

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА

ISSN 2521-1579

# ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ПОЛТАВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА

*Збірник наукових праць*

Педагогіка

Філософія

Фізичне виховання та спорт

Філологія

# HUMANITIES BULLETIN

OF POLTAVA NATIONAL TECHNICAL  
YURI KONDRATYUK UNIVERSITY

*Scientific Publications Collection*

Pedagogy

Philosophy

Physical education and sport

Philology

**Випуск 3**

Полтава – 2018

## НАУКОВА РАДА:

**ОНИЩЕНКО В. О.**, доктор економічних наук, професор, ректор Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, *голова наукової ради збірника*;

**ТОПУЗОВ О. М.**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, віце-президент НАПН України;

**КОРОБКО Б. О.**, доктор технічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка;

**СІВЦЬКА С. П.**, кандидат економічних наук, проректор з наукової та міжнародної роботи Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка;

**ІВАНИЦЬКА І. О.**, кандидат хімічних наук, доцент, декан гуманітарного факультету Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, *заступник голови наукової ради збірника*.

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

**РИБАЛКО Л. М.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, *головний редактор*;

**АГЕЙЧЕВА А. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана гуманітарного факультету, *заступник головного редактора*;

**БОЙКО Г. М.**, доктор педагогічних наук, професор, професор Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка;

**БЕЛЬМАЗ Я. М.**, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка;

**ЛАВРЕНТЬЄВА О. О.**, доктор педагогічних наук, професор Криворізького державного педагогічного університету;

**АЛЯЄВ Г. Є.**, доктор філософських наук, професор Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка;

**МЄШКОВ В. М.**, доктор філософських наук, професор Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка;

**БЕЗУГЛА Л. Р.**, доктор філологічних наук, професор Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка;

**ПЕРЕДЕРІЙ І. Г.**, доктор історичних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка;

**АНДРЕЄВА О. В.**, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор Національного університету фізичної культури і спорту України;

**СТРІЛЕЦЬ В. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, докторант;

**МОРОЗ Ю. М.**, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка;

**ГОРДІЄНКО Ю. В.**, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

*Відповідальний за випуск* – кандидат педагогічних наук, доцент,  
в.о. декан гуманітарного факультету **А.О. Агейчева**

*Відповідальність за достовірність наведених фактів,  
грамотність, автентичність цитат та посилань несуть автори статей.*

УДК [009](06)(477.53)  
ББК 60я43  
Г93

ISSN 2521-1579

**Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
(Серія КВ № 22902-12802Р від 28.08.2017 р.)**

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка  
(протокол № 6 від 25 травня 2018 року).*

**ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК  
ПОЛТАВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА**  
Наукове видання  
Збірник наукових праць

**HUMANITIES BULLETIN  
OF POLTAVA NATIONAL TECHNICAL  
YURI KONDRATYUK UNIVERSITY**  
Scientific publications  
*Scientific Publications Collection*

**Гуманітарний вісник** Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка : зб. наук. праць [ред. кол.; гол. ред. Л. М. Рибалко]. – Полтава : ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018. – Вип. 3. – 220 с.

У збірнику подано результати наукових досліджень із актуальних проблем педагогіки, філософії, історії, філології, фізичного виховання та спорту; висвітлено наукову та освітню діяльність гуманітарного факультету Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

**Видавець:** Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка;  
36011, м. Полтава, Першотравневий проспект, 24, тел. (+380)532-56-98-94, e-mail: gv.pntu@ukr.net

© ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018  
© Автори, 2018

# ЗМІСТ

## Розділ 1. Педагогіка

*Рибалко Л. М.*

РЕЗУЛЬТАТИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО  
НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ,  
ЕРГОТЕРАПІЇ НА БАЗІ ПолтНТУ ІМЕНІ ЮРІЯ КОДРАТЮКА.....7

*Васьківська Г.О.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО  
НАВЧАННЯ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД.....15

*Гришкова Р.О.*

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ.....22

*Брик Т.А., Лебошина Н.В.*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ДИДАКТИЧНОГО  
СИНКВЕЙНУ» ЯК МЕТОДУ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ  
В РАМКАХ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВВІЗ.....30

*Коротка В. В., Л.О. Підколесна*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
В НЕМОВНИХ ВУЗАХ.....38

*Савельєв А. А., Матвеева Н. М.*

РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЙНОЇ  
ПРОГРАММИ ДЛЯ ІНОСТРАННИХ УЧАЩИХСЯ В ІНФОРМАЦІЙНО-  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТА.....48

*Кизенко В. І.*

ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ ВАРІАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО  
КОМПОНЕНТА: ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ.....56

*Барановська О. В.*

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ:  
ВАРІАТИВНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ  
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....67

<b>Трубачева С. Е., Трубачев С. І.</b> ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА ПРИРОДНИЧИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	76
<b>Косянчук С. В.</b> СОЦІАЛЬНОСУТНІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ВІД ДЕФІНІЦІЙ ДО ПРАКТИКИ.....	84
<b>Бондаренко Н. В., Косянчук С. В.</b> СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	99
<b>Кофанова О. В.</b> ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ХІМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ ПРИ ОПАНУВАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ХІМІЯ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА».....	113
<b>Покотило П. Г.</b> CRITERIA OF LITERACY FOR PREPERATION OF SPECIALISTS IN ENGLISH PHYLOLOGY.....	125
<b>Кравчук О. П.</b> БАЗОВИЙ СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ПЕВНИМ ЗМІСТОВИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	130
<b>Бінецька Д. І.</b> ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	139
<b>Скиба Г. М.</b> ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	145
<b>Л. Б. Волошко</b> МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ.....	153

## Розділ 2. Філологія

*Остафійчук О. Д.*

FUTURE LEADERS IN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT....161

*Бойко Г. І.*

ВИДИ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЩОДО ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ В2  
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....166

*Тоненчук Т. В.*

РОЛЬ КОМПОНЕНТА-СОМАТИЗМА У ФОРМУВАННІ  
СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ.....175

*К. М. Havrylenko*

FOREING LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT  
IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION.....184

*Ліхошерст О. Г.*

ТЕРМІНОЛОГІЯ ФРЕЙМІВ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ПОСЛІДОВНОСТІ  
ПЕРЕКЛАДУ ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ .....193

*Ал Касем В. Ю.*

ІДЕОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРНИХ ЗНАКІВ  
СЕРЕДНЬОФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ XIV–XV СТОЛІТЬ.....200

*Діордієва А.В.*

СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ  
ВЗАЄМОДІЇ У ЗАРУБІЖНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ.....206

*Карлова В. О.*

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ДЖЕРЕЛА ГРЕКО-ЛАТИНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ  
ЯК ФАКТОР ПЕРВІСНОГО КОНТАКТУВАННЯ ЛЮДСТВА  
У ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКИЙ ПЕРІОД.....214

*Зубенко Т. В.*

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА  
ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....221

# Розділ 1. Педагогіка

УДК 373.013.016

## РЕЗУЛЬТАТИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ НА БАЗІ ПолтНТУ ІМЕНІ ЮРІЯ КОДРАТЮКА

*Л. М. Рибалко,*

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
професор кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини  
ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка,  
e-mail: lina-rybalko@ukr.net*

*У статті порушено проблему професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії на засадах компетентнісного підходу. Схарактеризовані фахові компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та фізичної терапії, ерготерапії, подано опис результатів навчання студентів за напрямом підготовки «Здоров'я людини» та за спеціальністю «Фізична терапія, ерготерапія». Доведено, що основними категоріями навчання на засадах компетентнісного підходу є компетентності та результати навчання.*

***Ключові слова:** компетентнісний підхід, фахові компетентності, майбутній фахівець з фізичної реабілітації, фізичної терапії, ерготерапії.*

***Постановка проблеми.** Якісна професійна підготовка компетентних фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, які глибоко усвідомлюють свою роль у суспільстві, вміють творчо використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці – одне із пріоритетних завдань сучасної вищої школи. Адже нині в Україні постала необхідність у висококваліфікованих фахівцях з фізичної реабілітації (фізичної терапії, ерготерапії за міжнародною кваліфікацією) як на державному, так і регіональному рівнях. Свідченням цього є зниження стану здоров'я українців, наявність тисячі людей з фізичними вадами та хронічними хворобами, які потребують відновлення втрачених фізіологічних і фізичних можливостей, а тому й фізичної реабілітації й ерготерапії.*

*Питання якісної професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, здатних володіти фундаментальними знаннями, вміннями та навичками, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, ефективної роботи за фахом на рівні світових*

стандартів і творчо підходити до вирішення неординарних питань, є важливим в сучасному суспільстві. Адже, створення оптимальних умов для життєдіяльності людей, які потребують відновлення втраченого контакту з довкіллям, корекції та наступної психолого-педагогічної реабілітації, трудової адаптації й інтеграції в соціум, належить до першочергових державних завдань.

Затребуваність суспільства у компетентних фахівцях з фізичної реабілітації, або фізичної терапії, ерготерапії пояснюється:

- погіршенням стану здоров'я населення, зокрема учнівської та студентської молоді;
- наявністю хворих людей та інвалідів, які потребують постійної фізичної реабілітації та адаптації;
- необхідністю розширення послуг з комплексу заходів спортивно-оздоровчого характеру, спрямованих не лише на реабілітацію та адаптацію до нормального соціального середовища людей з обмеженими можливостями, а й загального фізичного оздоровлення широких верств населення, які зацікавлені у формуванні та зміцненні свого стану здоров'я.

Компетентнісно орієнтоване навчання майбутніх фахівців з фізичної реабілітації потребує відповідного науково-методичного супроводу на основі змістового направлення освітньої програми відповідно до дії Закону України «Про вищу освіту», який вступив у дію з 2015 року.

На базі ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка кафедрою фізичного виховання, спорту та здоров'я людини розроблено освітні програми підготовки бакалавра із фізичної реабілітації та рекреації, фітнес-тренера галузі знань 022 «Охорона здоров'я» спеціальності 227 «Фізична реабілітація». Основним складником освітніх програм є перелік визначених та схарактеризованих фахових компетентностей майбутніх фахівців та опис результатів навчання за кожною спеціальністю. При роботі над проектом керувалися методичними рекомендаціями щодо розроблення освітніх програм (авт. В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова) [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування змісту вищої освіти на засадах компетентнісного підходу є предметом низки наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. Чимало науковців (В. Захарченко, С. Калашнікова, В. Луговий, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова) компетентнісний підхід пов'язують з утвердженням студентоцентричного навчання, в основу якого покладені чітко визначені результати навчання та відповідні компетентності [4].

Навчання на засадах компетентнісного підходу, як стверджує Ю. Рашкевич, орієнтоване на студента (орієнтир на вихід), в основі якого є



компетентнісна модель фахівця (профіль), створена за участі, поряд із викладачами, роботодавців, випускників, професійних організацій тощо [1].

Концепція студентоцентричного навчання є досить молодою. Утвердилася вона в навчальних закладах США у другій половині ХХ століття. Її розробниками були J. Watson та B. Skin, хоча лідером цього напрямку був R. Mager, який висунув концепцію застосування спеціальних формулювань (instructional goals) для результатів, які спостерігалися в процесі навчання [2].

Сучасного розмаху концепція студентоцентричного навчання досягла після 2000 р. у зв'язку з розвитком Болонського процесу. Важливим внеском в її імплементацію стали матеріали міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі», Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING), який ініційований європейськими університетами (координатором проекту є Університет Деусто, Іспанія) за активної підтримки Європейської Комісії з метою поєднання політичних цілей Болонського процесу та Лісабонської стратегії реформування європейського освітнього простору [7]. Компетентнісному підходу до побудови освітніх програм і результатам навчання присвячено низку Болонських семінарів, монографій та статей.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті, в якій розкриті результати наукового дослідження, є обґрунтування особливостей формування фахових компетентностей у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та фізичного виховання у ВНЗ і представлення результатів навчання студентів в системі фізичного виховання та їх характеристика.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання на засадах компетентнісного підходу передбачає утвердження студентоцентризму й викладання, заснованого на прозорості кваліфікацій і об'єктивності результатів навчання.

Основними стратегічними напрямками такого навчання є [1, с. 23]:

1. Визначення переліку основних загальних компетентностей, які характеризують універсальні навички та вміння студентів, формою представлення яких є здатності.
2. Розроблення переліків основних фахових компетентностей в межах виділених предметних галузей.
3. Визнання ролі Європейської кредитно-трансферної системи та перетворення її у Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему.
4. Упровадження інноваційних підходів до навчання, викладання та оцінювання.
5. Забезпечення якості освіти в освітньому процесі.

Основними категоріями навчання на засадах компетентнісного підходу є компетентності та результати навчання, які на сьогодні є ключовими у Європейському просторі вищої освіти.

Компетентності розглядаються як динамічне поєднання знань, навичок і умінь [7, с. 27]. Формування в свідомості студентів компетентностей є завданням ВНЗ, які передбачені й спроектовані у освітніх програмах.

Компетентності формуються з різних навчальних дисциплін і оцінюються на різних етапах. Їх особливістю є те, що вони набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах вивчення за відповідною програмою, і, навіть, можуть починати формуватися в рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні.

Під результатами навчання розуміється інтегральний показник того, що повинен знати та розуміти студент, бути здатним продемонструвати вміння та навички після завершення навчання. Результати навчання можна відносити до окремого модуля або також до періоду навчання (освітньої програми першого, другого чи третього циклів). Адже вони визначають вимоги до присудження кредитів [5].

Отже, в основу студентоцентричного навчання, а потому й компетентісно орієнтованого, покладено ідею максимального надання студентам шансів отримати перше місце роботи на ринку праці, підвищення її «вартості» у роботодавців (придатності до працевлаштування), задоволення тим самим актуальних потреб останніх. Саме тому не може бути жодного протиставлення результатів навчання компетентностям, адже між ними є глибока діалектична єдність: інтеграція результатів навчання в їх динамічному поєднанні приводить до набуття особами, які навчаються, відповідних компетентностей; тоді як оволодіння певною компетентністю вимагає засвоєння конкретних знань, умінь, навичок, тобто результатів навчання.

Загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи:

– фахові, або предметно-спеціальні, компетентності (subject specific competences);

– загальні компетентності (generic competences, transferable skills).

Згідно з міжнародним проектом Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING) [8] перші залежать від предметної галузі й визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника. Вони роблять кожну освітню програму індивідуальною)

Загальними компетентностями студент оволодіває в процесі виконання даної освітньої програми, але вони носять універсальний, не прив'язаний до предметної галузі характер. Прикладами загальних компетентностей є здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо.

Загальними компетентностями майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та фізичного виховання визначено:

1) *критичність та самокритичність* (здатність ставити завдання та їх вирішувати, для досягнення бажаних результатів із фізичної культури та спорту використовувати потрібну інформацію та методологію, збирати дані, аналізувати їх та пропонувати рішення);

2) *якість та етичні зобов'язання* (знання стандартів, необхідних для наукового дослідження і публікування, включаючи критичну обізнаність та інтелектуальну чесність);

3) *креативність* (працювати самостійно, проявляти ініціативу та керувати часом. Здатність організовувати комплексні завдання протягом певного періоду часу та представляти результат вчасно);

4) *міжособистісні навички та командна робота* (здатність працювати в команді, спілкуватися рідною мовою як усно, так і письмово, виконувати керівну роль; правильно розмовляти та писати згідно з різними комунікаційними стилями, а саме: неофіційного, офіційного та наукового);

5) *інструментальні* (здатність володіти базовими інформаційними технологіями (ІТ), використовувати ІТ для впровадження проектів).

Загальні компетентності мають відповідати фаховим компетентностям. При розробленні освітніх програм їх розвиток обов'язково повинен бути запланований. Саме тому результати навчання є сукупністю компетентностей, що визначають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості, яких набув студент після завершення освітньої програми.

*Фаховими компетентностями* майбутніх фахівців з фізичного виховання визначено:

– здатність до організаційно-управлінської діяльності в галузі фізичної культури і спорту, маркетингової діяльності з фізкультурно-спортивних послуг;

– здатність здійснювати спортивну підготовку в обраному виді спорту на основі положень дидактики, теорії та методики фізичної культури і вимог стандартів спортивної підготовки;

– здатність використовувати актуальні для певного виду спорту технології управління станом спортсмена, включаючи педагогічний контроль і корекцію;

– здатність планувати, проводити, інтерпретувати результати наукового дослідження та використовувати їх у практичній діяльності;

– здатність здійснювати педагогічну діяльність у галузі фізичної культури та спорту в освітньому просторі ВНЗ, проводити самостійну науково-дослідну роботу в галузі та оформлювати її результати;

– здатність оцінювати фізичні здібності та функціональний стан осіб, які займаються фізичною культурою і спортом, застосовувати ефективні методи наукового дослідження в самостійній науково-дослідній діяльності в області теорії та методики фізичного виховання, спортивного тренування, оздоровчої та адаптивної фізичної культури;

– здатність до викладацької діяльності за освітніми програмами вищої освіти галузі фізичної культури та спорту;

– здатність визначати фізіологічні та біохімічні особливості рухової активності та характер її впливу на організм людини з урахуванням статі і віку;

– здатність використовувати сучасні засоби комплексного оздоровлення людини, розробляти, планувати, використовувати та аналізувати фізкультурно-оздоровчі заходи з особами всіх нозологічних форм, гендерних і вікових груп.

При розробленні переліку результатів навчання користувалися таксономією Блума:

1. Знання (Knowledge) – здатність запам'ятати або відтворити факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи тощо) без необхідності їх розуміння.

2. Розуміння (Comprehension) – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене. Це означає уміння пояснити факти, правила, принципи; перетворити словесний матеріал у, наприклад, математичні вирази; прогнозувати майбутні наслідки на основі отриманих знань.

3. Застосування (Application) – здатність використати вивчений матеріал у нових ситуаціях, наприклад, застосувати ідеї та концепції для розв'язання конкретних задач.

4. Аналіз (Analysis) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значимість даних.

5. Синтез (Synthesis) – здатність поєднати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю.

6. Оцінювання (Evaluation) – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі.

Оскільки результати навчання асоціюються із тим, що студент може робити після завершення навчання, то згадані дієслова можуть служити основою для формулювання результатів навчання за кожним рівнем.

**Висновки.** Навчання на засадах компетентнісного підходу передбачає утвердження студентоцентризму й викладання, заснованого на прозорості кваліфікацій і об'єктивності результатів навчання. Основними категоріями навчання на засадах компетентнісного підходу є компетентності та результати навчання, які на сьогодні є ключовими у Європейському просторі вищої освіти. Компетентності розглядаються як динамічне поєднання знань, навичок, умінь і здатностей. Під результатами навчання розуміється інтегральний показник того, що повинен знати та розуміти студент, бути здатним продемонструвати вміння та навички після завершення навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів такої багатогранної проблеми компетентнісно орієнтоване навчання майбутніх фахівців з фізичної

реабілітації та фізичного виховання. Подальшого вивчення потребують питання визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов ефективного формування фахових компетентностей у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та фізичного виховання.

### *Список використаних джерел*

1. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
2. Рибалко Л. Реалізація компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців із фізичної реабілітації / Ліна Рибалко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 64. – С. 52-59.
3. Рибалко Л. Упровадження інноваційних підходів до навчання – шлях модернізації змісту освіти / Ліна Рибалко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2016. – Вип. 31. – С. 3-10.
4. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
5. Vaskivska Halyna O. Didactical determinants use of information and communication technology in process of training of future specialists / Halyna O. Vaskivska // Wiadomości Lekarskie. – Warszawa : Wydawnictwo Aluna, 2017. – Tom LXX. – Nr 4. – S. 838–842. (Scopus).
6. BolonskyiProcessNewParadigmHE.pdf. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertivshchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protseesu.htm>.
7. ECTS Users' Guide. – European Communities, 6 February 2009. [Electronic resource]. – URL: [ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf).
8. Tuning educational structures in Europe, TUNING. [Electronic resource] – URL: [www.unideusto.org/tuningeu](http://www.unideusto.org/tuningeu).

**Рыбалко Л. Н.**

### **РЕЗУЛЬТАТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ, ЭРГОТЕРАПИИ В ПОЛТНТУ ИМЕНИ ЮРИЯ КОНДРАТЮКА**

*В статье раскрыто проблему формирования профессиональных компетенций студентов в ВУЗе на основе компетентностно ориентированного обучения. Обоснованно научно перечень профессиональных компетентностей будущих специалистов по физической реабилитации, эрготерапии и физическому воспитанию, подано описание результатов обучения студентов по направлению «Здоровье человека», специальности «Физическая реабилитация». Доказано, что основными результатами обучения на основе компетентностного подхода являются компетентности и результаты обучения. Сделаны выводы о том, что обучение на основе компетентностного подхода предусматривает собой утверждение*

*студентоцентризма и преподавания, основанного на прозрачности квалификаций и объективности результатов обучения.*

**Ключевые слова:** *компетентностный подход, профессиональные компетентности, будущий специалист по физической реабилитации, будущий специалист по физическому воспитанию.*

**Rybalko L. M.**

## **RESULTS OF COMPETENTLY ORIENTED TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY IN POLTNTU NAMED AFTER YURIY KONDRATYUK**

*In the article the problem of formation of professional competencies based on competency based learning students in high school. Scientifically substantiated list of professional competence of future specialists in physical rehabilitation and physical education contains a description of learning outcomes of students in the direction of «Human Health» and specialty «Physical education and sport».*

*Proved that the main categories of training on the basis of competence approach is competence and learning outcomes. The introduction of competence approach in the training of future specialists in physical rehabilitation and physical education in the physical education requires appropriate scientific and methodological support, which serves an educational program.*

*When the results of the study refers to integral factor that needs to know and understand the student to be able to demonstrate skills after graduation. Learning outcomes can be attributed to a single module or as to the period of study (education first, second or third cycle). After all, they determine the requirements for awarding credits. Based learning studentotsentrychnoho put the idea to provide students with maximum chances to get the first job in the labor market, increasing their "value" of employers (suitability for employment), thereby satisfying the actual needs of the latter. That is why there can be no opposition of learning outcomes competences, because between them is profound dialectical unity, integration of learning outcomes in their dynamic combination results in the acquisition by students corresponding competencies; while mastering certain competence requires mastering the specific knowledge, skills, learning outcomes.*

*Training on the basis of competence approach involves establishing a studentotsentryzmu and teaching based on objectivity and transparency of qualifications learning outcomes. The main categories of training on the basis of competence approach is competence and learning outcomes that are key for today in the European Higher Education Area. Competencies considered as a dynamic combination of knowledge, skills, abilities and capabilities. Formation in the minds of students competences is the purpose of education programs. When learning outcomes refers to integral factor that should know and understand the student to be able to demonstrate skills after graduation.*

**Keywords:** *kompetentnostnyy approach, professyonal competence, the future for physical rehabilitation specialist, specialist on future physical education.*

*Стаття надійшла до редакції 24.05.2018 р.*

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

**Г. О. Васьківська,**

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,*

*завідувач відділу дидактики*

*Інституту педагогіки НАПН України*

*e-mail: gvaskivska@ukr.net*

*У статті проаналізовано особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. Обґрунтовано педагогічні технології, як багатобічний комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної середньої освіти, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти. Схарактеризовано рефлексійно-пізнавальну технологію.*

**Ключові слова:** *педагогічні технології, профільне навчання, діяльнісний підхід, старшокласники, рефлексійно-пізнавальна технологія.*

**Постановка проблеми.** Соціальні проблеми українського суспільства дедалі відчутніше позначаються на стратегічних і тактичних орієнтирах сучасної освіти. Випускник школи має гнучко адаптуватись у мінливих життєвих ситуаціях, цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в професійному і особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави. Отже, пріоритетним завданням освітнього процесу в сучасній школі був і є всебічний розвиток школярів і, зокрема, розвиток творчого потенціалу особистості з огляду на Державний стандарт. Відповідно мають науково обґрунтовуватися педагогічні технології, як багатобічний комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної середньої освіти, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти. Для реалізації цих завдань передусім важливо визначитися з пріоритетами в галузі педагогічних технологій.

Сучасні педагогічні технології ще на етапі їх розроблення програмують актуалізацію різноманітних мисленнєвих стратегій, освоєння культурних

зразків мислення, розвиток адекватної рефлексії. Реалізація педагогічних технологій в умовах профільного навчання загалом сприятиме розвитку навичок самоосвіти, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, застосуванню таких надпредметних умінь як узагальнення, аналіз, синтез, порівняння, знаходження подібності й відмінності тощо [8]. З цього погляду однією з цільових орієнтацій педагогічних технологій можна назвати розвиток когнітивних особистісних якостей: мислення, пам'яті, уваги, потреби в постійній самоосвіті, саморозвитку.

Для реалізації завдань профільного навчання особливо важливою є наявність в педагогічних технологіях рефлексійної, аксіологічної та соціально-складових, пов'язаних не тільки з адаптацією учнів до сучасних соціально-економічних умов, але й з участю у відповідних процесах. Це також створюватиме умови для забезпечення ретрансляції, відтворення соціального досвіду, його творчого освоєння, збагачення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати аналізу наукових джерел засвідчили, що педагогічні технології саме в умовах профільного навчання не були предметом цілісних системних досліджень. У окремих працях розглядаються: Л. Бездверна – технологія рейтингової системи навчання біології у профільних класах; Т. Дейніченко – технологія організації педагогічної підтримки з метою диференціації навчання в умовах групової роботи учнів; Н. Дмитренко – проблеми впровадження педагогічних технологій профільного навчання у навчальний процес приватних загальноосвітніх закладів України; Т. Засєкіна – технологія навчання фізики у класах фізико-математичного профілю; О. Кохан – роль інформаційних технологій у процесі профільного навчання; Н. Мацько – застосування проектних технологій у навчанні математики профільних класів; М. Наказний – особливості впровадження лекційно-практичної технології навчання у ліцеї; В. Петров і Л. Русалкіна – інноваційні технології: вплив на свідомість та практичну підготовку учнів у системі профільного навчання; А. Рудик – використання інформаційних технологій у профільному навчанні; Н. Семенова – технологія біологічного експерименту (навчальна програма факультативу для учнів 8–11 класів); Т. Соколовська – інформаційні та комунікаційні технології як складові змісту профільного навчання інформатики; Р. Чернишева – «портфоліо» як пріоритетний напрям реалізації інноваційних педагогічних технологій в умовах допрофільного та профільного навчання та ін.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є дидактична характеристика особливостей реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Наразі можна стверджувати, що технологізація освіти – об'єктивний процес, який постійно розвивається,



здійюються нові технології, які вже вибороли право на існування, виникають інноваційні – для розв’язання стратегічних завдань освіти. Уточнюється і саме поняття «педагогічна технологія», хоча на сучасному етапі налічується понад 300 його визначень. Більшість дослідників розглядають технологію як набір процедур, які оновлюють професійну діяльність вчителя і учнів, гарантуючи кінцевий результат (С. У. Гончаренко, М. В. Кларін, Б. Т. Ліхачов, І. Я. Лернер, П. І. Сікорський та ін.).

За визначенням ЮНЕСКО, поняття «педагогічна технологія» – «системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить за своє завдання оптимізацію форм освіти [7, с. 24]». Для української дидактики пошуки способів оптимізації форм освіти порушувалися задовго до документу ЮНЕСКО. Відомий український дидакт В. О. Онищук ще у 70-ті роки минулого століття підкреслював: «Щоб добитись оптимальних результатів у навчанні, вихованні й розвитку учнів, недостатньо знати, які методи краще використовувати для цього. Треба знати раціональну структуру кожного з них, їх можливі різновиди й умови доцільного використання, тобто те, які прийоми, дії, операції вчителя й учня входять у той чи інший метод і яка послідовність їх раціональніша в різних педагогічних ситуаціях» [4, с. 54]. З іншого боку, як зазначає фахівець у галузі теорії освіти і навчання С. У. Гончаренко, «об’єктивний процес формування суті людини як біосоціальної істоти для педагогіки може бути осмисленим як закон формування суті особистості в результаті її активного внутрішнього і зовнішнього самопрояву і самоутвердження в діяльності, відносинах, спілкуванні» [1, с. 33]. Усе це не вкладається у традиційне розуміння освітнього процесу, а отже, педагогічні технології в умовах профільного навчання також потребують відповідного переосмислення.

До характерних показників педагогічних технологій відносять: прогнозування, педагогічне передбачення особливостей перебігу процесу навчання; конструювання практичної діяльності суб’єктів навчального процесу на основі теоретичного уявлення про сутність педагогічного процесу, принципи його організації, нормативні критерії оцінки діяльності вчителів і учнів. Зазначимо: у цілісному процесі навчання вчителю слід застосовувати одразу кілька технологій. Утім, на практиці це не завжди реалізується. Здебільшого вчитель прагне опанувати і застосувати певну технологію або окремі її елементи. За такого підходу порушується принцип цілісності: процес навчання вимагає всебічного його забезпечення різними технологіями, а самі технології створюють педагогічний ефект, якщо вони цілісні. Процесуальна частина – організаційні засади навчального процесу відповідно до поставлених цілей, методів і форм навчальної діяльності учнів, управління навчальним процесом з боку вчителя,

тобто методи і прийоми його діяльності, діагностика, оцінювання. Отже, структура педагогічної технології максимально пов'язана з навчальним процесом і характеризується такими складниками: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: цілі навчання – загальні і конкретні; зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу [6, с. 15].

Учень, засвоюючи знання, часто доходить думки, що нова інформація суперечить тій, яку він уже засвоїв. Тобто, відбуваються суперечності між старими, уже засвоєними учнями знаннями, новими фактами, між одними й тими самими за характером знаннями, але нижчого й вищого рівнів, між науковими знаннями й життєвими, практичними. Відбувається рефлексія в оцінці фактів, явищ, літературних героїв, історичних діячів і т.ін. Учні старшого шкільного віку не схильні сліпо сприймати на віру ті чи інші докази, аргументи, вони намагаються все пересіяти через власний суб'єктивний досвід. За традиційного навчання, коли все пояснюється, розтлумачується, учень позбавлений можливості самотужки дійти до розв'язання тієї чи іншої ситуації, а це, безумовно, позбавляє його радості пізнання.

Педагогічні технології в умовах профільного навчання за діяльнісного підходу, але зреалізовані як діяльнісноспрямовані і співдіяльнісні процеси, різняться способами педагогічного впливу на учнів. Діяльнісноспрямований вектор підходу, передусім, передбачає спрямування учнів на всебічний аналіз фактів, подій, явищ, законів, закономірностей, умов, обставин тощо з метою здобуття відповідних знань і набуття певного досвіду максимального їх підпорядкування своїм потребам. Співдіяльнісний вектор підходу передбачає відповідну співпрацю, яка стає надбанням і вчителя, і учнів. Якщо за реалізації першого вектора «Я» учитель домінує, то у другому випадку народжується «спів-Я». Різниця є очевидною і незаперечною, адже Я-вектор діяльнісного підходу накладає відбиток усіх психологічних особливостей «Я» учителя (і негативних також) на «Я» учнів, а за вектора спів-Я учитель стає заручником своєї співдіяльності з учнями, тобто матиме такий статус, як усі.

Основною ідеєю діяльнісного підходу до навчання є залучення нової генерації до культурного середовища шляхом розуміння себе та свого місця у реальності, що оточує, через діяльне освоєння цієї реальності, реалізація принципу єдності діяльності і свідомості. За застосування діяльнісного підходу «суб'єкт активно взаємодіє із зовнішнім об'єктом, шукає й апробує його, «зустрічає» його «пристрасно» та винахідливо» [2, с. 54], а центральне місце в освітньому процесі посідає навчально-пізнавальна діяльність індивіда або групи, що є процесом самопроекування самого учня на основі саморозуміння, рефлексії та

інтелектуальної активності. Учений-дидакт С. У. Гончаренко запропонував визначати активність людини як здатність змінювати навколишню дійсність і саму себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури. Як риса особистості, активність проявляється в творчості, вольових актах, спілкуванні.

Ефективність упроваджених педагогічних технологій в умовах профільного навчання була б низькою без урахування таких психолого-педагогічних передумов: вчення про закономірності розумового розвитку учнів і формування у них творчих здібностей, а також про педагогічне керівництво цим процесом; асоціативності засвоєння знань; поетапного формування розумових дій; методів узагальнення і способів пізнання. Отже, враховуючи психолого-педагогічні чинники будь-якої діяльності, що пов'язана з навчанням, ми визначили навчальну технологію, задіяну в умовах профільного навчання, як рефлексійно-пізнавальну технологію, в основі якої є рефлексія як мотивація до пізнання і яка передбачає конструювання змісту освіти не традиційно від знань до учня, а від учня його потреб, інтересів, внутрішньої і зовнішньої мотивації – до необхідних знань і вітагенному досвіду, що уможливорює самовизначення, самореалізацію і самоствердження. У структурі рефлексійно-пізнавальної технології ми виокремили компоненти, які визначають навчальний процес як творчий: рефлексійно-пізнавальні ситуації і їх виявлення; розв'язання рефлексійно-пізнавальних ситуацій на основі гіпотетичного мислення.

За впливу суб'єктів педагогічної взаємодії одне на одного (що зумовлено активністю кожного суб'єкта, їхньою реакцією на дії інших), виникає, за характеристикою О. Ф. Полторак, інтерактивна взаємодія, тобто певне суб'єкт-суб'єктне комунікативне поле, що стимулює потреби учасників навчально-виховного процесу у самоактуалізації і самореалізації [5, с. 300], тобто учитель і учень під час взаємодії перебувають у певній рівновазі, оскільки структурна побудова занять, на яких використовуються технології інтерактивного навчання, змінює саму сутність навчального процесу: «обоє працюють для того, щоб навчатися, ділитися своїми знаннями, досягненнями життєвого досвіду [3, с. 140]», а отже, збагатити свій вітагенний досвід.

Застосування рефлексійно-пізнавальної технології в умовах профільного навчання виступає як засіб упровадження ідей співпраці у навчальний процес. Під час її використання удосконалюються соціальні навички, необхідні для конструювання взаємодії у структурі спільній діяльності, розвиваються емпатійна культура, навички рефлексії і самодіагностики тощо. Водночас, основним джерелом навчального пізнання виступає вітагенний досвід самого учня, а вчитель є головним помічником у засвоєнні і розширенні цього досвіду, розвитку творчих здібностей. Особистісний досвід поповнюється не тільки в учня, а й у вчителя, оскільки в процесі взаємодії відбувається і його перетворення. Саме тому ми розробили рефлексійно-пізнавальну технологію,

адже, рефлексійно-пізнавальна технологія спонукає до рефлексії, розвиває творчі здібності учнів і самостійність їхнього мислення. Учні під час розв'язання проблемно-рефлексійних ситуацій самостійно обирають мету, окреслюють проблеми, заглиблюються в суб'єктивний досвід.

**Висновки.** Отже, сучасні педагогічні технології в умовах профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачаючи взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційним, духовно-моральним, емоційно-ціннісним досвідом між учасниками освітнього процесу. Така суб'єкт-суб'єктна взаємодія забезпечує продуктивну співпрацю учасників освітнього процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних культурних продуктів пізнавальної діяльності – соціальних, інтелектуальних, культурних тощо. У процесі застосування педагогічних технологій в умовах профільного навчання формуватиметься й накопичуватиметься вітагенний досвід старшокласників у сфері національної, загальнолюдської культури, реалізуватимуться культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних традицій. У такий спосіб в учнів актуалізуватимуться наявні знання, спонукаючи до пошуку нових знань і використання задля цього найрізноманітніших видів діяльності і широкого спектра джерел інформації. Також зумовлюватиметься необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, зростатиме потреба в розумінні багатозначності інформації з метою співжиття в світі інформаційних потоків, що мають виняткове значення в загальнокультурному розвитку особистості. Тобто, навчальний процес, організований у такий спосіб, коли переважна більшість учнів задіяна у процесі пізнання, сприяє усвідомленню того, що вони вже знають і про що думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності і взаємної підтримки, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й усвідомлено обирати майбутню професійну діяльність.

### ***Список використаних джерел:***

1. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення [Текст] / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с., с. 33
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Крутій К. Л. Місце інтерактивних методів навчання педагогів у здійсненні мовленнєвого розвитку дошкільників / К. Л. Крутій // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка. – Луганськ, 2004. – №10(78). – С. 140–144. – (Серія: Педагогічні науки)

4. Онищук В. О. Активізація навчання старшокласників [Текст] / В. О. Онищук. – К. : Рад. школа, 1978. – 128 с.

5. Полторак О. Ф. Використання інтерактивних технологій навчання в середніх навчальних закладах освіти [Текст] / О. Ф. Полторак // Наукові записки. – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька Академія», 2007. – Вип. 8. – С. 296–303. – (Серія: Психологія і педагогіка).

6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

7. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

8. Vaskivska Halyna O. Didactical determinants use of information and communication technology in process of training of future specialists / Halyna O. Vaskivska // Wiadomości Lekarskie. – Warszawa : Wydawnictwo Aluna, 2017. – Tom LXX. – Nr 4. – S. 838–842. (Scopus).

**Васьковская Г.А.**

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД**

*В статье проанализированы особенности реализации педагогических технологий в условиях профильного обучения. Обоснованы педагогические технологии, как многостороннее комплексное средство повышения качества, эффективности и доступности общего среднего образования, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании, организации образовательного процесса максимально учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать возможности для ориентации образования старшеклассников в соответствии с их профессиональных интересов и намерений в отношении продолжения образования. Охарактеризовано рефлексивно-познавательную технологию.*

**Ключевые слова:** педагогические технологии, профильное обучение, деятельностный подход, старшеклассники, рефлексивно-познавательная технология.

**Vaskivska H.O.**

### **IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF PROFILE TRAINING: ACTIVITY APPROACH**

*In the article the characteristic features of active educational-cognitive activity of pupils and create the model of social formation of personality in the process of implementation of pedagogical technologies in the conditions of profile training. Grounded pedagogical technologies as a multilateral comprehensive means of improving the quality, effectiveness and accessibility of General secondary*

*education, which allows due to changes in the structure, content, organization of the educational process to take into account the interests, aptitudes and abilities of students, create opportunities for the education of pupils in accordance with their professional interests and intentions concerning continuing education. The presented model of the development of high school students in the way of their social development, which can serve as a matrix for the selection of appropriate pedagogical technologies in the conditions of profile training. The author explains that the use of the model involves modeling of situations, role playing, joint problem-solving. The educational process is organized in such a way, when most of the learners involved in the learning process, promotes awareness of what they already know and what they think. Joint activities of students in the learning process, development of educational material means that each makes its individual contribution, there is an exchange of knowledge, ideas, ways of working and mutual support, which allows not only to obtain new knowledge, but to consciously choose the future professional activity.*

**Key words:** *pedagogical technologies, core education, the activity approach, high school students, reflective-cognitive technology.*

*Стаття надійшла до редакції 12.06.2018 р.*

УДК[378.015.31:159.9.018.2]:811.111

## **ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

***Р.О. Гришкова,***

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри англійської мови*

*Чорноморського національного університету імені Петра Могили*

*e-mail: [raissagrishkova@gmail.com](mailto:raissagrishkova@gmail.com)*

*Стаття присвячена вирішенню деяких проблем у навчанні англійської мови за професійним спрямуванням, викликаних оптимізацією освітнього процесу у вищій школі. Оптимізація необхідна для дотримання європейських освітніх стандартів та входження України до європейського освітнього простору. Вона передбачає скорочення аудиторних занять на користь збільшення часу для самостійної навчальної діяльності студентів. Автор зосереджує увагу на запровадженні компетентнісного підходу до навчання та*

*синхронізації зусиль університету і здобувачів вищої освіти. Охарактеризовано сучасні технології навчання професійної англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей. Обґрунтовано необхідність формування і розвитку самоосвітньої компетенції студентів. Наведено приклади перерозподілу навчального часу (аудиторних занять та самостійної роботи) студентів різних спеціальностей.*

*Ключові слова: оптимізація, професійна англійська мова, компетентнісний підхід, синхронізація зусиль, збалансованість часу, самоосвітня компетенція.*

**Постановка проблеми.** Запровадження компетентнісного підходу до навчання в середній школі, що здійснюється на підставі Закону України «Про освіту» (2017 р.), та деякі положення прийнятого раніше Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) змушують усю систему освіти в державі змінюватись і рухатись у напрямку досягнення європейських стандартів. Одним із таких стандартів є володіння англійською мовою як засобом міжкультурного спілкування, що створює умови для мобільності студентів та отримання якісної освіти. Інтеграція в європейський освітній простор неможлива без оволодіння студентами англійською мовою як у повсякденному, так і в професійному спілкуванні.

Англійська мова за професійним спрямуванням входить до навчальних планів більшості нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти України, але з боку вітчизняних науковців і методистів на її вивчення звертається набагато менше уваги, ніж на вивчення мови майбутніми філологами чи перекладачами. Водночас в умовах постійно змінюваної економічної та політичної ситуації в країні, намірами України приєднатись до Європейського Союзу державі потрібні молоді люди, які добре володіють англійською мовою і здатні спілкуватись нею на професійні теми.

