексології (згідно з нею об'єктивне дослідження особистості базується на вивченні її рефлексів), яка згодом набула поширення і стала фундаментом для появи нового напрямку в педагогічній науці – педології.

Досліджуваний період також відзначився психолого-педагогічними дослідженнями дитинства. Значні зусилля науковців (С. Русова, І. Сікорський та ін.) були спрямовані на висвітлення необхідності фізичного виховання, сімейного виховання і врахування народних традицій у вихованні дітей в сім'ї, вільного виховання тощо.

Упродовж зазначеного періоду активізувалося, зокрема, наукове вивчення питань сімейного виховання. У цей час дійсно посилилася роль сім'ї у вихованні дітей, що було зумовлено змінами в ній, оскільки, по-перше, шлюби вже можна було розривати, а по-друге, залучення жінки до виробництва призвело до відкриття дитячих закладів (ясел і садків) і відповідно зменшення часу, який батьки проводили з дітьми, й недостатньої уваги перших до других.

Так, С. Русова надавала виняткового значення сімейному вихованню. У своїх працях «Націоналізація дошкільного виховання» і «Дошкільне виховання» вона обґрунтувала місце традиційних родинних впливів, багатовікового досвіду народу на розвиток дитини, показавши, що участь дітей у традиційних святах (в ігровій формі) сприяє засвоєнню ними життєво необхідних знань, умінь і навичок, духовно-морального укладу життя народу, пробудженню уваги й почуттів дітей, збагаченню їхнього досвіду безпосереднього людського спілкування, формуванню патріотизму. Вона радила батькам використовувати найрізноманітніші елементи народності у вихованні дітей, адже збагачення дитини знаннями про рідний народ, його звичаї і традиції, а також порядність сім'ї сприяють моральному самовдосконаленню особистості; народна мудрість, спостереження дітей за працею дорослих і їхня посильна участь у цій праці – вихованню розумної і працьовитої дитини, формуванню в ній загальнолюдських цінностей, позитивного ставлення до праці, потреби й уміння працювати; соціальна діяльність сім'ї на користь іншим людям – відповідальності, людяності, доброзичливості; виконання традиційних хатніх робіт – самостійності, соціального обов'язку дитини [4].

У вказаний період деякі вчені (Я. Чепіга та ін.) [7] висували ідеї вільного виховання, які передбачали, що розвиток дитини не повинен нічим обмежуватись, адже природа, заклавши в ній певні задатки і здібності, протриває їхньому обмеженню.

Однак, незважаючи на ентузіазм педагогів і висвітлення ними питань організації навчально-виховного процесу у школі на засадах вільного виховання, ці ідеї не набули значного поширення через фінансові труднощі (школи й експерименти фінансувалися завдяки приватним ініціативам, які не були постійними), проблеми з підготовкою кваліфікованих педагогічних працівників (часто у школах вільного розвитку працювали не педагоги, а звичайні люди, батьки дітей, які підтримували ці ідеї), недостатню підтримку і розуміння ідей вільного розвитку з боку держави тощо.

Водночас вони зумовили обговорення українськими освітянами (Ф. Вовк, О. Русов, С. Русова, Я. Чепіга та ін.) на освітянських зібраннях, у педагогічній пресі різних проблем освіти дітей (її мети і завдань, змісту, безоплатності та обов'язковості) на основі ідеї вільного розвитку дитини, а також набуття вихованням і навчанням гуманістичного, духовного та морального напрямків (виховання на прикладах добра й творчості, звернення до питань самовдосконалення особистості, виховання і навчання в сім'ї), орієнтацію освіти на принципи демократизації, рівного доступу до здобуття освіти [1; 2; 6; 7].

Активно досліджувалися також проблеми дитячого здоров'я: вивчення стану здоров'я дітей (згідно з даними медичних обстежень, діти страждали на недокрив'я, нервові захворювання, золотуху, туберкульоз, ревматизм, сифіліс, виснаження, хвороби дихальних

шляхів і системи травлення, шкірні захворювання, порушення зору і слуху; в більшості дітей спостерігалось кілька вищеназаних хвороб одночасно [12]); виявлення причин слабого здоров'я дітей (недоліки в організації навчально-виховного процесу в школі, передусім перенавантаження і втома дітей через неправильну організацію навчальних занять; складні життєво-побутові умови в сім'ях: низький рівень життя, неправильна організація розпорядку дня дитини, фізичні покарання з боку батьків; особлива схильність школярів до заразних захворювань, які властиві дитячому віку (кір, скарлатина, дифтерія, кашлюк, паротит) [11]); розробка і втілення заходів щодо зміцнення здоров'я дітей (надання рекомендацій батькам і педагогам з раціональної організації режиму дня дитини; застосування заходів для покращення навчально-виховного процесу в дитячих установах).

Характерною особливістю досліджень дитинства на початку ХХ ст. було підвищення інтересу науковців до вивчення дитинства в контексті опису життя селянської сім'ї, дитячого фольклору, що зумовило проведення етнографічних досліджень дитинства (Д. Багалій, Г. Барвінок, Б. Грінченко, М. Грушевський, П. Кузьменко, С. Ніс, М. Сумцов, М. Чубинський та ін.), які ґрунтовно розкрили особливості формування дитини й увібрали в себе всі напрямки тогочасних дитинознавчих досліджень, зокрема, ігрових групових форм, дитячого фольклору.

Першим комплексним етнографічним дослідженням, присвяченим світу дитинства, була праця М. Грушевського «Матеріали до українсько-руської етнології. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу». Автор, розглядаючи життя дитини як окрему цілість [3, с. 219], зібрав значний матеріал, який розкривав народження і процес зростання дитини, а також звичаї та обряди, що супроводжували різні події дитячого життя. Вчений показав характерні риси українського народу в поводженні з дітьми, як-то: оптимізм, спокій сприйняття і реагування на постійні несподівані прикрощі, які підносять батькам діти, піклування про здоров'я дитини, надання їй самостійності в вирішенні проблем, довіра до природних можливостей дитини.