Традиційні підходи до навчання англійської мови не витримали перевірки часом, і від них мусили відмовитись: наразі студенти не перекладають «тисячі», не пишуть реферати, не читають «Moscow News». На зміну їм приходять інші види роботи: панельна дискусія, майстер-клас, тренінги, «круглі столи», кейс-метод, симуляції, моделювання, метод проектів тощо.

Проблемою оптимізації освітнього процесу опікувались вітчизняні вчені та педагоги І. Зязюн, В. Луговий, В. Кремінь, Н. Ничкало, О. Пометун, С. Сисоєва, О.Тарнопольський та ін. Так, І. Зязюн відстоював думку щодо підготовки студентів педуніверситетів з «подвійною» спеціалізацією: наприклад, учитель математики додатково мав би отримати кваліфікацію бухгалтера, щоб поєднувати роботу в школі та в сільраді, якщо не вистачатиме

годин на ставку за основним місцем роботи. Вчитель-мовник міг би працювати з документообігом у сільській раді, якби йому забракло годин у школі тощо [7].

Це допомогло б уникнути закриття неукомплектованих шкіл у сільській місцевості, де школа є осередком життя всього села. В багатьох університетах України наразі готують майбутніх учителів за двома спеціальностями, наприклад: учитель української мови та літератури і англійської мови або вчитель історії та англійської мови. Така тенденція, на наш погляд, є перспективною з огляду на те, що, відповідно до концепції Нової української школи, навчальні предмети вивчатимуться інтегровано. Зараз ми розглядаємо цю пропозицію академіка І. Зязюна як крок до оптимізації освітнього процесу.

Оптимізація освітнього процесу у вищій школі зумовила певні зміни в навчанні англійської мови за професійним спрямуванням. Перш за все це стосується збалансованості аудиторних годин та часу, відведеного на самостійну підготовку студентів. Використання сучасних ІТ технологій для формування й розширення самоосвітньої компетенції студентів створює додаткові можливості для опанування професійної англійської мови.

Запровадженню нових технологій у навчання професійної англійської мови присвячені наукові розвідки зарубіжних та вітчизняних учених: О. Заболотської, Л. Морської, О. Малихіна, П. Сисоєва, Н. Сури, О. Тарнопольського та ін. Так, О. Заболотська досліджує методи формування професійної компетентності майбутніх учителів [3], у центрі уваги Л. Морської – іншомовна підготовка спортсменів [6]. О. Малихін, працюючи над методикою викладання у вищій школі, значну увагу приділяє навчанню професійної англійської мови студентів різних спеціальностей [5]. О. Тарнопольський разом з С. Кожушко розробили методику навчання англійської мови для ділового спілкування [10]. Н. Сура пропонує власні доробки щодо навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою [9]. Нами розроблено методику навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей [1]. Водночас у зв'язку з необхідністю оптимізації освітнього процесу у вищій школі на шляху до досягнення європейських стандартів виникає потреба у специфікації вимог до змін, що мають відбутися в університетській освіті в цілому, і в навчанні англійської мови зокрема.

Тож метою даної статті є висвітлення основних положень оптимізації процесу іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у вищій школі.

Завданнями статті передбачено:

- з'ясувати поняття «оптимізація» по відношенню до іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей;



- проаналізувати сучасні технології навчання професійної англійської мови;
- надати характеристику інноваційних підходів до навчання професійної англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей.

Оптимізація – 1) процес вибору найкращого варіанта з можливих; 2) процес приведення системи в найкращий (оптимальний) стан [8, с.943]. Стосовно іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей оптимізація, на нашу думку, передбачає синхронізацію діяльності університету та запитів здобувачів вищої освіти; збільшення питомої ваги самостійної роботи студента та автономію навчання; розвиток критичного мислення; комп'ютеризацію освітнього процесу; формування навичок командної роботи; активізацію позанавчальної діяльності студентів.

Результати дослідження, проведеного нами серед студентів-нефілологів: майбутніх комп'ютерних інженерів, програмістів, екологів, соціальних працівників, істориків, політологів засвідчили, що їхні потреби щодо вивчення англійської мови різко змінилися у порівнянні з традиційними запросами. Сьогодні студенти бажають навчитися не просто читати й перекладати професійні тексти, а й обговорювати вузькоспеціальні теми, спілкуватись англійською мовою в Інтернеті, заповнювати анкети, писати резюме, повідомлення, запити, робити нотатки тощо. Вивчення запитів студентів змушує викладачів англійської мови узгоджувати навчальні плани кафедри з потребами студентів. Ми розглядаємо це як один з кроків до оптимізації освітнього процесу у вищих закладах освіти.

Аналіз існуючих методик навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю свідчить, що переважна більшість із них декларує запровадження сучасного компетентнісного підходу, але на практиці способи навчальної діяльності залишаються здебільшого традиційними: читання й переклад текстів, переказ, виконання граматичних та лексичних вправ на підстановку, множинний вибір, складання речень із окремо поданих слів, заучування готових, наведених у підручнику діалогів та розмовних тем тощо. Самостійна робота студентів, без чого неможливе опанування іноземної мови, зводиться до механічного заучування програмних тем, перекладу та виконання письмових вправ, які не мають нічого спільного з творчістю, не збуджують уяву, не сприяють розвитку креативного мислення. Оптимізація університетської освіти запроваджується для того, щоб спонукати студентів самостійно здобувати інформацію, осмислювати й критично переробляти її, відмовитись від відтворення чужих думок і поглядів і створювати свій продукт, навчатись упродовж життя, формуючи власну точку зору на проблеми, що порушуються в процесі навчання. Оптимізація передбачає формування у студентів професійної компетенції в обраній галузі знань у поєднанні з

досвідом їх використання у власній навчальній діяльності. Оскільки більше 80% інформації у світовій пошуковій системі надходить і зберігається англійською мовою, вимоги щодо певного рівня оволодіння цією мовою видаються цілком слушними.

Проаналізуємо сучасні технології навчання іноземної мови у вищих закладах освіти, запропоновані науковцями з інших країн. Представник російської методичної школи навчання іноземних мов О. В. Смірнова розробила й описала технологію навчання різних форм іншомовного полілогового спілкування: дискусії, дебати, диспути, обговорення, спілкування за «круглим столом». М. Г. Корочкина, розробивши курс англійської мови для технічного ВНЗ, пропонує технологію формування іншомовної компетенції з опорою на етнографічний підхід до вивчення іноземної мови. Ця технологія спирається на протиставлення рідної та чужих культур. Сприяючи кращому засвоєнню навчального матеріалу, така технологія, на нашу думку, не позбавлена культуроцентризму, оскільки завжди існує загроза мимовільного переходу від зіставлення мовних засобів вираження національної культури до порівняння самих культур та визначення кращих з них у той час, як всі культури мають рівні права на існування та розвиток.

Водночас в Україні в деяких університетах нефілологічного профілю (Київський національний політехнічний інститут – КПІ, Дніпропетровський університет економіки та бізнесу, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Чорноморський національний університет імені Петра Могили та ін.) завдяки науковим напрацюванням вітчизняних учених та ентузіазму творчо працюючих викладачів поширюється впровадження сучасних освітніх технологій, мета яких – навчити студента-нефілолога іншомовного спілкування на повсякденні та професійні теми з максимальним використанням можливостей аудиторних занять у поєднанні з цілеспрямованою самостійною роботою, сформувати у студентів бажання постійно вдосконалювати свої знання й навички користування іноземною мовою. Тож оптимізація процесу навчання іноземної мови сьогодні сприймається як вимога часу, оскільки входження нашої держави до європейського освітнього простору, конкурентноспроможність випускників університету на ринку праці неможлива без знання щонайменше однієї іноземної мови.

Поняття «технологія» навчання іноземних мов з'явилося у вітчизняній методиці в 70-х роках минулого століття як альтернатива розведення понять «метод» та «підхід». О. Тарнопольський наголошує, що в зарубіжній методиці відрізняють поняття «approach» (підхід) та «method» (метод, спосіб), але надають їм зовсім іншого значення [10]. «Підхід» же в розумінні вітчизняних

методистів передбачає не тільки те, як учити (метод), а й для чого вчити (мету) та чого вчити (зміст). Технологія визначається Г. В. Роговою як “система всіх практичних прийомів, які використовуються в аудиторії, та практичних методичних положень, що покладені в їх основу” [10].

Існує й інше визначення цього поняття, наведене П. І. Сердюковим: “використання інформаційних, насамперед комп’ютерних, технологій у навчанні іноземних мов”. О. Тарнопольський та С. П. Кожушко розуміють «технологію» як практику навчання, тобто практичні способи і прийоми досягнення мети й завдань навчання, розглядаючи «метод» як комплекс теоретичних положень або принципів, на основі яких може будуватись навчальний процес: це теоретична база того, «як учити». В. Козаков основними ознаками сучасної технології навчання вважає “системне сполучення активної самостійної роботи студентів (індивідуальна діяльність учіння) і активних методів-способів навчання (кооперативно-групова діяльність учіння), що має працювати систематично протягом усього часу засвоєння навчального предмету, який являє собою частку суспільного досвіду (людської культури)” [4]. Л. І. Даниленко під навчальною інноваційною технологією розуміє такий підбір операційних дій педагога зі студентом, у результаті якого суттєво поліпшується мотивація студентів до навчання, тобто змінюються потреби в навчанні, формується нова якість – навчання стає життєвою цінністю [2].

Розробка будь-якої технології відбувається в рамках певного підходу до навчання і спирається на основні положення та враховує принципи обраного підходу. Зупинимось на підходах і технологіях, які видаються перспективними у галузі навчання іноземних мов.

У рамках компетентнісного підходу, який передбачає поєднання отриманих знань з напрацюванням власного досвіду використання цих знань на практиці, вітчизняні вчені звертаються до технології “індивідуально-кооперативного навчання – individual-cooperative learning” (В. Козаков) та “неперервної ділової гри - continuous simulation” (О. Тарнопольський). В. Козаков розглядає індивідуальне як активну, конструктивну й результативну самостійну діяльність учіння студента; кооперативне – як активну діяльність студента в малих групах, командах на практичних заняттях, що створюються для розв’язання ситуацій, і вимагає застосування таких активних методів-способів як малі групи, мозковий штурм, дискусія, сюжетно-рольові ігри, симуляції, парна робота, презентації тощо [4].

О. Тарнопольський відповідно до розробленого ним напряму навчання ділової англійської мови, який у якості головного засобу реалізації провідних принципів пропонує гру в бізнес англійською мовою, використовує технологію неперервної ділової гри (continuous simulation) [10]. Вона являє собою специфічну організацію роботи в курсі навчання ділової англійської мови, коли

навчання розгортається як постійне моделювання й відтворення ділової активності на заняттях. Таке моделювання здійснюється в рамках розігрування функціонування уявної фірми чи компанії. Студенти самі придумують її, «засновують», «організують» її роботу й самі «працюють» у ній. Неперервна ділова гра, на відміну від традиційних ділових ігор, які зазвичай є окремими епізодами в навчальному процесі, об'єднує цей процес єдиним сюжетом для всієї навчальної й комунікативної діяльності. Єдиний сюжет, що розвивається в такій грі від одного заняття до іншого, єдині персонажі створюють уявний життєвий континуум, в якому студенти оволодівають як діловою англійською мовою, так і бізнесом. Упровадження такої технології сприяє поєднанню знань з певних дисциплін та напрацюванню власного досвіду їх використання, розширенню компетенції як з обраного фаху, так і з використання професійної англійської мови.

**Висновки.** Оптимізація навчання професійної англійської мови має сприяти формуванню у студентів навичок командної діяльності, оскільки наразі однією з вимог до претендентів на отримання високооплачуваної роботи висувається вміння співпрацювати в команді. На заняттях з англійської мови викладачі змушені використовувати роботу в парах, командах, бригадах, щоб дати можливість кожному студенту взяти участь у вирішенні навчальних завдань, проявити активність, висловитись англійською мовою. Вона сприяє збільшенню питомої ваги самостійної роботи студентів у процесі здобуття знань, розвитку компетенцій, необхідних для подальшої освіти і плідної трудової діяльності за обраним фахом.

### ***Список використаних джерел***

1. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей. - Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. – 220 с. .
2. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. - К.: Міленіум, 2004.- 240 с.
3. Заболотська О.О. Методика викладання іноземних мов у ВНЗ. - Херсон: Айлант, 2010. – 288 с.
4. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія.- К.: ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2003.–140с.
5. Малихін О., Павленко І., Лаврентьєва О., Матукова Г. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник. – Київ: КНТ, 2014. – 262 с.
6. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей // Іноземні мови. - 2012. - № 2. - С. 23-24.
7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П.Андрущенко,

І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва та ін. За ред. В.Г.Кременя. - К: Наукова думка, 2003. - 853 с.

8. Советский Энциклопедический Словарь. – «Советская Энциклопедия», М., 1982. – 1600 с.)

9. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах : монографія / Н. А. Сура. – Луганськ : СНУ імені В. Даля, 2012. – 300 с.

10. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения // К.: Ленвит, 2004. - 192 с.

11. Тарнопольський О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.02. – М., 1992. – 56 с.

**Гришкова Р.А.**

### **ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Статья посвящена решению некоторых проблем в обучении профессиональному английскому языку студентов нефилологических специальностей, вызванных оптимизацией образовательного процесса в высшей школе. Оптимизация необходима для соблюдения европейских стандартов и вхождения Украины в европейское образовательное пространство. Автор сосредотачивает внимание на внедрении компетентного подхода к обучению, синхронизации усилий университета и студентов. Охарактеризованы современные технологии обучения профессиональному английскому языку. Обоснована необходимость формирования и развития самообразовательной компетенции студентов. Приведены примеры перераспределения учебного времени (аудиторных занятий и самостоятельной работы) студентов разных специальностей.*

**Ключевые слова:** оптимизация, профессиональный английский язык, компетентностный подход, синхронизация усилий, сбалансированность учебного времени, самообразовательная компетенция.

**Gryshkova R. O.**

### **OPTIMIZATION OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH FROM THE VIEWPOINT OF THE COMPETENCE APPROACH**

*The article is devoted to the solution of some problems in teaching English for specific purposes (ESP) to students of non-philological specialties caused by the optimization of educational process in Ukrainian higher school. The notion of 'optimization' from the viewpoint of ESP teaching is described. It is regarded as one of the steps for providing European educational standards in our universities and joining European educational community. The author concentrates her attention on the implementation of competence approach to teaching a foreign language. Differences between 'approach' and 'technology' are specified.*

*Competence approach allows to combine students' knowledge and the experience of its usage in practical activity in ESP classes. Some modern technologies of teaching professional English worked out by Ukrainian scientists are characterized: individual-cooperative learning, continuous simulation, modeling etc. The necessity of synchronization of university efforts and students' demands for reaching optimal results in teaching professional English is underlined.*

*The importance of forming and development of students' self-educational competence is grounded. Different examples of redistribution of the academic time (auditorium hours and students' independent work) are given. Balance of academic time and shortening of auditorium classes for the benefit of students' self educational activity helps to bring up growing responsibility for their success or problems in studying. Students learn to independently plan their work and time and evaluate their achievements or fails. This is one of the most important results of the optimization process.*

**Keywords:** *optimization, English for specific purposes, competence approach, synchronization of efforts, balance of academic time, self-educational competence.*

*Стаття надійшла до редакції 5.06.2018 р.*

УДК 355.237

## **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ДИДАКТИЧНОГО СИНКВЕЙНУ» ЯК МЕТОДУ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В РАМКАХ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВВІЗ**

***Т. А. Брик,***

*професор кафедри іноземних мов факультету післядипломної освіти  
Харківського національного університету протиповітряної  
оборони України імені Івана Кожедуба  
e-mail: bellabryk18@gmail.com;*

***Н. В. Лебошина,***

*доцент кафедри іноземних мов факультету післядипломної освіти  
Харківського національного університету протиповітряної  
оборони України імені Івана Кожедуба  
e-mail: leiboshyna3@gmail.com*

*Стаття присвячена застосуванню синквейнів у процесі вивчення іноземної мови курсантами ВВНЗ України. Автори показують, що їх*

використання сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетенції та критичного мислення майбутніх офіцерів. У статті наведено правила будівництва синквейнів та алгоритми їх використання.

Описано процедуру складання синквейну як ефективного інноваційного методу, що дозволяє гармонійно поєднувати елементи трьох основних освітніх систем: інформаційної, діяльній й особистісно орієнтованій. Обґрунтовано науково, що синквейн сприяє розвитку інтелектуальних та творчих здібностей студентів (курсантів), а значить їхній готовності до саморегуляції та самостійного критичного мислення в подальшому.

**Ключові слова:** комунікативна компетенція, критичне мислення, професійно-орієнтоване навчання, синквейн.

**Постановка проблеми дослідження.** На сьогодні в Україні триває процес реформування освітньої системи, спрямований на розвиток та набуття особистістю якісних здатностей, приведення вітчизняних критеріїв та стандартів освіти у відповідність до європейських вимог.

Презентовано використання понять «розвитку критичного мислення з використанням новітніх технологій: дидактичний синквейн» у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить, що цей підхід стає реальністю сучасної освіти та активно реалізується в навчально-виховному процесі, оскільки вирішення завдань сучасної школи потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності тих, хто навчається, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Увага багатьох дослідників підходу до методів та технологій розвитку критичного мислення зосереджена в основному на теоретико-методологічних засадах проблеми [2; 6]. У наукових працях розкрито історичні [1; 4], соціокультурні [5], професійно-діяльнісні аспекти [3; 7] цієї проблеми, у педагогічних концепціях і теоріях обґрунтовано необхідність компетентнісної освіти.

**Мета статті** – дослідження застосування дидактичних синквейнів з метою розвитку критичного мислення на основі компетентнісного підходу до професійно-орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови курсантами ВВНЗ України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Внаслідок змін, що відбуваються у суспільстві, як в Україні, так й в інших країнах, змінилася роль й ставлення до іноземної мови в системі вищої освіти, й з простої дисципліни вона стала базовим елементом сучасної освіти. Сьогодні викладання іноземних мов переживає дуже складний період корінної переоцінки, перегляду цілей, задач, розробки нового навчально-методичного матеріалу, методів та технологій навчання, прийомів викладання. Це пов'язано з тим, що однією з

характеристик сучасного навчального процесу у ВНЗ з іноземної мови є його професійна спрямованість, його професіоналізація.

Під професійно орієнтованим навчанням розуміють навчання, засноване на урахуванні потреб тих, хто навчається іноземній мові. Дані потреби диктуються особливостями майбутньої професії або навчальної спеціальності, які, в свою чергу, потребують його вивчення [1].

Професійно спрямоване навчання іноземної мови – це навчання, яке в рамках навчального плану направлене на оволодіння іноземною мовою відповідно до вимог певної професійної сфери, тобто студенти (курсанти) повинні володіти іноземною мовою не тільки як засобом загальнокультурного спілкування, а й як засобом спілкування в своїй спеціальності в контексті досліджуваного ними профілю (читати і перекладати технічну літературу, володіти необхідною термінологією, правильно оформляти усно і письмово мовні висловлювання іноземною мовою).

Профіль навчання – це сформований тип підготовки з іноземної мови в залежності від особливостей навчального закладу та потреб курсантів, які в ньому навчаються, в іноземній мові. Саме профіль навчання визначає зміст, цілі та завдання навчання в даному навчальному закладі, вимоги до рівня володіння іноземною мовою, який повинен бути досягнутий в результаті навчання.

Однією з цілей профільного навчання іноземних мов є створення умов для розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів курсантів, формування готовності до оволодіння майбутньою професією.

Заняття з іноземної мови в закладах професійної освіти (нефілологічного профілю) орієнтують студента (курсанта) на оволодіння мовою як засобом спілкування в рамках обраної ними спеціальності. Таке навчання іноземній мові дозволяє забезпечити студентів, а також курсантів певним обсягом знань й набором умінь та навичок, а також урахувати їхні потреби в області професійної мови [2].

В ВНЗ навчання англійській мові складається як традиційно, включаючи навчання як базовій, так й професійній мові, так з застосуванням інноваційних педагогічних технологій при введенні ранньої професійної мовної підготовки. Рання мовна професіоналізація, як показує практичний досвід, дозволяє вводити студентів (курсантів) в професійний дискурс вже на 1-м, 2-м курсах навчання, підвищує мотивацію до навчання, сприяє формуванню основ професійної ідентичності [3].

Сучасні тенденції навчання мовам переслідують одну мету – розвиток іншомовної комунікативної компетенції. Компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності; компетентність не протиставляється знанням, вмінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою.



Компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо. Людина, що володіє іноземною мовою, навіть, на базовому рівні, повинна:

- бути готовою до комунікації в будь-яких умовах;
- вміти оцінювати ситуації мовленнєвого спілкування;
- будувати мовленнєву поведінку з урахуванням мовленнєвих факторів;
- приймати адекватні рішення відносно своєї мовленнєвої поведінки, щоб вона була успішною.

Однією з таких технологій є технологія розвитку критичного мислення. Що ж таке критичне мислення? Це процес аналізу, синтезування й обґрунтування оцінки достовірності/цінності інформації; властивість сприймати ситуацію глобально, знаходити причини і альтернативи; здатність генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, коректно застосовувати отримані результати до проблем і приймати зважені рішення – чому довіряти та що робити далі. Важливі ключові характеристики, які має критичне мислення це: свобода та самостійність (здатність висловити ідею незалежно від інших), – інформація для нього – відправна, а не кінцева точка для розвитку (щоб висловити зважену думку, потрібно опрацювати величезну кількість матеріалів), – постановка питань та проблем, які потрібно вирішити (перший крок до того, аби навчити курсантів критичному мисленню полягає в тому, щоб допомогти їм розгледіти безкінечну кількість питань навколо), – використання переконливої аргументації (коли людина знаходить власне вирішення і підкріплює його розумними доказами),- соціальний процес (будь-яка думка перевіряється і відточується тоді, коли ми ділимося нею з іншими; коли ми сперечаємось, обговорюємо, заперечуємо і обмінюємося думками з іншими – ми поглиблюємо свою позицію).

На думку Л. Виготського «...будь-який роздум є результатом внутрішнього спору, так якби людина повторювала стосовно себе ті форми й способи поведінки, котрі вона застосовувала раніше стосовно інших» .

Критичне мислення не означає негативність чи критику, під цим поняттям розуміють розумний розгляд розмаїття підходів з тим, щоб виносити основні судження й рішення.

Діана Халперн визначає критичне мислення в своїй роботі «Психологія критичного мислення» як спрямоване мислення, котре відрізняється зваженістю, логічністю й цілеспрямованістю, його відрізняє використання таких когнітивних навичок й стратегій, котрі збільшують ймовірність отримання бажаного результату [5].

Серед нових інноваційних методів, що дозволяють розвивати критичність мислення студентів (курсантів) на заняттях англійської мови, особливої уваги заслуговує використання інноваційної технології «Синквейна».

Дидактичний синквейн розвинувся в практиці американської школи. Текст даного жанру засновується не на складовій залежності, а на змістовній та синтаксичній функції кожного рядку. Здатність резюмувати інформацію в декількох словах – це важливе вміння. Воно потребує рефлексії, заснованої на багатому понятійному запасі. Складання синквейнів дозволяє розвивати вміння синтезувати та аналізувати отриману інформацію. Також даний прийом допомагає педагогу вирішувати зразу декілька найважливіших задач: вивчений на занятті матеріал отримує певне емоційне забарвлення; знання про речення, вміння тримати інтонацію, значно активізується словниковий запас студентів (курсантів), удосконалюється навичка використання у мовленні синонімів, антонімів, активізується й розвивається розумова діяльність, розвивається критичність мислення.

Слово синквейн походить від французького «п'ять». Це нерифмований вірш з п'яти рядків, який будується за наступними правилами.

Перший рядок – це тема синквейну, містить в собі одне слово, котре позначає об'єкт чи предмет, про котрий піде мова (звичайно цим словом є іменник чи займенник). Другий рядок складається з двох слів, котрі дають опис ознак та властивостей обраного у синквейні предмету чи об'єкту (як правило, використовуються прикметники чи дієприкметники). Третій рядок утворений трьома дієсловами, що описують характерні дії об'єкту чи предмету. Четвертий рядок – фраза з чотирьох слів, що висловлюють особисте ставлення автору синквейну до предмету чи об'єкту, що описується. П'ятий рядок містить слово-резюме, що характеризує суть предмету чи об'єкту.

Цей прийом, що на перший погляд здається простим, являє собою сильний, багатосторонній інструмент для розвитку критичного мислення. Оскільки оцінювати інформацію, викладати думки, почуття й уявлення в декількох словах, насправді, не так-то просто. Але ця робота є одночасно складною й плідною, як для викладача, так й для студента (курсанта).

Знайомство з синквейном проводиться за наступною процедурою:

1. Пояснюються правила написання синквейну.
2. В якості прикладу наводяться декілька синквейнів.
3. Задається тема синквейну.
4. Фіксується час на даний вид роботи.
5. Заслуховуються варіанти синквейнів за бажанням студентів (курсантів).

При написанні цього виду вірша, не завжди потребується дуже чітке виконання правил. Наприклад, в четвертому рядку можна використати три чи п'ять

слів, а в п'ятому рядку – два слова. Можна використовувати в рядках й інші частини мови, але тільки в тому випадку, якщо це потрібно для покращення тексту.

Написання синквейну є формою вільної творчості, що потребує від автора вміння знаходити в інформаційному матеріалі найбільш істотні елементи, робити висновки та коротко їх формулювати. Окрім використання синквейнів для підведення підсумків за пройденим твором, практикується й використання синквейну як заключного завдання по вивченому матеріалу будь-якої дисципліни. Даний вид роботи займає короткий часовий відрізок, що дозволяє опитати кожного студента (курсанта) та оцінити правильність та рівень засвоєння вивченого матеріалу.

Різні варіації для складання синквейну сприяють різноплановому складанню завдань. Окрім самостійного складання нового синквейну, можливі наступні варіанти: складання короткої розповіді за готовим синквейном (використання слів та фраз, що входять до складу синквейну); корекція й удосконалення готового синквейну; аналіз неповного синквейну для визначення відсутньої частини (наприклад, подано синквейн без зазначеної теми – без першого рядка. Студент (курсант) повинен на основі рядків, що є, її визначити).

Так, наведемо один з видів синквейну на тему «Computers»: *1. Computers. 2. Arithmetic, logical. 3. Carryout, be instructed, perform. 4. A computer is a device that can be instructed to carry out operations automatically. 5. Computers increased our productivity at everything we do.*

Дана робота передбачає аналіз всього вивченого матеріалу за темою, оскільки для того, щоб скласти вищеподані рядки необхідно усвідомлено розуміти зміст. По ходу написання синквейну можна задавати спеціальні питання, при цьому даний вірш може складатися як індивідуально, так і в групах.

Крім запропонованого «класичного» варіанту написання синквейну можна використовувати наступні його варіанти:

а) *складання короткої розповіді за готовим синквейном.*

При даному виді роботи можна побачити в повній мірі не тільки лексичний обсяг знань тих, хто навчається, але й корекцію, розвиток мовленнєвих й розумових здібностей. Виникає велика кількість варіантів для створення нових текстів. Запропонована “калька” у вигляді рядків синквейну стимулює інтерес не тільки до вивченої теми, але й до дисципліни.

б) *корекція й удосконалення готового синквейну:*

За вже запропонованим готовим синквейном здійснюється робота за таким напрямком, як обговорення неточних фраз й заміни їх іншими – так, у даному випадку, можна підібрати більш вірно фразу в четвертому рядку.

Такий вид роботи передбачає включення усіх розумових процесів студентів (курсантів) – аналітичних, синтезуючих творчих, й у тому числі

критичних, оскільки є необхідність довести власну точку зору, а також придумати свій оригінальний варіант відповіді.

**Висновки.** Таким чином, процедура складання синквейну, будучи ефективним інноваційним методом, дозволяє гармонійно поєднувати елементи всіх трьох основних освітніх систем: інформаційної, діяльнісної й особистісно орієнтованої. Він також сприяє розвитку інтелектуальних та творчих здібностей студентів (курсантів), а значить їхній готовності до саморегуляції та самостійного критичного мислення в подальшому.

#### **Список використаних джерел**

1. Багиев Г. Л., Наумов В. Н. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода [Электронный ресурс] <http://www.marketing.spb.ru>
2. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: [Цікава і проста форма навчальної діяльності] // Завуч (Перше вересня). – 2000. – № 8. – С. 7-11.
3. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6. – С. 7-10.
4. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці // Доба. – 2002. – № 2. – С. 2-6.
5. Дайна Халпер. Психология критического мышления. – СПб.: Изд-во Питер, 2010. – 512 с.
6. Загашав И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – 192 с.

**Брик Т. А., Лебошина Н. В.**

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ДИДАКТИЧЕСКОГО СИНКВЕЙНА» КАК МЕТОДА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛИЙСКОГО В НЕЯЗЫКОВОМ ВВУЗе**

*Статья посвящается использованию синквейнов в процессе обучения иностранному языку курсантами ВВУЗ Украины. Авторы показывают, что их использование в процессе обучения благоприятно воздействует на развитие языковой компетенции и критического мышления будущих офицеров. В статье приведены правила построения синквейнов и алгоритмы их использования. Процедура составления синквейну как эффективный инновационный метод позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно ориентированной. Он также способствует развитию*

интеллектуальных и творческих способностей студентов (курсантов), а значит их готовности к саморегуляции и самостоятельного критического мышления в дальнейшем.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, критическое мышление, профессионально-ориентированное обучение, синквейн.

**Bryk Tetyana, Lieboshyna Nataliia**

**USING INNOVATIVE TECHNOLOGY OF «DIDACTIC CINQUAIN» AS A METHOD OF CRITICAL THINKING IN THE FIELD OF ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES TEACHING AT NON-LINGUISTIC EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

*The article is consecrated of using cinquain in the process of foreign language acquisition by cadets of the Military University. The authors show that these techniques have positive effect on the development of foreign communication competence and critical thinking of prospective officers. The article gives the rules for construction of cinquain and algorithms for their use.*

*The procedure of making cinquain is look like as the following structure:*

- 1. Teacher explains the rules of making cinquains. The word “ciquains” has its origin from the French number “five” so why this unrhymed poem considers five lines. The first line is the theme of a ciquain itself, and it includes one key word of the theme (it could be a noun or pronoun). The second line is made up of two words that describe the key words (adjectives and participles are usually used here). The third line is presented with three verbs related to the typical doing of an object or a subject. The forth line is a phrase made up of four words expressing the author’s attitude or opinion to the describing object. And the fifth line is a summary of the backbone of a describing object or a subject.*
- 2. Teacher may like to give some examples of cinquains. For example, the cinquain to the theme «Computers»:*
  - 1. Computers;*
  - 2. Arithmetic, logical;*
  - 3. Carryout, be instructed, perform;*
  - 4. A computer is a device that can be instructed to carry out operations automatically;*
  - 5. Computers increased our productivity at everything we do.*
- 3. Teacher sets the theme of cinquains.*
- 4. Teacher limits the time of work.*
- 5. Teacher asks cadets to perform their cinquains in class.*

*It seems this technique is very simple and easy to use but it is a quite productive tool for students as well as for teachers.*

**Keywords:** *competence approach, critical thinking, English for special purposes, cinquain.*

*Стаття надійшла до редакції 24.05.2018 р.*

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В НЕМОВНИХ ВУЗАХ

**В. В. Коротка,**

*доцент кафедри іноземних мов за професійним спрямуванням  
Державного університету інфраструктури та технологій  
e-mail: nature@adamant.net*

**Л. А. Підколесна,**

*старший викладач кафедри іноземних мов за професійним спрямуванням  
Державного університету інфраструктури та технологій  
e-mail: nature@adamant.net*

*Стаття присвячена вивченню актуальних проблем викладання іноземних мов в немовних вузах. Іноземна мова як предмет, що входить до гуманітарних навчальних дисциплін, викладається в немовних вузах. Існує ряд особливостей і труднощів, що виникають при вивченні цієї дисципліни. Проблеми та шляхи їх подолання, з якими стикаються викладачі іноземних мов немовного вузу, обговорюються в цій статті. Вивчено потенціал індивідуальної роботи у навчанні іноземної мови студентів університету. Стаття присвячена ролі самостійної роботи в процесі саморозвитку та самоосвіти студентів у вивченні іноземної мови. Стаття підтверджує вплив мотивації студентів на результат самостійної роботи, фактори, що сприяють його ефективності. Запропоновано ряд життєздатних напрямків, спрямованих на покращення стандартів якості знань іноземної мови у немовних вузах. Навчання іноземній мові студентів немовних вузів передбачає активне включення студента в навчальний процес, підвищення мотиваційного фактору, вирішення певних педагогічних труднощів в процесі навчання, вміння оперувати навчальним матеріалом з метою його подальшого використання в певних сферах спілкування.*

**Ключові слова:** *немовні вузи; проблеми викладання; навчання іноземній мові.*

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта прямо пов'язана з конкурентоздатністю випускника, яка залежить сьогодні від його здатності до оволодіння іноземною мовою, а саме можливості її використання у подальшій професійній діяльності.

**Актуальність теми дослідження.** В даний час зміни, що відбуваються в соціальній, економічній, культурній сферах життя сучасної України, в значній мірі впливають на стан і роль такого предмета гуманітарного циклу, що викладається в немовному вузі, як іноземна мова. Сьогодні, коли все більше розширюються контакти із зарубіжними країнами, росте співпраця з іноземними партнерами в різних сферах науки, культури, встановлюються міжособистісні контакти, на ринку праці все більш затребуваними стають фахівці, які, окрім високого рівня професійної підготовки, можуть демонструвати досить високий рівень загальної культури, в тому числі, знайомі з культурною спадщиною не тільки своєї країни, але і з культурою інших країн і народів; при цьому, здатність вільно спілкуватися однією іноземною мовою (бажано вільне володіння двома або навіть трьома мовами) сприймається як природна складова культурного вигляду сучасного фахівця-випускника немовного вузу.

Зв'язок даної статті з науковими та практичними завданнями полягає в тому, що вища освіта потребує вдосконалення в напрямі відповідності сучасним тенденціям підготовки успішної особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науково-теоретичне підґрунтя для аналізу актуальних проблем викладання іноземної мови у немовних вузах було закладено в роботах Є. О. Абашевої, С. Ю. Ніколаєва, В. В. Ягупова, М. М. Солдатенка, В. М. Володька, І. С. Дмитренка, М. Ф. Степка, Я. Я. Болюбаша, В. Д. Шинкаруката і ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Не дивлячись на велику кількість досліджень в області проблем викладання іноземної мови у немовних вузах, практичного обґрунтування необхідності і важливості розвитку, а також шляхів усунення труднощів у процесі навчання не було представлено.

Новизна роботи полягає у недостатньому дослідженні проблем викладання іноземної мови у немовних вузах.

Методологічне значення полягає у виявленні труднощів викладання іноземної мови студентам немовних вузів та шляхів їх подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Для встановлення ефективних зв'язків із зарубіжними партнерами потрібні фахівці, які володіють досконало іноземною мовою як засобом усної та письмової комунікації. Наприклад, для програміста, який має підготовку в області комп'ютерної грамотності, або для юриста, що займається питаннями ділової документації або законотворчості, володіння навичками письмової мови і читання є переважними, а від маркетологів і менеджерів, які приймають участь, в основному, в переговорних процесах, потрібна наявність навичок аудіювання та говоріння. Необхідність формувати у майбутніх спеціалістів комунікативні здібності та мовний потенціал для

здійснення ділового та професійного співробітництва з потенційними партнерами іноземною мовою – одна з пріоритетних завдань навчання, яка ставиться перед викладачем вищої школи.

Однією з труднощів, що виникають при вирішенні цього завдання, являється те, що іноземна мова є предметом гуманітарного циклу, і, в тому випадку, якщо вибір студентом вищого навчального закладу був обумовлений його інтересом і успіхами в галузі технічних дисциплін, то вивченню іноземної мови в системі його пріоритетів може відводитися одне з останніх місць (виняток становить певна частина студентів, оволодіння іноземною мовою для яких не становить складності, іншими словами, ці студенти люблять мову, вони опановують її легко і, в основному, саме вони стають активними і зацікавленими учасниками міжвузівських Олімпіад з іноземної мови, виступають з доповідями на конференціях, відвідують додаткові мовні курси для складання міжнародних іспитів)[2, с. 140].

Істотні труднощі вносять великий розрив у часі між завершенням мовної підготовки та появою реальної можливості для її застосування в професійній діяльності (вивчення мови згідно з навчальним планом здійснюється, в основному, на першому та другому курсах). Відсутність мовної практики протягом подальших двох-трьох років навчання значно знижує досягнутий рівень підготовки, а без практичного застосування мови, без необхідності періодично до неї звертатися, використовувати її в навчальних цілях вона досить швидко і легко забувається. Як наслідок, необхідність у вивченні іноземної мови порівняно з профільними дисциплінами для студентів стає менш значущим. Тим більше, що далеко не кожен студент цілком упевнений в тому, що знання, отримані ним на заняттях, можуть стати в нагоді йому в професійній діяльності.

Невелика кількість годин, що відводиться на вивчення мови (іноді всього 2 години на тиждень), є явно недостатньою, адже викладачам в умовах обмеженого аудиторного часу доводиться вибирати між необхідністю або приділити значну увагу вивченню основ граматики, або навчати студентів навичкам читання і перекладу технічного тексту, або почати і не мати можливість закінчити курс ділової іноземної мови через мінімальну кількість часу, відведеного на вивчення даної дисципліни. Наявна можливість вивчати мову самостійно є всього лише доповненням до основного курсу, яка в повній мірі використовується далеко не кожним, адже не у всіх студентів сформований навик самостійного удосконалювання іншомовних мовних здібностей поза навчальним процесом, далеко не кожен студент вміє працювати без допомоги викладача, так і низький рівень знань може стати серйозною перешкодою до самостійної роботи з навчальним матеріалом.

Самостійну роботу залежно від місця, часу її проведення та форм



контролю можна розділити на два види – поза аудиторну самостійну роботу і самостійну роботу на аудиторних заняттях. Аудиторна самостійна робота здійснюється на лекції, семінарському, лабораторному і практичному занятті, навчальній екскурсії, під час практики тощо.

Поза аудиторна самостійна робота передбачає написання рефератів, курсових і дипломних робіт, підготовку до відповіді на занятті, виконання тестування тощо [5, с. 333]. Для успішної реалізації зазначених видів СРС необхідно забезпечити студентів навчальним матеріалом, а також здійснювати контроль над виконанням самостійної роботи в будь-якій формі.

При цьому при організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів не можна не враховувати їх реальний рівень знань і умінь за курс середньої школи. Це і низький рівень знання граматики, невеликий лексичний запас, відсутність навичок самостійної роботи, крім того, серед студентів є такі, хто взагалі не вивчав іноземну мову в середній школі. Тому викладачу з такою аудиторією потрібно спрямувати навчальний процес у певне русло, він повинен ставити конкретні завдання, допомагати студентам орієнтуватися в матеріалі, організувати роботу студентів таким чином, щоб з найменшими витратами навчального часу досягти поставленої мети. Викладач повинен створити на занятті атмосферу творчості, в якій кожен студент може реалізувати свій потенціал, а найголовніше, він повинен створити такі умови, в яких студент повинен самостійно знайти відповіді на поставлені питання. Таким чином, мета викладача визначити обсяг і зміст самостійної роботи студентів, навчити студентів самостійно отримувати і обробляти інформацію, творчо вирішувати проблеми, формулювати власну думку з певних питань і самостійно виконувати завдання.

Природно, на початковому етапі навчання рівень знань студентів невисокий, відповідно завдання для самостійного виконання повинні бути нескладними. Протягом процесу навчання вони переростають в варіативні творчі роботи. На цьому етапі особливо ефективні активні методи навчання та творчі завдання, які відіграють особливу роль як чинник, що спонукає студентів до виконання творчих робіт – проектів, презентацій, особливо якщо їх тема пов'язана з актуальними питаннями їх майбутньої спеціальності. Ця діяльність викликає у студентів особливий інтерес, розвиває критичне мислення та здатність самостійно шукати, систематизувати і аналізувати потрібну інформацію. Іноземна мова використовується як засіб отримання нових знань, робота по виконанню творчих завдань збагачує словниковий запас, розширює лінгвістичні навички та їх застосування в різних галузях, тобто дозволяє охоплювати весь спектр завдань, поставлених у програмі навчання професійно-орієнтованій іноземній мові.

Активна самостійна робота студентів можлива лише за наявності

серйозної, стійкої мотивації. Виділимо основні види мотивації самостійної роботи студентів:

- зовнішня мотивація: студенти розуміють взаємозв'язок професійної кар'єри з результатами навчання у вузі;
- внутрішня мотивація: схильності студентів, їх здатності до навчання;
- процесуальна мотивація: студенти усвідомлюють важливість виконуваної роботи як у плані професійної підготовки, так і для розширення кругозору фахівця [1, с. 221-223].

На старшому етапі навчання найсильнішим зовнішнім мотивуючим чинником є розуміння того, що вивчення мови це підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності. Цей мотивуючий фактор стимулює інтерес і прагнення до удосконалення знань іноземної мови. Серед внутрішніх мотивуючих факторів, які необхідно враховувати при розробці завдань, є усвідомлення студентами корисності виконуваної роботи. Стимулом є те, що в сучасному мобільному інформаційному просторі неможливо не звернутися до зарубіжної літератури за фахом, до досвіду організації виробництва в інших країнах, що розширює кругозір і знання студентів, сприяє прагненню до поліпшення знань іноземної мови. Завдання на дослідження будь-якої проблеми, участь в конкурсах та дебатах викликають прагнення до змагань, що також мотивує процес самовдосконалення студентів і збільшує результативність навчання. По мірі формування у студентів навичок і умінь можна поступово ускладнювати завдання; викладач перетворюється на консультанта, а самостійність самих студентів збільшується; підвищується якість навчальної діяльності.

Ефективність самостійної роботи студента обумовлюється рядом факторів, серед яких найважливішими є:

- готовність студента до самостійної роботи; оптимальна організація самостійної роботи та корекція її викладачем.

В свою чергу про готовність студентів до самостійної роботи свідчить наявність мотивації до оволодіння іноземною мовою, щоб сформувалися навички самостійної роботи в галузі читання, говоріння, аудіювання, письма, а також володіння навичками ефективної роботи з довідковою літературою та словниками.

Ефективна організація самостійної роботи студентів з боку викладача передбачає відповідно:

- дослідження, індивідуальний облік, формування мотивації вивчення студентом іноземної мови;
  - цілеспрямовану діяльність з розвитку у студентів навичок самостійної роботи в галузі читання, говоріння, аудіювання, письма;
  - цілеспрямовану діяльність з розвитку у студентів навичок ефективної

- роботи з довідковою літературою та словниками;
- навчання студентів роботі з технічними засобами навчання [6, с. 114].

Складність полягає також в тому, як найбільш повно залучити усіх, хто навчається в процес вивчення мови, ставлячи перед останніми не тільки задачу-мінімум: отримати позитивну оцінку на іспиті, але і захоплювати студентів більш «високими устремліннями», наприклад, необхідністю прикладати зусилля, щоб сформувати себе як майбутнього спеціаліста, що володіє не тільки професійними навичками, але і спеціаліста, який має широкий кругозір, начитаний, знайомий з культурою інших народів, і, безумовно, розуміє і вільно спілкується іноземною мовою. Ефективне спілкування з представником іншої національності можливо лише в тому випадку, якщо учасник розмови легко орієнтується в національних особливостях, історії, культурі, традиціях та звичаях країни, мовою якої він говорить. Але, на жаль, студента молодших курсів, на початковому етапі вивчення мови подібні питання цікавлять мало, тим більше, що на викладання країнознавчого матеріалу відводиться незначна кількість навчального часу.

Останнім часом спостерігається тенденція до погіршення якості підготовки випускників шкіл з іноземної мови. Існуюча сьогодні система тестування призводить до того, що в умовах школи ті учні, які не пов'язують свою майбутню професію з іноземною мовою (а, отже, звільнені від необхідності проходити тестування з даного предмету), не приділяють належної уваги його вивченню. Як наслідок, викладач вищої школи замість продовження вивчення предмета на більш високому рівні складності змушений починати навчання іноземної мови з азів, а саме, з алфавіту. Час, витрачений на відновлення невивченого на шкільній лаві матеріалу, є втраченим для студента, а його прогрес в цій галузі знань в умовах обмеженого часу буде незначним [7, с. 133].

Істотні труднощі представляє вирішення питання про формування зацікавленості до вивчення предмета, адже навчальна група складається без урахування результатів шкільної підготовки, що призводить до розшарування: студенти з хорошою підготовкою можуть втрачати інтерес до навчання, не зустрічаючи необхідності вирішувати завдання, що відповідають їх рівню, а студенти, які слабо володіють основами знань, мають серйозні труднощі з подолання відставання [7, с. 125]. Така неоднорідність мовної підготовки студентів в межах групи може призводити до появи небажання вивчати предмет, як у сильних, так і у слабих учнів.

Усі вищеперераховані несприятливі фактори призводять до того, що в процесі навчання студентів немовного вузу іноземній мові одним з пріоритетних завдань, які ставить перед собою викладач вищої школи, є завдання знайти такі ефективні методи навчання і такі новітні технології викладання, щоб студенти, вивчаючи дану дисципліну, цілком усвідомлено розуміли необхідність та

важливість її вивчення, були обґрунтовано мотивовані, щоб докладали зусилля для отримання знань з предмета. Адже навчання студентів ясному вираженню своїх думок, не тільки рідною, а й іноземними мовами має важливе значення, оскільки воно сприяє формуванню культури його мислення. Крім того, саме на заняттях з іноземної мови майбутній фахівець починає розуміти читання в більш широкому контексті – не просто як процес отримання необхідної інформації, а як процес прилучення до світових культурних цінностей через ознайомлення з творами літератури. На жодному іншому практичному занятті, крім як на заняттях з іноземної мови, не представляється можливим обговорити, наприклад, моральні основи того чи іншого важливого для людства винаходу, або приділити увагу питанням патріотичного виховання молодого покоління, або організувати дискусію з гострих проблем сучасного життя.

Вивчення іноземних мов розширює евристичні можливості спеціаліста, знання мов і вміння ними користуватися робить його професійно більш гнучким. Промовляючи і переживаючи безліч різних ситуацій на заняттях з іноземної мови, студент готується до різних соціальних та професійних ролей, особистої відповідальності, що є можливим тільки при повноті його особистого розвитку та професійної підготовки.

Гуманітарна проблематика, яка використовується на заняттях з іноземної мови, вчить студентів соціальної відповідальності, оскільки включає у діяльність майбутнього фахівця соціальні цінності, показує пріоритет людського перед соціально-технологічним. Опанування стилістики гуманітарного мислення є межею гуманізації освіти і одночасно – методом розширення соціальної діяльності[6, с. 43]. У зв'язку з цим виникає ряд проблем, які повинні підійматися та знаходити своє рішення, адже підготовка і навчання спеціаліста повинні проводитися на високому рівні, особливо в зв'язку з тими змінами, які відбуваються в сфері інформаційних технологій.

В зв'язку з цим перед викладачем іноземної мови постає необхідність організувати навчальний процес таким чином, щоб не тільки підготувати майбутніх фахівців, які володіють певним запасом знань, умінь, навичок в галузі іноземних мов, а й прищепити студентам певну мовну культуру, забезпечити їх мовну компетентність. Ці завдання можна вирішити шляхом організації диференціювання груп учнів, виходячи з суспільних потреб та особистих здібностей кожного, та груп з поглибленим вивченням предмета, а також за рахунок широкого впровадження практики занять в лінгафонному кабінеті, створення діалогових технологій, що дозволяють засвоювати знання, розвивати комунікативні здібності студентів, ретельного відбирання навчального матеріалу, його постійного оновлення і т. п. Поряд з цим, повинна проводитися розробка та реалізація програм виховального циклу: художніх,

естетичних, просвітницьких; здійснення виховального процесу у вигляді відкритої системи, орієнтованої на формування у особистості творчого, морального ставлення як власного життя, так і життя інших людей, адже сучасні умови потребують від людини здатності адекватного швидкого реагування через мінливий темп трудової, професійної діяльності[7, с. 67].

Сучасність ставить перед викладачами вищої школи серйозні задачі з підготовки грамотних, висококваліфікованих фахівців у різних галузях науки і техніки. Але при цьому гостро стоїть і необхідність підвищення рівня освітнього процесу при навчанні спеціалістів в немовному вузі, з максимально повним використанням можливостей предметів гуманітарного циклу, зокрема, іноземної мови. Набираючи обертів, процес призведе до вирішення існуючих проблем, до покращення якості підготовки фахівців, їх здатності до адаптації швидко мінливих умов сучасного світу.

Для досягнення успіхів у викладанні іноземної мови у немовних вузах необхідно ретельно відбирати матеріал і вправи, спрямовані на навчання ситуативно-обумовленої комунікативної діяльності. Підбір матеріалу – важливий момент в навчанні усного мовлення, адже конкретне питання навчання іноземної мови не в змозі охопити всю систему фонетичних, граматичних і лексичних одиниць. В залежності від цілі навчання, контингенту студентів та інших умов на мовний матеріал, що підлягає засвоєнню, накладаються певні обмеження. Організація мовного матеріалу передбачає, перш за все, відбір на основі певних критеріїв. Встановлення критеріїв відбору елементів фонетичних і граматичних систем особливих труднощів не представляє, оскільки кількість їх суворо обмежена. Основні труднощі пов'язані з встановленням критеріїв відбору лексичного матеріалу. Лексична система мови складається з практично необмеженої кількості слів і поєднань. Коли студент починає вивчати іноземну мову, він має вже досить розвинену систему потреб і йому небайдужий зміст мовного матеріалу. Тобто зміст тексту має відповідати потребам студента.

**Висновки.** Таким чином, навчання іноземній мові студентів немовних вузів передбачає активне включення студента в навчальний процес, підвищення мотиваційного фактору, вирішення певних педагогічних труднощів в процесі навчання, вміння оперувати навчальним матеріалом з метою його подальшого використання в певних сферах спілкування.

**Перспективи використання результатів дослідження.** Отримані результати дослідження можуть бути використані у подальшій розробці методологічного підґрунтя для проведення занять з англійської мови у немовних вузах.

### **Список використаних джерел**

1. Абашева Е. А. К вопросу о самостоятельнойработестудентов, углубленноизучающихиностранныйязык в неязыковом вузе. – Рига : институт транспорта и связи. 2004. – 346 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. книга. – Богдан, 2004. – 383 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 33 – С. 4-6.
4. Самостійна пізнавальна діяльність студентів : метод. рекомендац. / [укл. М. М. Солдатенко, В. М. Володько, І. С. Дмитрик та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 52 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 559 с.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: збірник матеріалів І Всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014 р.). – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014. – 360 с.
8. Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 26-27 лютого 2010 р. – Київ "Політехніка", 2010.– 224с.

**Короткая Н.В., Подколесная Л.А.**

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

*Статья посвящена изучению актуальных проблем преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. Иностранный язык как предмет, включенный в гуманитарные учебные дисциплины, изучается в неязыковых вузах. Существует ряд особенностей и трудностей, которые возникают при изучении этой дисциплины. Проблемы и пути их преодоления, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков неязыкового вуза, обсуждаются в этой статье.*

*В статье основное внимание уделяется роли индивидуальной работы в процессе саморазвития и самообразования студентов в изучении иностранного языка. Статья подтверждает важность самостоятельного изучения иностранных языков студентов в рамках модели компетенции образования, кроме того, она предоставляет различные типы задач для самостоятельного обучения студентов.*

*Ключевые слова: неязыковые вузы; проблемы преподавания; обучение иностранному языку.*

**Korotka N.V., Pidkolesna L.A.**

## **CURRENT PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

*This article is devoted to the current problems of foreign languages teaching in non-linguistic university. A foreign language is a subject included in the humanities curriculum disciplines teach in non-linguistic higher educational schools. There are number of features and difficulties that arise in the teaching of this discipline. Problems and ways to overcome the challenges faced by language teachers of a non-linguistic university are discussed in this article.*

*The article focuses on the role of individual work in the process of self-development and self-education of students in learning a foreign language. It is explored the potential of individual work in teaching a foreign language of university students.*

*The article proves the important place of students' foreign languages independent study within the competence model of education, besides it provides various types of tasks for independent study of students.*

*The article proves the influence of students' motivation on the result of independent work, the factors that contribute to its effectiveness. It is suggested a number of guide lines to improve the quality standard of knowledge of a non-foreign language in universities.*

*There are serious challenges for high school teachers to prepare highly skilled professionals in various fields of science and technology. But at the same time, there is an urgent need to increase the level of education in the training of specialists in a non-linguistic high school. The process will lead to the solution of existing problems, to improve the quality of training specialists, their ability to adapt to the rapidly changing conditions of the contemporary world.*

**Keywords:** *non-linguistic university; problems of teaching; teaching foreign language.*

*Стаття надійшла до редакції 20.05.2018 р.*

**РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИОННОЙ  
ПРОГРАММЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ  
В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ  
УНИВЕРСИТЕТА**

***А. А. Савельев,***

*кандидат технических наук, доцент,  
директор Института подготовки иностранных граждан  
Одесского национального политехнического университета  
e-mail: [aas@opi.ua](mailto:aas@opi.ua)*

***Н. М. Матвеева,***

*ст. преподаватель кафедры лингводидактики  
Одесского национального политехнического университета  
e-mail: [n\\_matveeva@gmail.com](mailto:n_matveeva@gmail.com)*

*В статье рассмотрены пути реализации Социально-культурной адаптационной программы для иностранных учащихся в информационно-образовательной среде университета, которая предлагает широкий инструментарий для создания информационного и коммуникативного поля, куда может быть вовлечен иностранный учащийся с первых шагов пребывания в Украине и изучения языка обучения. Представлены основные направления адаптационного процесса на время обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки, соответствующие им культурно-воспитательные мероприятия, а также их реализация посредством ресурсов информационно-образовательной среды.*

***Ключевые слова:*** *социально-культурная адаптация, информационно-образовательная среда, довузовская языковая подготовка, иностранные учащиеся.*

***Постановка проблемы.*** Одним из важнейших условий успешной подготовки иностранных граждан для обучения в вузах на неродном языке является адаптация иностранного гражданина к новым условиям проживания и обучения. С этой целью при организации довузовской языковой подготовки в Одесском национальном политехническом университете (ОНПУ) разработана, утверждена и успешно используется Социально-культурная адаптационная программа (СКАП) для иностранных граждан [2].

Основной целью этой программы является раскрытие и реализация потенциальных образовательных возможностей иностранного учащегося, его способностей и желания участвовать в межкультурной коммуникации именно на изучаемом языке, а также стремления к совершенствованию в иноязычной



среде. Задачами СКАП являются создание условий для успешной адаптации иностранных студентов к иноязычной культурной среде; снятие психологического барьера при общении как со студентами своего факультета, так и с носителями языка; внедрение стратегии эффективной межкультурной коммуникации. При этом внимание фокусируется на развитие межкультурной толерантности на основе межкультурного общения, которое рассматривается как канал познания, средство развития, инструмент воспитания.

Представленная в СКАП культурно-воспитательная работа не автономна, она входит в учебный процесс как составная компонента. Учебная деятельность, в рамках которой формируются базовые языковые компетенции, знания о культуре страны, может гармонично сочетаться с внеаудиторной культурно-воспитательной работой, которая учитывает аспекты социализации и аккультурации иностранного студента в процессе утилитарного усвоения языкового материала, что создает условия для накопления опыта межкультурного общения [2].

Разработка Информационной образовательной среды (ИОС) для языковой подготовки иностранных граждан позволяет на новом уровне вернуться к вопросам интенсификации учебного процесса и улучшения его эффективности, реализации личностного и коммуникативного подходов в обучении, а также компетентностного подхода с учетом развития современных информационно-коммуникационных технологий и информатизации общества в целом.

Цель ИОС состоит в обеспечении возможности удалённого интерактивного доступа ко всем информационным образовательным ресурсам: учебно-методическим, справочным, нормативным, организационным, необходимым для эффективной организации образовательного процесса. ИОС должна обеспечивать информационно-методическую поддержку образовательного процесса, его планирование и ресурсное обеспечение, мониторинг его хода и результатов; современные процедуры поиска, сбора, обработки, анализа и хранения информации; дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Проблематика создания ИОС достаточно подробно рассматривается многими современными исследователями (Г.Ю. Беляев, И.Г. Захарова, С.В. Зенкина, Ю.Г. Коротенков, Э.Г. Скибицкий, А.Ю. Уваров и др.).

Авторы единодушны в том, что информационно-коммуникационные технологии позволяют расширить содержание, состав и возможности компонентов традиционного образовательного процесса, включая воспитательный и организационный.

Коротенков Ю.Г. определяет основные информационные ресурсы, которые составляют внеучебный компонент ИОС [1]:

- средства информирования учащихся и педагогов о проводимых или планируемых внеучебных мероприятиях;
- информационные средства поддержки деятельности преподавателей, средства информационного обеспечения внеучебного общения учащихся;
- информационные средства, необходимые для проведения культурно-массовых и спортивных мероприятий;
- средства управления внеучебной деятельностью.

**Формулирование целей статьи.** Как правило, в исследованиях ИОС не учитывается специфика образовательного процесса на этапе довузовской языковой подготовки иностранных граждан, требующая особого внимания вопросам социально-культурной адаптации учащихся к новым условиям проживания и обучения. Таким образом, актуальным является вопрос реализации Социально-культурной адаптационной программы для иностранных граждан на этапе довузовской языковой подготовки в новых информационных условиях, которые предлагает информационно-образовательная среда.

**Изложение основного материала.** Основным преимуществом информационной образовательной среды является возможность постоянного доступа учащегося к информационному полю, связанному с его обучением в университете. Специфика довузовской подготовки заключается в том, что изучение языка обучения нецелесообразно ограничивать аудиторными занятиями. Формирование речевых, языковых, коммуникативных компетенций должно выходить за эти рамки и носить перманентный характер, опираясь на прикладной аспект. Именно это может поднять мотивацию учащегося и повысить эффективность его образовательной деятельности.

ИОС предлагает широкий инструментарий для создания нового коммуникативного поля, в которое может быть вовлечен учащийся с первых шагов изучения нового языка обучения. Прежде всего это расширенные возможности подачи информационного материала, связанного с его пребыванием и обучением.

Уже на стадии принятия решения об обучении за рубежом на сайте университета можно получить исчерпывающую информацию по порядку получения приглашения и оформления визы для обучения. Технологии перевода, которые реализуются современными IT-гигантами, такими как Google, Apple и пр., позволяют получить достаточно качественный перевод с большинства языков мира на родной язык учащегося. Тем самым учащийся ещё до собственно запуска языкового обучения, имеет возможность погрузиться в информационную среду за счет развития современных информационных технологий, снижая психологический, эмоциональный и языковой барьеры первичной адаптации. Новая редакция СКАП, разработанная в ОНПУ,

предполагает адаптацию как пролонгированный на время всего обучения на ПФ процесс по четырем направлениям.

*Адаптация к иноязычному информационному пространству* в новом культурном социуме и за пределами одного языкового сообщества. Её результатом должно стать формирование иноязычной информационной компетенции и способности самореализовываться в иноязычной учебной и профессиональной среде.

*Социализация и адаптация*, связанные с психическими и физиологическими трудностями на бытовом уровне, переустройством личности в новых условиях жизнедеятельности, психоэмоциональным напряжением, сменой климата и т.д. Их результатом должно стать формирование компетенции саморегулирования и саморазвития, усвоения норм и правил поведения в новом социуме.

*Адаптация к новой учебной деятельности*. Её результатом должно стать формирование коммуникативной и языковой компетенции взаимодействия с другими участниками в учебно-познавательной сфере.

*Межкультурная адаптация*, связанная с включенностью в культуру страны обучения и преодолением различий в диалоге носителей разных культур. Её результатом должно стать формирование межкультурной компетенции.

Для каждого направления предлагается установить соответствие между определенными мероприятиями, видами, формами культурно-воспитательной работы в рамках СКАП и их реализацией посредством ресурсов информационно-образовательной среды.

*Адаптация к иноязычному информационному пространству* предполагает следующие мероприятия в ИОС с учетом длительности пребывания учащегося в учебном заведении:

1. Информирование студентов об электронных ресурсах ПФ и ОНПУ с вручением электронных адресов.
2. Регистрацию учащихся на базовом ресурсе с помощью куратора академической группы.
3. Размещение информации о подготовительном факультете, его истории, направлениях деятельности.
4. Создание и регистрацию страничек учебных групп на электронных ресурсах ИПИГ.
5. Знакомство учащихся с электронной структурой ИОС и с учебными ресурсами, помогающими освоиться в новом информационном пространстве.

*Социализация и адаптация*, связанные с психическими и физиологическими трудностями, включают следующие мероприятия с помощью электронных ресурсов ИОС:

1. Организация коммуникации между учащимися, между преподавателем и учащимися по разным вопросам учебной, организационной и культурно-воспитательной деятельности с помощью современных электронных коммуникационных средств.

2. Размещение информации о вновь прибывающих учащихся, их представление на ресурсах общего доступа.

3. Размещение правил совместного проживания в интернациональном общежитии на электронных ресурсах.

4. Знакомство с правилами поведения в общественных местах.

5. Информирование учащихся по профилактике простудных заболеваний.

6. Информирование о возможности и условиях получения медицинского обслуживания.

7. Интерактивный диалог «Все об ОНПУ. Спрашивайте – отвечаем».

8. Опросы учащихся о трудностях, которые они испытывают на первых этапах пребывания в новой стране.

9. Проведение тестирования на определение эмоционального состояния группы в целом и каждого студента в отдельности.

*Адаптация к новой учебной деятельности с использованием ИОС:*

1. Размещение информации об основных компонентах учебного процесса: график, расписание занятий и консультаций, правила обучения и внутреннего распорядка, требования, предъявляемые к учащимся с точки зрения учебной дисциплины.

2. Размещение информации о вводе предметов согласно профилю обучения.

3. Размещение информации об организации учебного процесса, о требованиях текущих и итогового контролей.

4. Размещение ссылок на учебные ресурсы, где размещаются актуальные для каждого этапа обучения учебные материалы в электронной форме: справочные материалы, интерактивные корректирующие тесты, контрольные тесты.

5. Размещение информации о студентах, сдавших экзамены по обучаемому языку на «отлично».

6. Размещение информации по процедурам и условиям ликвидации академической задолженности в рамках расписания консультаций.

7. Размещение информационных учебных материалов для внеаудиторного обучения: викторины, опросы, расчетно-графические работы.

8. Размещение информации о победителях учебных конкурсов.
9. Размещение в сети лучших рефератов и других работ студентов.
- Размещение информации о выпускной зачётно-экзаменационной сессии: расписание консультаций; расписание зачетной и экзаменационной сессии; расписание передачи экзаменов; итоги выпускных экзаменов; сроки, условия и место выдачи сертификатов об окончании ПФ.

10. Размещение профориентационной информации об условиях и местах дальнейшего обучения иностранных учащихся в университетах города и страны.

#### *Межкультурная адаптация*

1. Информирование учащихся о странах происхождения интернационального коллектива.

2. Знакомство с культурной программой ПФ сначала на языках-посредниках, а затем на языке обучения.

3. Размещение рекламной фото, видео и текстовой информации, которая предваряет проведение культурных мероприятий согласно плану культурно-воспитательной работы.

4. Размещение фото-, видео- и текстовой информации по следам проведенных мероприятий.

5. Размещение первых сочинений (впечатлений) учащихся о стране обучения, городе, университете, факультете.

6. Размещение сочинений студентов об экскурсиях, на которых они побывали: особенности, впечатления и т.д.

7. Размещение информационных материалов о выпускном тематическом уроке «До свидания, подфак!».

В качестве отправной точки для освоения студентом информационного пространства ИОС принята социальная сеть Facebook, [4] где посредством инструментария «группа Facebook» осуществляется первоначальное погружение учащегося в коммуникативное поле, в том числе и невербального общения. Инструментарий «группа Facebook» позволяет собрать узкую целевую аудиторию под конкретные задачи и уровень владения языком общения учащихся, актуализировать соответствующие вопросы на определенных этапах развития у учащегося языковых и коммуникативных компетенций. Для размещения информации, связанной с учебным процессом, предлагается специализированный учебный сайт [3], либо система управления обучением, либо виртуальная обучающая среда (например, Moodle). Для размещения информации, связанной с правилами обучения, проживания и пребывания в стране, целесообразно использовать официальный сайт университета или учебного подразделения, связанного с обучением иностранных граждан.

**Выводы.** Предложенная классификация направлений социально-культурной адаптации иностранных граждан на этапе довузовской языковой подготовки иностранных граждан позволяет заложить основу при планировании культурно-воспитательных мероприятий подготовительного

факультета с учетом возможностей информационной образовательной среды. Тем самым, закладывается возможность для широкого использования современных информационно-коммуникационных технологий для расширения возможностей межкультурного общения. При этом перечень приведенных мероприятий носит вариативный характер и может быть изменен и переориентирован под особенности организации учебной и культурно-воспитательной работы в каждом учебном заведении.

### **Список использованных источников**

1. Коротенков Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы / Ю. Г. Коротенков // М.: Академия АйТи, 2011. – 152 с.

2. Матвеева Н. М. Социально-культурная адаптационная программа в системе личностно-ориентированного обучения на этапе предвузовской подготовки / Н. М. Матвеева, И. Г. Миракьян / Актуальні питання організації навчання іноземних громадян у технічних вищих навч. закладах. Матеріали конференції. Тернопіль.– 2012. – С. 193–196.

3. К вопросу о формировании учебного сайта как важного элемента для организации самостоятельной работы студентов на подготовительном факультете / Г. Е. Присовская, А. А. Савельев, Е. А. Чумакова, В. С. Шобик / Навчання іноземних студентів в Україні: традиції, реалії, перспективи: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. Полтава. – 2015. – С. 137–141.

4. Савельев А. О. Розширення можливостей інформаційного освітнього середовища за рахунок використання соціальних мереж / А. О. Савельев, Н. М. Матвеева / Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні: III Міжнар. наук.-метод. конф., 18–20 травня 2016 р. – Тернопіль: ФОП Паляниця В. А. – 2016. – С. 118–120.

**Савельєв А.О., Матвєєва Н.М.**

### **РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ УЧНІВ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

*У статті розглянуто шляхи реалізації соціально-культурної адаптаційної програми для іноземних учнів в інформаційно-освітньому середовищі університету, яка пропонує широкий інструментарій для створення інформаційного і комунікативного поля, куди може бути залучений іноземний учень з перших кроків перебування в Україні і вивчення мови навчання. Представлені основні напрямки адаптаційного процесу на час навчання іноземних учнів на етапі довузівської підготовки, відповідні їм культурно-виховні заходи, а також їх реалізація за допомогою ресурсів інформаційно-освітнього середовища.*

**Ключові слова:** *соціально-культурна адаптаційна програма, інформаційно-освітнє середовище, довузівська мовна підготовка, іноземні учні.*

**Savieliev A.A., Matveeva N.M.**

## **IMPLEMENTATION OF THE SOCIAL-CULTURAL ADAPTATION PROGRAM FOR FOREIGN STUDENTS IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

*The adaptation of a foreign citizen to a foreign cultural environment are the most important conditions for the successful preparation of foreign citizens for study in non-native language universities. The development of modern information and communication technologies allows us to return to the issues of intensification of the educational process and to realize individual personal, communicative and competence approaches in teaching.*

*The implementation of the Social and Cultural Adaptation Program (SCAP) for foreign citizens at the stage of pre-university language training is relevant in the new information conditions offered by the information and educational environment (IEE). The SCAP considers adaptation as prolonged for the duration of all training on the pre-university process in four areas: a) adaptation to a foreign information space in a new cultural society; b) socialization and adaptation associated with mental and physiological difficulties at the household level, with reorganization of the personality in the new conditions of life, psycho-emotional stress, climate change, etc .; c) adaptation to new educational activities, related to the formation of communicative and linguistic competence of interaction with other participants in the educational and cognitive sphere; d) intercultural adaptation.*

*Determination of a correspondence between certain activities, types, forms of cultural and educational work within the framework of the SCAP and their implementation through the resources of the IEE is proposed in the article for each direction. The proposed classification of SCAP directions at the stage of pre-university language training of foreign citizens allows to form the foundation for planning cultural and educational activities, taking into account the possibilities of the information educational environment. At the same time, the list of specific events (SCAP) is of a varied nature and can be changed and reoriented to the specifics of the organization of educational and cultural and educational work in each educational institution.*

**Keywords:** *social-cultural adaptation, information and educational environment, pre-university language training, foreign students.*

*Стаття надійшла до редакції 14.05.2018 р.*

## ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ ВАРІАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА: ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ

**В. І. Кизенко,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,*

*провідний науковий співробітник відділу дидактики*

*Інституту педагогіки НАПН України*

*e-mail: [lab\\_didaktika@bigmir.net](mailto:lab_didaktika@bigmir.net)*

*У статті автор намагається якнайповніше схарактеризувати генезу варіативного освітнього компонента (шкільного та регіонального). Спираючись на результати досліджень українських науковців і власні напрацювання у галузі профільного навчання, керуючись нормативно-правовою базою, виокремлює певні періоди у розвитку варіативності навчання у закладах загальної середньої освіти. Висновки ґрунтуються на результатах аналізу теорії та практики реалізації курсів за вибором і на підставі експертної оцінки педагогами стану й ефективності здобуття учнями знань, формування компетентностей за змістом варіативного компонента. Акцентується увага на вдосконаленні механізмів та технологій реалізації потенціалу варіативності і на принципах наближення навчального матеріалу до реалій сьогодення.*

**Ключові слова:** *нова українська школа; варіативний освітній компонент; профільне навчання.*

**Постановка проблеми.** Зрослі національні потреби, міжнародний досвід в освітній галузі, інтеграційні процеси в цій царині визначають напрями реформування вітчизняної системи освіти у бік забезпечення якості й конкурентоспроможності її як чинників зміцнення і розкриття особистісного потенціалу, як інструмента економічного, науково-технічного поступу й соціально-культурного відродження країни.

Вивчення наказів та інструкцій МОН України показало, що з часу запровадження факультативів (наказ № 13, 1967) ухвалено низку документів, що стосуються цієї форми занять. Проте тільки два з них присвячено загальним питанням: «Положення про факультативні заняття в загальноосвітній школі Української РСР» (1975), «Про поліпшення роботи факультативів у загальноосвітніх школах Української РСР» (1981). Решта (до першої половини 2011) стосувалася питання запровадження конкретних курсів або стану їх вивчення в окремих регіонах України.



Із 1966 р. у середній загальноосвітній школі, починаючи з 7-го класу, введено факультативні заняття. Основна мета цих занять вбачалась у поглибленні та розширенні знань учнів з основ наук, розвитку їхніх інтересів і здібностей, сприянні професійній орієнтації школярів. Із 1993 р. у середній загальноосвітній школі, починаючи з 5-го класу (вибірково і в 4-х та 7-х класах), введено короткотермінові факультативні курси загальнорозвивального спрямування.

Визначення педагогічної сутності загальних і спеціальних понять, що складають змістову структуру варіативного освітнього компонента в старшій школі, припадає на різні роки: факультативний курс (1995); курс за вибором (1999); профіль навчання (2001); профільне навчання (2001); спеціальний курс (2005).

На сучасному етапі розбудова української освітньої системи не достатньо супроводжується усвідомленням суб'єктами навчання і виховання пріоритету якісної освіти, за якої має формуватися самостійність і самодостатність учнів, їх здатність діяти автономно і відповідально, ефективно поповнювати та, головне, творчо застосовувати здобуті знання, набуті вміння і сформовані ключові компетентності, визначені Законом України «Про освіту» [6] та Концептуальними засадами реформування середньої школи [12]. Лише творчо розвинена особистість з її самоцінними характеристиками здатна бути по-сучасному інноваційною. У цьому контексті варіативний компонент змісту освіти набуває особливої ваги в умовах реалізації профільного навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Оскільки освітній процес у закладах загальної середньої освіти має бути максимально наближеним до запитів і потреби кожного здобувача освіти, сприяти розкриттю здібностей, індивідуальних особливостей та інтелектуального потенціалу, актуалізується проблема якості змісту варіативного компонента та оптимальних педагогічних технологій його реалізації. Умовою і результатом інноваційного типу навчання є сформованість в учнів бажання і здатності самостійно вчитися, знаходити навчальну інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути до творчості та саморозвитку [8–10].

У педагогіці тривалий час досліджується сутність факультативного навчання, його педагогічні функції й основні завдання змісту факультативних курсів та методика їх вивчення (А. Айзерман, М. Вольтер, Т. Вороненко, С. Д'якович, І. Зверєв, Д. Епштейн, О. Кабардін, М. Кашин, В. Кизенко, М. Кондаков, Т. Коршевнік, І. Лернер, Ю. Мальований, О. Марченко, В. Монахов, В. Овсяник, І. Осмоловська, М. Поташев, В. Ревякіна, О. Саркісян, М. Скаткін, Л. Скрипачова, В. Тарасова, О. Топузов, К. Тувіке, Л. Чабан, М. Шахмаєв, М. Хачатурян, З. Якубова та ін.). Проблемі факультативів присвячуються науково-практичні конференції, інші заходи, на яких

аналізуються зміст і методика факультативних занять, дидактичне забезпечення їх, порушуються проблеми підготовки педагогічних працівників до реалізації факультативного навчання.

Ідеї щодо формування та реалізації варіативного освітнього компонента черпаємо у наукових працях сучасних дослідників (О. Барановська [1]; Н. Бібік [2]; Г. Васьківська [4], О. Васько [5]; Л. Зеленська [7], Ю. Мальований [11], В. Панок [13], Л. Рибалко [14]; О. Савченко [15], А. Самодрин [16], О. Топузов [17], С. Трубачева [18] й ін. [3]).

Проте, на загал, вивчається переважно освітній аспект факультативів, оскільки вони фактично були єдиною формою зовнішньої диференціації навчання у школі і мали завданням диференціювати зміст освіти відповідно до інтересів учнів. Це призначення факультативів зумовлювало їх основне спрямування на поглиблення і розширення знань і вмінь учнів з певних навчальних предметів та на відповідну профорієнтацію. Такий підхід позначився на типології факультативних курсів, у якій майже всі види їх тісно пов'язані з навчальними предметами, а також на організації їх вивчення, яка значною мірою копіює навчально-виховний процес на обов'язкових заняттях.

Опитування керівників шкіл (2003–2011) засвідчили, що у формуванні тематики факультативів вони керувались програмами факультативних курсів, наказами та іншими нормативними документами МОН України. Тільки в окремих загальноосвітніх навчальних закладах, де діяла психологічна служба, запроваджувались факультативи з огляду на пізнавальні інтереси і здібності дітей. Водночас було помічено тенденцію щодо збільшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів, адміністрація яких організовувала анкетування з метою оцінки вчителями й учнями тематики факультативів. Виявлено, що педагогічні колективи недостатньо використовували надані їм права у формуванні шкільного освітнього компонента, зокрема й факультативів. Слабкими були прояви ініціативи задля розширення мережі факультативів, урізноманітнення їх змісту, вдосконалення форм і методів факультативних занять.

Результати опитувань педагогічних працівників (останні майже десять років) вказують на те, що факультативне навчання у масовому шкільному досвіді малоефективне. Переважна більшість наявних факультативних курсів не викладається за відсутності необхідного навчально-методичного забезпечення. Дається взнаки і недостатня підготовка вчителів до проведення факультативних занять. Зміст розроблених факультативів, переважно тісно пов'язаний зі змістом обов'язкових навчальних предметів, не задовольняє широких пізнавальних запитів учнів, особливо підлітків, і не відповідає вимогам процесу їх самовизначення та завданням гуманізації навчання. Окрім того, цей зміст викликає суперечності, пов'язані з необхідністю

взаємодоповнення форм у системі диференційованого навчання, спричиняє певне дублювання завдань факультативного і обов'язкового навчання. Використання факультативів переважно на II і III ступенях шкільного навчання недостатньо реалізує потенційні можливості молодшого шкільного віку у формуванні особистості.

Вивчення думки вчителів показало, що багато з них недооцінюють значення факультативів у навчанні та вихованні учнів. Найчастіше вчителі виокремлюють такі їх особливості: позитивний вплив на розвиток загальних розумових здібностей; індивідуалізація процесу навчального пізнання; уможливлення глибшого відображення у шкільній освіті сучасних досягнень науки і техніки; виконання учнями творчих завдань; вироблення навичок самостійного пошуку знань та самостійної освіти; сприяння ефективному формуванню вмінь застосовувати здобуті знання в різних видах діяльності і допомога у визначенні з вибором майбутньої професії.

Більшість учителів вважають факультативні заняття дієвим задоволенням інтересів учнів саме старших класів, адже ці учні вже визначилися щодо своїх інтересів, і потрібно лише поглиблювати й розширювати їхні знання з певних предметів, готувати до подальшого вивчення відповідних наук і опанування знань, пов'язаних з відповідними професіями.

Аналіз розуміння вчителями функцій і особливостей факультативного навчання свідчить про недооцінку ними ролі факультативів саме в процесі пошуку учнями сфери своїх інтересів.

**Мета статті** полягає в розкритті генези формування і реалізації варіативного освітнього компонента (шкільного та регіонального).

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки варіативність змісту освіти – невід'ємна складова забезпечення якості його, то необхідне всебічне осмислення її з позицій оцінки якості. Водночас потребують удосконалення відповідні механізми і технології реалізації потенціалу варіативного компонента змісту освіти.

Аналізуючи нормативні документи МОН України, можна дійти висновку: додатковий час, який відводиться на поглиблене вивчення предметів, введення спеціальних курсів, факультативів недостатній, оскільки під час проведення конференцій, семінарів, «круглих столів» тощо керівники закладів загальної середньої освіти, педагогічні працівники постійно акцентують увагу на цій проблемі (особливо щодо введення факультативів). Це є однією з причин незначних зрушень у практичному розв'язанні проблеми факультативного навчання.

Під час дослідження дидактичних умов формування і реалізації варіативного компонента змісту освіти в старшій школі (2000–2002) ми оперували поняттям «освітній процес», увага до якого зросла лише через 15

років, що й було відображено у Законі України «Про освіту» (2017) та інших нормативних освітніх актах. Уже тоді стало зрозумілим, що традиційна організація навчально-виховного процесу потребує оновлення та модернізації. Виявлено вагому суперечність між вимогами держави, суспільства до загальноосвітньої підготовки підростаючого покоління та освітніми потребами й інтересами особистості.

Не менш важлива проблема – індивідуалізація технологій навчання. Урахування індивідуальних особливостей учнів під час добору методів (технологій реалізації) факультативного навчання полягає в наданні їм можливості обирати те, що найбільше сприяє розвиткові відповідно до навчальних можливостей.

У 2003–2005 рр. за основний принцип дослідження дидактичних особливостей організації профільного навчання в старшій школі узято проблеми досягнення учнями максимуму знань з предметів відповідного профілю і певного обов'язкового мінімуму з інших навчальних предметів, що визначено науковцями як «загальне ядро освіти», спроможне забезпечити всіх здобувачів освіти певним колом знань, навичок та вмінь. Одним із головних критеріїв профільної диференціації змісту освіти визначено предметний підхід з огляду на майбутню професію випускника школи.

Встановлено, що ефективній реалізації основних і специфічних функцій змісту варіативного освітнього компонента сприяють такі педагогічні умови:

- урахування характеру, динаміки різнобічних загальнонаукових і профільних інтересів школярів;
- забезпечення структурно-функціональної єдності між елементами змісту базового і варіативного освітнього компонентів;
- забезпечення вільного вибору учнями змісту варіативного освітнього компонента.

Дослідження дидактичних засад формування і реалізації навчальних профілів (2006–2008) було розпочато з вивчення очікувань учнів. Результати опитувань: немає можливості обирати навчальні предмети і вчителів (49,8 %); відсутня необхідна матеріальна база, сучасне обладнання (37,2 %); незадовільна організація освітнього процесу (20,0 %); низька якість викладання (20,0 %); низька організація виробничої практики (18,2 %); стосунки з учителями не складаються (18,0 %). Переважна більшість старшокласників вважала, що загальна середня освіта не дає можливостей для успішного навчання у закладі вищої освіти і вибудовування подальшої професійної кар'єри.

Проведене дослідження стану реалізації факультативного навчання у практиці тогочасного загальноосвітнього навчального закладу дає підстави констатувати такі типові недоліки: вибір факультативних курсів обмежений, їх зміст несе переважно предметне спрямування; односторонність у розумінні функцій

факультативів, використання їх тільки як засобу задоволення і розвитку вже визначеного в учнів пізнавального інтересу та відповідної профорієнтації; недостатня узгодженість факультативного навчання та позакласної роботи; наявність у змісті та організації зазначених форм певного дублювання.

Результати дослідження стали основою для створення методичних рекомендацій «Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів», що їх одержали всі загальноосвітні навчальні заклади України у серпні 2008 р.

Упродовж 2009-2011 рр. нами досліджується система факультативного навчання учнів основної школи. Прогнозується, що саме ця система стане ефективною у процесі подолання уніфікованості педагогічного процесу. Водночас у цей період актуалізуються ті форми диференціації, які створюють передумови для активізації самостійної діяльності школярів щодо здобуття і застосування знань, формування й розвитку пізнавальних інтересів, сприяють реалізації творчого потенціалу особистості. Значні можливості у цьому плані мають факультативи.