Серед найцінніших здобутків праці М. Грушевського – докладно записані народні розповіді про досягнення дитини в опануванні мисленням, мовленням, відчуттями (вчений першим звернув увагу на поетапність розвитку дитячого мовлення і мислення, подав чимало народних примовлянь, потішок, забавлянок, які сприяють розвиткові мови й тактильної чутливості дитини [3, с. 223]), уміння сидіти, ходити, упізнавати родичів, про хворих дітей, специфіку спілкування дітей між собою і з дорослими, вияви вікового аутизму і ставлення дорослих до нього, елементи психотерапії в селянському середовищі, народну медицину (автор подав перелік симптомів хвороб дітей і народних ліків).

Серед інших етнографічних досліджень необхідно назвати працю М. Сумцова «Слобожане. Історико-етнографічна розвідка» [5], в якій розкрито життя, культуру й побут українців упродовж тривікової історії Слобідського краю. Історик описав обряди, які супроводжували народження, хрещення і смерть дитини, святкування її днів народження, особливості спілкування з дітьми, дитячі ігри й іграшки: «Іграшок безліч: з м'ячем, з палками, з джгуттом, камінцями, у свинки, гилки, скраклі, комар, городок, стінки, ярки, бабки, деркач, крам, дуб, мак, квач, кузмерки (жмурки), кішка й мишка, гуси, краски, просо, дудар, дрібушечки та ін.», – писав учений [5, с. 90]. М. Сумцов описав дитячі хвороби (дифтерію, цингу) й народні і медичні ліки, що надавалися дітям для їх лікування.

Етнографічні дослідження, в яких розкривались ідеї дитинства, також здійснював відомий історик і громадський діяч Д. Багалій. У своїй роботі «Історія Слобідської України» він описав історію, промисли, ремесла, побут і освіту в цьому регіоні у XVIII–XIX ст. Вчений, зокрема, стверджував, що українцям властива любов до освіти. Серед методів навчання у школах він називав спостереження, бесіди, пояснення, вправи, заохочення і покарання тощо.

Зазначимо, що на початку ХХ ст. в Російській імперії, до якої входила тоді Наддніпрянська Україна, не було належних умов для повноцінної реалізації суспільством соціальних та освітніх функцій. Щодо українців царизм проводив політику національної дискримінації. За таких умов помітно посилилася роль добродійного педагогічного руху серед інтелігенції, міщан, почасти дворян і духовенства. Представники цих станів об'єднувалися в різні громадські об'єднання (товариства поширення в народі грамотності, Фребелівські товариства, товариства допомоги бідним учням та ученицям навчальних закладів, товариства

підкування про безпритульних малолітніх сиріт, товариства фізичного виховання, добродійні товариства, товариства сприяння початковій освіті й ін.), вирішували освітні і соціальні проблеми, які не вирішувала держава, а також здійснювали дослідження дитинства.

Так, члени Харківського товариства поширення в народі грамотності проводили дослідження [9; 10; 11; 12], присвячені вивченню анатомо-фізіологічних особливостей дітей різного віку, специфіки їхнього фізичного розвитку з визначенням факторів впливу на нього (вихователі, вчителі і лікарі ретельно стежили за зміною показників фізичного розвитку: ваги, росту, окружності грудей), причин виникнення дитячих хвороб, психічних особливостей формування дитини, якостей, що властиві особистості в дитинстві («діти мають природну допитливість» [10, с. 5], прямолінійність, можливість швидко прив'язатися до людини, безпосередність, ширість, уразливість), специфіки взаємостосунків дітей між собою і з дорослими, індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Завідувач дитячих літніх колоній вказаного товариства зазначав, зокрема, що «дитина не є матеріалом для примхливих смаків вихователів, не віск, з якого можна зліпити все, що завгодно, а яскрава індивідуальність, яка бореться всіма вилами проти всіх намагань притиснути цю індивідуальність. І чим більшою розумною свободою вона буде користуватися, чим більше буде умов, що сприяють виявленню її внутрішнього духовного багатства, тим більш цільною буде її натура в період дорослішання, тим вірніше вона дасть напрямок своїм здібностям у безпросвітній метушні, яка зветься нашим життям» [9, с. 22].

Таким чином, певні історичні причини (усвідомлення громадянською спільнотою унікальності дитини й дитинства, недостатнє знання природи дитинства, потреба суспільства в освічених педагогічних працівниках тощо) зумовили проведення різних досліджень дитинства українськими вченими, що мало важливе значення для розвитку вітчизняної педагогіки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.: монографія / Л. Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Василькова Ю. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Ю. Василькова, Т. Василькова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 440 с.
3. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу; упор. тексту Я. Левчук / М. Грушевський. – К.: Либідь, 2006. – 256 с.
4. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова // Світло. – 1913. – Кн. 1. – С. 20–26.
5. Сумцов М. Слобожане: історико-етнографічна розвідка / М. Сумцов. – Х.: Акта, 2002. – 282 с.
6. Чаговец В. Очерк электрических явлений на живых тканях с точки зрения новейших физико-химических теорий / В. Чаговец. – СПб., 1906. – Вып. 2: Электрофизиология нервного процесса. – 168 с.
7. Чепіга Я. Вільна школа, її ідеї й здійснення в практиці / Я. Чепіга. – К.: Вид-во укр. школи 1918. – 72 с.
8. Финкельштейн Е. Василий Яковлевич Данилевский / Е. Финкельштейн. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1955. – 292 с.
9. Державний архів Харківської області (ДАХО). Ф. 200: Харьковское общество распространения в народе грамотности, 1869–1920 гг. Оп. 1. Дело 315: Доклад зав. колонией о летней кампании (с диаграммами). 1907 г. – 43 л.
10. ДАХО. Ф. 200. Оп. 1. Дело 337: Переписка о работе школьного комитета, о постройках школ в уездах, о льготах нуждающимся ученикам; сведения об экзаменах и учениках, о конкурсе преподавания в школах и заявления учителей. 1909 г. – 154 л.
11. ДАХО. Ф. 200. Оп. 1. Дело 364: Доклад училищной комиссии (Н. А. Ширяева) о задачах, постановке и правильном устройстве летних школьных колоний. Отрывок научно-исследовательского доклада об организации детского воспитания и детских садов. 1910 г. – 50 л.
12. ДАХО. Ф. 200. Оп. 1. Дело 384: Очерк деятельности комитета и протоколы заседаний совета комитета школьных летних колоний и комиссии по постройке колоний. 1911 г. – 26 л.



Т. В. ЛОЗА

**ВПРОВАДЖЕННЯ У ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ І МОЛОДІ ФОРМ І МЕТОДІВ ПІДГОТОВКИ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ**

*Обґрунтовано актуальність здійснення і вдосконалення соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт старшого підліткового віку, які зростають і виховуються в дитячих будинках сімейного типу (ДБСТ), з метою їх підготовки до самостійного життєзабезпечення в майбутньому. Розкрито сутність і зміст, охарактеризовано особливості дослідницько-експериментальної роботи щодо розробки і застосування на практиці нових форм і методів підготовки старших підлітків до самостійного життя в умовах ДБСТ. Запропоновано програму впровадження форм і методів соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ при здійсненні підготовки їх до майбутнього самостійного життя.*

**Ключові слова:** старший підліток, дитячий будинок сімейного типу, соціально-педагогічна підтримка, форми і методи соціально-педагогічної підтримки.

Т. В. ЛОЗА

**ВНЕДРЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ ДЛЯ СЕМЬИ, ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ФОРМ И МЕТОДОВ ПОДГОТОВКИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ ДОМОВ СЕМЕЙНОГО ТИПА**

*Обоснована актуальність здійснення і удосконалення соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт, які зростають і виховуються в дитячих будинках сімейного типу (ДБСТ), з метою їх підготовки до самостійного життєзабезпечення в майбутньому. Розкрито сутність і зміст, охарактеризовано особливості дослідницько-експериментальної роботи щодо розробки і застосування на практиці нових форм і методів підготовки старших підлітків до самостійного життя в умовах ДБСТ. Запропоновано програму впровадження форм і методів соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ при здійсненні підготовки їх до майбутнього самостійного життя.*

**Ключевые слова:** старший підліток, дитячий будинок сімейного типу, соціально-педагогічна підтримка, форми і методи соціально-педагогічної підтримки.

T. V. LOZA

**IMPLEMENTATION OF FORMS AND METHODS OF TRAINING FOR INDIVIDUAL LIFE OF THE STUDENTS OF THE FAMILY TYPE ORPHANAGES INTO ACTIVITY OF SOCIAL SERVICES CENTRES FOR CHILDREN, YOUTH AND FAMILY**

*In this article the necessity for running and improvement of social and pedagogical support of the orphans of a senior teen age, raised in and taught at family type orphanages, in order to prepare them for independent life in the future has been substantiated. The essence, content, and peculiarities of experimental and research work on the development and implementation of the new forms and methods of senior teenagers' training for independent life in family type orphanage surroundings have been pointed out. There has been suggested a program of implementation of forms and methods of social and pedagogical support of students of family type orphanages during the mentioned above kind of training.*

**Keywords:** a senior (adolescent) teenager, family-type home (orphanage), social and pedagogical support, forms and methods of social and-pedagogical support.

Центри соціальних служб для сім'ї дітей і молоді (ЦСССДМ) в Україні здійснюють нині комплекс соціально-педагогічної роботи з категорією дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Сучасні наукові дослідження доводять ефективність виховання цієї

категорії дітей у сімейних умовах завдяки здійсненню їх цілеспрямованої підтримки спеціалістами таких служб у виді соціального супроводу [1, с. 79]

Особливої уваги заслуговує виховання дітей-сиріт у ДБСТ і здійснення їх соціального супроводу. Цю проблему розглядають у своїх дослідженнях Г. Бевз, Н. Доля, А. Капська, Н. Комарова, І. Пеша, О. Яременко й інші автори. Питання сутності і змісту соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ розкрито в працях О. Безпалько, О. Дронової, І. Зверевої, О. Караман, А. Мудрик, Ю. Поліщука, С. Марченка, В. Хоронжука й ін. Однак подальшої розробки заслуговує підготовка до самостійного життя вказаної категорії дітей ДБСТ з досягненням ними старшого підліткового віку.

Той факт, що під час соціального супроводу дитини-вихованця ДБСТ мають бути задіяні інструменти її підготовки до самостійного життя, не викликає сумнівів і розглядається як сутність виховання дитини-сироти в умовах сімейних закладів опіки [2, с. 110]. Проте важливість удосконалення арсеналу цих інструментів з досягненням дитиною старшого підліткового віку є очевидною, тому вимагає методичного забезпечення [3, с. 97].

**Мета статті** – розкрити особливості процесу впровадження у практику діяльності ЦСССДМ форм і методів соціально-педагогічної підтримки старших підлітків у ДБСТ для їх підготовки до самостійного життя.

Основою нашого наукового пошуку була дослідно-педагогічна експериментальна робота, спрямована на впровадження інноваційних форм і методів підготовки старших підлітків у ДБСТ до сімейного життя, підвищення рівня їх соціальної компетентності і професійної готовності, що реалізовувалась як змістовний компонент соціального супроводу ДБСТ фахівцями регіональних ЦСССДМ у Дніпропетровській області.

Впровадження розроблених нами форм і методів соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ з метою підготовки останніх до самостійного життя поєднано з минулою такою підтримкою дитини, що була реалізована відповідно до попереднього соціального супроводу. Актуальність залучення до співпраці під час експерименту фахівців, які здійснюють соціальний супровід ДБСТ, пояснюється: по-перше, відсутністю обґрунтованості доцільності введення такого фахівця до кола вже сформованих відносин довіри та співпраці між членами ДБСТ і фахівцями ЦСССДМ; по друге, відсутністю правових повноважень до здійснення соціально-педагогічної роботи особами, що не закріплені за ДБСТ; по третє, вимогами конфіденційності в здійсненні соціально-педагогічної підтримки.