Аналіз затверджених МОН України програм з факультативних курсів, а також факультативів у досліджуваних нами загальноосвітніх навчальних закладах, показав, що найпоширенішими були такі типи факультативів: поглиблене вивчення навчальних предметів; додаткові розділи і питання до систематичних курсів; спеціальні курси; курси прикладного змісту; курси народознавчої тематики. Усі типи факультативів (за винятком останнього) пов'язані з навчальними предметами. Тобто, створювалися факультативи предметного змісту, які поглиблюють або розширюють коло знань за інваріантним складником змісту освіти.

Отже, переважала традиційна орієнтація на прив'язування факультативних курсів до обов'язкових навчальних предметів, яка склалася за умов здійснення зовнішньої диференціації навчання переважно за рахунок факультативів (шкіл і класів з поглибленим вивченням окремих предметів ще надто мало). Словом, у шкільній практиці ще не відбулося переосмислення нового статусу факультативів у системі форм диференційованого навчання і необхідної переорієнтації, розширення змісту факультативів.

Такий стан пояснюється не стільки інертністю педагогічної практики, скільки відсутністю науково обґрунтованих відповідей на принципові питання змісту й організації факультативного навчання на цьому етапі шкільної освіти.

З огляду на необхідність фундаменталізації змісту освіти у старшій школі, для організації й успішного функціонування курсів за вибором зроблено спроби розв'язати завдання, зумовлені специфікою реалізації навчального матеріалу на засадах його фундаменталізації (дослідження 2012–2014 рр.). Варіативний компонент змісту профільного навчання поряд із інваріантним слугує

повноцінній реалізації його завдань і, водночас, є основним засобом індивідуалізації навчання. Саме він визначає і забезпечує в конкретному загальноосвітньому навчальному закладі спрямованість навчання на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів. Закладений у відповідній комбінації компонентів інваріантної і варіативної складової зміст освіти разом зі способами його реалізації у навчальному процесі визначають профіль навчання.

Узагальнення результатів дослідження дало підстави для таких висновків: курси за вибором – це основний педагогічний засіб забезпечення варіативності навчання; досягнути збалансованості між загальноосвітньою і власне профільною спрямованістю покликана раціональна система навчальних предметів і курсів за вибором, у яких реалізується зміст освіти в старшій школі; досягненню високого рівня загальних і специфічних дидактичних функцій курсів за вибором сприяє структурно-функціональна єдність елементів базового і варіативного компонентів змісту освіти, вільний вибір школярами змісту варіативного освітнього компонента.

Актуальність дослідження дидактичних основ варіативного компонента змісту освіти в старшій школі зумовлена новими реаліями та системними змінами в освітній системі країни. Варіативний компонент змісту профільного навчання поряд з інваріантним упродовж 2015–2017 рр. вивчається як такий, що слугує повноцінній реалізації його завдань і, водночас, є основним засобом індивідуалізації навчання. Саме він визначає і забезпечує в конкретному загальноосвітньому навчальному закладі спрямованість навчання на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів, а тому формується кожним закладом самостійно. За рахунок варіативного компонента добирається зміст профільних предметів, а також курсів за вибором.

Закладений у відповідній комбінації компонентів інваріантної і варіативної складової зміст освіти разом зі способами його реалізації у навчальному процесі *визначають* профіль навчання.

Формування, становлення і розвиток інформаційного суспільства, процеси глобалізації позначаються на підходах до модернізації структурно-функціональних і ціннісних систем суспільства. Словом, мають місце структурно-функціональні та змістові зміни соціального середовища, тож структурно і ціннісно модернізується зміст освіти. Зазнають трансформацій інваріантна і варіативна її складові. 2016 року хоч і було оновлено (спрощено і розвантажено) низку навчальних програм, однак це не позначилося на структурно-функціональній динаміці інтеграції змісту інваріантної і варіативної складових.

Типовою освітньою програмою закладів загальної середньої освіти III ступеня (профільна середня освіта), затвердженою наказом МОН України від 20.04.2018 р. № 408, визначено «загальний обсяг навчального навантаження,

орієнтовну тривалість і можливі взаємозв'язки окремих предметів, факультативів, курсів за вибором тощо, зокрема їх інтеграції, а також логічної послідовності їх вивчення». Про спеціальні курси у документі йдеться далі, у частині, що регламентує «загальний обсяг навчального навантаження та тижневі години на вивчення базових предметів, вибірково-обов'язкових предметів, профільних предметів і спеціальних курсів, а також передбачає години на факультативи, індивідуальні заняття тощо».

Зазначено, що зміст профілю навчання реалізується системою окремих предметів і курсів, у т.ч. «курсами за вибором, до яких належать спеціальні і факультативні курси». Визначення поняття «курс за вибором» відсутнє.

Про спеціальні курси сказано, що вони «відображають специфіку конкретного профілю навчання і визначають його сутність, призначені для доповнення, поглиблення змісту окремих розділів профільних (а за потреби і непрофільних) предметів, можуть містити додаткові споріднені розділи, що не включені до навчальних програм, ознайомлювати учнів із галузями знань, не представленими в змісті окремих предметів, але орієнтованими на комплекс можливих професій у руслі обраного профілю навчання тощо». А факультативні курси є «засобом задоволення пізнавальних інтересів та освітніх потреб учнів у галузях, які загалом не пов'язані з обраним профілем навчання. Наприклад, учні, які навчаються за профілем природничого спрямування, можуть удосконалювати свої знання з української або іноземної мови, а учні, які здобувають освіту за певним суспільно-гуманітарним профілем, можуть розширювати свою компетентність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, опановуючи відповідний факультативний курс».

**Висновки.** З огляду на те, що сучасні тенденції модернізації змісту освіти викликані, зокрема, потребою системного відображення в змісті профільного навчання завдань особистісного, інтелектуального, фізичного й соціального розвитку особистості, актуалізуються принципи максимального наближення навчального матеріалу до реалій життя – єдності змісту інваріантної і варіативної складових, гуманізації і гуманітаризації, інтеграції та диференціації, наступності й системності.

Концептуальні зміни, що відбуваються в галузі загальної середньої освіти, з одного боку, зумовлюють модернізацію змісту освіти і відповідних педагогічних технологій його реалізації, а з іншого, – вимагають удосконалення фахової майстерності керівників і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

У державних документах (*Закон України «Про загальну середню освіту»*, *Постанова Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання»*, *Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт базової і повної*

загальної середньої освіти (2004, 2011 рр.), Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 рр., Концепція профільного навчання в старшій школі (2003, 2009, 2011 рр.), Концепція профільного навчання в старшій школі (проект 2014 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. та ін.) закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі. Вона має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для розвитку індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Закон України «Про загальну середню освіту» визначає профільне спрямування навчання в старшій школі. Впродовж п'ятнадцяти років, які минули з часу прийняття зазначеного закону, тривають пошуки раціональних шляхів побудови такого навчання. Не зважаючи на певні здобутки в процесі цих пошуків, які переважно слід віднести на рахунок шкільної практики, доводиться констатувати, що ідея профільного характеру навчання на старшому ступені шкільної освіти в повному обсязі в освітній системі країни не реалізована й досі. На це є низка причин як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. І серед них не остання за вагомістю – відсутність цілісної теорії профільного навчання. Маємо дослідження окремих її проблем і складників, у яких переважають питання організації навчання, і зовсім мало таких, що стосуються його змісту.

На сучасному етапі розбудови освітньої системи України і визначення пріоритетів, пов'язаних із профілізацією загальної середньої освіти, *тривають процеси пошуку шляхів* увідповіднення змісту навчальних предметів не тільки здобуткам наукових, виробничих і соціальних галузей, а й запитам суспільства глобалізованого з його інформаційними, інформаційно-комунікаційними та найрізноманітнішими технологічними інноваціями, що визначають попит і пропозиції ринку праці, сфери послуг, індустрії розваг тощо. У цьому зв'язку переглядаються сутність і функції й актуалізуються проблеми модернізації змісту варіативного освітнього компонента в умовах профільного навчання, вивчаються шляхи його реалізації і, відповідно, потребують дослідження та інноваційного розвитку дидактичні технології. Саме тому зусилля педагогічної науки і практики мають зосереджуватися на формувальному потенціалі освіти, на її здатності розвивати в людини волю до життєтворчості, інтерес до самопізнання і самовизначення.

### **Список використаних джерел**

1. Барановська О. В. Конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції. *Дидактика: теорія і практика* / за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 32–36.



2. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці. *Профільне навчання: теорія і практика* / ред. кол.: О. Я. Савченко [та ін.]. Київ, 2006. С. 23–29.
3. Васьківська Г. О., Кизенко В. І., Косянчук С. В., Барановська О. В., Трубачева С. Е. [та ін.]. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект / за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2018. 276 с.
4. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.
5. Васько О. О. Дидактичні засади формування змісту і реалізації курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – «Теорія навчання». Київ, 2013. 324 с.
6. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Зеленська Л. І. Теоретичні та методичні основи створення і впровадження засобів навчання географії (регіональний компонент): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географія)» / Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2000. 32 с.
8. Кизенко В. І. Розширення сфери міжособистісного спілкування на факультативних заняттях як умова розвитку творчого потенціалу учнів. *Наукові записки* / ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. Кіровоград: Імекс–ЛТД, 2013. Вип. 123. Т. II. С. 149–152. (Серія: Педагогічні науки).
9. Мальований Ю. І., Кизенко В. І., Соф'янець Е. М. Шкільний освітній компонент: сутність, функції, реалізація. *Завуч*. 2011. Квіт. (№ 10). – С. 1–16.
10. Мальований Ю., Кизенко В. Варіативний компонент змісту освіти у старшій школі: педагогічні засоби впровадження. *Дидактика: теорія і практика* / за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 63–67.
11. Мальований Ю. І. Концептуальні підходи до формування зовнішньої структури змісту профільного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 77–84.
12. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>
13. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку. Чернівці: Технодрук, 2010. 486 с.
14. Рибалко Л. М. Модернізація змісту освіти засобами інноваційних підходів до навчання. *Дидактика*. 2015. № 17. С. 31–36.
15. Савченко О. Я. Здоров'язберігаючий вимір шкільної освіти. *Педагогічна газета*. 2006. Серп. (№ 8). С. 1–2.
16. Самодрин А. П. Теоретичні засади системи профільного навчання в умовах регіону: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 – «Теорія навчання». Київ, 2011. 635 с.
17. Топузов О. М. Компетентнісний підхід – основа інновацій у навчанні. *Справи сімейні*. 2016. № 8. С. 19.

18. Трубачева С. Е., Черноус О. В. Дидактичні особливості реалізації метапредметного підходу в умовах профільного навчання. *Дидактика : теорія і практика / за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 64–70.

**Кизенко В. И.**

### **ФОРМИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА: ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ**

*Автор рассматривает генезис вариативного образовательного компонента. Руководствуясь нормативно-правовой базой, выделяет определенные периоды в развитии вариативности обучения в учреждениях общего среднего образования. Акцентируется внимание на усовершенствовании механизмов и технологий реализации потенциала вариативности и на принципах приближения учебного материала к реалиям настоящего. Выводы основываются на результатах анализа теории и практики реализации курсов по выбору.*

**Ключевые слова:** *новая украинская школа; вариативный образовательный компонент; профильное обучение.*

**Kyzenko V. I.**

### **FORMING AND REALIZATION OF VARIABILITY OF EDUCATION COMPONENT: GENESIS OF PROBLEME**

*The author considers the phenomenon of the variable educational component. Guided by the regulatory framework, he identifies certain periods in the development of the variability of content of education in institutions of general secondary education. The author's attention is focused on improving the mechanisms and technologies for realizing variability of content of education and its potential on the principles of approaching the teaching material to the realities of the present. The conclusions are based on the results of the analysis of the theory and practice of realization elective courses.*

*Since creatively developed personality can be modern in innovation, in this context, self-value characteristics of the individual are very important. The content of the school's variational educational component should take these priorities into account.*

*The author has investigated that pedagogical groups do not use sufficiently the rights granted to them in the forming of a school educational component. Mechanisms and technologies for realizing the potential of the content of the variable component of profese education are needed for improvement. Taking into account the individual characteristics of students when choosing the methods (technologies of implementation) of elective education is to enable them to choose*

*the ones that most contributes to development in accordance with educational opportunities.*

*Conceptual changes taking place in the field of general secondary education result in the modernization of the content of full education and the corresponding pedagogical technologies for its implementation, as well as the continuous improvement of the professional skills of the heads and teachers of schools.*

*At the present stage of the development of the educational system of Ukraine priorities are defined that are related to the profiling of general secondary education; the search continues for ways to harmonize the contents of educational subjects with the development of scientific, production and social sectors; defines the requirements of a globalized society, which functions in the mode of information, information and communication and technological innovation.*

*The continue study of the supply and demand of the labor market, service sector, entertainment industry, etc. In this connection, the essence and functions of updating the contents of the variational educational component in the structure of profile education, are studied. Problems associated with the search for ways to implement specialized education become relevant. Scientists are working on the study of innovative development of teaching systems and technologies for the implementation of specialized education. In general, pedagogical science and educational practices focus on the educational potential of education, on its ability to develop in pupils the desire to live happily, to think creativity, to show interest in self-knowledge and self-determination.*

**Key words:** *new Ukrainian school; variability of education component; profile education.*

УДК 373.5.013:371.321.3+(37.013:371.214.18/.19)

## **ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ВАРІАТИВНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

**О. В. Барановська,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу дидактики*

*Інституту педагогіки НАПН України,*

*e-mail: [baranovska@i.ua](mailto:baranovska@i.ua)*

*У статті аналізуються особливості впровадження педагогічних технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти.*

*Проаналізовано сучасний зарубіжний досвід, державні документи з освіти, основні позиції нової української школи, напрацювання українських дидактів з профільного навчання. Виокремлено напрацювання наукових співробітників відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України з проблеми педагогічних технологій в умовах профільної школи та можливості їх адаптації до реалій нової української школи. Доведено, що саме варіативна складова зумовлює ту адаптивність змісту предметів гуманітарного циклу, яка необхідна для забезпечення формування ключових компетентностей, соціалізації учнів, їх професійного самовизначення.*

**Ключові слова:** профільне навчання; нова українська школа; варіативність; інтеграція навчання.

**Постановка проблеми.** В основному освітньому документі – Законі України «Про освіту» [5] – закладено провідний шлях формування нової конкурентоспроможної молоді людини: від знань до компетентностей, що має відбуватися через опанування інваріантної і варіативної складових змісту освіти. Саме варіативна складова зумовлює ту адаптивність змісту предметів гуманітарного циклу, яка може допомогти учневі триматися на гребені бурхливого історичного розвитку та розвитку сучасної української літератури, слідкувати за виникненням нових літературних угруповань, творчістю молодих авторів. Реалізація варіативності змісту гуманітарних предметів закономірно відбувається через впровадження різноманітних педагогічних технологій, за допомогою яких має адекватно організовуватися профорієнтація, забезпечуватися формування ключових компетентностей, соціалізація учня з грамотним балансом реального спілкування з «тотальною цифровізацією на фоні зниження комунікативної культури» [2, с. 63]. Тому розроблення педагогічного інструментарію, який ефективно працював би на нову українську школу та водночас був би здатний змінюватися разом з її потребами, є актуальною проблемою дидактики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останніми роками проблемам розробок та впровадження в різних типах закладів загальної середньої освіти педагогічних технологій було присвячено багато уваги. Напрацьовано певний банк освітніх технологій, які відшліфовувалися часом та адаптовувалися на різних рівнях освіти. Поступово виникла необхідність створення різноманітних класифікацій та їх варіацій, які були зумовлені змінами у загальній середній освіті. Таким утворенням мали стати педагогічні технології реалізації профільного навчання, але перші спроби впровадження профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах не дали очікуваного результату. У вітчизняній дидактиці неодноразово намагалися запровадити елементи

профільного навчання у практику загальноосвітніх шкіл (1966, 1984). Проблема профорієнтації та професійного самовизначення учнів усе ж таки розв'язувалася, але кардинально перебудувати навчальний процес для старшої школи у напрямі профілізації не вдалося. Розроблені у 2000-х роках документи з профільного навчання мають певне значення і на сучасному етапі (Концепція профільного навчання в старшій школі, 2003). Частково було реалізовано зв'язки школи з виробництвом, розроблено досвід роботи НВК тощо. У Концепції профільного навчання в старшій школі (2013) окреслено, що важливим для України є кореляція розвитку національної освіти зі світовими тенденціями організації профільного навчання, що відкриває нові перспективи інтеграції в освітній та професійний простори зарубіжної спільноти. Означено такі ключові тенденції, як: інтенсифікація індивідуалізації навчання, мінімізація кількості обов'язкових предметів у порівнянні з базовою освітою, оптимізація тривалості навчання та кількості профілів відповідно до потреб економіки та національних особливостей системи освіти, запровадження компонентного формату змісту освіти, диверсифікація організаційних форм, які охоплюють варіанти, починаючи від окремого навчального закладу, до профілів/курсів у межах однієї установи. Важливо те, що акцентується на принципі варіативності, який полягає у багаторівневості навчальних планів, освітніх програм, змісту освіти, використанні різноманітних технологій, надання учням можливості вибору предметів (курсів), що вільно вивчаються, зміні видів діяльності, використанні інтегративного підходу у вивченні обов'язкових предметів [7].

Існуючий на сучасному етапі Проект концепції профільного навчання в старшій школі (2017) націлений на якомога повніше задоволення і розвиток пізнавальних інтересів, нахилів і здібностей учнів, їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію і реалізацію подальших життєвих планів. У новій концепції під профільним навчанням розуміють «вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального і професійного самовизначення». До основних завдань профільного навчання, зокрема, належать: сприяння життєвому і професійному самовизначенню учнів; забезпечення можливостей для конструювання кожним учнем власної освітньої траєкторії; цілеспрямована підготовка учнів до успішного продовження навчання на наступних рівнях освіти за обраним напрямом; створення умов для здобуття окремих професій для потреб ринку праці.

Різноманітні проблеми прогнозування, профілізації, змісту і технологій загальної середньої освіти висвітлено у працях О. Барановської, Н. Бібик, С. Бондар, М. Бурди, Г. Васьківської, Н. Головка, М. Головка, К. Гораш, Л. Гриневич, Ю. Дорошенка, Т. Засекіної, І. Єрмакова, В. Кизенка, О. Корсакової, С. Косянчука, В. Кременя, О. Ляшенка Л. Липової, О. Ляшенка, Вал. Паламарчук, О. Пехоти, Л. Рибалко, О. Савченко, А. Самодрин, О. Топузова, С. Трубачевої, Д. Чернілевського, О. Черноус, В. Якуніна та ін. Технологічність освітнього процесу, на думку науковців (О. Беспалько, М. Кларін, В. Євдокимов, В. Ортинський, О. Пехота, С. Сисоєва, П. Підкасистий, Д. Чернілевський), виступає показником його якості, оптимальності, науковості.

Отже, можна зробити висновок, що на сучасному етапі проблема використання технологій у навчально-виховному процесі закладів загальної середньої освіти в умовах профільного навчання розглядається за різними аспектами, але не системно, та виокремити такі суперечності: між глобальними планами впровадження технологій профільного навчання в навчальний процес закладів загальної середньої освіти та відсутністю відповідної бази для його впровадження, у тому числі – цілісної теоретичної бази; між рівнем вимог до підготовки абітурієнтів гуманітарного (філологічного) профілю та реальним рівнем готовності випускників (що вимагає впровадження низки педагогічних технологій за гуманітарним спрямуванням, технології підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання); між кількістю існуючих педагогічних технологій різних видів та реальною потребою сучасних закладів загальної середньої освіти у проектуванні та впровадженні технологій гуманітарного (філологічного) спрямування. Тож фундаментом для інноваційних перетворень в освіті мають стати відповідні педагогічні технології, зокрема, технології за гуманітарним (філологічним) спрямуванням, у тому числі – технології підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української літератури.

**Мета статті** полягає у виокремленні особливостей педагогічних технологій реалізації профільного навчання та обґрунтуванні необхідності їх варіативності в умовах нової української школи.

**Виклад основного змісту дослідження.** Переосмислення основних дидактичних понять, які набувають нового звучання в старшій школі на етапі становлення нової української школи зумовлює шукати ті, що стають пріоритетними, зокрема, профільне навчання, педагогічна технологія, принцип варіативності, принцип інтеграції, міжпредметні зв'язки та інші.

Сутність профільного навчання полягає в якомога повнішому задоволенні і розвитку пізнавальних інтересів, нахилів і здібностей учнів, їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію і подальшими

життєвими планами. П. Хобзей деталізує сутність профільного навчання, зокрема наголошує, що старшокласники самі обиратимуть предмети для поглибленого вивчення, а інші предмети об'єднують в інтегровані курси, які запобігатимуть перевантаженню навчальних програм з непрофільних предметів та даватимуть узагальнену картину. Наприклад, проекти для 10-11 класів, які в режимі пілотування запроваджуватимуться у 2018/2019 н.р., за якими класи гуманітарного спрямування матимуть можливість користуватись інтегрованим курсом «Природничі науки» за бажанням. Ще в серпні 2018 р. відбулося публічне обговорення на сайті МОН та на платформі EdEra проектів курсу з природничих наук (об'єднує фізику, хімію, біологію, географію, астрономію та екологію) для шкіл гуманітарного профілю – так з'явилися чотири варіанти цього курсу. Тож, поступ у напрямі реформації української школи починається просто зараз.

Моделлю випускника у Концепції нової української школи названа всебічно розвинена, здатна до критичного мислення особистість; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний ухвалювати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя. Формулу нової української школи складатимуть компоненти, які узагальнено можна представити так: новий зміст освіти, компетентності, успішність; педагогіка партнерства; творчий учитель, що розвивається; дитиноцентризм; ціннісний підхід у вихованні; нова структура школи; децентралізація та автономія; сучасне освітнє середовище, нові педагогічні технології. Освітній простір нової української школи охоплюватиме інфраструктуру для забезпечення різних форм навчання учнів, учителів, батьків і керівників навчальних закладів [9].

Аналізуючи нове освітнє середовище, що має забезпечити ефективне навчання для різних категорій учнів, підкреслюється важливість упровадження нових педагогічних технологій. Різні підходи до сутності поняття педагогічної технології зводяться до кількох спільних аспектів: 1) проект певної педагогічної системи, що може бути реалізована на практиці (В. Беспалько); 2) соціальні перетворення і нове педагогічне мислення, наука (Г. Селевко); 3) психологічно і валеологічно обґрунтований та інструктований навчальний процес (О. Пехота); 4) принципи і способи оптимізації освітнього простору (М. Кларін); 5) інноваційність як шлях модернізації змісту освіти (Л. Рибалко) та ін. Отже, педагогічна технологія – це (у широкому сенсі) програма чи проект певної педагогічної діяльності, що послідовно реалізується на практиці, планове послідовне практичне втілення попередньо спроектованого педагогічного

процесу (Беспалько В., Селевко Г.). Конкретні тлумачення цього поняття включають сукупності основних методів (науково обґрунтованих способів діяльності), спрямованих на досягнення мети; сукупності дій, операцій та процедур, що інструментально забезпечують отримання прогнозованого результату (Антонова О., Кларін М., Сластьонін В. та ін.) [3; 10; 11].

Під цим поняттям групуються як дійсно нові технології, які виникли упродовж останніх десятиліть (технології інтерактивного навчання; технологія навчання у співпраці), так і адаптовані у сучасному суспільстві й апробовані часом. Серед них – «вічні», такі, як: змістовно-операційна технологія розвитку; технологія міжпредметної інтеграції та міжпредметні зв'язки; розвивальне навчання; ігрові технології; технологія розвитку критичного мислення та інші. Існують і «адаптовані» до вимог часу: технологія проектного навчання; технологія життєвого проекту та життєвого проектування; вальдорфська технологія навчання та інші.

Наразі науковці відділу дидактики займаються розробленням дидактичних моделей реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за природничим, гуманітарним, соціальним та іншими спрямуваннями. Планується забезпечення формування ключових компетентностей, орієнтацію здобувачів освіти на майбутню професію, сприяння ефективній підготовці їх до входження в реальний та віртуальний соціум. Серед методологічних вимог до проектування монодидактичних і комбінованих педагогічних технологій виокремлено як важливі такі детермінанти: концептуальність; системність; процесуальність; керованість; ефективність; відтворюваність; урахування консервативності певних елементів й корелятивність їх зі структурою, дозуванням і логікою освітнього змісту [1; 2; 4; 6; 8; 12–14].

Особливості педагогічних технологій профільного навчання полягають в їх адаптації до вимог нової української школи, профільного навчання зокрема, забезпечення їх варіативності. Сюди, на нашу думку, можна віднести: створення електронних підручників; розроблення курсів дистанційного навчання за програмами предметів старшої школи; введення інтегрованих курсів; створення курсів за вибором, які поглиблюють відповідний предмет; застосування різноманітних педагогічних технологій окремо та в комплексі, надання вчителю можливості використовувати власний комплекс таких технологій; компетентісна основа профільного навчання (поряд з визначеними ключовими компетентностями, надати можливість виділяти свій комплекс, зумовлений навчальною необхідністю) [1; 2; 13].

Розглядаючи проблему організації профільного навчання за гуманітарним спрямуванням, зазначимо, що пріоритетним тут є впровадження педагогічної технології інтегрованого навчання, яка може розглядатися як



комплексний засіб підвищення якості та ефективності процесу навчання на засадах інтеграції, що дасть можливість якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, поглиблювати їхні знання, зменшити навантаження, уникнути зайвої інформації у змісті непрофільних предметів, формувати наукову картину світу, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти. На часі – впровадження інтегрованих курсів в профільній школі. Певні особливості матимуть також форми і методи навчання, які використовуватимуться в профільній школі. Заплановано розроблення дидактичної моделі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за гуманітарним, спрямуванням [1; 2].

**Висновки.** Особливості впровадження педагогічних технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти залежать від низки об'єктивних освітніх чинників та готовності педагогічних працівників діяти в реаліях нової української школи. У цьому контексті профільна освіта має ставати результативнішою, де інваріантна (а особливо варіативна) складова зумовлюватиме формування у здобувачів освіти ключових компетентностей, сприятиме їх соціалізації учнів, і, що важливо, – професійному самовизначенню.

Профільне навчання має базуватися на можливостях нових педагогічних технологій навчання, адаптованих для його потреб та враховувати особливості варіативного підходу і до застосування педагогічних технологій.

### **Список використаних джерел**

1. Барановська О. Теоретичні передумови проектування педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням. *Педагогічна освіта: теорія і практика* / гол. ред. Лабунець В. М. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 2. С. 276-280.
2. Барановська О. В., Косянчук С. В., Трубачева С. Е., Черноус О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal*. Warsaw: Sp. z o. o. «iScience», 2018. Issue 3. P. 62–72.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1993. 213 с.
4. Васківська Г. О. Формування комунікативної компетентності старшокласників на основі засвоєння системи знань про людину. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 2(96). С. 52–58.
5. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Кизенко В. Факультативні курси в структурі профільного навчання. *Освіта і управління*. 2006. Т. 9. Ч. 3/4. С. 161–167.

7. Концепція профільного навчання в старшій школі: Затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 21.10.2013 №1456. URL: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/37784/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/)

8. Косянчук С. Реалізація інваріантної і варіативної складових змісту освіти: комплікаційно-експлікаційні аспекти. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*. Матеріали Другої міжнародної наук.-практ. конф., м. Умань, 5-6 жовт. 2017 р. // *Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського* / [голов. ред. Осадченко І. І.]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. С. 135–140.

9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>

10. Рибалко Л. М. Сучасні підходи до визначення поняття «навчальне середовище». *Постметодика*. 2010. № 5 (96). С. 41–45.

11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

12. Трубачева С. Е., Кравчук О. П. Досвід дослідної діяльності – основа формування предметних природознавчих компетентностей учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2006. № 1. С. 16–19.

13. Трубачева С., Барановська О. Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника. *Проблеми сучасного підручника: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, м. Мінськ, 18–19 трав. 2018 р., Київ: Педагогічна думка, 2018. С. 81–85.

14. Vaskivska H. O., Kosianchuk S. V., Skyba H. M. Didactic possibilities of information and communication technologies in the process of development of educational environment in upper secondary school. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol 60. № 4. P. 17–27.

**Барановская Е. В.**

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ВАРИАТИВНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ**

*В статье анализируются особенности внедрения педагогических технологий профильного обучения в учреждениях общего среднего образования. Проанализированы основные позиции новой украинской школы, наработки в сфере профильного образования. Определено, что вариативная составляющая обеспечивает адаптивность содержания предметов гуманитарного цикла, что необходимо для обеспечения формирования ключевых компетентностей, социализации учащихся, их профессионального самоопределения.*

**Ключевые слова:** профильное обучение; новая украинская школа; вариативность; интеграция обучения.

**Baranovska O. V.**

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL EDUCATION: VARIATIVITY AND PECULIARITIES IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL**

*The article analyzes the peculiarities of introduction of the pedagogical technologies of profile education in general educational institutions. The possibilities of realization of variability of pedagogical technologies of profile training on the material of humanitarian subjects are considered.*

*The author analyzes modern state documents on education, including project documents in the framework of the modernization of school education. In particular, it is emphasized that the Project of the concept of profile education in high school (2017) is aimed at the fullest satisfaction and development of cognitive interests, inclinations and abilities of pupils, their educational needs, due to the orientation on the future profession and the implementation of further life plans.*

*The main positions of the project «New Ukrainian School» are considered, including the model of the graduate, components of the formula of the new Ukrainian school (2018). The work of Ukrainian didactics on profile education is analyzed. The main definitions of key concepts are given: profile education, a new Ukrainian school, variability, integration of learning. The experience of the staff of the didactics department on the problem of pedagogical technologies in the conditions of the profile school and the possibilities of their adaptation for the new Ukrainian school are distinguished. It is emphasized that profile education should be based on the possibilities of new teaching technologies adapted for its needs and taking into account the peculiarities of the variational approach to the application of pedagogical technologies. It is proved that it is the variational component that determines the adaptability of the contents of the subjects of the humanitarian cycle, which is necessary to ensure the formation of key competencies, pupils' socialization, and their professional self-determination.*

*It is concluded that the appropriate pedagogical technologies, in particular technologies for humanitarian (philological) orientation, including the technologies of preparation for external independent evaluation in Ukrainian literature, should become the foundation for innovative transformations in education.*

**Key words:** *profile education; new Ukrainian school; variability; integration of learning.*

*Стаття надійшла до редакції 12.06.2018 р.*

## ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА ПРИРОДНИЧИМ СПРЯМУВАННЯМ

**С. Е. Трубачева,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу дидактики  
Інституту педагогіки НАПН України;*

**С. І. Трубачев,**

*кандидат технічних наук, доцент, НТУУ «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»  
e-mail: [trubachevas@gmail.com](mailto:trubachevas@gmail.com)*

*Статтю присвячено висвітленню дидактичних особливостей проектування професійно орієнтованих педагогічних технологій за природничим спрямуванням. У статті визначено основні структурні компоненти педагогічних технологій, які мають пріоритетне значення в процесі проектування. До них відносяться: концептуальна основа, змістове наповнення, процесуально-технологічний аспект. Проаналізовано основні завдання природничої освітньої галузі та визначено тематику педагогічних технологій за природничим спрямуванням, яка має слугувати реалізації професійно орієнтаційного процесу в умовах профільного навчання. Висвітлено основні етапи та складові профорієнтаційного процесу, як-от: профорієнтоване просвітництво, профорієнтоване виховання, профорієнтоване консультування, профорієнтований розвиток особистості.*

***Ключові слова:** педагогічні технології; професійна орієнтація; природниче освітнє спрямування; профільне навчання.*

**Постановка проблеми.** В умовах профільного навчання одним із пріоритетних завдань є забезпечення професійної орієнтації старшокласників. Реалізації цього завдання значною мірою сприяє впровадження професійно орієнтованих технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

Модель старшої школи передбачає можливість різноманітних комбінацій навчальних предметів, що сприяє забезпеченню гнучкості системи профільного навчання. Ця система має включати базові загальноосвітні, профільні навчальні предмети, навчальні предмети за вибором, обов'язкові спеціальні навчальні курси та курси за вибором. Відповідно, технології навчання мають свої особливості застосування залежно від типу навчального предмета або курсу, в якому вони

використовуються. Ці особливості полягають не стільки в зміні алгоритму або організаційних компонентів, скільки в актуальності обраної тематики та її змістового наповнення, сучасному інструментарії та способах реалізації. Так, базові загальноосвітні предмети – становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов’язковими для всіх профілів. Ці предмети реалізують цілі й завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються Державним стандартом повної загальної середньої освіти. Відповідно, технології навчання мають носити більш традиційний характер та унормовану тематику.

Профільні загальноосвітні предмети – це предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Профільні предмети вивчаються поглиблено і передбачають більш повне опанування понять, законів, теорій; використання інноваційних технологій навчання; організації дослідницької, проектної діяльності; профільної навчальної практики учнів тощо. Профільні предмети забезпечують також прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, у тому числі і професійній, яка визначається специфікою профілю навчання. Реалізація технологій профільного навчання тут також є залежною від внутрішньої шкільної форми його організації – профільні класи в однопрофільних закладах загальної середньої освіти; профільні групи в багатопрофільних закладах загальної середньої освіти; класи з поглибленим вивченням предметів; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (в тому числі різновікові).

Тематика технологій з професійною орієнтацією старшокласників частіше знаходить місце в процесі викладання курсів за вибором. Їх завдання – орієнтувати у світі професій на стику різних предметів у межах природничо-наукового, соціально-економічного, фізико-математичного профілів. Зміст такого курсу має виходити за межі одного предмета і розв’язувати проблеми, що вимагають синтезу знань з кількох предметів. Вони покликані забезпечити варіативність у середині школи, паралелі, класу, тобто індивідуалізацію та актуалізацію навчання. Значну роль у забезпеченні ефективності професійно спрямованих педагогічних технологій відіграє врахування дидактичних особливостей освітнього спрямування, яке є пріоритетним у певному профілі. Одним із таких сьогодні є природниче спрямування освітнього процесу у старшій ланці закладів загальної середньої освіти. У зв’язку з цим, на нашу думку, є актуальним питання проектування професійно орієнтованих педагогічних технологій за природничим спрямуванням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Технологічний підхід в освіті сьогодні активно розробляється, йому присвячено роботи М. Бершадського, В. Беспалька, В. Гузеєва, І. Дичківської, М. Кларіна, Г. Селевка, А. Умана,

А. Хуторського та ін. Дослідженню педагогічних технологій в умовах профільного навчання присвячені роботи О. Барановської, Г. Васьківської, В. Кизенка, С. Косянчука, О. Кравчук, О. Черноус, Л. Шелестової [1–6; 8] та ін. Питання проектування професійно орієнтованих педагогічних технологій за природничим спрямуванням досліджені недостатньо і потребують подальшого розвитку у зв'язку з їх актуальністю.

**Мета статті** полягає у висвітленні дидактичних особливостей проектування професійно орієнтованих педагогічних технологій за природничим спрямуванням.

**Виклад основного матеріалу.** До основних завдань профільного навчання згідно з Концепцією профільного навчання у старшій школі відноситься сприяння у розвитку творчої самостійності, формуванні системи уявлень, ціннісних орієнтацій, дослідницьких умінь і навичок – складових дослідницьких компетентностей, які забезпечать випускнику школи можливість визначитись з майбутньою професією та успішно самореалізуватися [9, с. 4]. Саме тому сучасні педагогічні технології профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями у відповідності з обраною проблематикою. Подібна взаємодія, що забезпечує продуктивну співпрацю учасників навчально-виховного процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних продуктів пізнавальної діяльності – соціальних, інтелектуальних, культурних, професійно орієнтованих та ін. Отже, застосування технологій профільного навчання має посприяти формуванню досвіду діяльності старшокласників у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад соціальних, суспільних традицій та досвіду професійно орієнтованої діяльності для професійного самовизначення [6]. Така робота спонукатиме учнів до актуалізації наявних і активного пошуку відсутніх знань, використання для цього найрізноманітніших видів діяльності і різних джерел інформації. Також зумовлюється необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, розуміння багатозначності інформації, орієнтування в світі інформаційних потоків, що мають значення в загальнокультурному розвитку особистості та її професійному самовизначенні.

Предметом сучасної педагогічної технології є конкретні практичні взаємодії вчителів та учнів у будь-якій галузі діяльності, організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів та прийомів навчання чи виховання тощо. У результаті досягається стійкий позитивний результат у засвоєнні старшокласниками знань,

умінь і навичок, ключових компетентностей, формуванні соціально ціннісних форм і навичок поведінки, професійно орієнтованих видів діяльності.

Процес проектування педагогічної технології має передбачати аналіз її структури [1]. Зокрема, однією з основних складових педагогічної технології є її концептуальна основа. Кожній педагогічній технології має бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей. Так, в умовах профільного навчання концептуальності набуває ідея професійної орієнтації старшокласників. Це науково обґрунтована система підготовки молоді до вільного і самостійного вибору професії, покликана враховувати як індивідуальні особливості кожної особистості, так і необхідність повноцінного розподілу трудових ресурсів в інтересах суспільства. Перехід до профільної школи робить професійну орієнтацію багатоетапною: вибір профілю навчання, перевірка правильності вибору і, як результат, вибір професії.

За суттю, професійна орієнтація включає такі обов'язкові елементи:

1) профорієнтоване просвітництво, яке забезпечує молодь інформацією про світ професій, заклади загальної середньої освіти, необхідні для їх отримання, можливостей професійної кар'єри. Ознайомлення учнів та випускників закладів загальної середньої освіти з сучасними видами трудової діяльності, соціально-економічними і психофізіологічними особливостями різних професій, потребами в кваліфікованих кадрах, вимогами, що висуваються професіями до людини, можливостями професійно-кваліфікаційного зростання і самовдосконалення в процесі трудової діяльності. Профорієнтоване просвітництво формує у молоді мотивовані професійні наміри, в основі яких лежить усвідомлення ними соціально-економічних потреб і своїх психофізіологічних можливостей;

2) профорієнтоване виховання, яке формує у молоді працьовитість, працездатність, професійну відповідальність; психологічну підтримку — методи, що сприяють зниженню психологічної напруженості, формування позитивного настрою та впевненості в майбутньому;

3) профорієнтоване консультування з питань вибору професії, працевлаштування, можливостей отримання професійної підготовки. Здійснюється надання допомоги здобувачеві освіти у професійному самовизначенні та надання йому рекомендацій про можливі напрями професійної діяльності, найбільш відповідних психологічним, психофізіологічним, фізіологічним особливостям, на основі результатів психологічної, психофізіологічної та медичної діагностики;

4) профорієнтований розвиток особистості і підтримку професійної кар'єри, включаючи зміну професії та професійну перепідготовку. Тож і ці

елементи мають знайти своє відбиття у концептуальних положеннях процесу проектування професійно орієнтованих педагогічних технологій.

Також одним з ключових чинників, які впливають на специфіку педагогічних технологій профільного навчання, є змістове наповнення профільних предметів освітньої галузі. Саме тому наступною структурною одиницею педагогічної технології можна вважати її змістову частину, яка визначається цілями навчання – загальними і конкретними та змістом навчального матеріалу. Одним з освітніх спрямувань, яке сьогодні вимагає особливої уваги, є природниче спрямування освітнього процесу у старшій ланці закладів загальної середньої освіти.

Зокрема зміст освітньої галузі з природничим спрямуванням передбачає системне вивчення основ природничих наук, розвиток здобутих знань і вмінь відповідно до обраного ними рівня програми, поглиблення їхньої компетентності в окремих предметних галузях знань, які визначають їх подальший життєвий шлях (продовження навчання, вибір професії тощо). При цьому опанування змістом освітньої галузі здійснюється на засадах профільного навчання. Отже, основними завданнями реалізації змісту природничої освітньої галузі в старшій школі є:

- засвоєння учнями змісту навчального матеріалу на рівні теоретичних узагальнень (гіпотез, моделей, концепцій, законів, теорій тощо), що дають змогу зрозуміти і пояснити перебіг різних явищ природи, наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій;

- оволодіння учнями науковим стилем мислення і методами пізнання природи, формування в них наукового світогляду, уявлень про сучасну природничо-наукову картину світу;

- формування екологічної культури учнів, уміння гармонійно взаємодіяти з природою і безпечно жити у високотехнологічному суспільстві, усвідомлення ціннісних орієнтацій щодо ролі і значення наукового знання в суспільному розвитку.