Основою нашої експериментальної діяльності стала Програма впровадження форм і методів соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ старших підлітків при здійсненні підготовки їх до самостійного життя. Програма передбачала послідовну реалізацію наступних етапів:

1. Інформування фахівців ЦСССДМ, які здійснюють соціальний супровід вихованців старшого підліткового віку ДБСТ в Дніпропетровській області, про актуальність досліджуваної проблеми і необхідність проведення експериментальної роботи в цьому напрямку.

2. Підготовка цих фахівців до здійснення соціально-педагогічної підтримки батьків-вихователів і вихованців старшого підліткового віку ДБСТ з метою озброєння останніх знаннями, уміннями та навичками, що мають забезпечити їх самореалізацію у різних сферах суспільного життя: проведення підготовчого семінару на базі Дніпропетровського обласного (ДО) ЦСССДМ, надання методичних рекомендацій у вигляді посібників тощо.

3. Надання батькам-вихователям ДБСТ інформаційної, методичної та посередницької допомоги з метою їх підготовки до використання форм і методів соціально-педагогічної підтримки старших підлітків при формуванні готовності останніх до самостійного життя: проведення соціально-педагогічних тренінгів та індивідуальних консультацій, надання методичних посібників і посередницьких послуг батькам-вихователям ДБСТ.

4. Безпосереднє включення у методичний арсенал батьків-вихователів і фахівців із соціального супроводу ДБСТ спеціалізованих форм і методів соціально-педагогічної підтримки, що спрямовані на підготовку вихованців ДБСТ старшого підліткового віку до самостійного життя. Цей пункт програми реалізовувався впродовж 18 місяців.

5. Проведення на базі ДО ЦСССДМ регулярних нарад (один раз в місяць) для обміну досвідом між фахівцями, що супроводжують старших підлітків у ДБСТ, і визначення

оптимальних варіантів вирішення різних проблем, які виникають у ході підготовки вихованців ДБСТ старшого підліткового віку до самостійного життя.

6. Проведення на базі ДО ЦСССДМ підсумкової конференції за результатами впровадження форм і методів соціально-педагогічної підтримки старших підлітків в умовах ДБСТ і визначення динаміки рівня їх готовності до самостійного життя після формувального експерименту.

Для виконання першого пункту програми на базі ДО ЦСССДМ було організовано й проведено «круглий стіл» за участю фахівців ЦСССДМ області, що здійснюють соціальний супровід вихованців старшого підліткового віку ДБСТ. Учасники заходу були інформовані про важливість підготовки старших підлітків до самостійного життя в умовах ДБСТ, ознайомлені з метою, завданнями і сутністю експерименту. Зважаючи на низький рівень готовності вихованців ДБСТ до самостійного життєзабезпечення і наявність у них потреби в соціально-педагогічних послугах, було прийнято рішення про необхідність впровадження спеціалізованих форм і методів їх підготовки до самостійного життя.

Для виконання другого пункту вказаної програми був організований підготовчий семінар на базі ДО ЦСССДМ. На ньому обговорено організаційні моменти впровадження такої підтримки, її узгодженості з основною програмою соціального супроводу, координації зусиль фахівців ЦСССДМ і батьків-вихователів для формування готовності вихованців старшого підліткового віку ДБСТ до самостійного життя, можливості залучення ресурсів громади і державних інституцій до співпраці у цьому напрямку.

За результатами обговорення була розроблена тактика здійснення соціально-педагогічної підтримки батьків-вихователів ДБСТ, що теж має метою підвищення ефективності підготовки вихованців ДБСТ до самостійного життя. Для цього затверджено порядок проведення тренінгів для батьків-вихователів за відповідною тематикою, узгоджено питання щодо сутності й особливостей здійснення їх консультативної та посередницької підтримки. Учасники семінару отримали посібники з методичними рекомендаціями «Підготовка вихованця ДБСТ старшого підліткового віку до самостійного життя: соціально-педагогічний аспект», що розроблені нами з урахуванням результатів діагностики сучасного стану соціально-педагогічної підтримки таких вихованців та рівня їх готовності до самостійного життя.

Організаторську та контрольну функцію щодо впровадження зазначених форм і методів соціально-педагогічної підтримки взяли на себе фахівці ДО ЦСССДМ. Було узгоджено порядок вирішення поточних питань при здійсненні підтримки старших підлітків у ДБСТ, визначено необхідність проведення нарад на базі ДО ЦСССДМ (не рідше одного разу в місяць) для здійснення координації впровадження форм і методів такої підтримки й обміну досвідом між спеціалістами ЦСССДМ з означених питань.

Реалізація третього пункту програми мала за мету підготовку батьків-вихователів ДБСТ до використання форм і методів підготовки старших підлітків до самостійного життя. Для цього батькам-вихователям було запропоновано пройти спеціалізований дводенний тренінг. Для оптимізації організаційних аспектів тренінгової роботи (кількісний склад груп, місце проведення тренінгу) потенційних учасників було розподілено на 7 груп, щодо яких розподілили функції районні і міські ЦСССДМ області.

Відповідно до плану проведення зазначеного соціально-педагогічного тренінгу, що нами був детально розроблений, батьки-вихователі отримали змогу вдосконалити свої знання з підготовки вихованця до реалізації себе у різних сферах суспільного життя, сформувані власні навички співпраці зі старшим підлітком і розбудови системи його підтримки за рахунок залучення нових ресурсів, обмінятися досвідом з іншими батьками-вихователями для підвищення ефективності соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ.

Упродовж двох днів тренінгу його учасники опанували наступні інформаційні блоки:

1) особливості виховання та підготовки до самостійного життя старшого підлітка в умовах ДБСТ (визначення особливостей виховання дитини старшого підліткового віку, встановлення найбільш ефективних напрямів і методів виховного впливу при здійсненні її підготовки до самостійного життя);

2) формування готовності вихованця ДБСТ до самостійного сімейного життя (проведення інформування батьків-вихователів щодо особливостей підготовки вихованця до самостійного

сімейного життя в умовах ДБСТ, визначення основних технологій здійснення такої підготовки з урахуванням його вікових особливостей (формування ідентичності, прагнення бути дорослим), особливостей розуміння ним сімейних ролей, ставлення до сім'ї);

3) формування соціальної компетентності старшого підлітка в умовах ДБСТ (сприяння засвоєнню батьками-вихователями знань про сутність соціальної компетентності і методи виховання свідомого громадянина в умовах ДБСТ, сприяння реалізації старшим підлітком соціальних ролей, своїх прав та обов'язків у різних сферах суспільного життя);

4) формування професійної готовності вихованця старшого підліткового віку в умовах ДБСТ (надання знань щодо його соціально-педагогічної підтримки при здійсненні ним професійного вибору, формування навичок професійного орієнтування з урахуванням особистісних характеристик і схильностей дитини, освітніх ресурсів та ринку праці в регіоні проживання).

Для більш ефективного засвоєння теоретичного матеріалу учасники тренінгу мали змогу закріпити отримані знання шляхом участі в тренінгових вправах, які передбачали виконання командних завдань, прийняття рішень і вирішення конфліктних ситуацій. Інформаційна насиченість тренінгу була досягнута завдяки використанню бесіди, роз'яснення, інструктажу, диспуту, фокус-групової методики, рольових ігор, розгляду проблемних ситуацій, елементів спільного критичного аналізу поведінки, систематизації, узагальнення, моделювання суспільних процесів і життєвих ситуацій. Комплекс дискусійних вправ, застосування «мозкового штурму» й практика командної роботи спрямовувалися на формування навичок батьків-вихователів щодо планування процесу соціально-педагогічної підтримки дитини з метою її підготовки до самореалізації в різних сферах життя.

Досягнення мети тренінгу реалізовувалось за рахунок аналізу особливостей становлення дитини у старшому підлітковому віці та специфіки її виховання в умовах ДБСТ; врахування проблем і потреб такого вихованця, визначення оптимальних шляхів для їх вирішення та задоволення; планування конкретних дій у цілеспрямованій діяльності з формування сімейно-рольової орієнтації старшого підлітка, озброєння його знаннями та навичками для забезпечення самообслуговування у сфері сімейного господарства; розробки принципових положень підтримки вихованця для його самореалізації як громадянина, усвідомлення ним своїх прав та обов'язків, знаходження ним свого місця в суспільних відносинах; визначення шляхів підтримки підлітка при здійсненні ним професійного вибору та забезпечення йому доступу до інформаційних ресурсів відповідної тематики.

Завдяки цьому тренінгу батьки-вихователі отримали нові знання і вміння, що надалі допомагало їм ефективно взаємодіяти з дитиною, враховуючи як вікові особливості, так і особистісні її характеристики, ресурси ДБСТ, а також державної та громадської підтримки. Підготовленість батьків-вихователів до соціально-педагогічної підтримки старшого підлітка була досягнута за рахунок того, що у ході тренінгу вони змогли отримати відповіді на актуальні для них питання, поспілкуватися з колегами (іншими батьками-вихователями) і почути їх поради, перейняти досвід вирішення подібних проблем (за принципом «рівний-рівному»).

На завершальній рефлексії батьки-вихователі відзначали позитивний ефект від тренінгу, що проявився у вдосконаленні системи власних знань, умінь і навичок стосовно виховання старшого підлітка в умовах ДБСТ. Важливою є також позитивна оцінка учасниками тренінгу впливу командної роботи й обміну досвідом з колегами на власний емоційний стан. За результатами тренінгу батьки-вихователі відзначили корисність засвоєного теоретичного матеріалу, доцільність підібраних вправ та ігор для формування нових навичок здійснення виховного впливу, а також проявили бажання щодо подальшої участі у тренінгових заняттях за подібною тематикою.

Фахівці ЦСССДМ, які проводили тренінгові заняття, резюмували їх результати у вигляді «відгуків» на проходження тренінгу кожним його учасником. Такий «відгук» містив відомості та рекомендації для оптимізації впроваджуваних форм і методів виховного впливу для конкретного ДБСТ з урахуванням його особливостей, ресурсів і ризиків, що тренер виявив у ході тренінгу. Таким чином, кожен «відгук» був переданий тому фахівцеві ЦСССДМ, який здійснює соціальний супровід відповідного ДБСТ.

Окрім проведення соціально-педагогічного тренінгу, батьки вихователі ДБСТ отримали соціально-педагогічну підтримку у вигляді надання їм інформаційної, методичної та

посередницької допомоги з питань підготовки старших підлітків до самостійного життя. У ході соціального супроводу фахівці ЦСССДМ постійно проводили індивідуальні консультації з батьками-вихователями, під час яких відбувалася їх соціально-педагогічна підтримка та надавалася інформація про особистісні характеристики, особливості поведінки старшого підлітка, на які варто звертати увагу; про шляхи налагодження контакту з дитиною і способи вирішення конфліктних ситуацій; про можливості залучення до виховного процесу нових ресурсів, його змістовного наповнення і методичного збагачення. Згідно зі свідченням спеціалістів з соціального супроводу ДБСТ, саме індивідуальні консультації з батьками-вихователями ДБСТ дали можливість розширити сферу знань останніх щодо пошуку оптимального шляху професійного самовизначення та становлення для конкретного вихованця, підвищення його рівня розуміння системи сімейних ролей та обов'язків, готовності підлітка до виконання громадських функцій та самореалізації в суспільстві.