Реалізація цих основних завдань має забезпечити формування в старшокласників основних компетентностей у природничих науках і технологіях, а саме: наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати, які можна вважати основою дослідницької компетентності. З огляду на це, на значну увагу заслуговують педагогічні технології, орієнтовані на такі аспекти: історичні довідки про становлення та розвиток відповідної наукової сфери або напряму; вплив цих наукових напрямів на розв'язання проблем людства у сьогоденні; відкриття, премії, досягнення певного наукового напряму; провідні фахівці з



напряму в Україні та світі; перспективи розвитку певного наукового напряму та його значення для розвитку людства.

У такий спосіб у процесі формування змісту інтегрованих курсів з природничим напрямом може бути зроблений акцент на висвітленні таких тем, як-от: дослідники природничих наук (історія та сучасність); методи дослідження у природничих науках; взаємозв'язок розвитку науки і техніки; сучасні науки, які виникли на помежів'ї природничих наук; сучасні світові проблеми, які можуть бути розв'язані у процесі інтеграції зусиль учених і дослідників різних природничих наук; світові сучасні відкриття, зроблені на перетині, наук та подальші перспективи їх розвитку.

Ефективним, на нашу думку, буде також вибір тематики педагогічних технологій з висвітленням позицій, які стосуються якостей майбутнього фахівця, становлення спеціаліста, комунікативно-мовленнєва діяльність у майбутній спеціальності, відповідальна поведінка професіонала, компетентна особистість. Актуальними також є курси, присвячені проблемам здоров'язбереження, орієнтація на формування навичок здорового способу життя, заохочення до самостійної оздоровчої діяльності.

Наступною структурною одиницею педагогічних технологій є процесуальна частина: етапи технологічного процесу, організація освітнього процесу: методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика результатів навчального процесу.

Методика організації навчання у профільних класах, зокрема з природничим спрямуванням, має бути орієнтована на творчі, проектні та дослідницькі види діяльності, які є основою формування дослідницької компетентності старшокласників. Специфіка педагогічних технологій з природничим спрямуванням значною мірою характеризується такими поняттями: «дослідницька поведінка», «дослідницьке навчання» і «дослідницькі (чи продуктивні) методи навчання». Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки. «Дослідницьке навчання» – особливий підхід до навчання, побудований на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення того, що оточує. Головна мета дослідницького навчання – формування в учня готовності і здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності у будь-якій сфері людської культури [6-8]. Основними технологічними етапами в процесі організації навчання на основі дослідницького методу є: 1) визначення загальної теми дослідження, предмета і об'єкта дослідження; 2) виявлення і формулювання загальної проблеми; 3) формулювання гіпотез; 4) визначення методів збору й обробки даних на підтвердження висунутих гіпотез; 5) збір даних; також

визначаються способи оформлення результатів (наукова стаття до газети, журналу, матеріали до мережевої конференції, відеофільм, презентація для розміщення в Інтернеті тощо); б) обговорення отриманих даних.

У процесі вдосконалення і варіацій педагогічних технологій їх компоненти проявляють різний ступінь консервативності, що доцільно враховувати в процесі їх проектування: найчастіше варіюються процесуальні аспекти навчання, а зміст змінюється лише за структурою, дозуванням, логікою. При цьому зміст освіти як сутнісна частина педагогічної технології багато в чому визначає і її процесуальну частину, хоча кардинальні зміни методів тягнуть глибокі зміни у цілях, змісті та формах.

Монодидактичні технології застосовуються дуже рідко. Зазвичай навчальний процес будується так, що конструюється деяка полідидактична технологія, яка об'єднує, інтегрує низку елементів різних монотехнологій на основі якої-небудь пріоритетної оригінальної авторської ідеї. Так педагогічні технології з природничим спрямуванням можуть класифікуватися за тематикою, наприклад: екологічно орієнтовані, здоров'язбережувальне спрямування, підготовка до ЗНО з природничим спрямуванням, проектно-дослідницькі технології та ін.

**Висновки.** Сучасна реформа в освіті України сприяє підвищенню уваги освітян до педагогічних технологій, особливо в умовах профільного навчання. Дослідження педагогічних технологій з природничим спрямуванням має на меті підвищити інтерес старшокласників до відповідних професій. У статті висвітлено дидактичні особливості проектування педагогічних технологій в цілому та педагогічних технологій з природничим спрямуванням зокрема. Запропоновано тематику відповідних педагогічних технологій, з урахуванням специфіки вимог до майбутніх фахівців з обраного освітнього напрямку.

### ***Список використаних джерел***

1. Барановська О. В., Косянчук С. В., Трубачева С. Е., Черноус О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal*. Warsaw: Sp. z o. o. «iScience», 2018. Issue 3. P. 62–72.
2. Барановська О. В. Форми навчання в профільній школі. *Біологія і хімія в школі*. 2007. № 4. С. 38–41.
3. Васківська Г. О. Роль і значення методології пізнання у процесі формування системи знань в учнів старшої школи. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя / Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. № 5. С. 30–35.
4. Кизенко В. Варіативний компонент змісту освіти старшої школи як важливий складник системи неперервної професійної освіти. *Дидактика: теорія і практика / за наук. ред. д-ра пед. наук Г.О. Васківської*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 58–64.
5. Косянчук С. Соціалізація та самовизначення особистості: апгрейдери процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Психологія свідомості:*

*теорія і практика наукових досліджень*. Матеріали II міжнародної наук.-практ. конф., м. Переяслав-Хмельницький, 21 берез. 2018 р. Київ: Талком, 2018. С. 138–141.

6. Кравчук О. П. Досвід дослідництва учнів як дидактична умова забезпечення наступності в освітньому процесі. *Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу*. Тернопіль: Вектор, 2018. С. 98–99.

7. Рибалко Л. М. Сучасні підходи до розв'язання проблеми інтеграції змісту природничо-наукової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 5(23). С. 105–110.

8. Трубочева С., Кравчук О. Досвід дослідної діяльності – основа формування предметних природознавчих компетентностей учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2006. № 1. С. 16–19.

9. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі: Наказ № 1456 Міністерство освіти і науки України. 21 жовт. 2013 р. 14 с. URL: <http://www.mon.gov.ua/files/normative/2013-11-08/1681/1456.doc>

**Трубочева С. Е., Трубочев С. И.**

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ ПРЕДМЕТАМ**

*В статье освещены дидактические особенности проектирования профессионально ориентированных педагогических технологий по естественным предметам. Определены основные структурные компоненты педагогических технологий, имеющих приоритетное значение в процессе проектирования. Проанализированы основные задачи естественного образования и определена тематика педагогических технологий по естественному направлению, играющих важную роль в профориентационном процессе и профильном обучении в целом.*

**Ключевые слова:** педагогические технологии; профессиональная ориентация; естественные предметы; профильное обучение.

**Trubacheva S. E., Trubachev S. I.**

## **DESIGN PROFESSIONALLY ORIENTED PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES WITH THE NATURAL DIRECTION**

*The article is devoted to didactic design features of professionally oriented pedagogical technologies with the natural direction. The paper identifies the key structural components of pedagogical technologies of high priority in the design process. These include: the conceptual basis, substantive content, procedural-technological aspect.*

*Model high school provides the opportunity for various combinations of subjects, thereby ensuring the flexibility of the system of special education. The theme of technology with the professional orientation of senior pupils often finds a place in the teaching of elective courses. Their task – to Orient in the world of*

*professions at the interface of different subjects in natural-scientific, socio-economic, physico-mathematical profile. The content of this course should go beyond one subject and solve problems that require synthesis of knowledge from several subjects. They are designed to provide variability in the middle school, parallel class, that is, individualization and actualization of teaching. A significant role in ensuring the effectiveness of professionally oriented pedagogical technologies is given the didactic characteristics of the educational direction, which is a priority in a profile. One such today is the scientific direction of the educational process in high level institutions of General secondary education.*

*We analyze the main tasks of natural science education and identifies topics for educational technologies in the natural direction which should serve the implementation of the professional orientation process, in conditions of profile training. The main stages and components of the career guidance process, such as property education, property business, property personal development.*

**Key words:** *educational technology; professional orientation; science education; profile training.*

*Стаття надійшла до редакції 20.06.2018 р.*

УДК 373.5.013:316.614.5+(316.77:37.04)

## **СОЦІАЛЬНО СУТНІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ВІД ДЕФІНІЦІЙ ДО ПРАКТИКИ**

**С. В. Косянчук,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник*

*відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України*

*e-mail: [358svk@bigmir.net](mailto:358svk@bigmir.net)*

*Подано і схарактеризовано відібрані дефініції поняття «педагогічна технологія». Крізь призму соціальносутнісних детермінант розглянуто розвиток педагогічних технологій в умовах реалізації профільного навчання. З опертям на Закон України «Про освіту» виокремлено основні соціальносутнісні чинники формування компетентнісно цілісної особистості здобувача освіти. За результатами спостережень в експериментальних закладах загальної середньої освіти визначено компетентнісне ядро технологічності в інноваційній педагогічній діяльності, яке складають такі компетентності: курикулярна; кібернетично-комбінаторна;*

*психодидактична; автодидактична; акмеологічна; аксіологічна; соціономічна; віталітетна. Автор вважає, що сучасний педагогічний працівник має також формувати акмеологічну теку, матеріали якої стосуватимуться розвитку його педагогічних технологій задля досягнення високої результативності в профільному навчанні здобувачів освіти.*

**Ключові слова:** *профільне навчання; педагогічна технологія; здобувач загальної середньої освіти.*

**Постановка проблеми.** Акмеологічна тека сучасного вчителя, яку умовно назвемо «Моя педагогічна технологія», поволі стає звичним явищем серед педагогів, які працюють з учнями 10–11-х класів закладів загальної середньої освіти. До цієї теки потрапляє матеріал, переважно спрямований на визначення навчальних досягнень здобувачів освіти, рівня засвоєння ними конкретної теми, є й різнопризначені тести та опитувальники, доречно застосовувані у процесі реалізації цілей профільного навчання і розвитку сприятливого для цього освітнього середовища. Натомість така тека має наповнюватися, за Б. Ліхачовим, «організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу», адже «педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів [25]». З іншого боку, проблему становить такий феномен як взаємодія суб'єктів навчання і виховання. Видатний педагог В. Сухомлинський, розмірковуючи про техніку і технології взаємодії цих суб'єктів, говорив про інструменти педагогічної творчості, про «уміння володіти ними так само тонко, як прекрасний музикант володіє скрипкою [34]». Саме інструменти творчості підносять педагогічну культуру, формують і розвивають акме-Я особистості педагогічного працівника.

Отже, актуалізується проблема взаємодетермінації «інструментів педагогічної творчості» як внутрішніх сил і спромог особистості та потенціалу накопичуваного інструментарію для акметеки «Моя педагогічна технологія». У цьому контексті доцільно говорити про технологію педагогічної діяльності як таку, «що є системою поетапного розв'язання завдань педагогічного аналізу, планування, цільовизначення, організації, оцінки та корекції, <...> реалізацією прийомів і способів керування освітнім процесом у навчальному закладі [16]». Словом, від «інструментів педагогічної творчості» і наповнюваності акметеки «Моя педагогічна технологія» узалежнюються процеси структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів і прийомів формування компетентної особистості випускника сучасного закладу загальної середньої освіти. Однак, постають закономірні запитання: «Як учитель має вибудовувати свою педагогічну технологію, коли наявні суперечності між освітніми стандартами та педагогічними умовами, між

акмеологічними амбіціями (самооцінкою) та самонавчанням і самовдосконаленням, між алгоритмічністю процесу та індивідуальністю самого педагогічного працівника?», «Наскільки у процесі розвитку та модернізації педагогічних технологій профільного навчання мають враховуватись соціальносутнісні детермінанти?», відповіді на які буде знайдено за уточнення дефініційної бази з окресленої проблеми.

*Аналіз досліджень і публікацій* стосується, передусім, дефініцій поняття «педагогічна технологія». Утім, у статті окреслимо й інші аспекти, що можуть дещо вияскравлювати практичні абрис педагогічних технологій.

Розпочнемо з того, що освіта є «формальним процесом, на основі якого суспільство передає цінності, навички і знання <...> сприяє соціальним змінам завдяки підготовці людей до впровадження нових технологій і переоцінці наявних знань [31]». Розвиток суспільства, формування цінностей, навичок, знань, діяльність освітніх установ, процес соціалізації, переоцінка знань тощо є явищами неординарними. З іншого боку, в українському суспільстві помітні намагання (осучаснення нормативно-правової бази, оновлення стандартів і програм, реформування системи закладів загальної середньої освіти, випуск підручників нового покоління і т.ін.) визначити оптимальні шляхи формування компетентної особистості – людини нової доби, полікультурної, з якісними знаннями та вміннями. Без цього шкільна освітня практика заморфніє. А ще – педагогічні працівники потребують підвищення кваліфікації, школам бракує матеріально-технічного забезпечення тощо. «Насправді, за наявності мільйонів учителів не можна розраховувати, що якість навчання і виховання забезпечуватиметься досвідом та інтуїцією кожного педагога. Потрібна справді технологія, сконструйована на основі знання реальних закономірностей навчально-виховного процесу, психології дитячого розвитку, а не на наших бажаннях і здоровому глузді, якими б гуманістичними та ідеологічно правильними вони не були [15, с. 6]». І ще – проблема лежить у площині культурності, адже «тільки наведення порядку в собі дасть технологію культури, зокрема технологію педагогічну [13]».

Наразі реальні закономірності освітнього процесу сьогодення недостатньо ґрунтовно вивчені, з огляду на реформи в системі освіти країни потребує перегляду й низка дидактичних понять, серед яких і «педагогічна технологія» з широкою її дефініційною палітрою. З іншого боку, декларована особистісно орієнтована парадигма навіртає до здобувача освіти не як до об'єкта, «завантаженого» знаннями, а як до суб'єкта-феномена, як, за В. Шубинським, єдиної біопсихосоціоприродокосмічної істоти [35]. «Людина формує не лише себе, а й свій погляд на зовнішній світ; вона – активний творець своїх переконань, власного погляду на соціальне середовище, а це відбувається в рамках уже встановлених способів говорити, мислити,

спостерігати та інтегруватись у зовнішній світ [39, с. 4]». Дослідник В. Серіков говорить про те, що «індивідуальність учителя має бути включена до структури педагогічної технології як закономірний компонент, а реалізація власної індивідуальності мислиться як необхідний момент досягнення важливої педагогічної мети [28]».

У проаналізованих наукових джерелах *педагогічна технологія* визначається по-різному.

*Як досягнення результатів і цілей:*

– оптимальний спосіб дії (досягнення мети) за заданих умов (Кушнір) [цит. за: 27];

– опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (Волков) [цит. за: 25].

– системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей (Кларін) [цит. за: 27].

*Як змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу* (Беспалько) [3, с. 176].

*Як інтегративний процес:*

– комплексний інтегративний процес, який включає людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності задля аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання та керування рішенням проблем, що охоплює всі аспекти засвоєння знань (Сілбер) [цит. за: 27].

*Як модель спільної педагогічної діяльності:*

– продумана за всіма деталями модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу за безумовного забезпечення комфортних умов для учнів і вчителя (Монахов) [цит. за: 27].

*Як операційний вплив:*

– науково обґрунтований вибір характеру операційного впливу в процесі організованого вчителем взаємодія з дітьми, вироблений задля максимального розвитку особистості як суб'єкта навколишньої дійсності (Шамова) [цит. за: 19].

*Як система педагогічна:*

– науково обґрунтована система методів, способів, прийомів і технічних засобів, яка забезпечує навчання із заданими показниками певної категорії учнів певному предмету в умовах, що враховують тимчасові й фінансово-економічні обмеження (Сюпанов) [цит. за: 19];

– система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, вибудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі, яка веде до намічених результатів (Селевко) [27].

– проект певної педагогічної системи, реалізований на практиці (Беспалько) [3, с. 6];

*Як система дидактична:*

– комплекс знань, умінь і навичок, необхідних педагогові для того, щоб ефективно застосовувати на практиці обрані ним методи педагогічного впливу як на окремих вихованців, так і на дитячий колектив у цілому (Олешков) [19].

– дидактична система, що дає змогу найбільш ефективно, з гарантованою якістю розв'язувати педагогічні завдання (структурні складові: цілі і завдання, зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії (методи навчання), організація навчального процесу (форми навчання), засоби навчання, результат спільної діяльності учасників освітнього процесу (Образцов, Косухін) [18].

Як зазначають О. Аніщенко і Н. Яковець, «вибір педагогічної технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактики навчання й виховання, а також стилю роботи педагогів і вихованців [1, с. 7]».

З іншими дібраними дефініціями поняття «педагогічна технологія», що були оприлюднені в науковій літературі впродовж останніх тридцяти років, можна ознайомитись у табл. 1.

**Мета статті** – подати й схарактеризувати дефініції поняття «педагогічна технологія»; крізь призму соціальносутнісних детермінант розглянути розвиток педагогічних технологій в умовах реалізації профільного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна технологія як явище, як предмет чи об'єкт наукових пошуків є освітнім феноменом, адже вона втілює досвід, творчість, майстерність педагогічних працівників і переломлюється крізь призму «тут і зараз» світосприйняття і себе-буття здобувачів освіти, інтегруючи інваріантно засвоєні програмові знання та вітагенний досвід у компетентісно-ціннісну соціалізаційну автосистему учнів, де цілі навчання не завжди усвідомлюються ними як благо. «Педагогічна технологія – це не дидактика, не теорія виховання, це й не методика навчання чи виховання. Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що побудований на її основі педагогічний процес повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Друга відмінність технології полягає в структуруванні (алгоритмізації) процесу взаємодії вчителі й учнів, що не знаходить відбиття ні в дидактиці, ні в теорії виховання, ні в методиках викладання [6, с. 20]». Реалізація педагогічних технологій, удосконалення та конструювання, модернізація та розроблення нових «передбачає необхідність ознайомлення з особливостями їх структури, зі специфікою функцій та з усталеними характеристиками. Значну роль в умовах профільного навчання також відіграє врахування специфіки завдань та змісту освіти профільних навчальних предметів [2]». З іншого боку, ще хоч і пластична, компетентісно-ціннісна соціалізаційна автосистема пришвидшує процеси



перегляду здобувачем освіти соціально ціннісних норм поведінки і формує довільні моделі його поведінки (моральної, освітньої, соціальної тощо), що не завжди піддається розумінню, якщо стереотипно і жорстко підходити до цього.

Отже, переосмислюючи дефініції поняття «педагогічна технологія» (табл. 1), структурні елементи його слід максимально дидактично виправдано використовувати як основу створення технології мотивування учнів до усвідомленого здобуття сучасної якісної освіти. Зважаючи, звісно, на державну політику в галузі освіти, що помаркована соціально-економічними, політичними, культурними та іншими чинниками.

**Таблиця 1.** Дефініції поняття «педагогічна технологія» у проаналізованих наукових джерелах

Рік	Дослідники	Характеристика педагогічної технології
1985	Алексюк А. (ред.) [21, с. 100]	співвідношення методів, стратегії, тактики і процедури навчання; система умов, форм, методів, засобів і критеріїв розв'язання поставленого педагогічного завдання
1993	Махмутов М., Ібрагімов Г., Чошанов М. [20]	більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії вчителя і учнів, що гарантує досягнення поставленої мети
1993	Щуркова Н., Пітюков В., Савченко А. [36]	наукова дисципліна, що розкриває шляхи оптимальної організації впливу на дитину з метою формування в неї ціннісних ставлень до навколишнього світу
1996	Гребенюк Т. [6]	сукупність правил та відповідних їм педагогічних прийомів і способів впливу на розвиток, навчання і виховання школяра за структурування (алгоритмізації) процесу взаємодії вчителя й учнів
1996	Сластьонін В. [30]	основу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій складає діагностичний підхід, що визначає суб'єктивні взаємодії учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самопрезентацію; це передбачає перетворення суперпозиції вчителя і субординаційної позиції учня в індивідуально-рівноправні позиції; педагог не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює школяра до психологічного і соціально-морального розвитку, створює умови для включення у взаємодію емоційно-ціннісного досвіду
2001	Столяренко Л., Самигін С. [33]	послідовний і безперервний рух взаємозалежних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників, конкретне науково обґрунтоване, у спеціальний спосіб організоване навчання для досягнення конкретної, реально здійсненої мети навчання, виховання і розвитку того, кого

		навчають
2002	Garamond, 2002 [38, с. 3]	набір систем, методів та інструментів, що підлягають проектуванню, розробленню, застосуванню та оцінці, метою яких є поліпшення процесів навчання людей
2004	Образцов П., Косухін В. [18]	упорядкована сукупність педагогічних дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату навчання у змінюваних умовах освітнього процесу, як дидактична система ефективного і гарантованого розв'язання педагогічних завдань
2004	Сітаров В. [29]	форма навчання і є педагогічною технологією
2005	Новіков А. [17]	запрограмований (алгоритмізований) педагогічний процес, що гарантує досягнення запроєктованих освітніх цілей
2005	Коджаспірова Г., Коджаспіров А. [10, с. 350]	напрямок у педагогічній науці, яка займається конструюванням оптимальних навчальних систем, проектуванням навчальних процесів. Є системою способів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує розв'язання завдань виховання, навчання і розвитку особистості
2007	Якса Н. [37, с. 151]	стандарт нестандартних рішень і дій
2008	Загвязинський В. [8, с. 96–97]	<i>предмет педагогічної технології &lt;...&gt; галузь знання, що охоплює сферу практичних взаємодій учителя та учнів у будь-яких видах діяльності, організованих на основі чіткого цілевизначення, систематизації, алгоритмізації прийомів навчання &lt;...&gt;</i> Конструювання педагогічної технології для майбутнього навчання – це системна проектувальна діяльність, що дає змогу запрограмувати освітні ситуації, діяльність суб'єктів навчання і зі значним ступенем імовірності гарантувати бажані результати
2009	Батишев С., Новіков А. (ред.) [22]	регламентований (алгоритмізований) педагогічний процес, що забезпечує досягнення запроєктованих педагогічних цілей
2010	Романцова М., Лєдванова М., Сологуб Т. (ред.) [7]	комплексна інтегрована система впорядкованої безлічі операцій і дій, що забезпечують визначення цілей навчання, змістові інформаційно-предметні та організаційні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття професійних умінь і навичок та формування особистісних якостей тих, кого навчають, що й задається цілями навчання. <...> До основних компонентів технології навчання відносять цілі, зміст, організаційні способи сприйняття, перетворення і подання інформації, форми взаємодії суб'єктів, процедури їх індивідуально-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку

2011	Stošić L. [41, с. 111]	системний спосіб концептуалізації реалізації та оцінки навчального процесу, тобто навчання та учіння, а також допомога у застосуванні сучасних методів викладання; включає навчальні матеріали, методи та організацію роботи, а ще – стосунки, тобто поведінку всіх учасників навчального процесу
2011	Олешков М. [19, с. 13]	педагогічна технологія є обміркованою в усіх деталях моделлю спільної навчальної та педагогічної діяльності з проектування, організації та здійснення освітнього процесу за безумовного забезпечення комфортних умов для учнів і вчителя
2011	Сопівник Р., Васюк О., Сопівник І. [32, с. 149]	послідовна, взаємозумовлена система дій педагога, пов'язана із застосуванням тієї чи іншої сукупності методів виховання та навчання, що здійснюються у педагогічному процесі з метою розв'язання різних педагогічних завдань: структурування й конкретизації цілей педагогічного процесу; перетворення змісту освіти в навчальний матеріал; аналізу міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків; вибору методів, засобів і організаційних форм педагогічного процесу і т. п.
2012	Чурсіна Г., Ніконова З., Зябліков В., Чувашева О., Рипінська І. [12]	система спільної діяльності тих, хто навчається, і педагогів на основі конкретної концепції з проектування (планування), організації та коригування освітнього процесу, що забезпечує гарантований результат

Трендовість педагогічної технології як інструментарію впливу на здобувача освіти в умовах профільного навчання простежується у Законі України «Про освіту». Спираючись на цей освітній документ, виокремлюємо такі основні соціальносутнісні чинники формування компетентнісно цілісної особистості здобувача освіти [9]:

- наповнення змісту повної загальної середньої освіти зразками для розвитку громадянської та соціальної компетентностей;
- орієнтування профільного навчання з урахуванням тенденцій і вимог ринку праці до компетентностей працівника;
- здатність «визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій»;
- «взаємодія закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища»;

- «формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей».

За цим самим законом для педагогічних працівників:

- запроваджуватиметься зовнішнє оцінювання професійної компетентності «шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи»;

- посиляться увага до «розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання»;

- обов'язковими будуть уміння здійснювати моніторинг педагогічної діяльності та аналізувати педагогічний досвід, проводити освітні вимірювання, застосовувати освітні технології і методи навчання, ефективні способи взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

За спостереженнями, в наших експериментальних закладах загальної середньої освіти вчителі (10–11-ті кл., профільне навчання) намагаються працювати інноваційно, шукають нові ресурси (інструменти) для посилення педагогічного ефекту від застосовуваних ними педагогічних технологій. Працюючи на результат, учителі намагаються набувати (або вдосконалювати) нових для себе компетентностей:

- *курукулярну* (опанування освітніх основ; здатність до розроблення та реалізації навчальних програм, що мають статус модельних);

- *кібернетично-комбінаторну* (вищий рівень оперування науково-педагогічною інформацією; здатність до моделювання процесу реалізації сучасних форм і методів; уміння осучаснювати і розробляти педагогічні технології);

- *психодидактичну* (організація та реалізація навчальної і виховної (освітньої) діяльності за допомогою освітніх (у т.ч. педагогічних) технологій);

- *автодидактичну* (підвищення професійності в педагогічній діяльності; вибудовування технологій самонавчання; знання сучасних ІКТ);

- *акмеологічну* (досягнення вершин педагогічної майстерності; мотивування учнів до навчання впродовж життя);

- *аксіологічну* («екологія» рефлексії на індивідуальні та соціальні прояви, цінності, установки, орієнтації тощо);

- *соціономічну* (професійність в оперуванні знаннями про фізичні, фізіологічні, інтелектуальні, емоційні, вольові та ін. структури особистості, а також у сфері реалізації соціальних взаємодій, що визначаються цими структурами);

– *віталітетну* (життєвість як цінність і спроможність реалізувати генетично закладені програми розвитку особистості).

Компетентнісне ядро технологічності в інноваційній педагогічній діяльності, визначене під час досліджень учительської практики, тією чи іншою мірою корелює з блоками і функціями свідомості людини, що вивчаються в психології, соціології, медичній галузі, соціоніці та ін. Унаочнимо це на рис. 1.



*Рис. 1. Компетентнісне ядро технологічності в інноваційній педагогічній діяльності*

Вичерпність та однозначність висновків і суджень у цьому питанні, звісно, виключаються, є перспектива подальших досліджень і простір для наукових дискусій.

Профільне навчання у закладах загальної середньої освіти за академічним і професійним спрямуваннями потребує опертя не лише на курикулярність як інваріантну детермінанту, а й на низку чинників, що визначають особистість педагогічного працівника як партнера здобувача освіти. Словом, особистісно орієнтований освітній процес жорстко узалежнюється від суб'єкт-суб'єктності, за якої, на думку В. Серікова, саме діалог є «елементарною формою педагогічної взаємодії» [28]. Тож педагогічна технологія у найзагальнішому вигляді є інструментом діалогізації освітнього процесу, окремі аспекти якої розглядаються науковцями [4; 5; 23; 24; 43]. Однак, за діалогізації навчання не достатньо вербалізувати предметні знання,

їх слід перекладати мовою структури особистості. Тобто, на думку В. Ледньова, враховувати функціональні механізми психіки (сприйняття, пам'яті, мислення і мови, психомоторики, механізм «я»), досвід особистості здобувача освіти, типологічні властивості особистості (характер, темперамент, здатності, індивідуальну траєкторію розвитку та ін.) [14, с. 345].

Отже, акмеологічна тека сучасного вчителя, з якої розпочато мову, це не лише тека для підтвердження фактів педагогічного самозростання. Це – інструментарій, що забезпечує пізнання здобувачів освіти як особистостей у стрімкому і бурхливому розвитку їх. А педагогічна діяльність – метапроцес, спрямований на забезпечення реалізації освітньої політики, педагогічний і соціальний рівні якої досягаються за навчання, виховання і розвитку як дидактичної тріади [11] у формуванні майбутнього успішного громадянина і патріота країни. Адже «знання поряд з енергією та продуктами харчування є третьою найважливішою цінністю у світі [40, с. 4]». Саме тому педагогічна технологія вчителя-предметника є тим горнилом, у якому сплавляються знання, щоб бути вчасно, вміло й доречно поданими на самоосвітній стіл учня як привабливі, смачні й корисні страви у вишуканих закладах харчування.

**Висновки.** Ефективність суб'єкт-суб'єктної взаємодії за єдності процесів навчання, виховання і розвитку учнів у закладах загальної середньої освіти має визначатися, щонайперше, за освітніми результатами і сформованістю ключових компетентностей здобувачів освіти. Тож саме ця результативна складова детермінує процеси структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації тощо форм, методів і прийомів формування компетентної особистості випускника школи, а отже, зміст педагогічних технологій і технологічність освітнього середовища.

Розвиток суспільства на сучасному етапі вимагає формування у здобувачів освіти цінностей, навичок і знань, що не тільки сприятимуть соціалізації, а й творенню особистості інноваційної. Звісно, без педагогічних технологій, вибудованих на всіма дидактичними законами, цей процес уже не мислиться, бо крім досягнення результатів і цілей освіти та змістової техніки реалізації процесу навчання і виховання має розвиватись інтегративний процес на моделях спільної суб'єкт-суб'єктної діяльності задля ефективного функціонування педагогічної системи.

Визначене компетентнісне ядро технологічності в інноваційній педагогічній діяльності вчителів є важливим метачинником забезпечення реалізації освітньої політики в галузі профільного навчання, зміцнює компетентнісну систему особистості здобувачів освіти на ціннісній і соціалізаційній основі.

### Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В., Яковець Н. І. Сучасні педагогічні технології / за заг. ред. Н. І. Яковець. Ніжин: Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2007. 199 с.
2. Барановська О. В., Косянчук С. В., Трубачева С. Е., Черноус О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal*. Warsaw: Sp. z o. o. «iScience», 2018. Issue 3. P. 62–72.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
4. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Дидактико-методичні засади сучасного уроку української мови у старшій школі. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка* / [ред. кол.; гол. ред. Л. М. Рибалко]. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. Вип. 1. С. 81–89.
5. Васківська Г. О., Косянчук С. В. Риторичні уміння учнів старшої школи в контексті ціннісно-сислової сфери. *Українська мова і література в школі*. 2011. №8. С. 14–19.
6. Гребенюк Т. Б. Дидактика и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов пед. факультета / Калининградский ун-т. Калининград, 1996. 39 с. URL: [http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/597/22597/5930?p\\_page=1](http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/597/22597/5930?p_page=1)
7. Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза и колледжа / под ред. М. Г. Романцова, М. Ю. Ледванова, Т. В. Сологуб. Москва: Академия естествознания, 2010. URL: <http://www.rae.ru/monographs/73>
8. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. Изд. 5-е, стереотип. Москва: Академия, 2008. 192 с.
9. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2017. №38–39.
10. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448 с.
11. Косянчук С. Інваріантні чинники модернізації освіти: соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали третьої Міжнародної наук.-практ. конф., м. Умань, 16–17 лют. 2018 р. // *Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського* / [голов. ред. І. І. Осадченко]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. – С. 174–178.
12. Краткий педагогический словарь / сост.: Г. И. Чурсина, З. В. Никонова, В. М. Зябликов, Е. А. Чувашева, И. К. Рипинская. Красноярск, 2012. URL: [http://www.kpk1.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1408](http://www.kpk1.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1408)
13. Куринский В. Автодидактика. URL: <http://park.kiev.ua/ppl/index.htm>
14. Леднев В. С. Содержание образования: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.
15. Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. 205 с.
16. Назарьева В. Шпаргалка по педагогике. URL: <http://readr.ru/viktoriYa-nazareva-shpargalka-po-pedagogike.html>
17. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. Москва: Эгвес, 2005. 176 с.

18. Образцов П. И., Косухин В. М. Дидактика высшей военной школы. Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. 317 с. URL: <http://pavelobraztsov.narod.ru/text/dvvsh.htm>
19. Олешков М. Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. 144 с. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-297225.html>
20. Педагогические технологии развития мышления учащихся / М. И. Махмутов, Г. И. Ибрагимов, М. А. Чошанов. Казань: ТГЖИ, 1993. 71 с.
21. Педагогіка / за ред. А. М. Алексюка. Київ: Вища школа, 1985. 296 с.
22. Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Изд. 3-е, перераб. Москва: Изд-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.
23. Рибалко Л. М. Упровадження інноваційних підходів до навчання – шлях модернізації змісту освіти. *Вісник Львівського університету / Серія педагогічна*. 2016. Вип. 31. С. 3–10.
24. Русалкіна Л. М., Косянчук С. В. Засоби риторики як основа особистісного зростання учнів. *Українська мова і література в школі*. 2009. №8. С. 28–31.
25. Селевко Герман Константинович. *Официальный сайт*. URL: <http://www.selevko.net/1nosnov.php>
26. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. URL: <http://school16.obrblag.info/wp-content/uploads/sites/54/2015/01/Selevko-Ped.tehnologii-1.pdf>
27. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2-х т. Т. 1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с. URL: [http://pedagog-titova.edusite.ru/DswMedia/selevko\\_g\\_k\\_enciklopediya\\_obrazovatelnyh\\_tehnologiy\\_tom\\_1.pdf](http://pedagog-titova.edusite.ru/DswMedia/selevko_g_k_enciklopediya_obrazovatelnyh_tehnologiy_tom_1.pdf)
28. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград, 1994. С. 29–40.
29. Ситаров В. А. Дидактика / под ред. В. А. Слостенина. Изд. 2-е, стереотип. Москва: Академия, 2004. 368 с.
30. Слостенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя. *Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: тезисы Всероссийской науч. конф.* Барнаул, 1996. С. 3–6.
31. Смелзер Н. Социология. Москва, 1994.
32. Сопівник Р. В., Васюк О. В., Сопівник І. В. Довідник з історії національної педагогіки. Київ: ДАКККіМ, 2011. 236 с.
33. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Педагогика. 100 экзаменационных ответов. Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2001. 524 с. URL: [http://eusi.ru/lib/stoljarenko\\_pedagogika\\_100\\_ekzamenazionnyh\\_otvetov/index.shtml](http://eusi.ru/lib/stoljarenko_pedagogika_100_ekzamenazionnyh_otvetov/index.shtml)
34. Сухомлинський В. О. Наша «скрипка» (роздуми про педагогічну культуру). *Рад. освіта*. 1966. 21 трав.
35. Шубинский В. С. Философские подходы к педагогической теории. *Советская педагогика*. 1990. №12. С. 60–65.
36. Щуркова Н. Е., Питюков В. Ю., Савченко А. П. Новые технологии воспитательного процесса. Москва, 1993. С. 23–28.
37. Якса Н. В. Основы педагогічних знань. Київ: Знання, 2007. 358 с.



38. Definizioni di TD. Innovazione nella scuola e Tecnologie Didattiche. Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione. *Garamond*, 2002. [Risorsa elettronica]. Modalità di accesso. URL: [http://www.liceonorbertorosa.gov.it/attachments/article/116/144\\_23.pdf](http://www.liceonorbertorosa.gov.it/attachments/article/116/144_23.pdf)

39. Didaktik kunskapsområde och ämne. Ämnesgruppen i Didaktik. Högskolan i Gävle. *Institutionen för Pedagogik, Didaktik och Psykologi*. Oktober, 2012. S. 1–19. URL: <https://www.hig.se/download/18.70b4ced11f41d324a480001597/1353629533881/didamnesBes041209.pdf>

40. Plebańska M. Budujmy gospodarkę, opartą na wiedzy. *Polska szkoła w dobie cyfryzacji*. Diagnoza 2017. – <http://www.nck.pl/upload/attachments/319726/RAPORT%20CYFRYZCJA%20SZK%C3%93%C5%81%202017.pdf>

41. Stošić L. The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2015. Vol. 3, No.1. 111–114. Retrieved from: <http://oaji.net/articles/2015/1014-1434799607.pdf>

42. Vaskivska H. Didactic aspects of upper secondary and university education fundamentalization. *Science and Education*. Issue 5, 2016. P. 46–50. (URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-5-9>).

43. Vaskivska H. O., Kosianchuk S. V., Skyba H. M. Didactic possibilities of information and communication technologies in the process of development of educational environment in upper secondary school. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol 60. №4. P. 17–27.

**Косянчук С. В.**

## **СОЦИАЛЬНОСУЩНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ОТ ДЕФИНИЦИЙ К ПРАКТИКЕ**

*В статье представлены некоторые дефиниции понятия «педагогическая технология». Сквозь призму социальносущностных детерминант рассматривается развитие педагогических технологий в условиях реализации профильного обучения. По результатам наблюдений в экспериментальных школах определено компетентностное ядро технологичности в инновационной педагогической деятельности, которое составляют такие компетентности: куррикулярная; кибернетическо-комбинаторная; психодидактическая; автодидактическая; акмеологическая; аксиологическая; социономическая; виталитетная.*

**Ключевые слова:** профильное обучение; педагогическая технология; старшеклассник.

**Kosianchuk S. V.**

## **THE SOCIALLY ESSENTIAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF PROFILE EDUCATION: DEFINITIONS IN THE PRACTICE**

*The author in the article presents and characterizes some definitions of the concept of «pedagogical technology». The role and significance of these definitions in the practice of upper secondary school is described. The development of pedagogical technologies in profile education is considered in the context of social determinants. On the basis of the Law of Ukraine «On Education», socially important factors influencing the formation of key competencies of upper secondary school pupils are described. The core of competencies that have a positive impact on the innovative character of teaching activities has been determined by the observations that were conducted in experimental schools.*

*Enumeration of competencies included in the mentioned core:*

*– competence in curriculum questions (the knowledge of educational fundamentals; the ability to develop curriculum and the skill of implement these programs);*

*– cybernetic-combinatorial competence (higher level of work with scientific and pedagogical information; modeling of the process of implementation of modern forms and methods; the ability to modernize and develop pedagogical technologies);*

*– psychodidactic competence (organization and realization of educational activity on the basis of pedagogical technologies);*

*– autodidactic competence (increase of professionalism in pedagogical activity; modeling of self-learning technologies);*

*– acmeological competence (achievement of the vertices of pedagogical skill, motivation of pupils to study throughout life);*

*– axiological competence (adequate reaction on individual and social manifestations, values, settings, orientation, etc.; adequate evaluation of situations);*

*– socionomical competence (professionalism in the management of knowledge about physical, physiological, intellectual, emotional, volitional, and other personality structures, as well as in the realization of social interactions determined by these structures);*

*– vitality competence (vitality as a value and the ability to implement genetic programs of development of personality).*

*The block of competencies included in the core in the process of innovative pedagogical activity of teachers is an important factor that ensures the implementation of educational policy in the field of profile education, strengthens of the competence system УДК 373.5.016:(811.161.2:316.647)*

*Стаття надійшла до редакції 19.06.2018 р.*

## СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**Н. В. Бондаренко,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу навчання української мови та  
літератури Інституту педагогіки НАПН України*  
[nelly.bondarenko@ukr.net](mailto:nelly.bondarenko@ukr.net)

**С. В. Косянчук,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу  
дидактики Інституту педагогіки НАПН України*  
[358svk@bigmir.net](mailto:358svk@bigmir.net)

*Розглядається проблема формування українськомовної та соціальної компетентностей у новій українській школі, що є вагомими чинниками вільного володіння державною мовою. З'ясовано суть українськомовної та соціальної компетентностей, визначено категорійну інфраструктуру, поняттєве ядро тощо. Відстежено шляхи соціалізації молоді, накреслено її «дорожню карту». Визначено мету і завдання школи з огляду на формування зазначених компетентностей. Розроблено структурну модель соціальної компетентності для використання в освітньому процесі, що сприятиме ефективному розвитку українськомовної та соціальної компетентностей, а також реалізації соціально спрямованих педагогічних технологій. Надано рекомендації щодо їх набуття здобувачами освіти. Акцентовано чинники для обов'язкового врахування; зроблено застереження щодо негативних впливів, які підлягають нейтралізації.*

**Ключові слова:** *соціалізація шкільної молоді; українськомовна компетентність; соціальна компетентність; профільна освіта.*

**Постановка проблеми.** У ст. 76 Закону України «Про освіту» наголошується на потребі забезпечити взаємодію «закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища» [7]. Водночас посилюються вимоги до кваліфікаційних критеріїв і конкурентоспроможності потенційного працівника на ринку праці; значна увага приділяється процесам соціалізації та вимогам, які ставить суспільство перед особистістю щодо її світогляду, освітнього рівня й компетентності на відповідному етапі життєвого шляху.