Змістовний акцент соціально-педагогічної підтримки батьків-вихователів ДБСТ передбачав надання посередницької допомоги для вирішення актуальних питань у ході підготовки вихованців ДБСТ старшого підліткового віку до самостійного життя. Так, фахівці ЦСССДМ сприяли налагодженню співпраці батьків-вихователів ДБСТ з представниками педагогічних колективів навчально-виховних закладів (шкіл, ВНЗ, центрів дитячої та юнацької творчості, різних гуртків і спортивних секцій), представниками місцевих громад і державних інституцій (служба у справах дітей, центр зайнятості, відділи культури і спорту місцевої адміністрації, медичні заклади), що беруть участь в освітньо-виховній, соціально-психологічній та культурно-просвітницькій діяльності населеного пункту.

Окрім того, батькам-вихователям пропонувалася методична література з питань оптимізації виховного процесу в умовах ДБСТ. Фахівці ЦСССДМ засвідчили, що батьки-вихователі після отримання методичної допомоги знайшли відповіді на актуальні питання щодо особливостей виховання старших підлітків і стали активно застосовувати як групові, так і індивідуальні форми соціально-педагогічної підтримки вихованців з метою їх підготовки до самостійного життя.

Надання соціально-педагогічних і соціально-психологічних послуг батькам-вихователям впроваджувалося за рахунок такої групової форми підтримки, як проведення вечорів запитань та відповідей. Цей метод дозволив батькам-вихователям отримати безпосередню допомогу як при винесенні на обговорення актуальних питань, так і в ході формування відповідей на ці питання. Оскільки в зазначених заходах брали участь батьки-вихователі, фахівець з соціального супроводу, інші члени ДБСТ та представники найближчого соціального оточення старшого підлітка, останній отримував змогу почути поради усіх значимих для нього людей одразу. Відзначимо, що найбільш цікавими для старших підлітків були вечори, тематика яких стосувалася професійного вибору. Для батьків-вихователів проведення цих заходів дозволяло досягнути мети виховного впливу на основі об'єднання зусиль мережі соціальних контактів.

Систематична співпраця спеціалістів із соціального супроводу ДБСТ і батьків-вихователів шляхом проведення соціально-педагогічних тренінгів, надання інформаційної та психологічної допомоги у вигляді консультацій, методичних посібників і посередницької допомоги давала стійкий синергетичний ефект за рахунок обміну інформацією та досвідом.

Зазначимо, що процес впровадження форм та методів підтримки старших підлітків в умовах ДБСТ передбачав ненав'язливий вплив на дитину, щоб не викликати у неї внутрішній протест проти масованої інформаційної та методичної атаки, спрямованої на її підготовку до самостійного життя. Тому батьки-вихователі і фахівець із соціального супроводу розподіляли впровадження індивідуальних та групових форм підтримки, намагались використовувати відповідні методи у максимально природній атмосфері, а також прагнули максимально зацікавити вихованця до співпраці. Підлітки отримували можливість адекватно сприйняти запропонований матеріал, переосмислити його та зробити правильні висновки, поступово виробити необхідні уміння та навички, навчитися застосовувати свої знання на практиці, увійти до сфери суспільних відносин і максимально використати свій потенціал. Такий підхід став альтернативою постійному нав'язуванню надмірної уваги до старшого підлітка, адже, враховуючи вікові особливості таких вихованців, це призвело б до негативного результату: втрати довіри, загострення конфліктності, посилення замкнутості й агресивності дитини.

На основі спостереження за процесом підготовки старшого підлітка до самостійного життя батьки-вихователі разом з фахівцем із соціального супроводу вносили корективи у впровадження форм і методів соціально-педагогічної підтримки, для чого не рідше одного разу в місяць проводили спільну бесіду і планували подальшу тактику співпраці. Якщо у батьків-вихователів виникали нові питання чи проблемні ситуації, то проводилася додаткова зустріч або здійснювалося консультування по телефону.

За свідченням фахівців ЦСССДМ, стверджувати про важливість співпраці з батьками-вихователями можна на основі того, що під час найбільш насичених періодів життя ДБСТ батьки-вихователі зверталися за консультаціями кілька разів в тиждень. З урахуванням зазначеного зустріч фахівця із соціального супроводу та старшого підлітка проводилася не рідше двох раз в місяць; при цьому кожного разу спілкування мало бути цікавим для дитини. Тому цей фахівець міняв порядок застосування бесід і консультувань з рольовими іграми та участю дитини в масових заходах, коригував свої дії згідно з програмою шкільної виховної діяльності і тих заходів, які проводилися місцевою громадою і державними інституціями.

Отже, на впровадження форм і методів підтримки старшого підлітка в умовах ДБСТ впливали як результати проміжної діагностики (спостереження за дитиною-вихованцем, свідчення батьків-вихователів, результати тестових діагностичних методик і результати оцінки потреб дитини, що здійснювалася у ході соціального супроводу), так і соціальна ситуація його розвитку (виховний процес у школі, діяльність громадських організацій та державних інституцій в населеному пункті, участь найближчого соціального оточення у виховному процесі).

Для оптимізації впровадження форм і методів соціально-педагогічної підтримки старшого підлітка в умовах ДБСТ не рідше одного разу на місяць проводилися наради на базі обласного ЦСССДМ. Це давало змогу здійснити обмін досвідом між спеціалістами, що супроводжують старших підлітків у ДБСТ, і визначити оптимальні варіанти вирішення різних проблем, які виникали у підготовці до самостійного життя вихованців ДБСТ старшого підліткового віку. Цей пункт програми передбачав виконання управлінської функції через доступ фахівців ДО ЦСССДМ до повного масиву інформації щодо організації та проведення експериментальної роботи, внесення необхідних коректив, вирішення суперечливих ситуацій і прийняття доречних рішень відповідно до ходу цього процесу.

Кожна нарада давала змогу фахівцям, які впроваджують соціально-педагогічну підтримку вихованців ДБСТ, обмінюватися досвідом з колегами й отримати відповіді на складні питання, що виникали при взаємодії зі старшими підлітками ДБСТ і вимагали нестандартного вирішення. За допомогою нарад ставало реальним підвищення ефективності управління експериментом. Фахівці ДО ЦСССДМ з цією метою під час нарад приділяли увагу активізації зусиль спеціалістів районних і міських ЦСССДМ, проводили інструктаж щодо планування підтримки, координації їх зусиль з діями батьків-вихователів, сприяли запобіганню та вирішенню суперечливих ситуацій в умовах ДБСТ.