Ускладнення суспільного життя й насамперед трудової діяльності, що потребують тривалішого навчання, спричинило подовження необхідних

термінів здобуття загальної середньої освіти. Нові покоління молоді пізніше, ніж їхні однолітки в минулому, починатимуть своє трудове життя, з яким асоціюється соціальна зрілість, довше сидітимуть за партами. Об'єктивні зміни у віковій структурі населення, віковому розподілі праці, змісті процесу соціалізації позначаються на критеріях соціальної зрілості та її суб'єктивному вираженні – почутті дорослості. А це потребує розширення сфери індивідуального самовизначення й підвищення вимог до його усвідомленості.

Визначальна роль у здійсненні життєвих планів і намірів кожного випускника закладу загальної середньої освіти належить українській мові. Щоб здобути ґрунтовну, якісну освіту і престижну спеціальність, високу кваліфікацію й цікаву високооплачувану роботу, стати гідним членом суспільства і громадянином, необхідно досконало володіти державною мовою як соціальним капіталом. Від здатності випускників ефективно користуватись усім спектром можливостей мови у різних ситуаціях залежить їх особистісне становлення, інтелектуальний розвиток, світоглядні переконання, ціннісні орієнтації, спроможність розв'язувати життєві проблеми, успішна соціалізація. Висока загальна і мовленнєва культура гарантують успішну професійну діяльність, перспективу кар'єрного зростання особистості, її високий соціальний статус, належність до української еліти. А це життєво необхідно людині незалежно від того, хто вона, – політик, дипломат, учений, військовий, учитель, інженер, програміст, бізнесмен чи представник престижної робітничої професії.

Результатом завершеної мовної освіти випускника закладу загальної середньої освіти має стати сформована життєва *українськомовна компетентність*. Надаємо перевагу саме цьому терміну перед терміносполученням *предметна компетентність з української мови* з таких міркувань. Українська мова – не просто один зі шкільних предметів з його чітко окресленими межами, а володіння нею – не просто одна з-поміж десятка компетентностей, зведена до функції спілкування дзеркально іноземній мові. Українська мова – це гарантія існування держави, нації, мова національної ідентичності, спосіб національного буття у часі й просторі, мова мислення, мовленнєвої діяльності, здобування інформації, знань з усіх предметів, засіб формування всіх без винятку компетентностей у школі й поза нею. На уроках з інших предметів учні засвоюють спеціальну термінологію, синтаксис наукового мовлення, що збагачує і розвиває їх українськомовну компетентність. Саме тому вільне володіння українською мовою є універсальною життєвою загальнопредметною компетентністю, бо пронизує всі предметні компетентності і є їх складником [3, с. 87].

Водночас нова реформована українська школа актуалізує *проблему соціалізації юнацтва*, що позначається на становленні у випускника соціальної

компетентності – однієї з ключових, формування яких необхідне для всебічного гармонійного розвитку особистості, адаптації її в суспільстві.

Успішність формування у здобувачів освіти українськомовної та соціальної компетентностей залежить від розуміння педагогічними працівниками їх суті, будови, категорійної інфраструктури, освітньої мети, завдань школи, шляхів соціальної адаптації шкільної молоді, зокрема й через опанування української мови як одного з визначальних і невід’ємних чинників соціалізації.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми соціалізації шкільної молоді були предметом уваги дослідників різних галузей науки – філософії, педагогіки, психології, соціології та ін. (Алексєєва-Вовк М., Алексєєнко Т., Бібік Н., Бодальов О., Бражевський В., Васківська Г., Жиганов Б., Заброцький М., Зязюн І., Іконникова С., Кон І., Кремень В., Куценко Н., Люшук К., Максакова В., Мудрик А., Мясичев В., Піаже Ж., Пальчевський С., Пробийголова Н., Рибалко Л., Сухомлинський В., Ушинський К., Шиян Н., Яценко Д. та ін.). У працях описано: соціальні характеристики окремих вікових груп; соціальне становище молоді в суспільстві; когнітивні процеси; стадіальні схеми формування розумових дій і операцій від дитинства до юності; становлення світогляду; ціннісні орієнтації; моральний розвиток; трудову й суспільно-політичну активність; вибір професії; культуру і структуру споживання й дозвілля; рівень домагань тощо.

У працях мовознавців і соціолінгвістів (Антоненко-Давидович Б., Бабич Н., Біляєв О., Бондалетов В., Борисов Р., Будагов Р., Головін Б., Городенська К., Єрмоленко С., Козачук Г., Кочерган М., Леонтьєв О., Мамалига А., Масенко Л., Мацько Л., Німчук В., Плющ М., Русанівський В., Сагач Г., Селіванова О., Ставицька Л., Тараненко О., Ткаченко О., Ющук І. та ін.) досліджуються проблеми мовної політики держави; функціонування мови в суспільстві; її соціальної диференціації; української мови як унікального феномена; зв’язків між мовою і фактами соціального життя; її унормування; відповідності користування мовою соціальним нормам; наголошується на важливості утвердження державної мови як вагомого чинника соціалізації майбутніх випускників.

Проблеми компетентісно орієнтованого навчання української мови як найефективнішої технології її опанування досліджувались у роботах Бондаренко Н., Горошкіної О., Дудика П., Карамана С., Нищети В., Омельчука С., Пентиліук М., Потапенка О., Савченко О., Сидоренко В., Хом’яка І. та ін.

Перед мовознавством і педагогічною наукою постають невідкладні спільні завдання: а) визначити, описати зміст і схарактеризувати критерії вільного володіння українською мовою; б) максимально викінчено номінувати, операціоналізувати й сформулювати оптимальне поняття такої універсальної

ключової компетентності як українськомовна і створити її модель; в) скорегувати відповідно освітню мету; г) обґрунтувати наукові засади компетентнісного навчання української мови здобувачів освіти, зокрема на завершальному профільному етапі; д) оптимізувати зміст і технології опанування мови, у т.ч. на засадах досягнень цифрової освіти; е) розробити концептуально нову методика оцінювання результатів компетентнісного навчання української мови.

**Мета статті** – розкрити теорію і практику соціалізації шкільної молоді через опанування української мови як її визначального чинника у контексті нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальну компетентність науковці визначають як здатність до співпраці в групі та в команді, мобільність, уміння адаптуватись і визначати особисті цілі, виконувати різні ролі та функції в сім'ї, колективі й суспільстві; планувати, розробляти й утілювати в життя індивідуальні та колективні соціальні проекти; уміння визначати й реалізовувати мету комунікації залежно від обставин; будувати, підтримувати й розвивати взаємини; розв'язувати проблеми за різних життєвих ситуацій [12; 13].

Не зовсім коректно вести мову про доконечну сформованість соціальної компетентності за профільного навчання. Точніше буде говорити про готовність, здатність, спроможність кожного випускника закладу загальної середньої освіти ставати повноцінним, повностатусним, повноправним і відповідальним членом суспільства, органічно адаптуватися в соціумі.

*Ядро соціальної компетентності* складають потрактовані дослідниками поняття, з-поміж яких ми виокремили найбільш важливі в аспекті порушеної проблеми: людина як біопсихосоціокультурний феномен; соціалізація; соціальна адаптація; соціальна взаємодія; соціальна диференціація суспільства; соціальна організація суспільства; соціальне здоров'я; соціальне походження; соціальне середовище; соціальний розвиток; соціальний статус; соціальні групи; соціальні інститути; соціальні процеси; соціальні ролі; соціально значущі системні проблеми та ін.; соціон (одиниця соціуму); соціонóm (за зразком *генóm, психонóm*).

Соціалізація означає сукупність соціальних процесів і впливів середовища, завдяки яким особистість засвоює певну систему знань, моральних і поведінкових норм, ціннісних орієнтацій; вчиться якісно виконувати різні соціальні ролі; налагоджувати соціальні зв'язки; самостверджуватися і врешті функціонувати як повноправний член суспільства [8, с. 170]. Реалізація принципу соціалізації у навчанні української мови забезпечить становлення особистості як суспільно адаптованої, активне входження її в українськомовне соціальне, виробниче, підприємницьке,

фінансове, наукове, громадське, культурне середовище на благо всього народу України. Цьому сприятиме досконале володіння державною мовою.

Кожна людина виконує різні соціальні ролі й перебуває у різних стосунках – сімейних, родинних, дружніх, соціальних, ділових, любовних та ін. Отже, соціальна роль – це зразок, модель поведінки (очікуваної від особи з певним соціальним статусом), яку об'єктивно задано соціальною позицією особи в системі суспільних або міжособистісних відносин [8; 11]. Соціальний статус особистості – це її позиція в соціальній системі, пов'язана з належністю до певної соціальної групи чи спільноти, сукупність її соціальних ролей та якість і ступінь їх виконання. Здобувач загальної середньої освіти виконує такі ролі: син/дочка, брат/сестра, онук/онука, небіж/небога, сусід/сусідка, друг/подруга, учень/учениця та інші. Тож соціальна роль обмежується сукупністю прав і обов'язків, відповідних цьому статусові. Кожний соціальний статус має свій ролевий набір, тобто дотримання людиною певних зразків і норм поведінки, що впливають із соціального статусу. Наприклад, статус лікаря – це певні права і обов'язки, закріплені переважно законом. Соціальна ж роль лікаря включає конкретні правила поведінки у спілкуванні з колегами, пацієнтами, адміністрацією, вимоги до рівня освіти, культури тощо.

Люди змінюються і дорослішають під впливом різних чинників. Особистість формується з огляду на вроджені й середовищні компоненти. Відбувається збалансований двоєдиний процес соціалізації й індивідуалізації особистості. Людська поведінка – це функція особистості, з одного боку, а з іншого, – середовища. На становлення майбутнього члена суспільства і проектування ним свого прийдешнього значний вплив справляють середовищні фактори, такі соціальні чинники як соціальне походження, склад сім'ї; матеріальне становище сім'ї; рід/вид занять членів родини; рівень освіти батьків; власне соціальне становище; загальні умови розвитку; особливості соціально-екологічного середовища (тип населеного пункту – мегаполіс, місто, містечко, село). Соціальне становище юнацтва неоднорідне.

У процесі соціалізації особистості заклади загальної середньої освіти мають враховувати такі важливі рядоположні чинники:

- залежність життєвого досвіду особистості від безпосереднього оточення, мікросередовища;
- індивідуально-типологічні якості;
- історичну ситуацію, в якій відбувається розвиток особистості, особливості її й покоління;
- національні особливості;
- соціальне походження і соціально-економічне становище;

- соціально-культурні відмінності, обумовлені особливостями середовища (умовами міського/сільського життя);
- специфічні риси покоління;
- гендерні відмінності;
- унікальність культури й суспільства, до яких належить особистість і частиною яких вона є.

Водночас на заваді процесу соціалізації можуть стати такі негативні чинники: 1) брак взаєморозуміння між сім'єю та школою; 2) брак вільного часу; 3) неврахування взаємодії природних і соціальних аспектів розвитку; 4) відмінностей у рівнях інтелекту, спрямованості інтересів; 5) недооцінка ролі соціальних чинників розвитку; 6) недосконале володіння державною українською мовою; 7) недостатня увага до соціальних аспектів формування особистості; 8) нівелювання індивідуальних відмінностей або, навпаки, перебільшення їх ролі; 9) перевантаженість старшокласників; 10) роз'єднаність основних інститутів соціалізації; 11) соціальна обумовленість формування здібностей дітей; 12) соціальна селекція дітей у школі (обдаровані та звичайні).

Виявлено, що симбіоз традиційної та цифрової освіти несе значний соціальний потенціал, професійне використання якого педагогічними працівниками не тільки «підвищить ефективність освітніх процесів», а й «розвиватиме соціальні навички і ключові компетенції майбутнього, підтримуватиме індивідуальну творчість під час навчання <...> допомагатиме дітям та молоді створювати соціальний капітал» [21, с. 11]. Детермінантність такого симбіозу за непередбачуваності «поведінки» глобалізованого світу різнозарядна – від плюсів і до мінусів. Позитив у тому, що це може посилювати важливі рядоположні чинники освіти та нейтралізувати дію негативних чинників соціалізації підростаючого покоління. Тож навчання, зазначає R. Young, слід розглядати як «активний, творчий і соціально інтерактивний процес <...>, як щось, що учні створюють, а не щось, що було передане їм» [27, с. 34]. За творчо-соціально-інтерактивного процесу навчання української мови очікуване може бути навіть перевершеним, бо результатом ставатимуть соціальні та емоційні здібності як стартап-продукт. Не випадково «поведінкові та соціальні навички, включаючи навички бути впевненим у собі, лідерство та управління, співпраця та переконання» [20, с. 24] сьогодні актуалізуються, і «більшість навчальних програм для початкової та середньої освіти в розвинених країнах стосуються критичного мислення, творчості, розв'язання проблем та соціальних навичок» [Там само]. Поняття соціального простору, з одного боку, всеосяжне, а з іншого, конкретизується і зводиться до моментів навчальної трансакційності, за якої проявляється соціальний досвід, виявляються соціальні пріоритети учнів – через їхнє індивідуальне сприйняття світу. Як зазначають K. Smyth і C. Mainka, будь-яка спільна діяльність (а



особливо у процесі формування мовної компетентності) – це вже соціальний простір, бо соціалізація можлива лише за спільної діяльності [23], а надто діяльності, за якої пізнаються мова та її носій.

Процес соціалізації шкільної молоді буде успішним за умови нейтралізації перелічених у статті негативних чинників, якщо вирішуватимуться такі завдання:

а) формувати особистість відповідальну, здатну діяти свідомо, рішуче, результативно в світі, що змінюється; яка вміє робити вибір;

б) виховувати у здобувачів освіти почуття особистої та соціальної відповідальності за свої вчинки, власну мовленнєву поведінку й культуру мовлення;

в) формувати в учнів спроможність учитися впродовж життя, розвивати навички самоконтролю, зокрема й за власним мовленням.

Мета освіти – допомогти особистості пізнати себе саму й соціум, віднайти своє місце, навчити змінювати себе й суспільство, реалізуючи власну роль в його поступальному розвитку. Відповідно до мети й завдань освіти необхідно активізувати такі шляхи соціалізації як: орієнтація освітнього процесу насамперед на інтереси особистості; поступове збагачення системи впливів і зв'язків, у якій вона живе; взаємодія основних інститутів соціалізації. Означена мета освіти та окреслені шляхи соціалізації ґрунтуються на триєдності функцій освіти як такої. А це – «передача культури та способу життя; поліпшення соціального середовища; забезпечення потреб окремих осіб» [25].

Юність – завершальний період первинної соціалізації. Діяльність і рольова структура особистості на цьому етапі набувають нових, дорослих якостей. На відміну від підлітків, старшокласники стають більш зрілими соціально. Їх зусилля спрямовані на те, щоб стати розумнішими, кращими, досконалішими, а прагнення скеровані в прийдешнє і пов'язані з окресленою життєвою перспективою. «Людина формує не тільки себе, а й свій погляд на зовнішній світ. Людина є активним творцем своїх власних переконань, власного погляду на соціальне середовище й те, як вона створює смисли у зовнішньому світі. Однак це відбувається не в соціальному вакуумі, а в рамках уже встановлених способів говорити, думати, дивитися й переміщатися в зовнішній світ. Водночас творення індивіда – скоріше трансформація уже встановлених способів творення й формування соціальної реальності. Перетворення слід розуміти як творення в рамках можливих способів інтерпретації й розуміння, або, інакше кажучи, у рамках інституціональних структур» [18, с. 4].

Юнацький вік – важливий етап у розвитку розумових здібностей, зокрема теоретичного мислення. Мисленнєва діяльність активізується, стає більш

самостійною і критичною [5; 6]. Інтелект істотно впливає на зміст усіх решти психічних процесів, а соціальний світ, за Ж. Піаже [14], виступає тлом розвитку інтелекту як важливого аспекту цілісного процесу становлення особистості.

Розумові операції здійснюються у зв'язку з предметною діяльністю здобувача освіти і характером його спілкування. Розвивається креативне мислення, що передбачає не просто засвоєння інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи і створення чогось нового. Потрапляючи в нові, суперечливі життєві ситуації, шкільна молодь актуалізує творчі потенції, усвідомлює, що на те саме запитання може існувати багато правильних і рівноправних відповідей (на відміну від однозначного рішення, що знімає проблему як таку). Чіткіше диференціюються індивідуальні відмінності в рівні й спрямованості розумових інтересів і здібностей здобувачів освіти. Така диференціація може бути результатом прогресуючої спеціалізації шкільного навчання.

За даними психологів, перехід від підліткового до юнацького віку супроводжується покращенням загального емоційного стану на тлі посилення комунікабельності, легкості в спілкуванні. Розширюється коло чинників, здатних викликати емоційні реакції. Урізноманітнюються способи вираження емоційних станів, збільшується їх диференційованість, вибірковість (на що саме реагувати), посилюються емоційна стійкість, урівноваженість, стриманість, здатність керувати власними реакціями, а також змагальність, прагнення домінувати, лідирувати. Характерними рисами юнацького віку є потяг до творчості, радість від подолання труднощів. Усе це, мовою науки, є складниками некогнітивних компетентностей [22], які вивчаються багатьма зарубіжними дослідниками (Aronson, J. [24], Borghans L. [17], Duckworth A. L. [17], Durlak J. A. [19], Dymnicki A. B. [19], Heckman J. J. [17], Schellinger K. B [19], Spitzer B. [24], Taylor R. D. [19], Ter Weel B. [17], Weissberg, R. P. [19] та ін.). На думку цих науковців, «некогнітивні компетентності (так зване соціальне й емоційне навчання) містять низку навичок, звичок і поглядів, які полегшують діяльність у школі, роботі й саме життя. Вони [некогнітивні компетентності] включають самосвідомість, самоврядування, соціальну поінформованість і навички спілкування, а також завзятість, мотивацію та розвиток мислення» [22]. Тож у молодих людей збагачується сфера естетичних почуттів, зростає чутливість до контрастів. Розвиваються почуття гумору та іронії, пов'язані з інтелектом.

Вибудовується цілісна модель особистості, згідно з якою молода людина формує, організує і структурує своє ставлення до інших і власну самосвідомість. Особистість відкриває власний світ, усвідомлює свою унікальність, неповторність, несхожість з іншими й усвідомлює єдність і зв'язок з людьми навколо, а також набуває здатності: ставити себе на місце

іншого; емоційно співпереживати; робити висновки про інших; визначати життєві, зокрема соціальні, перспективи; «конструювати» себе («Хто я такий/така?» «Ким можу і повинен/повинна стати?» «Які мої можливості й перспективи?» «Що я зробив/зробила і ще можу зробити в житті?»).

У юнацькому віці в особистості формується цілісне уявлення про саму себе на основі самопізнання й самоаналізу, усвідомлення своїх якостей, проблем, заглиблення у внутрішній світ. Старшокласники осмислюють моральність і мотиви власних вчинків, зробленого вибору, співвідносять їх із законами моралі, визначають свою позицію, знаходять внутрішні резерви для доведення власної самодостатності й самоцінності.

Важливу роль у цих процесах відіграє *рефлексія як феномен соціальної совісті* – аналіз, осмислення і співвіднесення з дійсністю власних вчинків, їх мотивів, думок, почуттів, переживань.

Це сприятиме розвиткові інтелектуальної та емоційної сфер, кращому розумінню себе й інших, успішній соціалізації.

З огляду на це необхідне моделювання ситуацій, які передбачатимуть розв'язання важливих для юнацтва проблем, самопізнання, самовизначення, саморегуляцію, самореалізацію.

Результатом інтенсивного формування самосвідомості є зміна структури соціальних ролей і рівня претензій, які актуалізують питання: «А хто я такий/така?» Відкриття свого внутрішнього світу знаменує перехід від зовнішнього управління ним до самокерування.

Вікова динаміка самооцінки передбачає зміну її критеріїв.

Знання особливостей поведінки, кола інтересів, здатності долати труднощі, досягати поставлених цілей у найбільш особистісно значущій сфері незважаючи на її місце в шкільній програмі дасть педагогічному працівникові можливість зорієнтуватися, якою саме є самооцінка старшокласника [9]. У разі завищення домагань необхідно вчити його співвідносити рівень своїх претензій і самооцінку з реальними можливостями, або, навпаки, підвищувати цей рівень, віру у власні сили.

У юнацькому віці зростає потреба в спілкуванні й одночасно підвищується вибірковість спілкування, потреба в усамітненні. Розширюється коло спілкування особистості, вона стає більш комунікабельною, інтелектуальною, самостійною, упевненою в собі, усвідомлює свою несхожість на інших, індивідуальність, неповторність, стає емоційно врівноваженою, схильною до теоретизування з огляду на ускладнення розумових операцій. Вона фіксує увагу на процесах соціалізації і тих знаннях, уміннях і досвіді, які ставить суспільство перед нею на відповідному етапі життєвого шляху. Типовою ознакою цієї фази розвитку старшокласника/старшокласниці науковці

називають розширення діапазону виконуваних ролей, які він/вона приміряє до себе [1–3; 10; 15; 16; 26].

З'являється життєвий план, установка на свідому побудову власного життя, поступове вростання у різні його сфери. Світоглядні пошуки включають соціальну орієнтацію, усвідомлення себе частиною соціальної спільноти, вибір свого майбутнього соціального становища, шляхів і способів його досягнення. Основне соціальне завдання цього віку – вибір професії. Загальна освіта доповнюється тепер спеціальною, професійною. Потреба соціального й особистісного самовизначення спонукає до чіткого орієнтування і знаходження свого місця в дорослому світі. Завдання педагогічного працівника – своєчасно розпізнати переважну професійну сферу творчої спрямованості старшокласника й стимулювати її розвиток у потрібному напрямі.

Автори цієї статті розробили структурну модель соціальної компетентності (рис. 1), на яку можуть орієнтуватися заклади загальної середньої освіти, зокрема і в процесі формування українськомовної компетентності старшокласників, і під час реалізації педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням.

«Я» – *особистісна сфера* деталізується в таких соціально значущих результатах становлення особистості, що мають перспективу розвитку:

1) здатність бути суб'єктом життєдіяльності, змінюватися, вдосконалюватися, вивищуватися творчо; пізнавальна активність; потреба розвиватися інтелектуально і збагачуватися духовно; відкритість, самоповага, гідність, цілісність особистості; здатність до рефлексії;

2) сформованість базового світогляду (світобачення, громадянськості, патріотизму та ін.);

3) засвоєність цінностей – абсолютних (вічних), національних, громадянських, особистих, сімейних (родинних); сформована здатність керуватися ними в житті;

4) усталена моральна свідомість; наявність стійких моральних переконань; здатність вчиняти лише морально;

5) розвинена емоційність (емпатія); здатність узгоджувати бажання з можливостями й обов'язками; виражати ставлення до всього, що відбувається; поміркованість; спроможність приймати раціональні рішення й відповідати за їх результати (а в разі прийняття невдалих рішень – за наслідки);

6) культурна обізнаність; готовність сприймати мистецтво; сформованість художніх інтересів і вподобань.



Рис. 1. Структурна модель соціальної компетентності

Комунікаційний складник включає такі важливі компоненти:

7) вільне володіння українською мовою; національно-мовна самоідентифікованість; комунікабельність; уміння використовувати мову для розв’язання життєво важливих проблем і реалізовувати увесь спектр її функцій;

8) здатність виконувати соціальні ролі, будувати різновікові й різностатусні стосунки, моделювати й застосовувати адекватні ситуації стратегії спілкування;

9) толерантне ставлення до людей, здатність уявляти себе на їх місці; усвідомлення неповторності й самоцінності кожної особистості;

10) неконфліктність характеру, миролюбність, здатність і потреба запобігати конфліктам, а в разі виникнення – виявляти причини непорозумінь і долати їх.

Діяльнісний складник формування соціальної компетентності має забезпечити:

11) уміння робити свідомий вибір, визначати особисті цілі; встановлювати причинно-наслідкові зв’язки; самостійність, здатність до самовизначення й самореалізації;

12) здатність творчо застосовувати здобуті знання, набуті вміння й досвід у житті; спроможність самонавчатися, виконувати різні соціальні ролі; готовність до співпраці; вміння працювати в колективі;

13) здатність стратегічно і креативно мислити, проектуючи власне життя; уміння реалізовувати життєві плани;

14) спроможність здійснювати професійне самовизначення й самореалізацію.

15) здатність до самоосвіти впродовж життя.

**Висновки.** Проаналізувавши різноаспектно теорію і практику процесу соціалізації шкільної молоді, автори дійшли таких загальнодидактичних і методичних висновків:

– соціалізація майбутніх випускників закладів загальної середньої освіти є одним із найважливіших завдань нової української школи;

– цей процес має здійснюватись організовано й цілеспрямовано на уроках з усіх предметів згідно із Законом України «Про освіту» і Концепцією «Нова українська школа»;

– одним із вагомих чинників соціалізації шкільної молоді є державна українська мова, яка має значні резерви для успішного здійснення процесу соціальної адаптації;

– оптимальним шляхом соціально орієнтованого опанування державної мови є компетентнісне навчання, яке формує українськомовну компетентність особистості;

– розроблення компетентнісно орієнтованої педагогічної технології навчання української мови та відповідної методики вимірювання її результатів є нагальною вимогою часу;

– створюючи й реалізуючи технологію компетентнісного навчання української мови, слід враховувати основні складники структури соціальної компетентності.

### **Список використаних джерел**

1. Барановська О. В., Косянчук С. В., Трубачева С. Е., Черноус О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal*. Warsaw: Sp. z o. o. «iScience», 2018. Issue 3. P. 62–72.

2. Бондаренко Н. В. Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. № 12. С. 2–7.

3. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Українська мова у фокусі перспектив реформування старшої школи. *Молодь і ринок*. 2018. № 4(159). С. 86–92 (DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.131492>).

4. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Риторичні уміння учнів старшої школи в контексті ціннісно-сміслової сфери. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 8. С. 14–19.

5. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. Москва, 1978.

6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: Интор, 1996. 544 с.

7. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–39.

8. Кон И. С. Социология личности. Москва: Политиздат, 1967. 383 с.

9. Косянчук С. В. Самооцінка як регуляторна функція у сфері риторичної діяльності. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 4. С. 34–39.
10. Косянчук С. В. Чи справді риторика так потрібна старшокласникам? *Вивчаємо українську мову і літературу*. Харків: Вид. група «Основа». 2010. № 34. С. 7–14.
11. Масенко Л. Т. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2004. 163 с.
12. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>
13. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И. А. Зимней. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 592 с.
14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва: Просвещение, 1969.
15. Рибалко Л. Упровадження інноваційних підходів до навчання – шлях модернізації змісту освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 31. С. 3–10.
16. Русалкіна Л. М., Косянчук С. В. Засоби риторики як основа особистісного зростання учнів. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 8. С. 28–31.
17. Borghans L., Duckworth A. L., Heckman J. J., Ter Weel B. The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*. 2008. Vol 43(4). P. 972–1059.
18. Didaktik kunskapsområde och ämne. Ämnesgruppen i Didaktik. Högskolan i Gävle. *Institutionen för Pedagogik, Didaktik och Psykologi*. 2012, Oktober. S. 1–19. URL: <https://www.hig.se/download/18.70b4ced11f41d324a480001597/1353629533881/didamnesBes041209.pdf>
19. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol 82(1). P. 405–432.
20. Innovating Education and Educating for Innovation: The Power Of Digital Technologies And Skills. *Education Innovation and Research*. Paris: OECD Publishing. URL: <http://www.oecd.org/education/cei/GEIS2016-Background-document.pdf>
21. Polska szkola w dobie cyfryzacji. *Diagnoza 2017*. URL: <http://www.nck.pl/upload/attachments/319726/RAPORT%20CYFRYZCJA%20SZK%C3%93%C5%81%202017.pdf>
22. Reimagining the Role of Technology in Education: National Education Technology Plan Update (2017). *Office of Educational Technology, U.S.* URL: <https://tech.ed.gov/files201701NETP17.pdf>
23. Smyth K., Mainka Ch. Pedagogy and learning technology: a practical guide. *Edinburgh Napier University*. URL: [https://staff.napier.ac.uk/services/dlte/resources/Documents/PALT%20Guide/epedagogy\\_guide\\_W EBCOPY.pdf](https://staff.napier.ac.uk/services/dlte/resources/Documents/PALT%20Guide/epedagogy_guide_W EBCOPY.pdf)
24. Spitzer B., Aronson J. Minding and mending the gap: Social psychological interventions to reduce educational disparities. *British Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol 85(1). P. 1–18.
25. Technology Education for Teachers. P. John Williams (Ed.). *International Technology Education Series*. Rotterdam: Sense Publishers. URL: <https://www.sensepublishers.com/media1449-technology-education-for-teachers.pdf>

26. Vaskivska H. O., Kosianchuk S. V., Skyba H. M. Didactic possibilities of information and communication technologies in the process of development of educational environment in upper secondary school. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol 60. № 4. P. 17–27.

27. Young R. Using Technology Tools in the Public School Classroom. *A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Education*. URL: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2008/2008youngr.pdf>

**Бондаренко Н. В., Косянчук С. В.**

### **СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ УКРАИНСКО-ЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

*В статье рассматривается проблема формирования украинскоязычной и социальной компетентностей в новой украинской школе. Определены цель и задачи учреждений общего среднего образования с учетом развития указанных компетентностей. Авторы разработали структурную модель социальной компетентности – для использования в образовательном процессе, что повысит эффективность развития украинскоязычной и социальной компетентностей, а также реализации социально направленных педагогических технологий.*

**Ключевые слова:** социализация школьной молодежи; украинскоязычная компетентность; социальная компетентность; профильное образование.

**Bondarenko N. V., Kosianchuk S. V.**

### **THE SOCIAL ASPECT OF FORMING OF THE UKRAINIAN-LANGUAGE COMPETENCE IN THE UPPER SECONDARY SCHOOL PUPILS**

*The general and linguistic culture guarantees successful professional activity, the prospect of career growth of the individual, its high social status and belonging to the Ukrainian elite. The Ukrainian language plays an important role in the process realization of life's plans for graduates of institutions of general secondary education. At the present stage of development of the new Ukrainian school, the issue of socialization of the younger generation must be resolved. The article defines the goals and objectives of the school, takes into account the need to developing core competencies in the upper secondary school pupils. The authors present social competence model in order to be able to use it in the educational process.*

*The core of social competence is the notions among which the authors singled out the following: «a person as a biopsychosociocultural phenomenon»; «socialization»; «social adaptation»; «social interaction»; «social differentiation of society»; «social organization of society»; «social health»; «social origin»; «social environment»; «social development»; «social status»; «social groups»; «social*



*institutions»; «social processes»; «social roles»; «important social system problems»; «socion»; «socionom».*

*In the process of socialization of the individual, the school must take into account the following important factors: the dependence of the person's life experience from the immediate environment and the microenvironment; individual-typological qualities of personality; historical situation; national peculiarities; the social origin of a person and the socio-economic position of the family; socio-cultural differences; gender differences; the uniqueness of Ukrainian culture and Ukrainian society. An important role in the processes of socialization of the person plays reflection as a phenomenon of social conscience.*

*Conclusions: socialization of upper secondary school pupils is an important task of the new Ukrainian school; the process of socialization of the pupils should be organized purposefully in the lessons of all subjects; the state Ukrainian language is one of the important factors of socialization and social adaptation of school youth; the development of competence-oriented pedagogical technology for teaching the Ukrainian language and the appropriate methodology for measuring its results is a time requirement; creating and implementing the technology of competence training of the Ukrainian language, it is necessary to take into account the main components of the structure of social competence.*

**Key words:** *socialization of school young people; Ukrainian-language competence; social competence; profile education.*

*Стаття надійшла до редакції 20.06.2018 р.*

УДК 378.6.147

## **ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ХІМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ ПРИ ОПАНУВАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ХІМІЯ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА»**

***О. В. Кофанова,***

*доктор педагогічних наук, професор, професор  
Національного технічного університету України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,*

*e-mail: alexina555@gmail.com*

*Статтю присвячено актуальній проблемі формування у студентів-екологів хімічної, дослідницької та професійної компетентностей під час вивчення дисципліни «Хімія навколишнього середовища». Висвітлюється значення хімічних знань і вмінь у фаховій підготовці майбутніх екологів у*

вищих технічних закладах освіти. Обґрунтовано концепцію міждисциплінарної хімічної підготовки студентів, принципи відбору й структурування навчального матеріалу з дисципліни. Створено навчально-методичний комплекс, що містить навчальну і робочу навчальну програми, діагностичну систему оцінювання рівнів хімічної компетентності студентів, посібники, лабораторний практикум дослідницького спрямування, методичні рекомендації для самостійної роботи тощо.

**Ключові слова:** вища екологічна освіта; фахова підготовка магістрів-екологів; хімічна компетентність, дослідницька компетентність; професійна компетентність

**Постановка проблеми.** Забезпечення якісної екологічної освіти є одним з ключових завдань реформування вищої технічної школи України. Вона покликана сприяти гуманізації й екологізації навчання, формуванню наукового світогляду майбутніх фахівців, розвитку екологічної свідомості й культури суспільства.

Отже, перед вищою екологічною освітою постало завдання оновити зміст з метою приведення його у відповідність до сучасних вимог інформаційного суспільства – суспільства, що ґрунтується на знаннях. При цьому фундаменталізація вищої освіти є одним з найважливіших напрямів підвищення якості підготовки фахівців-екологів у вищих технічних закладах освіти [9].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останніми роками багато вчених-дослідників у нашій країні та за її межами присвятили свої праці вдосконаленню змісту і форм екологічної освіти, формуванню екологічного мислення молодого покоління. Зокрема, концептуальні основи сучасної екологічної освіти висвітлено у роботах таких учених, як Г. О. Білявський, В. С. Джигирей, А. К. Запольський, В. П. Кучерявий, А. Н. Некос, В. Г. Петрук, Х. Ван Бохмін, Г. Т. Одум та інших. Особливий інтерес становлять праці, присвячені хімічній і біологічній складовим екологічної освіти (Н. М. Буринська, О. С. Заблоцька, О. П. Мітрясова, С. Д. Рудишин); а також роботи, присвячені впровадженню прогресивних педагогічних та інформаційних технологій і підходів у навчальний процес (В. П. Беспалько, Г. А. Білецька, А. О. Вербицький, Є. С. Полат, О. І. Пометун, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва, С. В. Совгіра, О. М. Топузов тощо). При цьому аналіз наукових праць засвідчує, що у вищій екологічній освіті залишається багато проблем, на які потрібно звернути увагу. Йдеться, зокрема, про роль і значущість фундаментальної, у тому числі хімічної підготовки у професійному становленні майбутнього фахівця – інженера з екології та охорони навколишнього середовища.

Зміст фахової підготовки майбутніх екологів реалізується, по-перше, за

рахунок опанування ними фундаментальних навчальних дисциплін, а по-друге – за рахунок вивчення професійно орієнтованих дисциплін і фахових спецкурсів. При цьому всі складові є взаємообумовленими і органічно доповнюють одна одну.

Завдяки зміцненню й розвитку міждисциплінарних взаємозв'язків, системному підходу до навчання на сучасному етапі професійної підготовки майбутніх екологів суттєво зросла значущість хімічних знань і вмінь для засвоєння споріднених професійно орієнтованих і фахових дисциплін [8; 9]. Спираючись на праці В. П. Андрущенка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя та інших провідних дослідників, вважаємо, що основним напрямом удосконалення екологічної освіти у вищих закладах освіти (ВЗО) є забезпечення її неперервності на основі Національної доктрини розвитку освіти, Концепції екологічної освіти України, Програми дій «Порядок денний на XXI століття» та інших документів. Реалізація їх основних положень дає науково-методичне підґрунтя для реформування вищої освіти відповідно до спрямування країни до європейського і світового науково-освітнього простору.

**Метою статті** є розробка й аналіз засобів формування у студентів-екологів, які навчаються у вищих технічних закладах освіти, необхідних ключових, хімічних, дослідницьких і професійних компетентностей під час опанування курсу «Хімія навколишнього середовища».

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз літературних джерел показав, що професійну екологічну освіту як міждисциплінарну галузь знань не можна розглядати у відриві від вітчизняної системи вищої освіти. Адже саме екологічна освіта посідає пріоритетні позиції у політиці майже всіх країн світу. Отже, хімічна складова вищої екологічної освіти є, по-перше, невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів, а, по-друге, фундаментальною теоретико-практичною основою для засвоєння професійно орієнтованих і фахових курсів, що ґрунтуються на хімічному навчальному матеріалі. Тому серед пріоритетних напрямів реформування вищої екологічної освіти України відзначаємо приведення її змісту і принципів організації у відповідність з сучасними соціально-економічними, політичними і екологічними завданнями суспільства [8].

На думку провідних учених, екологічна освіта повинна мати випереджальний характер, орієнтуватися на майбутнє людства, на довгострокові перспективи розвитку суспільства. Тому відповідно до мети дослідження припускаємо, що ефективність і результативність хімічної, а отже, й професійної підготовки майбутніх екологів у технічних ВЗО підвищиться, якщо:

- створити умови для посилення фундаментальної складової їх хімічної підготовки;

- виявити й зміцнити міждисциплінарні зв'язки між хімічними і спорідненими професійно орієнтованими і фаховими дисциплінами;
- оновити зміст хімічних дисциплін, посиливши їх практичну спрямованість, а зміст споріднених курсів доповнити хімічним навчальним матеріалом;
- розробити й впровадити у навчально-виховний процес професійної підготовки фахівців-екологів авторську методичну систему хімічної підготовки [8].

Отже, у дослідженні виходимо з таких концептуальних положень:

- хімічну підготовку розглядаємо як комплексну динамічну стохастичну освітню систему, що функціонує у сучасному навчально-інформаційному середовищі ВЗО у результаті реалізації складних організаційних і процесуально-змістових взаємозв'язків;
- розроблена методична система хімічної підготовки студентів-екологів спрямована на ефективне формування у майбутніх фахівців хімічної компетентності як невід'ємної складової їх професійної компетентності. Вона націлена на розвиток студента як особистості, враховує його попередній рівень підготовки, досвід, мотивацію до навчання тощо [4; 5];
- упровадження авторської системи хімічної підготовки майбутніх екологів в освітню практику вищої технічної школи створює передумови для посилення фундаментальної складової їх професійної підготовки, а також фахової спрямованості змісту хімічних і споріднених дисциплін, розвитку необхідних ключових, предметних і дослідницьких компетентностей, системного й комплексного застосування хімічних знань і вмінь при опануванні професійно орієнтованих і фахових дисциплін, у курсовому й дипломному проектуванні [6];
- упровадження інноваційних технологій навчання, в тому числі й інформаційно-комунікаційних, з хімічних і споріднених дисциплін сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, творчому підходу до навчання і, у свою чергу, потребує наявності в них ґрунтовних фундаментальних і спеціальних знань.

На основі розробленої концепції [5, с. 209–210] оновлено навчальні та робочі навчальні програми, а також лекційні курси не тільки з «Хімії навколишнього середовища», а й зі споріднених дисциплін; запроваджено нові лабораторні практикуми професійно-дослідницького спрямування, розроблено комплекс навчально-методичного забезпечення. При цьому посилення хімічної складової фахової підготовки майбутніх екологів відбувається завдяки взаємопроникненню навчального матеріалу з хімічних і споріднених дисциплін, уведенню хімічно-орієнтованих курсів до варіативної частини навчальних планів («Хімія навколишнього середовища», «Екотоксикологія» тощо для студентів-магістрів), а також завдяки використанню хімічно спрямованих завдань для

самостійної і науково-дослідницької діяльності студентів.

У дослідженні встановлено, що досягненню найвищого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців сприяють ситуації, в яких знання, уміння й навички застосовуються комплексно – з двох і більше дисциплін, оскільки саме міждисциплінарні завдання є найтиповішими для діяльності майбутнього інженера-еколога. Тому за компетентнісного підходу міждисциплінарну інтеграцію розглядаємо як необхідну умову якісної фахової підготовки майбутніх інженерів-екологів.

При опануванні студентами дисципліни «Хімія навколишнього середовища» хімічна й професійна компетентності є синтезом хімічних, біохімічних, фізико-хімічних, еколога-економічних знань, практичних умінь і навичок, хімічної, екологічної та інформаційної культури, спрямованості на успіх у майбутній професійній діяльності, на здоровий спосіб життя тощо. Прогнозуємо, що розгляд змісту хімічної підготовки студентів-екологів через призму реалізації внутрішньо- і міждисциплінарних зв'язків сприятиме системності у формуванні у майбутніх фахівців необхідних компетентностей, оптимізації й інтенсифікації освітнього процесу, підвищенню якості професійної підготовки та розвитку творчого потенціалу особистості студентів.

Отже, вищезгадане доводить нагальну потребу в оновленні змісту й структури навчального матеріалу з дисципліни «Хімія навколишнього середовища», особливо з огляду на необхідність посилення фундаментальної складової, практичної спрямованості курсу, посилення інтеграції хімічного матеріалу і матеріалу споріднених курсів, валеологізації підготовки фахівців-екологів, забезпечення її відповідним методичним підґрунтям. Аналіз навчальних і робочих програм, методичної літератури тощо надав змогу виокремити розділи і теми курсу, які найтісніше пов'язані з фундаментальним хімічним матеріалом і найчастіше використовуються при розв'язуванні професійних і науково-дослідницьких задач. Це, наприклад, такі розділи, як «Основні поняття і закони хімії», «Класи неорганічних сполук», «Будова атома і хімічний зв'язок», «Основні властивості розчинів», «Розчини електролітів» (особливо теми «Йонно-молекулярні рівняння реакцій», «Гідроліз солей» тощо), «Окисно-відновні процеси» та «Властивості металів».

Інші розділи, зокрема, «Хімічна термодинаміка», «Хімічна кінетика і хімічна рівновага», «Електрохімічні процеси», «Біогеохімічні перетворення у навколишньому середовищі» тощо також часто знаходять застосування у змісті дисциплін фахової підготовки майбутніх інженерів-екологів. Вважаємо доцільним до змісту курсу «Хімія навколишнього середовища» включити деякі розділи біохімії, а також спеціальні питання органічної хімії, присвячені особливостям поведінки і біохімічним перетворенням органічних полутантів у навколишньому середовищі та в організмі людини.

Таким чином, наукове обґрунтування теоретичних засад формування хімічної компетентності у студентів-екологів дає змогу встановити й проаналізувати необхідні умови реалізації авторської методичної системи у педагогічній практиці підготовки магістрів-екологів у технічних ВЗО. Встановлено, що серед методів, засобів і форм організації навчальної діяльності студентів, які сприяють формуванню у них комплексу необхідних для життя і успішної кар'єри компетентностей, найефективнішими є проблемно-дослідницьке, продуктивне навчання, а також раціональне поєднання індивідуальної і групової форм навчання студентів. Важливе значення мають засоби навчання, що стимулюють творчий розвиток особистості студента, його здатність до самонавчання й саморозвитку (технологія Веб-портфоліо, метод проектів, лабораторні практикуми професійно-дослідницького спрямування тощо).

З'ясовано, що навчально-пізнавальна активність студентів, їх успішність значною мірою залежать від характеру й структури мотивації до навчання. Забезпечення набуття студентами необхідних компетентностей можливе лише у випадку, коли вони зацікавлені в опануванні навчального матеріалу [3, с. 41]. Зважаючи на це, під час дослідження визначено основні способи створення у студентів позитивної мотивації до навчання хімічних дисциплін, а саме:

- повідомлення про теоретичне значення матеріалу, що вивчається; демонстрування практичної значущості здобутих знань і вмій;
- застосування проблемно-дослідницького підходу (дослідницьких методів навчання);
- проведення проблемних семінарів, диспутів, наукових конференцій, лабораторних практикумів професійно-дослідницького спрямування;
- організація самостійної науково-дослідницької роботи студентів за методом проектів, що передбачає їх активну природоохоронну діяльність;
- наведення прикладів, які спираються на повсякденне життя; створення під час занять ситуацій успіху;
- застосування продуктивних форм навчання, рефлексії тощо.

Методологічним підходом до організації підготовки майбутніх фахівців-екологів обираємо особистісно орієнтоване навчання, яке є творчим поєднанням двох підходів – особистісного і діяльнісного. Згідно цього підходу, при конструюванні змісту дисципліни «Хімія навколишнього середовища» орієнтуємось на розвиток особистості студента як на мету, процес і результат навчання [1; 2]. Тому педагогічний процес організуємо таким чином, щоб студенти проводили самостійний пошук певної частини навчального матеріалу, виявляли й конкретизували способи своєї діяльності, обґрунтовували власні дії та міркування. У такому випадку, на думку провідних педагогів, студент стає

активним суб'єктом навчання [1; 2; 10; 13].

Центральним постулатом навчання за особистісно орієнтованого підходу постає необхідність створення розвиваючого навчально-інформаційного середовища, в якому студент матиме певну свободу щодо вибору навчальних цілей і засобів їх реалізації. Таке освітнє середовище дає змогу студенту рухатися до мети навчання за індивідуальною траєкторією, здобуваючи необхідні компетентності, розвиваючи свою особистість, здатність до самоорганізації й саморозвитку [1; 2]. Це, в свою чергу, обумовлює потребу в перегляді традиційних методик навчання, оновленні та переструктуруванні навчального матеріалу, розробленні науково-методичного забезпечення для організації плідної аудиторної і самостійної науково-дослідницької роботи студентів.

Метою вивчення курсу «Хімія навколишнього середовища» є підготовка фахівців, які вільно володітимуть досягненнями сучасної хімії, біогеохімії, органічної та фізичної хімії, хімії дисперсних систем тощо та здатні робити коректні висновки щодо перспектив розвитку природних об'єктів і явищ, приймати екологічно безпечні управлінські рішення. До основних напрямів розгортання змісту підготовки студентів з дисципліни «Хімія навколишнього середовища» відносимо такі:

- теоретико-інформаційний – призначений для формування у студентів цілісного, системного сприйняття фундаментальних і спеціальних хімічних знань;
- практичний – призначений для формування у студентів умінь і навичок розв'язування практичних завдань хімічного та екологічного змісту, роботи в хімічній і екологічній лабораторіях;
- проблемно-дослідницький – призначений для розвитку творчого ставлення студентів до навчально-пізнавальної діяльності, посилення їх мотивації до навчання.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема формування у майбутніх фахівців необхідних компетентностей, у тому числі й дослідницьких, виходить на перший план. При цьому «центр тяжіння» у педагогічному процесі переміщується з лекційного викладання навчального матеріалу на його самостійне опанування студентами. Отже, науково-дослідницька діяльність студентів є важливим напрямом їх професійної підготовки, що позитивно впливає на формування у них здатності самостійно й творчо обробляти великі обсяги інформації, ефективно працювати та приймати правильні, екологічно безпечні рішення, особливо у нестандартних ситуаціях, та сприяє рефлексивній оцінці студентами власного рівня компетентності в ситуаціях, наближених до реальних.

Зокрема, проблемно-дослідницький підхід має на меті сфокусувати увагу студентів на аналізі й розв'язуванні реальних або модельних проблемних ситуацій. Алгоритмом такого навчання є певна послідовність дій, наприклад, постановка

проблеми (проблемне запитання або створення проблемної ситуації) → висування гіпотез щодо визначення шляхів її розв'язування → аналіз та вибір оптимального (за певних умов) способу вирішення проблеми → розв'язування проблеми → висновки та узагальнення [7].

При опануванні курсу «Хімія навколишнього середовища» активно застосовуємо дослідницькі практично-орієнтовані та інформаційно-творчі проекти, головною особливістю яких є те, що вони підпорядковуються логіці дослідження і мають структуру, наближену до реального наукового проекту. Завдяки створенню й розв'язуванню проблемних ситуацій, наповнених екологічним змістом, у студентів формуються необхідні ключові, предметні, дослідницькі та професійні компетентності, активізуються творчі здібності та навчально-пізнавальна активність.

Серед науково-дослідницьких проектів особливе місце займають практично-орієнтовані роботи, які направлені на досягнення конкретного практичного результату. Зокрема, в КПІ ім. Ігоря Сікорського виконуються науково-дослідницькі проекти, присвячені проблемам розробки способів утилізації відходів полімерів, удосконалення технології отримання біопалив, модифікації моторних палив з метою покращення їх еколого-економічних та експлуатаційних характеристик, інтенсифікації переробки нафти тощо.

Інформаційні проекти призначені для збирання інформації щодо певного об'єкта чи явища та передбачають аналіз, узагальнення й ознайомлення колег-студентів з отриманою інформацією. Такі проекти можуть бути частиною більш складного дослідницького проекту або самостійним продуктом. Якщо ж інформаційний проект не обмежується тільки накопиченням і обробкою інформації, а завершується, наприклад, творчим представленням отриманих результатів (у вигляді відеофільму чи мультимедійної презентації), то такий проект відносимо до творчо-інформаційних. Якраз такі проекти широко застосовуються при опануванні студентами-екологами курсу «Хімія навколишнього середовища» та інших споріднених дисциплін.

Навчально-дослідницька проектна діяльність студентів передбачає також підготовку аналітичних оглядів, публікацію тез і доповідей на конференціях, створення мультимедійних презентацій, навчальних схем і таблиць, участь у написанні навчально-методичного матеріалу. Для цього серед студентів-учасників формуються групи за інтересами, які отримують конкретні завдання відповідно до їх рівня підготовки та бажаної сфери науково-дослідницької діяльності.

Базуючись на літературних даних, пропонуємо такий алгоритм реалізації студентських навчально-дослідницьких проектів [11; 12]:

- підготовчий етап – вибір теми, мети і завдань проекту, об'єкту та предмету дослідження;



- планування проектної діяльності – пошук необхідної інформації, планування етапів виконання проекту або його окремих складових, підбір методів дослідження;
- робота з літературними джерелами, Інтернет-сайтами, критичний аналіз і узагальнення інформації, проведення анкетування, спостережень, експериментів тощо;
- практична реалізація результатів проектної діяльності, захист проекту, презентація його результатів;
- контрольо-рефлексійний етап – підведення підсумків, колективне обговорення і оцінювання результатів проекту, причому, на будь-якому етапі проекту є можливість внесення необхідних коректив залежно від проміжних результатів дослідження.

Важливу роль в організації самостійної науково-дослідницької роботи студентів відіграє рефлексія – аналіз цілей, задач, етапів виконання дослідження, осмислення дій, самооцінка якості отриманих результатів тощо. Як правило, такі заходи проводимо двічі – відразу після завершення проекту і, наприклад, наприкінці семестру. При цьому проводимо детальний аналіз сильних і слабких сторін дослідження, обговорюємо особистий внесок кожного з членів групи, можливість його продовження, перспективні лінії тощо. З метою заохочення студентів розроблена гнучка система оцінювання, яка дає змогу враховувати старанність і творчий підхід студентів, а також має на меті підвищити їх зацікавленість у науковій діяльності. У процесі такої роботи природні здібності студентів розкриваються більш повно, а набуті компетентності вдосконалюються й розвиваються у процесі практично спрямованої діяльності.

**Висновок.** Отже, відповідно до завдань дослідження проаналізовано стан вивчення порушеної проблеми в педагогічній теорії й практиці; розкрито внесок науковців у її розроблення.

З'ясовано, що хімічні знання виконують функції і фундаментальної, і світоглядної освіти, тобто є основою для формування професійної компетентності майбутніх фахівців-екологів. Щоб випускник-еколог був бути конкурентоспроможним на світовому ринку праці, він повинен не лише оволодіти фундаментальними і фаховими знаннями, вміннями та навичками. Потрібно сформувати у нього комплекс ключових, предметних, дослідницьких і професійних компетентностей, а також розвивати такі якості особистості, як загальна культура, широкий кругозір, готовність і здатність до самонавчання та саморозвитку, самоконтролю тощо, критичність і креативність мислення, спроможність працювати в колективі, здатність нести відповідальність за наслідки своїх дій.

Компетентнісний підхід у вітчизняній науково-педагогічній літературі розглядається як інноваційний, такий, що має системний, міждисциплінарний,

особистісно-діяльнісний характер. Він також посилює практичну зорієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, умінь реалізувати знання на практиці. Тому спрямованість фахової підготовки майбутніх інженерів-екологів на професійну компетентність як мету й результат навчання потребує не лише перебудови навчально-виховного процесу, але й перегляду змісту й технологій викладання багатьох дисциплін, у тому числі й хімічних, переосмислення їх місця й ролі у розвитку особистості фахівця.

На основі критичного осмислення наукового доробку вчених і педагогів з'ясовано, що деякі аспекти формування у студентів-екологів хімічної компетентності є для вітчизняної педагогіки вельми новими, а тому недостатньо розробленими. Існуюча педагогічна практика професійної підготовки майбутніх екологів не передбачає системного міждисциплінарного підходу до забезпечення компетентісно орієнтованої підготовки студентів. Для створення методичних орієнтирів розроблено й науково обґрунтовано концепцію комплексної хімічної підготовки фахівців-екологів, яка передбачає системне поєднання окремих хімічних і споріднених дисциплін в єдиний зміст хімічної підготовки, посилення її фундаментальної складової і забезпечення міждисциплінарного характеру.

Виявлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що позитивно впливатимуть на формування у студентів-екологів необхідного рівня хімічної і, як наслідок, професійної компетентності, серед яких особливе місце посідає застосування проблемно-дослідницького методу навчання в поєднанні з індивідуальними й груповими формами організації пошукової діяльності студентів; створення ситуацій успіху в навчанні та дослідницькій діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямів науково-практичного пошуку відносимо:

- розроблення комплексу інноваційних, професійно спрямованих методик викладання хімічних і споріднених професійно орієнтованих дисциплін, фахових спецкурсів із врахуванням міждисциплінарних зв'язків;
- удосконалення контрольної-діагностичного комплексу, створення не тільки посібників для студентів, а й методичних матеріалів для викладачів, у яких можна ознайомитись з методичною системою, методиками організації навчального процесу професійної підготовки студентів-екологів для формування в майбутніх випускників необхідних ключових, предметних, дослідницьких та професійних компетентностей.

Запропоновані підходи можуть також використовуватись для науково-педагогічного пошуку в сфері вдосконалення хімічної та екологічної освіти, професійної підготовки студентів-екологів не тільки в технічних, але й у педагогічних ВНЗ, класичних університетах тощо.

### **Список використаних джерел.**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн., Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн., Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
4. Кофанова О. В. Компетентнісно орієнтована методична система хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів у вищих технічних навчальних закладах / О. В. Кофанова // Енергетика: економіка, технології, екологія. – 2012. – № 1 (30). – С. 115–127 с.
5. Кофанова О. В. Компетентнісно орієнтований підхід до організації хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів / О. В. Кофанова // Наук. зап. Вінниць. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія: [зб. наук. пр.; редкол. В. І. Шахов (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ "Нілан ЛТД", 2012. – Вип. 36. – С. 209–213.
6. Кофанова О. В. Комплексне застосування інформаційних технологій та хімічних знань у дипломному проектуванні / О. В. Кофанова // Вісн. Нац. техн. ун-ту України "Київський політехнічний інститут". Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка: [зб. наук. пр.]. – К.: ІВЦ "Політехніка", 2010. – № 1(28). – С. 186–191.
7. Кофанова О. В. Методичні вказівки до самостійної та науково-дослідницької роботи студентів з курсу «Хімія навколишнього середовища» [Електронне навчальне видання] / Укл.: О. В. Кофанова, Т. В. Девтерова, Т. М. Назарова. – Режим доступу: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/23714>. – Назва з екрана.
8. Кофанова О. В. Хімічна підготовка майбутніх інженерів-екологів: теорія і практика: монографія / О. В. Кофанова. – К.: НТУУ "КПІ", 2012. – 400 с.
9. Мітрясова О. П. Інтегрований підхід до навчання хімії студентів аграрного університету: монографія / О. П. Мітрясова. – Миколаїв: МДАУ, 2006. – 295 с.
10. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології: монографія / О. М. Пехота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи; [за ред. І. А. Зязюна; АПН України; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України]. – К.: ВПОЛ, 2000. – С. 274–297.
11. Полат Е. С. Метод проектов : история и теория вопросов / Е. С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.
12. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. вузов / Е. С. Полат. – М.: Издательский цент "Академия", 2007. – 368 с.
13. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 130 с.

**Кофанова Е. В.**

**ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ХИМИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ»**

*Статья посвящена актуальной проблеме формирования у студентов-экологов химической, исследовательской и профессиональной компетентностей при изучении дисциплины «Химия окружающей среды». Освещается значение химических знаний и умений в профессиональной подготовке будущих экологов в высших технических учебных заведениях. Обосновано концепцию междисциплинарной химической подготовки студентов, принципы отбора и структурирования учебного материала по дисциплине. Создан учебно-методический комплекс, содержащий учебную и рабочую учебную программы, диагностическую систему оценки уровней химической компетентности студентов, пособия, лабораторный практикум исследовательского направления, методические рекомендации для самостоятельной работы и др.*

**Ключевые слова:** *высшее экологическое образование; профессиональная подготовка магистров-экологов; химическая компетентность, исследовательская компетентность; профессиональная компетентность*

**Kofanova O.**

#### **IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF CHEMICAL PREPARATION OF STUDENTS-ENVIRONMENTALISTS IN TERMS OF THE «ENVIRONMENTAL CHEMISTRY» DISCIPLINE STUDYING**

*The article is devoted to the important issue of the formation of chemical, research and professional competencies of students-environmentalists during the study of the «Environmental Chemistry» discipline. The importance of the chemical knowledge and skills in the training process of the future environmental professionals in higher technical educational institutions was highlighted. Both the concept of interdisciplinary chemical preparation of students and the principles of the educational material selection and structuring were substantiated. The unique training complex, containing curriculum (both study and work-study programs), a diagnostic system for the assessment of the students' chemical competence levels, manuals, practical laboratory research recommendations, guidelines for the independent work and other materials, was created.*

*The following pedagogical conditions that have a positive influence on the formation of the necessary level of chemical and professional competences of students were determined and theoretically substantiated: strengthening of the fundamental component and practical orientation of the chemical courses through the enrichment of the content of chemical and related disciplines; implementation of the problem-research training method in connection with the individual and group forms of the students' search activity organization; creation of the success situations during the studying and research practices; the use of the control and diagnostic*

*complex, self-control and reflection for obtaining objective information about the effectiveness of the chemical preparation process of the students-environmentalists and its correction when it is necessary.*

*The proposed author's methodological system of chemical preparation is an attempt to theoretically substantiate and practically solve the important problem of the contemporary higher technical education – the improvement of the professional training of the future environmental engineers. The proposed methodological system is an effective tool for the organization of the pedagogical process for the chemical preparation of future environmental professionals at the technical university.*

**Keywords:** *higher environmental education; the professional training of the master's level students-environmentalists; chemical competence, research competence; professional competence.*

*Стаття надійшла до редакції 12.06.2018 р.*

УДК 378

## **CRITERIA OF LITERACY FOR PREPERATION OF SPECIALISTS IN ENGLISH PHYLOLOGY**

***П. Г. Покотило,***

*викладач кафедри ділової іноземної мови*

*Національного університету харчових технологій*

*e-mail: workingaccout@gmail.com*

*This article is devoted to the consideration of the content of the literacy at the modern stage and importance of this term for the training of specialists in English philology of university education in the United States. Particular attention in the article is given to the term computer literacy, which serves as the basis for determining the concept of literacy at the modern stage. As the demand for the English philologist of the XXI century is certain set of skills and abilities which must include things named as computer literacy. Computer literacy can be a part of the term literacy or perhaps substitute it in the future. In this article different types of literacy are described. Analyses of different surveys are held. The work also considers the interconnectedness of the literacy for scholars, surveys, students and teachers.. The article also mentions the influence of globalization processes, social, economic and national factors. The work examines the peculiarities of changing the period of literacy, its extension and comparison with the term computer literacy. Previous definition of literacy term content is compared to previous. Possibilities of*

*replacing terms literacy, computer literacy, computer competence is expressed. The article will also consider the use of computer technology in the field of higher education. In conclusions possibility of using USA experience in university education and research programs is expressed. It is also possible for future use of USA experience in using of the computers during education, for considering and solving globalization problems by Ukraine. Future approach with using proved USA survey method with further accommodation to the Ukraine environment with the help of computers. All named problems will require high level of computer literacy from English philologists.*

**Keywords:** *English philology; literacy; education; computer literacy.*

The subject of study of this article is modern definition of term literacy. The aim is to find out content and importance of term literacy in preparation of English language philologists. Problem of definition of the term literacy for preparation of specialists in the field of English philology could have great methodological and practical value. Problem seems to be relevant now and for the future research, because term literacy (which include computer literacy as well) is constantly renewed and hasn't got one definition yet[7]. Democratic experience of the USA can be used in Ukraine. *Knowledge of English is necessary because most of European study programs are based on English e.g. European Project Semester, Free Open Source Software and others.* Using computers can help students to deal with problems with poor English and have communication without hesitation. Teachers with high level of computer literacy can do their classes more engaging.

The problems of using computers for philological study has whole range of researches and practical use at university education done by NIGEL GARDNER, JOHN MILES FOLEY; Jeffry N. Huntsmen used computers for complicated philological research's of ancient languages; Cristina Gafu, Mihaela Badea write their research in the field of computer related devices for philological study, Federica Bressan Sergio Canazza dedicated their studies to the new branches of philology connected with computer software, Federica Bressan and Sergio Canazza were dealing with the problems of digital philology. In 2006 UNESCO published report with chapter dedicated to understanding of literacy.

As far as first thing for any academic research and study is to define definitions for terms used in it, it is very important to make term literacy more clear and precise. The Cambridge define literacy as «the ability to read and write...» and «knowledge of a particular subject, or a particular type of knowledge» [2] . We can distinguish few types of literacy: EL or *Emergent literacy* is defined as the developmental steps a young child takes prior to actually reading a text, including interacting with a book, responding to texts, and pretending at reading or writing before actually being able to do so. Ability to read and ability to read and write were

also distinguished as different levels of literacy. And finally academic literacy was included, so do it was considered as sophisticated or having general knowledge about the world, in since, literature and having personal opinion. For scholars literacy could also mean ability to perform scientific research as basic one. So definition of this term may change whether it is applied to child, student, teacher or scholar. Term literacy nowadays has absolutely different meaning. With flow of the time terms definition became more wide. We can say that term literacy is evolving.[7] As the main type of literacy for XI century we can name computer literacy. In modern world we say literacy for basic literacy as ability to type (using typing programs e. g. Microsoft Word). Today choice of the right word is necessary not for personal handwriting, making a postcards or letters, but for using programs at work or with friends. Image of specialists in the modern society is determined by the impressions from their letters, comments, chat communications by using right spelling and complicated sentences. In the future we may say “type” instead of “write”. Programs cutting half of the teachers work giving them more time for more precise, relevant and inspiring sentences. So nowadays it is rather question not of single letter, but the whole word choice. Native speakers have nothing to deal with as they learn words this way. But in some other countries people used to learn general writhing rules. This is the reason for upgrade of university program by adding more and more interactive tasks. Learning English by old-fashioned way meets difficulties as it is senseless and cannot be applied to the modern society. Teacher literacy should include interactive ways of study. In order to give student right direction in their study, make individual approach and find level of each student basics of psychology and pedagogy are a mast. Also teacher must have strong knowledge of how to use not only one program, so that different software can help with any problems that might accrue. Modern approach will also attract students. Concepts of «informational environment» and «informational society» can substitute term literacy in our environment and society. As far as modern world is world of information computer literacy can be defined as core term.

Learning of using electronic tools during education, planning or for analysis boosts productivity by saving time, enriches specialists methodological base and provides whole range of activities that allow to motivate students. For example CAT tools to ensure standardized terminology use in translations in a tertiary education institution. Turkish into English and German Harun Serpil, Gül Durmuşoğlu-Köse, Murat Erbek, Yusuf Öztürk. Different surveys that checked level of literacy where held in USA. Such as National Adult Literacy Survey(1992)[4] as Survey he National Assessment of Adult Literacy (NAAL), that was financed with the help of National Center for Education Statistics (NCES) as one of their assessment programs. Some tasks were real city life related as bus schedules and other counting. So using different programs deals with great amount of information in other words

time previously wasted on statistic analysis or translation can be spent on improving productivity and working on more creative aspects of the work or giving possibilities for deeper analysis.

Using computer literacy can increase motivation. Experts could find connection between using of electronic resource and grades all over the study process (CUM GPA)[6]. One of the important problems/questions for USA study/research(projects) programs whether they stay within the country or leave? This might depend on social program, curriculum and extra curriculum activities. This range can be covered by using computers not only for USA but Ukraine as well. The literacy which roots reach economical, social and national peculiarities can give answer to this question[7].

Another term that related to teachers and student personal development, and should be mentioned in the connection with literacy is term competence. Due to «RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning»: «The development and recognition of citizens' knowledge, skills and competence are crucial for the development of individuals, competitiveness, employment and social cohesion in the Community». It is also said that they should evolve, so this should be paid attention as it helps international correlation, boost flexibility. Growing up to the European level will also require constant educational programs used at different level of the whole nation and public levels[3]. Can term Computer competence substitute term computer literacy? In other words literacy should include core skills. As far as modern world use computers instead of other educational materials they should be considered as basic. More and more IT related programs are used during the education. Computer literacy should be considered as more wide term that can include computer competence. Importance of the computer literacy cannot be underestimated. In the future with great deal of certainty computer literacy may become one of the basic requirements to enter any faculty, so it is for English philology.

Because of globalization processes number of international students is tend to be increased. Factor of mental comfort is included into social integration.[5],[6] such thing as friendship and social relationships have their influence on students study. In other words mental comfort may be crucial factor. So teacher can engage students with different computer programs. It is up to teacher computer literacy to make right choice. Globalization processes take place all over the world. So do intercultural correlations. In the past we paid attention only to cretin country group or students gathered from same area. Nowadays with the help of online education students may take classes from all over the world and teachers should keep in mind cultural differences. Been a personal tutor online for example should count that student may have another time zone, social and many other factors in his or her life that might be



hidden from the tutor. This might lead to such problems as: making contact with student, setting strong relationships, so that some problems with motivation and understanding of students level may accrue. New approach with high level of computer literacy is required for personal tutoring as for the online classes.

So term computer literacy should be verified as certain set of skills and abilities as it used to be in XXI century. We should find out if it could be used instead or just include term computer literacy in the future. Also it is important to find out could it be defined not so wide but only as separate competence.

As far as term computer literacy can be applied for both teachers and students this problem can be further considered in few directions. So we can study tow more different areas of computer literacy definition: for students and teachers. Ukraine should use European and USA practice and engage more curses with online certification. It is also possible to use USA survey analytical approach with certain level of computer literacy and with relevant to the Ukraine real city life task formulas considering social, economical and globalization background. Study in the field of computer literacy can help to adopt USA democratic and progressive experience of philological study of English at Ukrainian universities.

**Покотило П.Г.**

### **ГРАМГОТНІСТЬ ЯК КРИТЕРІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

*Робота присвячена розгляду змісту терміну грамотності на сучасному етапі, важливості цього терміну для підготовки спеціалістів з англійської філології в університетській освіти США. Робота розглядає також взаємопов'язані з терміном грамотність аспекти. Особлива увага у статі надається терміну комп'ютерної грамотності, що виступає основою визначення поняття грамотності на сучасному етапі.*

*В роботі також згадується вплив глобалізаційних процесів, соціальних, економічних та національних факторів. Робота розглядає особливості зміни терміну грамотність, його розширення та порівня з терміном комп'ютерної грамотності. В роботі також буде розглянуте питання використання комп'ютерних технологій у сфері вищої освіти.*

**Ключові слова:** англійська філологія; грамотність; освіта; комп'ютерна грамотність.

**Покотило П.Г.**

### **КРИТЕРИЙ ГРАМОТНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

*Данное исследование посвящено рассмотрению содержания термина грамотности на современном этапе, важности этого термина при*

підготовці фахівців з англійської філології вищої освіти в США. Робота розглядає, в тому числі терміни, пов'язані з поняттям грамотності. Особливу увагу в статті приділяється комп'ютерній грамотності, яка виступає основою визначення поняття грамотності на сучасному етапі. Розглядається вплив процесів глобалізації, соціальних, економічних і національних факторів.

**Ключові слова:** англійська філологія; грамотність; освіта; комп'ютерна грамотність.

### **Список використаних джерел**

1. Brostoff Teresa, Ann Sinsheimer & Megan Ford, English for Lawyers: A Preparatory Course for International Lawyers, 7 LEGAL WRITING 137, 139-40 (2001)
2. Cambridge Dictionary Source: <https://dictionary.cambridge.org>
3. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Access mode: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A32008H0506%2801%29>
4. Kirsch, Irwin S.; Jungeblut, Ann; Jenkins, Lynn; Kolstad, Andrew (April 2002), Adult Literacy in America (PDF) (3 ed.), National Center for Educational Statistics, retrieved October 29, 2017
5. Prof. Glen M. Vogel A STUDY OF THE LANGUAGE & CULTURAL CHALLENGES FACING BUSINESS AND LEGAL STUDIES FACULTY IN THE EVER-EXPANDING GLOBAL CLASSROOM
6. Pfaller S.B., Clarifying Institutional Policy Toward International Students: A Community College Self-Study Model, Issues of Education at Community Colleges: Essays by Fellows in the Mid-Career Fellowship Program, Princeton University, Princeton, NJ (1997).
7. UNESCO Education for All Global Monitoring Report 2006 Access mode: [http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6\\_eng.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf)

УДК 373.51+37.02

## **БАЗОВИЙ СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ПЕВНИМ ЗМІСТОВИМ СПРЯМУВАННЯМ**

**О. П. Кравчук,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України,  
e-mail: [ped-project@ukr.net](mailto:ped-project@ukr.net)*

*У статті обґрунтовується необхідність розроблення педагогічного інструментарію для реалізації профільного навчання за певним змістовим*

спрямуванням: 1) методики вивчення освітнього замовлення; 2) концепції профільного навчання за певним змістовим спрямуванням; 3) моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання відповідного змісту профільного навчання. Концепція профільного навчання за певним змістовим спрямуванням розглядається як науково-педагогічна та суспільна угода всіх учасників освітнього процесу, що допомагає системно моделювати у певному закладі загальної освіти або мережі їх відповідні процеси, визначити кожному фахівцю власне місце у реалізації ідеї певного змістового спрямування.

**Ключові слова:** профільне навчання; освітнє замовлення; нова українська школа; зміст навчання; якість освіти.

**Постановка проблеми.** Кожна потужна незалежна країна світу прагне мати власну освітню систему. Таким чином вона забезпечує безпечний мирний розвиток громад (внутрішня політика) та міцний авторитет країни на міжнародній арені (зовнішня політика).

В Україні за роки незалежності фундаментальні постулати суспільної єдності досі не визначені (про що свідчать численні змістовні редакції Конституції України), що гальмує процес становлення нової освітньої системи. Нестабільність і різноманітність поглядів на майбутнє українського суспільства сприяють багатовекторному розвитку фахової педагогічної дискусія про якість, результати та сенс освітньої системи в Україні. На хвилі розроблення та впровадження концепції «Нова українська школа» у середовищі фахівців і замовників освіти спостерігаються певні очікування, які не мають між собою продуктивної для практики навчання кореляції. Реформаторські ідеї втілюються через новий тезаурус, який закладено в Законі України «Про освіту», але практика нових ідей у педагогічній науці не встигає створити якісне науково-педагогічне обґрунтування та методичне забезпечення реалізації їх. Також не виділяється час на системну рефлексію існуючих освітніх результатів та реалій. Учителство – як основний рушій будь-якої освітньої реформи – не встигає оволодіти новими ідеями на технологічному рівні. Як результат: очікування різних суб'єктів освітньої взаємодії не підкріплюються досягненнями; в суспільстві формується висока недовіра до нинішніх реформаторських ідей та змін, які декларуються і впроваджуються на різних рівнях державного управління; місцеве самоврядування не може приймати зрілих рішень, не володіє інструментами прогнозування в освіті, визначення освітніх пріоритетів, моделювання і реалізації нових освітніх ідей.

Нині на різних ланках загальної середньої освіти можемо визначити провідні проблемні питання, які визначають напрям реформування. Для організації освітнього процесу в 10-х – 12-х класах – це модернізація та варіатизація змісту навчання за рахунок впровадження профільності, яка

забезпечує компетентні результати (див. статтю 12 Закону України «Про освіту»). Замовником такої реформи на сьогодні виступає держава, розроблення ж та реалізація її покладається на місцеве самоврядування і науково-педагогічні кадри.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Найбільш системно питаннями дидактичного обґрунтування організації та методичної реалізації профільного навчання займається науковий колектив Інституту педагогіки НАПН України під керівництвом доктора педагогічних наук О. М. Топузова [6; 7]. Фундаментальними ж питаннями реалізації компетентнісного підходу в профільному навчанні займається колектив учених відділу дидактики під керівництвом доктора педагогічних наук Г. О. Васьківської [2 – 5; 9] (серед них: розроблення моделей та змісту профільного навчання на основі особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів; технології реалізації профільного навчання в закладах загальної середньої освіти; ціннісні орієнтації профільного навчання; особливості профільного навчання за різними змістовими спрямуваннями тощо).

На жаль, наукових публікацій, присвячених аналізу та узагальненню накопиченого теоретичного та методичного досвіду реалізації профільного навчання в закладах освіти України в останні три десятиліття не виявлено. Тому покладаємося на описаний в окремих методичних звітах досвід, керуємося оприлюдненими у науково-педагогічній пресі результатами організації та реалізації профільного навчання, власними висновками, що ґрунтуються на спостереженні й вивченні освітнього процесу в доступних закладах загальної середньої освіти.

Аналіз «формули нової школи», якій присвячено розділ в концепції «Нова українська школа» дає підстави вважати, що пріоритетним напрямом розвитку української загальної середньої освіти є забезпечення набуття учнями ключових компетентностей для життя через створення нової філософії рольової взаємодії учасників освітнього процесу, центральною фігурою якого є учень. Що є логічним впровадженням принципу дитиноцентризму (академік В. Г. Кремень). Освітня програма нової української школи має розкривати зміст десяти ключових компетентностей до життя, а саме: 1) спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) основні компетентності у природничих науках і технологіях; 5) інформаційно-цифрова компетентність; 6) уміння вчитися впродовж життя; 7) ініціативність і підприємливість; 8) соціальна та громадянська компетентності; 9) обізнаність та самовираження у сфері культури; 10) екологічна грамотність і здорове життя. На задум авторів, результатом опанування нового змісту стане випускник – людина, провідними якостями якого є «особистість, інноватор, патріот». Інструментом же реалізації

такого змісту визначено формування в учнів «наскрізних умінь»: уміння читати і розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно і письмово; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; виявляти ініціативу, творити; уміння вирішувати проблеми; оцінювати ризики та приймати рішення; уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект; здатність співпрацювати в команді. Але результатів наукових досліджень з реалізації сформульованого підходу на рівні профільної середньої освіти ще не оприлюднено та критеріїв оцінювання запланованих результатів Міністерством освіти і науки України ще не розроблено.

Робіт, присвячених технології взаємодії органів місцевого самоврядування з науково-педагогічними установами задля вивчення формування суспільного запиту з питань освіти, розроблення і впровадження відповідних моделей та технологій профільного навчання також не існує. А між тим, саме ця взаємодія може забезпечити перехід від декларацій до виконання статті 6 «Засади держаної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності» Закону України «Про освіту» та створення науково-методичного забезпечення для «автономізації школи» задля підвищення якості освіти на локальному рівні, що задекларована в Концепції «Нова українська школа».

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Численні консультації з керівниками освіти на локальному та обласному рівнях, учителями, які працюють з учнями старших класів, та батьками учнів профільних класів вказують на те, що існують певні розбіжності в розумінні ролі профільного навчання та перспективності цього напрямку для розвитку освітньої системи України. У педагогічних колективах, які вже реалізують ідею профільного навчання або готуються для її впровадження є негайним питанням визначення технологій та інструментів розроблення моделі профільного навчання у конкретному закладі освіти на основі наявних ресурсів. Аналізу цієї ситуації присвячено дану статтю.

**Мета статті** – звернути увагу фахівців та вчительства на необхідність створення базових і технологічних інструментів для реалізації певного змістового спрямування профільного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Базовим документом реалізації реформи старшої школи має стати *концепція профільного навчання за певним змістовим спрямуванням – як науково-педагогічна та суспільна угода всіх учасників освітнього процесу, що допомагає системно моделювати у певному закладі загальної освіти або мережі їх відповідні процеси, визначити кожному фахівцю власне місце у реалізації ідеї певного змістового спрямування.*

Ситуативне вивчення проблеми потреб у профільному навчанні та особистих і фахових очікувань учнів, учителів, батьків та керівників освіти від впровадження нової системи освіти у сільських та міських населених пунктах

вказує на велику розбіжність у поглядах, глибині аналізу та розуміння необхідності розроблення і впровадження нових форм і технологій навчання підрастаючого покоління. Загальною тенденцією є неприхована втомленість учительства та суспільства від постійного реформаторства, що знижує прояв творчої активності до участі у розробленні нового змісту навчання; очікування вказівок від центральної влади (щоб зняти з себе відповідальність за отримані результати); низька активність до усвідомленого аналізу документів та науково-методичних матеріалів. Також звертає на себе увагу явище певного фахового нігілізму та надзвичайної науково-педагогічної різноманітності педагогічних колективів нинішніх закладів загальної середньої освіти як за віком, так і за рівнем фахової майстерності.

Аналіз отриманих думок від випускників та вчителів закладів загальної середньої освіти щодо організації та переваг профільного навчання свідчить, що здебільшого а ні вчителі, а ні учні не бачать поки що переваг саме профільного навчання (якщо це не брендова школа), але із задоволенням фантазують про уявний ідеал. Керівники сподіваються на додаткове фінансування і підвищення фахової майстерності педагогічних кадрів. Загалом усі сходяться на думці, що профільне навчання має забезпечити отримання не тільки визначених Державним стандартом базової та повної середньої освіти результатів, але і певний освітньо-кваліфікаційний рівень з обраної в профільному спрямуванні навчання спеціалізації (наприклад, молодшого спеціаліста з дизайну вікон, організації екскурсійних краєзнавчих маршрутів, кваліфікованого робітника з озеленення території тощо), але існуюча законодавчо затверджена модель професійної підготовки кадрів не передбачає такої можливості.

Надзвичайно насторожено ставляться до всіляких профілізацій та надмірних спеціалізацій в закладах загальної середньої освіти вчені «великої» науки та психологи, які вивчають питання розвитку особистості. Так, академік Б. В. Болотов в одному зі своїх інтерв'ю про шлях свого особистого становлення зауважує: «Розумну людину треба навчати всім знанням, а дурака – тільки спеціалізації». Також все частіше науковці звертають увагу, що наукова картина світу, яка викладається у школі, має багато застарілих уявлень, не відповідає сучасному рівню пізнання і розуміння будови світу, не є чинником розвитку індивідуальності та фундаментом для визначення особистої траєкторії життя, має розчленований характер та орієнтується на штучну інтеграцію уявлень і знань. Інженер і футуролог Жак Фреско у лекціях про проект «Венера» підкреслює думку про те, що вищі навчальні заклади в такому вигляді, як на даний історичний момент, мають бути закриті, а людину мають вчити бути *універсалом*.

Локальні опитування бажань і вподобань учнів щодо вибору профілю навчання показують, що від 40 % до 60 % учнів 9-х класів сільських і міських шкіл не замислювалися над особливостями профільного навчання і покладаються у цьому питанні на зважений і досвідчений вибір батьків або авторитетну думку вчителя. Останніх здебільшого цікавлять питання: які переваги такого навчання перед навчанням за академічним профілем або у спеціалізованому середньому закладі освіти; які переваги випускників під час вступу до класичних університетів та інших закладів освіти, що надають можливість отримати бажану спеціальність. Що дає профільне навчання для практики життя? – а саме – для ведення домашнього господарства, планування фінансової незалежності, досягнення успіху в соціальних стосунках тощо – це питання також цікавить учнів, хто вирішив залишитися жити і працювати в сільській місцевості (ці ж запитання виникають у сиріт або учнів з незабезпечених верств населення). У міських школах здебільшого (45 % – 60 % опитаних) обирається профіль за високими результатами підготовки учнів до ЗНО з певного навчального предмета або взагалі ігнорується ідея профільного навчання (21 % – 36 % опитаних) і обирається можливість відстрочити момент професійного самовизначення. Випускники 9-х класів сподіваються, що після закінчення старших класів вони стануть більш досвідченими у питаннях побудови успішної кар'єри.

Поняття «успіх» надзвичайно часто використовується у відповідях опитаних. Тому додатково були проведені дискусії про уточнення змісту цього поняття у вчительській та учнівській аудиторіях. Виявилось, що використовується воно по навіюванню від модних психологічних установок, які вже стали частиною повсякденного мовлення і неусвідомлено застосовуються в спільноті.

Опитані батьки і опікуни учнів 10-х – 11-х класів сподіваються, що профільне навчання може забезпечити вищий за прописаний у Державному стандарті рівень освіти та підготовки до подальшого навчання. Вони розуміють, що діти в такому складному суспільстві, яким є українська громада сьогодні, після закінчення закладу загальної середньої освіти самостійно вижити не зможуть, тому навіть і не ставлять (не формулюють) перед нинішньою школою таких завдань. Самим слабким місцем нинішньої освіти вони вважають низьку педагогічну майстерність учителів. На це вказують навіть ті, хто навчає своїх дітей у престижних закладах освіти.