Проведення таких нарад дало змогу відслідковувати особливості і типові труднощі впровадження форм і методів підтримки старших підлітків ДБСТ. Такими труднощами були небажання вихованця співпрацювати з батьками-вихователями і фахівцями ЦСССДМ, відсутність можливості у представників мережі соціальних контактів дитини брати участь у виховних заходах і здійснювати соціально-педагогічну підтримку вихованця ДБСТ, негативний вплив біологічних родичів дитини на формування її ідентичності та внутрішні сімейні відносини у ДБСТ, обмежені ресурсні можливості громади і низький рівень освітньої та культурної інфраструктури деяких регіонів.

Результати обговорень на нарадах допомогли у вирішенні нестандартних проблем становлення вихованця ДБСТ і його підготовки до самостійного життя на основі системного і ресурсного підходів. Завдяки регулярному спілкуванню фахівців ЦСССДМ між собою і підтримці один одного в підготовці старших підлітків до власного життєзабезпечення став можливим такий стиль роботи з батьками-вихователями та дітьми ДБСТ, що оптимально узгоджував дії фахівця з віковими й особистісними характеристиками дитини, враховував особливості виховного середовища конкретного ДБСТ і ресурси, які доцільно застосувати в досягненні виховних цілей.

Обговорення на нарадах проблемних ситуацій і пошук оптимального шляху для підготовки вихованця до самостійного життя давали можливість здійснювати їх соціально-педагогічну підтримку своєчасно і послідовно, організувати роботу фахівців ЦСССДМ і батьків-вихователів злагоджено й ефективно. Зазначимо загалом, що запропоновані нами форми і методи соціально-педагогічної підтримки вихованця старшого підліткового віку ДБСТ є комплексною соціально-педагогічною технологією, системою підтримки та індивідуально-орієнтованої допомоги дитині в умовах ДБСТ, спрямованою на формування готовності такого підлітка до реалізації себе як сім'янина, громадянина і працівника.

Таким чином, соціально-педагогічна підтримка старших підлітків в умовах ДБСТ характеризується багатоплановістю і широкомасштабністю на кожному етапі – від діагностичного до рефлексивного. Виховання старшого підлітка в умовах ДБСТ не ставило перед фахівцями і батьками-вихователями якісно нових цілей, однак форсувало впровадження таких форм і методів підтримки вихованця, що спрямовані на розвиток його уміння вибудовувати стосунки та співпрацювати з оточуючими, здатності до прийняття самостійних рішень і відповідальності за них, навичок самообслуговування та ведення здорового способу життя, становлення достатнього рівня самоусвідомлення та само ідентифікації, позитивного сприйняття своїх здібностей, відчуття приналежності до родини і громади, сформованості професійних планів, вміння розпоряджатися коштами, вирішувати побутові й інші проблеми.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Нові моделі соціальних служб для сімей й дітей: форми і методи роботи: методичні матеріали для тренера / Авт.-упоряд. І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, О. А. Лещенко, Л. О. Ніколаєнко, О. В. Павлик, Л. І. Стрига, Н. В. Татарчук; за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – К., 2007. – 132 с.
2. Стаємо батьками: посібник для роботи з кандидатами в усиновлювачі / Авт. та уклад. укр. вид. Л. Волинець та ін. – К.: Фенікс, 2008. – 318 с.
3. Bilson A. Improving Standards in Child Protection: Developing Better Services for Children and Families in ECA Countries. A Concept Paper / A. Bilson, R. Gotestam/ – Florence: UNICEF World Bank, 2011. – С. 97.

## АВТОРИ НОМЕРА

АНДРУЩЕНКО Аліна Олександрівна	викладач кафедри романської філології і перекладу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
БЛАГУН Наталія Михайлівна	кандидат педагогічних наук доцент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
ВИГОВСЬКА Світлана Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіПУ)
ГЕРГАНОВ Леонід Дмитрович	кандидат педагогічних наук, доцент, заступник начальника навчального центру ПрАТ «Українське Дунайське пароплавання»
ГУНЬКО Наталія Анатоліївна	аспірантка кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці Вінницького національного аграрного університету (ВНАУ)
ЗАКОРДОНЕЦЬ Наталія Іванівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ЗДІХОВСЬКИЙ Андрій Миколайович	аспірант кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
КАЛАШНИК Наталія Василівна	викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова
КОБЗАР Валентина Миколаївна	аспірантка кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці ВНАУ
КОЛЕСНИЧЕНКО Наталя Юріївна	кандидат філологічних наук доцент кафедри німецької філології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова
КРАСВСЬКА Ольга Дмитрівна	аспірантка кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці ВНАУ
КУПЧИК Лариса Євгенівна	старший викладач кафедри іноземних мов та українознавства Національного університету водного господарства і природокористування
ЛАРИНА Тетяна В'ячеславівна	здобувача кафедри педагогічної майстерності Київського міжнародного університету
ЛАБІНСЬКА Оксана Михайлівна	інженер кафедри екології та навколишнього середовища Ужгородського національного університету (УНУ)
ЛОЗА Тетяна Володимирівна	здобувач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету ім. Т. Шевченка
ЛУПАРЕНКО Світлана Євгенівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди
МАЛИХІН Андрій Олександрович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики технологічної та професійної освіти, декан факультету фізико-математичної і технологічної освіти Бердянського державного педагогічного університету



## АВТОРИ НОМЕРА

МОРСЬКА Лілія Іванівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МУШИНСЬКІ Адам	кандидат педагогічних наук, директор осередку курсової підготовки «Мада» в м. Глогув (Польща)
НАЦЮК Мар'яна Богданівна	аспірантка кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ОРЛОВА Оксана Петрівна	аспірантка кафедри української мови та методики її навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАБАТ Вікторія Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та російської мов як іноземних Київського національного університету імені Тараса Шевченка
ПАЛЕЦЬКА-ЮКАЛО Антоніна Володимирівна	аспірантка кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПЕТРОВА Наталія Миколаївна	старший науковий співробітник ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПЕТРОВИЧ Ольга Борисівна	аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ПОТЮК Ірина Євгенівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СЕМИРЯК Ірина Зіновіївна	асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка
СОПІВНИК Ірина Віталіївна	докторант кафедри методики навчання і управління навчальним закладом НУБіПУ
СОПІВНИК Руслан Васильович	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки НУБіПУ
СТАРОСТА Володимир Іванович	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УНУ
УРУСЬКИЙ Андрій Володимирович	аспірант кафедри технологічної освіти та охорони праці ТНПУ імені Володимира Гнатюка

## ЗМІСТ

<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>	<b>3</b>
<i>ПЕТРОВА Н. М. Інноваційна діяльність вчителя як ключова категорія педагогічної інноватики .....</i>	<i>3</i>
<i>ЗДІХОВСЬКИЙ А. М. Здоров'язберезувальні технології у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в оздоровчому таборі .....</i>	<i>7</i>
<i>КРАЄВСЬКА О. Д. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв: особливості експериментальної перевірки.....</i>	<i>12</i>
<i>КОБЗАР В. М. Дослідження ефективності педагогічних умов формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю.....</i>	<i>18</i>
<i>КОЛЕСНИЧЕНКО Н. Ю. Концепція модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу .....</i>	<i>25</i>
<i>ЛАРИНА Т. В. Порівняльні аспекти навчальної результативності професійної підготовки техніків-електриків Німеччини та України .....</i>	<i>31</i>
<b>ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ.....</b>	<b>37</b>
<i>ПЕТРОВИЧ О. Б. Інформаційно-комунікаційні технології в організації позакласної роботи з обдарованими учнями в системі літературної освіти.....</i>	<i>37</i>
<i>ГУНЬКО Н. А Сучасне інформаційно-освітнє середовище як фактор удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача .....</i>	<i>43</i>
<i>СЕМЕРЯК І. З. Зміст експериментального навчання майбутніх програмістів з формування умінь іншомовного спілкування в умовах комфортного навчального середовища .....</i>	<i>49</i>
<b>УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ.....</b>	<b>55</b>
<i>БЛАГУН Н. М. Критерії ефективності соціально-функціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом.....</i>	<i>55</i>
<i>ЗАКОРДОНЕЦЬ Н. І. Система управління навчальними закладами туристського і готельного профілю в Швейцарії .....</i>	<i>61</i>
<b>ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА .....</b>	<b>68</b>
<i>МАЛИХІН А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій .....</i>	<i>68</i>
<i>УРУСЬКИЙ А. В. Внутрішня диференціація як засіб реалізації індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем .....</i>	<i>73</i>
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>79</b>
<i>ПАЛЕЦЬКА-ЮКАЛО А. В. Можливості використання автентичного художнього твору для формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів.....</i>	<i>79</i>
<i>НАЦЮК М. Б. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури .....</i>	<i>85</i>
<i>ОРЛОВА О. П. Практика формування культури діалогічного мовлення студентів-нефілологів.....</i>	<i>93</i>
<i>КАЛАШНИК Н. В. Структура міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів – майбутніх медиків.....</i>	<i>98</i>
<i>ПОТЮК І. Є. Формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців сфери туризму на засадах навчальних стратегій.....</i>	<i>105</i>

## ЗМІСТ

<i>КУПЧИК Л. Є. Лінгводидактичні засади формування сучасної іншомовної компетенції школярів в умовах плюрилінгвізму (на прикладі німецькомовних країн) .....</i>	<i>110</i>
<i>АНДРУЩЕНКО А. О. Типи навчальної інформації для формування навичок вживання франкомовних дієслівних форм минулого часу.....</i>	<i>116</i>
<i>МОРСЬКА Л. І. Інтерференційні процеси в навчанні граматики англійської та німецької мов майбутніх філологів .....</i>	<i>124</i>
<b>ЗА РУБЕЖЕМ.....</b>	<b>129</b>
<i>ЛАБІНСЬКА О. М., СТАРОСТА В. І. Екологічна складова змісту загальної хімії в основній школі Словачької Республіки .....</i>	<i>129</i>
<i>МУШИНСЬКІ А. Вимоги сучасного ринку праці до професійних та особистісних якостей фахівців у контексті їх безперервної освіти в Польщі .....</i>	<i>134</i>
<i>СОПІВНИК Р. В., СОПІВНИК І. В. Зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності сільської молоді .....</i>	<i>139</i>
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ .....</b>	<b>147</b>
<i>ГЕРГАНОВ Л. Д. Проблеми фахової підготовки плавскладу України за умов інтеграції з Європейським освітнім простором.....</i>	<i>147</i>
<i>ВИГОВСЬКА С. В., ПАБАТ В. В. Теоретико-методологічні підходи у трактуванні поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів»: історично-педагогічний аспект.....</i>	<i>152</i>
<i>ЛУПАРЕНКО С. Є. Питання дитинства у вітчизняній науковій думці (1900–1918 рр.) .....</i>	<i>157</i>
<i>ЛОЗА Т. В. Впровадження у діяльність центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді форм і методів підготовки до самостійного життя вихованців дитячих будинків сімейного типу.....</i>	<i>162</i>
<b>АВТОРИ НОМЕРА.....</b>	<b>169</b>
<b>ЗМІСТ .....</b>	<b>171</b>



---

Здано до складання 3.09.2014. Підписано до друку 24.09.2014. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський.  
Умовних друкованих аркушів — 10,6. Обліково-видавничих аркушів — 15,4.  
Замовлення № 47. Тираж 300 прим. Безкоштовно.  
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2