Учителі вказують, що в реаліях сьогодення найважливішим питанням у виборі певного профілю навчання є можливість якісно підготувати учня для достойного складання випробувань із зовнішнього незалежного тестування. Здебільшого така позиція обумовлена нещодавно введеним рейтингуванням закладів освіти. Про готовність випускника до розв'язування негайних

повсякденних завдань, здатності самостійно забезпечити фізичні, соціальні та духовні потреби розвитку і пізнання замислюється незначна частина вчительства (3 % – 27 % опитаних).

Отже, результати польових досліджень освітніх реалій в різних місцевостях вказують на надзвичайну різноманітність поглядів, очікувань, інтелектуальних і фахових ресурсів педагогічних колективів, що ускладнює розроблення загальних формул і технологій ефективного профільного навчання. Саме тому базовими суспільно-педагогічними інструментами реалізації профільного навчання за певними змістовими спрямуваннями мають стати:

1) методика вивчення освітнього замовлення – від якості результатів такого дослідження залежатиме отримання ціннісного результату загальної середньої освіти, розвиток форми і технології профільного навчання на місцях;

2) концепція профільного навчання за певним змістовим спрямуванням для конкретного навчального закладу або мережі закладів освіти – формується на основі реального освітнього замовлення (див. пункт 1);

3) модель реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання за певним спрямуванням – особливо важливим є наявність та слідування їй в місцевостях де заклад загальної середньої освіти є головним культурним осередком розвитку громади; через її опрацювання відбувається узгодження та актуалізація усіх освітніх ресурсів, виявлення і виховання в громаді спільних освітніх цінностей [5].

Визначені інструменти створюють фундамент для системного результативного функціонування самої технології профільного навчання, а зміст профільного навчання стає чинником розвитку не тільки особистості учня, а і територіальної громади (як на локальному, так і на глобальному рівнях).

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Реалізація профільного навчання в новій українській школі потребує розроблення базового суспільно-педагогічного інструментарію, який допоможе визначити пріоритетне змістове спрямування в конкретному закладі загальної освіти відповідно до реального освітнього замовлення.

Багато ідей для розроблення нових особистісно зорієнтованих технологій створення змісту навчання, досягнення компетентнісних результатів та реалізації профільного навчання у нинішніх реаліях можна виявити в роботах сучасних психологів, які допомагають дидактикам і вчителям рефлексувати зміст отриманих результатів для життєвої реалізації людини [1]. У розроблені концепцій та технологій профільного навчання за певним змістовим спрямуванням доцільно розширити зміст повсякденної педагогічної комунікації сучасними психологічними поняттями через адаптацію їх до вирішення актуальних проблем нової української школи.



### **Список використаних джерел**

1. McAdams, D. P. (2001) The Psychology of Life Stories. Review of General Psychology. Vol. 5, № 2, p. 100-122.
2. Барановська О. В., Косянчук С. В., Трубачева С. Е., Черноус О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання // Polish Science Journal, 3. – 2018. – С. 62-72. – <http://lib.iitta.gov.ua/711061/>
3. Васьківська, Г. О. Психодидактичні аспекти ціннісної складової змісту профільного навчання // Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: Матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 20–21 квіт. 2018 р. // Folia Comeniana : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. – С. 23–29. – <http://lib.iitta.gov.ua/710665/>
4. Кизенко В. Технологічний підхід до реалізації профільного навчання: психодидактичний ракурс // FOLIA COMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. – С. 42-45. – <http://lib.iitta.gov.ua/706797/>
5. Кравчук О. П. Модель реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання як фактор освітнього розвитку // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – Київ, № 9 (64), 2017. – С. 16 – 22.
6. Топузов О. М. Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні // Освіта України. – 2016. – №32 (1487). – С. 10.
7. Топузов О., Надтока О. Зміна ролі вчителя в навчальному середовищі – одне з основних завдань сучасної методики навчання географії // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2015, Вип. 45. – С. 191 – 197.
8. Ушаков, А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : автореф. на соискание ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / А. А. Ушаков ; Адыгейский гос. Университет. – Майкоп, 2008. – 26 с. – <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/39058/0-770419.pdf;jsessionid=16A8C43F89D527F4F75F64700D2C7809?sequence=1>
9. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С. В. Косянчук, Н. В. Захарчук] ; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. – К. : Пед. думка, 2015. – 288 с.: іл. – Бібліограф.: 310 назв. – С. 250–271. – [http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http\\_didactics\\_ucoz\\_ua\\_load\\_materiali\\_1/fundamentalizacij\\_a\\_zmistu\\_osviti\\_u\\_starshij\\_shkoli\\_teoriya\\_i\\_praktika/1-1-0-826](http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/fundamentalizacij_a_zmistu_osviti_u_starshij_shkoli_teoriya_i_praktika/1-1-0-826)

**Кравчук О. П.**

### **БАЗОВЫЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ОПРЕДЕЛЕННЫМ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ**

*В статье обосновывается необходимость базовые общественно-педагогические инструменты реализации профильного обучения в определенном содержательном направлении: 1) методика изучения*

образовательного заказа; 2) концепция профильного обучения в определенном содержательном направлении как научно-педагогический и общественный договор всех участников образовательного процесса; 3) модель реализации компетентностного подхода в процессе конструирования соответствующего содержания профильного обучения.

**Ключевые слова:** профильное обучение; образовательный заказ; новая украинская школа; содержание обучения; качество образования.

**Kravchuk O.P.**

## **BASIC PUBLIC-PEDAGOGICAL INSTRUCTIONS FOR IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING BY A SPECIAL MEANINGFUL DIRECTIONS**

*Scientists note that the scientific picture of the world that is being studied in school, has many outdated ideas, does not correspond to the current level of knowledge and understanding of the structure of the world, is not a factor in the development of the individual and the basis for determining the personal trajectory of life, dismembered and focused on artificial integration views and knowledge. Modernizing and changing the content of education through the introduction of profile education is a priority area of reform in Ukraine. In pedagogical collectives who already implement the idea of profile education or are preparing for its implementation is an immediate issue of identifying technologies and tools for developing model profile education in a specific institution of education based on available resources.*

*The article substantiates the necessity of developing a pedagogical toolkit for the implementation of profile education with a certain content orientation. They include: 1) methodology for studying educational needs; 2) the concept of profile education for a certain content orientation; 3) model of the implementation of a competent approach in the process of designing the relevant content of profile education. The concept of profile education with a certain content orientation is considered as a scientific-pedagogical and social contract of all participants in the educational process, which helps to systematically model relevant processes in a particular educational institution, to identify each specialist their place in the implementation of the idea of certain content. The identified tools create the foundation for the systematic effective functioning of the technology of profile education, and the content of profile education becomes a factor in the development not only of the student's personality, but also of the territorial community (both at the local and global levels).*

**Keywords:** profile education; educational needs; the new Ukrainian school; learning content; quality of education.

*Стаття надійшла до редакції 29.06.2018 р.*

## ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТЬНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Д. І. Бінецька,*

*кандидат педагогічних наук, викладач*

*викладач кафедри загального мовознавства і германістики*

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,*

*e-mail: [Dari2405@ukr.net](mailto:Dari2405@ukr.net)*

*В статті розглядаються основні ідеї проблемного навчання для формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови, методи й прийоми, організаційні форми та засоби доцільного використання навчальних проблемних ситуацій, постановки і розв'язання навчальних проблем, способи пред'явлення їх викладачем, прийняття та розв'язання студентами проблем.*

**Ключові слова:** *проблемне навчання, проблема, задача, майбутній педагог, творча активність, методи, форми, прийоми.*

Однією із особливостей діяльності вчителя, на думку В. А. Сластеніна, є те, що педагогічна дія вчителя спочатку виступає в ролі пізнавальної задачі. Спираючись на вже наявні знання, він теоретично співвідносить засоби, предмет і очікуваний результат своєї дії. Оскільки реальний результат може відрізнятись від очікуваного, то із практичної дії задача знову переходить у пізнавальну форму. Тому, наголошує вчений, діяльність учителя є не чим іншим, як процесом розв'язання нескінченної кількості задач різноманітних типів, класів та рівнів [6, с. 73]. Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що їхнє рішення ніколи не знаходиться на поверхні. Досить часто вони потребують напруженої роботи думки, аналізу великої кількості фактів, умов та обставин. Така діяльність, як свідчить досвід, викликає менше труднощів у студентів – майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей у зв'язку із специфікою предметів, які вони вивчають і викликає значні труднощі у студентів гуманітарних спеціальностей, зокрема, у майбутніх учителів іноземних мов. Отже, можемо зробити висновок про надзвичайну важливість розвитку дослідницьких умінь у майбутнього вчителя іноземної мови.

Дослідницькі вміння майбутнього вчителя іноземної мови не є сталим явищем, багажем, який людина носить все життя у незмінному вигляді. Вони змінюються, розвиваються, збагачуються і в цьому розумінні є невичерпними.

Цей факт виключає усереднення в освіті, обумовлює необхідність особистісно-орієнтованого навчання, врахування специфіки професійної підготовки студентів, їх інтересів та потреб, здібностей та можливостей. Слід пам'ятати й про те, що формування будь-якої якості чи умінь ніколи, ні за яких обставин, ні в якій діяльності не відбувається під тиском чи примусом. Тому усі змістовні компоненти і форми педагогічної діяльності, спрямованої на формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів іноземної мови мають відповідати принципам гуманної педагогіки, їх необхідно будувати на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу, що дасть можливість створити доброзичливий психологічний клімат у ВНЗ, який у свою чергу позитивно впливатиме на не лише на формування дослідницьких умінь, а й на розвиток інтелектуальних, професійно-трудовах здібностей і соціальних якостей майбутнього фахівця.

Дослідницькі уміння майбутнього вчителя іноземних мов розглядаємо як складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних; самоорганізації та самоконтролю – засвоєних і закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності студентів до розв'язання педагогічних завдань.

Питаннями, пов'язаними з розкриттям суті навчальних задач, які є основою проблемного навчання, їх навчаючим та розвиваючим характером, займалися багато психологів і дидактів (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Н.Ізвольський, П.Ф.Каптерев, Л.М.Павська, М.М.Скаткін та ін.). Проте, аналіз сучасних досліджень свідчить про відсутність робіт, в яких би розглядалися можливості проблемного навчання під час формування у студентів – майбутніх учителів іноземної мови дослідницьких умінь.

Однією з головних цінностей майбутнього педагога стає творча активність, а, відповідно, найефективнішим методом формування дослідницьких умінь в студентів – майбутніх учителів іноземної мови, на нашу думку, стає раціональне використання елементів проблемно-пошукового навчання у всіх формах вузівської навчальної роботи: лекціях, семінарах, практичних заняттях, педагогічній практиці, курсових і дипломних роботах та ін.

Проблемне навчання займає неоднакове місце протягом усього навчально-виховного процесу у ВНЗ. Традиційно вважається, що оскільки вчорашні школярі недостатньо до нього підготовлені, то питома вага проблемного навчання зростає на старших курсах. Зростання ступеня проблемності проходить таким чином: 1) проблемний виклад знань викладачем в поєднанні з репродуктивною діяльністю студентів; 2) проблемний виклад в поєднанні з самостійною роботою студентів за зразком; 3) комбінована лекція (проблемний виклад в поєднанні з реконструктивно-варіативною діяльністю студентів); 4) комбінована лекція, в яку входить частково-пошукова діяльність

студентів; 5) створення проблемних ситуацій викладачем і навчально-дослідна робота студентів.

Послідовне ускладнення завдань проблемного характеру повинно забезпечити просування студентів від низького рівня дослідницьких умінь до більш високого. Система проблемного навчання, яка б охоплювала весь навчально-виховний процес, ще недостатньо розроблена у практиці ВНЗ. Основна вимога до проблемного навчання у ВНЗ, як зазначає О.М.Матюшкін, - це те, що воно повинно бути реалізоване в усій системі навчальної роботи студентів. Зокрема, виходячи з того, що поза особистою діяльністю проблемна ситуація не створюється, О.М.Матюшкін пропонує використати систему теоретичних (філософського спрямування) та практичних завдань (задач), виконання яких передуює засвоєнню нових знань і приводить до виникнення пізнавальної потреби в засвоєнні знань [4].

Процес діяльності студентів в ході проблемного навчання має складний характер. Упродовж багатьох років він докладно вивчається психологами і методистами, але донині його сутність залишається однією з головних тем наукових дискусій. Психологи, педагоги та методисти розглядають діяльність з вирішення проблем з різних точок зору.

1. З метою вивчення індивідуальних особливостей, для виявлення здібностей, рівня розвитку мислення (образного або логічного), уваги, пам'яті конкретної особистості.

2. Для дослідження загальних закономірностей мислення в процесі вирішення проблем певного типу. У педагогічній психології за допомогою цього методу знаходять структуру і особливості діяльності суб'єкта в процесі розв'язування задач і на цій основі дають певні рекомендації для організації цієї діяльності.

Базуючись на певних теоретичних положеннях, в даному випадку на теорії задач, будується ідеальна діяльність в процесі вирішення проблем. Подальше експериментальне формування такої діяльності у студентів дозволяє встановити, наскільки ці теоретичні положення правильні. Цей підхід автори [5, с.58] називають нормативним. Тобто розглядається, якою повинна бути діяльність суб'єкта, тому що те, якою вона буде насправді, залежить від дуже великої кількості обставин як загальних (яку він отримав освіту, якими його особистісні особливості, які прийоми і методи роботи він засвоїв і т.д.), так і часткових (який настрій суб'єкта в даний момент, яке обстановка, в якій він знаходиться, які його мотиви розв'язування даної задачі і т.д.)

Зрозуміло, що для того, щоб сприяти найефективнішому формуванню дослідницьких умінь у майбутнього вчителя іноземної мови, діяльність викладача повинна базуватися на принципах гуманізму, толерантного ставлення до особистості. В контексті сказаного варто зупинитися на ідеї

особистісно орієнтованого навчання та його можливостях у питанні реалізації проблемності під час формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови.

Більшість поглядів К.Роджерса та А.Маслоу лягли в основу особистісно-зорієнтованої педагогіки. Зародження ідеї особистісно-зорієнтованого навчання у нашій країні можна віднести до кінця 90-х років ХХ ст.

Проте, особистісно-зорієнтований підхід до студентів у ВНЗ взагалі, і під час проблемного навчання іноземній мові, який визнається сьогодні пріоритетним, на нашу думку, залишається декларативним і таким, що не знайшло застосування в сучасній загальноосвітній школі під час вивчення різних предметів, а також у вищому навчальному закладі. Відомо, що учіння, в процесі якого відбувається формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови, як специфічний вид діяльності, має свою структуру, закономірності розвитку і функціонування. Можливість його здійснення зумовлена здатністю людини регулювати свої дії у відповідності з поставленою метою.

Провідну роль у цьому процесі має *мотив*, який можна визначити як внутрішню спонуку до діяльності, що надає їй особистісного змісту. Саме аспект особистісної значущості впливає на час і якість виконання завдання, а також на формування дослідницьких умінь під час цього процесу. *Мотивація* – це сукупність мотивів, які спонукають людину до досягнення мети, а також сукупність психічних процесів, які дають поведінці спрямованість та вольовий імпульс.

Наступний компонент учіння – навчальні дії (операції), що здійснюються у відповідності з усвідомленою метою. Вони виявляються на всіх етапах розв'язування проблеми чи виділення проблеми з проблемної ситуації і можуть бути зовнішніми (спостережуваними) та внутрішніми (не спостережуваними). До зовнішніх можна віднести всі види предметних дій (письмо, та ін.), перцептивні дії (слухання, розглядання, спостереження та ін.), символічні дії, пов'язані з використанням мови. До внутрішніх – мнемічні дії (запам'ятовування матеріалу, його узагальнення та систематизація), дії мислення (інтелектуальні).

І, нарешті, останнім компонентом учіння є *контроль, оцінка та аналіз результатів*. Це, власне, є перевірка правильності вирішення студентом проблеми. Самоконтроль, самооцінка та самоаналіз формуються у студентів в процесі навчання на основі аналогічних дій викладача. Сприяють формуванню цих дій, як засвідчив досвід, прийом залучення студентів до спостереження за діяльністю своїх одногрупників, організації взаємоконтролю, взаємооцінки та взаємоаналізу результатів діяльності на основі встановлених критеріїв.

Вважаємо, що розвиток пізнавальної мотивації на заняттях з іноземної мови необхідно пов'язувати із засвоєнням високої методологічної культури мислення,

усвідомленням громадського та особистого сенсу діяльності, утвердженням самоцінності кожної людини, прищепленням потягу до самостійного набуття знань, що, на нашу думку, забезпечить створення сприятливих умов для розвитку дослідницьких здібностей майбутнього вчителя іноземної мови. При цьому зміст навчальних курсів, на нашу думку, повинен виходити за межі загальноприйнятих програм, визначатися більшим рівнем узагальненості, враховувати інтереси студентів, стиль і темп засвоєння ними знань.

**Висновок.** Отже, для розвитку дослідницьких умінь майбутнього вчителя іноземної мови необхідно оновлювати не лише зміст навчальних програм з усіх дисциплін, а й методики їх викладання; наполегливо впроваджувати в навчальний процес дискусійну форму проведення практичних занять; передбачати для студентів самостійний пошук причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей суспільних процесів, явищ, що відображені в педагогічних ситуаціях; проводити творчі конкурси студентських робіт.

### **Список використаних джерел**

1. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. – К., 2011. – 1099 с.
2. Амонашвілі Ш.О. Школа Життя. /Пер. з російської. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітительський центр ім. М.К.Реріха, 2002. – 172 с.
3. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
4. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения. – В кн: Хрестоматия по возрастной и пед.психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. (Под ред. И.И.Ильасова, В.Я.Ляудис). - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1981. – С. 274-279.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001 р. – 608 с.
6. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М., 1984. – 272с.
8. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М., 1987. – 224 с.
9. Хуторской А.В. «Ключові освітні компетентності»: Освіта.ua [Електронний ресурс] / А.В.Хуторський –// Режим доступу: <http://www.osvita.ua/school/theory/2340/> -- Дата публікації: 12.01.2009
10. Activities for the primary classroom. Carol Read. Macmillan Education. 2007. – 154 p.

**Бинецкая Д. И.**

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматриваются основные идеи проблемного обучения для формирования исследовательских умений будущего учителя иностранного языка, методы и приемы, организационные формы и средства целесообразного использования учебных проблемных ситуаций, постановки и решения учебных проблем, способы предъявления их преподавателем, принятия и решения студентами проблем.*

**Ключевые слова:** *проблемное обучение, проблема, задача, будущий педагог, творческая активность, методы, формы, приемы.*

**Binetska D. I.**

### **PROBLEM TRAINING AS MEANS OF FORMATION OF RESEARCH KNOWLEDGE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

*The article deals with the main ideas of problem learning for forming the research skills of the future teacher of a foreign language, methods and techniques, organizational forms and means of expedient use of educational problem situations, formulation and solution of educational problems, methods of presenting them by the teacher, adoption and resolution students problems.*

*The development of cognitive motivation in foreign language classes must be associated with the assimilation of a high methodological culture of thinking, awareness of the social and personal meaning of the activity, the affirmation of the self-worth of each person, the implication of the desire for independent knowledge, which, in our opinion, will ensure the creation of favorable conditions for development research abilities of the future teacher of a foreign language. At the same time, the content of the training courses, in our opinion, should go beyond the usual programs, be determined by a higher level of generalization, take into account the interests of students, the style and pace of their learning.*

*For the development of research skills of the future teacher of a foreign language, it is necessary to update not only the content of curricula in all disciplines, but also the methods of teaching them; to persistently introduce in the educational process a discussion form of conducting practical classes; to provide for students independent search for causal relationships and regularities of social processes, phenomena that are reflected in pedagogical situations; Conduct creative contests of student works.*

**Keywords:** *problem education, problem, problem, future teacher, creative activity, methods, forms, receptions.*

*Стаття надійшла до редакції 29.06.2018 р.*



## ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

*Г. М. Скиба,*

*аспірант Інституту педагогіки НАПН України*

*e-mail: [skybagalina@gmail.com](mailto:skybagalina@gmail.com)*

*У статті представлено аналіз наукових досліджень проблеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальній діяльності. Акцентується увага на необхідності вивчення дидактичних особливостей взаємодії суб'єктів навчальної діяльності. Схарактеризовано, що ефективність формування суб'єктного простору як учнів, так і учителів залежить від особливостей побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними, функціональність якої є рівнозначною як у досягненні цілей освітнього процесу, так і у сприянні особистісному самоствердженню учасників навчальної діяльності.*

***Ключові слова:** суб'єкт-суб'єктна взаємодія, навчальна діяльність, учень, вчитель, комунікативна компетентність.*

**Постановка проблеми.** Радикальні сучасні перетворення національних освітніх систем пов'язані із інтеграцією суспільства до європейського освітнього простору, в якому побудова взаємовідносин між учасниками освітніх процесів ґрунтується на пріоритетних принципах особистісно зорієнтованої, гуманістичної, компетентнісної освіти, педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальній діяльності. У центрі уваги при будь-яких педагогічних процесів є особистість учня, формування суб'єктності якого передбачає цілеспрямований розвиток його активної життєвої позиції, ініціативності, самостійності у прийнятті рішень, здатності навчатись упродовж життя тощо.

Стрімкі зміни в інформаційному суспільстві зумовлюють розвиток новітніх технологій, інноваційних виробничих систем і пристроїв, формування інвестиційно-інноваційного розвитку економіки України вимагає впровадження нових педагогічних підходів до загальноосвітньої підготовки учнівської молоді. Йдеться про формування особистості, якій притаманні лідерські якості, уміння взаємодіяти з колегами та оточуючими, навички організації своєї роботи та праці в колективі. Разом з тим, випускник нової української школи має бути креативним, володіти навичками встановлювати і розвивати взаємовідносини з суб'єктами спільної діяльності відповідно до вікових особливостей у соціокультурному середовищі.

В умовах гуманізації освіти, міжособистісне спілкування у навчальній діяльності визначається не тільки мірою сформованості комунікативної компетентності суб'єктів навчання, яка за суттю інтегрує знання, уміння і навички, що проявляються в комунікативних діях і забезпечують ефективність процесу спілкування, а й передбачає психолого-педагогічну майстерність спілкування – як запоруку ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що ґрунтується на знаннях і життєвому досвіді як учителя, так і учнів; здатностях кожного з учасників навчальної діяльності розуміти себе та сприймати видозміну психічних станів інших; уміннях регулювати комунікативні дії при налагодженні контактів учителя з учнями, учнів між собою, з іншими людьми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагоме значення в розробленні окресленої проблеми мають праці Б. Ананьєва, Л. Божович, О. Запорожця, О. Леонтьєва, Х. Лійметса, Б. Ломова, А. Мудрика, В. М'ясищева, де розкриваються теоретичні положення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, конкретизуються різні її форми, вивчається їх продуктивність у навчальній діяльності. Окремі аспекти зазначеної проблеми розглядалася ще з середини ХХ століття. Так, провідною ідеєю діяльності видатного педагога минулого століття В. Сухомлинського був розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб [8, с. 206]. У контексті дослідження проблеми формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників у навчальній діяльності, наукове і практичне значення мають результати дослідження педагогічних умов оптимізації процесу особистісного самовираження старшокласників: (створення інноваційного характеру ситуацій виховного характеру в колективі учнів; залучення учнів до різних сфер діяльності та самодіяльності; наповнення навчальної та позанавчальної діяльності учнів старших класів заняттями творчого характеру [7, с. 8]. На переконання Хом'яка А., шляхами використання потенціалу гуманітарних предметів у формуванні комунікативної компетентності старшокласників є розвиток у старшокласників свідомого ставлення до необхідності вдосконалення навичок комунікації [11, с. 16]. Водночас, науковці зазначають, що саме ранній юнацький вік є найбільш сприятливим для розвитку емпатійної міжособистісної взаємодії, що забезпечується шляхом цілеспрямованого психологічного впливу на особистісні якості та характеристики юнака [3, с. 175]. Окремі аспекти суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії розглядають як умову формування особистості майбутнього вчителя [13, с.265-271].

**Формулювання цілей статті.** Проаналізувати наукові пошуки і окреслити можливі шляхи розв'язання проблеми формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників у навчальній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Передусім, вважаємо за потрібне уточнити сутність терміносполук «суб'єкт-суб'єктна взаємодія», «суб'єкт-суб'єктна взаємодія старшокласників у навчальній діяльності», оскільки у ході проведеного аналізу науково-педагогічних праць нами не було виявлено усталеного їх тлумачення. У довідковій літературі термін «суб'єкт» визначено як: 1) істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності; 2) особа, група осіб, організація і т. ін., яким належить активна роль у певному процесі, акті [2, с. 1409; 6, с. 469]. Термін «взаємодія» визначається як «співдія, співдяння; взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь [2, с. 1409; 6, с. 469]. Нам імпонує таке тлумачення взаємодії: «процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, який породжує причину обумовленості їхніх дій і взаємозв'язок. Процес взаємодії потребує активності для взаємної спрямованості дій учасників цього процесу» [1, с. 9].

Як зазначає С. Шехавцова, «суб'єктність дозволяє розглядати людину не в сукупності окремих її психічних функцій і когнітивних параметрів, слабо пов'язаних характеристик та індивідуальних особливостей діяльності й поведінки, а як єдине ціле з усіма її індивідуальними особливостями й проявами, як суб'єкт, який розвиває, організує й контролює власну активність» [12, с. 4]. У контексті сказаного варто уточнити, що суб'єктність учня змінює спосіб детермінації особистісного розвитку з огляду на специфіку навчальної діяльності, соціокультурне середовище, рівень сформованості індивідуальних якостей, які цілісно впливають на вибір моделей поведінки особистості у міжособистісних взаємовідносинах, діяльності, житті.

Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що досить розповсюдженим є вживання таких понять як «суб'єкт-суб'єктні відносини», «міжособистісні відносини», «педагогічна взаємодія», «комунікативна компетентність» сутність яких саме охоплює проблема формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників у навчальній діяльності. Таким чином, виходячи із сутності суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників та тлумачення понять «суб'єкт», «взаємодія», суб'єкт-суб'єктна взаємодія старшокласників у навчальній діяльності розуміється нами як складний, багатоаспектний педагогічний процес опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, взаємозв'язку їхніх дій у процесі навчальної діяльності, спрямованого на засвоєння учнями знань, умінь, навичок і компетенцій, які передбачають формування особистості, системи її відносин, поширення її внутрішньо колективних і міжколективних зв'язків та встановлення комунікативних відносин.

Формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників у навчальній діяльності являє собою комплексне поняття, висвітлення якого можливе на

підставі ґрунтового вивчення дисертаційних досліджень, науково-методичних, періодичних праць з педагогічних, психологічних, соціологічних, психофізіологічних та інших наук. Суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками навчального процесу можуть бути сформованими за умови незалежної діяльності цих учасників, розуміючи незалежність, як здатність людини здійснювати в будь-який момент свого життя та діяльності вибір з наявних альтернатив та нести особистісну відповідальність за наслідки зробленого вибору. Тільки за цих умов незалежність буде моральною. Тому формування почуттів особистої відповідальності в учнів за прийняті рішення, за власну поведінку і дії є найважливішою задачею виховання учнів. Досліджуючи рівень розвитку комунікативних умінь старшокласників як чинник їх міжособистісних взаємин, Мельник Ж. наголошує на доцільності розвитку:

- комунікативних навичок (досягнення адекватного і рівноправного спілкування, здатності до запобігання та розв'язання міжособистісних конфліктів);
- вироблення гнучкості в дотриманні правил поведінки;
- формування позитивного ставлення до ровесників, батьків, педагогів;
- терапевтичного розігрування тривожних ситуацій;
- підвищення самооцінки та досягнення самостійності, впевненості у собі і відновлення почуття власної гідності;
- зниження шкільних страхів [5, с. 152-153].

Зокрема, важливою в контексті нашого дослідження є думка про те, що заклад загальної середньої освіти має всі можливості для успішного розв'язання цієї проблеми. Саме ранній юнацький вік є найбільш сприятливим для розвитку емпатійної міжособистісної взаємодії. Останній забезпечується шляхом цілеспрямованого психологічного впливу на особистісні якості та характеристики юнака, які сприяють підвищенню рівня інтегральної емпатії (актуалізація емпатійної установки, розвиток децентрації, антиципації, рефлексії, альтероцентризму тощо), з одного боку, та усвідомлення молоддю наслідків різних видів емпатійної поведінки, з іншого [3, с. 175]. Так, формування лідерських якостей підлітків відбувається у процесі, організація якого визначається як закономірна, послідовна, безперервна зміна моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів, передбачає створення необхідних педагогічних умов, завдяки яким стане можливим формування лідерських якостей [4, с. 571].

Для суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників у навчальній діяльності важливе значення відіграє сформована комунікативна компетентність, вивченню якої присвячене дослідження А. Хом'яка. На переконання науковця, шляхами використання потенціалу гуманітарних

предметів у формуванні комунікативної компетентності старшокласників є розвиток у старшокласників свідомого ставлення до необхідності вдосконалення навичок комунікації (усвідомлення значущості комунікації у сучасному суспільстві, формування позитивної та активної позиції під час спілкування, надання допомоги старшокласникам в оволодінні досвідом взаємодії); стимулювання спрямованості навчання школярів комунікативній діяльності (організація бесід, диспутів, проведення додаткових занять, формування умінь працювати командно, імітація і розв'язування ситуацій міжособистісного спілкування); удосконалення досвіду спілкування старшокласників шляхом залучення учнів до різноманітних форм активної комунікації, креативної навчальної діяльності, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних рольових ігор, завдань і вправ, забезпечення індивідуальної допомоги учням щодо розвитку навичок спілкування, організація комунікативних тренінгів) [11, с. 16]. У сучасному світі важливу роль у спілкуванні відіграє віртуальне середовище, тому постає необхідність активного залучення інформаційно-комунікаційних засобів для осучаснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників у навчальній і позанавчальній діяльності [14, с. 18–22].

Разом з тим, окремо варто представити науковий інтерес дослідників до вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії [13, с. 265-271], В. Хитрюк досліджує проблему суб'єктності та інклюзивної готовності майбутніх педагогів [10, с. 108-119], Я. Фаріна у своєму дисертаційному дослідженні обґрунтувала суб'єктність студента як об'єкта освітнього впливу вищої школи з точки зору соціології [9]. У навчальній діяльності суб'єкт-суб'єктний підхід реалізується на принципах індивідуалізації та диференціації. Призначення принципу індивідуалізації полягає у «врахуванні індивідуальних особливостей й створення умов для розвитку кожного учня. В результаті всебічного вивчення здобувачів освіти у вчителя має створюватися чітке уявлення про характер кожного з них, про його інтереси і здібності. Способи, прийоми і темп навчання добираються з урахуванням відмінностей школярів, рівнів розвитку їх пізнавальних здібностей.

Таким чином, суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчальній діяльності забезпечує формування умінь і навичок учня, які за умов «горизонтальної» побудови взаємовідносин, розвиваються й удосконалюються шляхом застосування здобутих знань у різноманітних практичних ситуаціях, майстерно створених учителем у навчальному середовищі на основі використання інноваційних педагогічних технологій та дидактичних принципів навчання.

Досягнення вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти у контексті діяльнісного підходу, передбачає розвиток «горизонтальних» відносин між учасниками навчального процесу (учитель –

учень, учень – учитель, учень – учень) на противагу «вертикальним» суб'єкт-об'єктом відносинам, із привелюванням авторитетності учителя над існуючими відчуттями страху, невпевненості, повинності учнів.

**Висновки.** Отже, проблема формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників у навчальній діяльності є міждисциплінарною, тому і розглядати її необхідно виходячи з результатів дослідження педагогіки, психології, соціології, психофізіології тощо.

Ефективність формування суб'єктного простору як учнів, так і учителів залежить від особливостей побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними, функціональність якої є рівнозначною як у досягненні цілей освітнього процесу, так і у сприянні особистісному самоствердженню учасників навчальної діяльності.

Цілеспрямований навчальний процес передбачає взаємодію учителя та учнів у напрямі формування в останніх загальнопредметних компетенцій, окреслених стандартом освіти. У такому разі пріоритети у взаємовідносинах між учасниками навчальної діяльності визначає учитель щодо організації навчання, окреслення цілей уроку, добору змісту і форми, інноваційних педагогічних технологій. Означені методичні складники є своєрідними «інструментами» організації навчальної діяльності і тільки за умов їх якісного змістового наповнення компетентним учителем, уможливується реалізація не тільки мети уроку, а й забезпечується ціннісно-змістовна творча взаємодія, опосередкована суб'єкт-суб'єктними відносинами між учасниками цього процесу, які прагнуть до самореалізації на основі усвідомлення важливості навчання. Таким чином, стратегію розвитку особистості учня як суб'єкта навчання закладає учитель, керуючись не тільки виконанням стандартів освіти, а в першу чергу створює атмосферу для сприятливого формування суб'єктного простору особистості на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальній діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В. Теоретичне і виробниче навчання у професійно-технічних навчальних закладах : короткий термінологічний словник / О. В. Аніщенко, Н. В. Смоляна. – К.; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 103 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
3. Коломієць Т. В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Володимирівна Коломієць. – Житомир, 2015. – 197 с.
4. Куриця А. І. Юність як сприятливий період для розвитку лідерських якостей / А.І. Куриця // Проблеми сучасної психології. – К., 2010. – Вип. 8 . – 565-572 с.
5. Мельник Ж. В. Рівень розвитку комунікативних умінь старшокласників як чинник їх міжособистісних взаємин / Ж. В. Мельник // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2008. – С. 144–153.

6. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : «Аконіт», 2008. – Т.3. – 862 с.

7. Середюк Л. А. Педагогічні умови оптимізації процесу особистісного самовираження старшокласників : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Лариса Анатоліївна Середюк. – К., 2002. – 16 с.

8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О.Г. Дзевєрін (голова) та ін. – К. : Рад.шк., 1976. – Т.1. – 1976.

9. Фаріна Я.О. Суб'єктність студента як об'єкта освітнього впливу вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : спец. 22.00.04. / Я.О. Фаріна. – Х., 2012. – 21 с.

10. Хитрюк В. В. Суб'єктность и инклюзивная готовность будущих педагогов : к вопросу о взаимосвязи / В. В. Хитрюк, Н. С. Троцкая // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. – 2012. – № 1. – Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – С. 108-119.

11. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.09 ; Інститут педагогіки НАПН України / А. П.Хом'як. – К., 2010. – 20 с.

12. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Шехавцова Світлана Олександрівна // ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». – Старобільськ. – 2017. – 476 с.

13. Шмирко О. Організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії як умова формування особистості майбутнього вчителя іноземної мови / Олена Шмирко // Вісн. Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2.

14. Vaskivska H. O. Didactic possibilities of information and communication technologies in the process of development of educational environment in upper secondary school / H. O. Vaskivska, S. V. Kosianchuk, H. M. Skyba // Information Technologies and Learning Tools. – 2017. – Vol 60. – №4. – P. 17–27. (Web of Science)

**Скиба Г.М.**

## **ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье представлен анализ научных исследований проблемы субъект-субъектного взаимодействия в учебной деятельности. Акцентируется внимание на необходимости изучения дидактических особенностей взаимодействия субъектов учебной деятельности. Охарактеризовано, что эффективность формирования субъектного пространства как учеников, так и учителей зависит от особенностей построения субъект-субъектного взаимодействия между ними, функциональность которого является равнозначной как в достижении целей образовательного процесса, так и в*

содействии личностному самоутверждению участников учебной деятельности.

**Ключевые слова:** субъект-субъектное взаимодействие, учебная деятельность, ученик, учитель, коммуникативная компетентность.

**Skyba H. M.**

## **FORMATION THE SUBJECT-SUBJECT INTERACTION OF STUDENTS AS A SCIENTIFIC PROBLEM**

*The article presents the analysis of scientific studies to the problem of subject-subject interaction in the educational activities. The article focuses on the need to study the didactic features of interaction of subjects of educational activity. Described that the efficiency of formation of the subjective space of both pupils and teachers depends on the characteristics of the construction of subject-subject interaction between them, the functionality of which is equivalent in achieving the goals of the educational process and in the promotion of personal self-affirmation of the participants in the training activities. It is noted that in the conditions of humanization of education, interpersonal communication in learning activities is determined not only by the degree of formation of the communicative competence of subjects of training, which essentially integrates the knowledge, skills and abilities, manifested in communicative action and ensure the effectiveness of the communication process, but also involves psycho-pedagogical skills of communication as the key to effective subject-subject interaction based on knowledge and life experience of both teachers and students, abilities of each of the participants in training activities to understand themselves and to accept the modification of the mental States of others, the ability to adjust communicative action with the contacts of teachers with students, students among themselves, with other people. It is proved that the problem of forming the subject-subject interaction of students in learning activities is interdisciplinary, and therefore should be regarded on the basis of the results of the study of pedagogy, psychology, sociology, psychophysiology, and the like. It is proved that the efficiency of formation of the subjective space of both pupils and teachers depends on the characteristics of the construction of subject-subject interaction between them, the functionality of which is equivalent in achieving the goals of the educational process and in the promotion of personal self-affirmation of the participants in the training activities.*

**Keywords:** subject-subject interaction, educational activity, student, teacher, communicative competence.

*Стаття надійшла до редакції 25.05.2018 р.*



## МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ

**Л. Б. Волошко,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини  
ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка,  
e-mail: larisa.voloshko@ukr.net*

*У статті теоретично обґрунтовано та розроблено інтегративну модель формування професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів, що включає дві взаємопов'язані складові: модель професії фізичного терапевта та модель освітньої підготовки здобувачів вищої освіти цієї спеціальності. Визначено компоненти першої складової (мікромоделі: професійного середовища, фізичного терапевта як суб'єкта діяльності, професійної діяльності). У структурі другої складової виділено три блоки: функціонально-технологічний (особливостей професійної підготовки), особистісний (соціально-психологічних особливостей здобувачів вищої освіти), адаптаційний (передбаченої професійної взаємодії).*

**Ключові слова:** *фізичний терапевт, модель, компетентнісний підхід, професійна компетентність.*

**Постановка проблеми.** Підготовка фахівців з фізичної терапії в українській вищій школі бере початок від напряму підготовки 6.010203 «Здоров'я людини», що відносився до галузі знань «Фізична культура, спорт і здоров'я людини». У 2015 році Постанова Кабінету Міністрів України № 266 затвердила підготовку здобувачів вищої освіти спеціальності 227"Фізична терапія, ерготерапія", яку віднесли до галузі знань 22 «Охорона здоров'я». Наказом МОЗ України № 1171 від 07.11.2016 р. було внесено зміни до кваліфікаційної характеристики фізичного терапевта. До Національного класифікатора України «Класифікатор професій ДК003 2010» внесені професійні назви роботи «фізичний терапевт» та «ерготерапевт» (2017). МОЗ України реорганізує чинну нормативну базу: до штатних розписів вводить нове професійне угруповання «функціональні спеціалісти» та штатні посади «фізичний терапевт», «ерготерапевт».

Активний розвиток реабілітаційного напрямку, зміни нормативно-правової бази діяльності стали поштовхом для перегляду та затвердження нових освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів і магістрів спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія». Однак, модернізація

нормативної бази не вирішила всіх нагальних проблем підготовки фізичних терапевтів у закладах вищої освіти. Подальше становлення спеціальності в Україні супроводжується активним обговоренням питань методологічного, професійно-прикладного характеру. Задоволенню вимог українського суспільства до професії «фізичний терапевт» покликані сприяти нові моделі підготовки таких фахівців з позиції компетентнісного підходу та з урахуванням останніх рекомендацій World Confederation for Physical Therapy.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методологічну основу дослідження становлять: положення загальної теорії систем (В. Афанасьєв, Е. Юдін т. ін.) і синергетики (І. Пригожин, О. Князева, С. Курдюмов), положення теорії моделювання (Б. Глинський, Б. Грязнов, Л. Фрідман т. ін.); принципи дидактики вищої школи (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Вітвицька т. ін.); організаційно-педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації / фізичної терапії (А. Герцик, І. Григус, В. Кукса, Ю. Лянной, О. Міхеєнко, В. Мухін, Л. Сущенко).

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка інтегративної моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів в умовах закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Під професійною компетентністю майбутнього фізичного терапевта ми розуміємо інтегральну професійно-особистісну характеристику, яка виявляється у певній системній організації професійної самосвідомості, володінні фаховими знаннями, уміннями й навичками, відповідними професійно значущими особистісними якостями, досвідом їх удосконалення, що в сукупності забезпечує успішне виконання професійних функцій у соціально визнаній і зафіксованій суспільством сфері реабілітаційно-оздоровчої діяльності. Професійна компетентність фізичного терапевта може бути представлена як функція, залежна від множини окремих компонентів:  $ПК = f(ПК_K, ПК_O, ПК_A)$ , де: ПК – професійна компетентність; ПК<sub>К</sub>, ПК<sub>О</sub>, ПК<sub>А</sub> – окремі параметри цієї інтегральної характеристики: відповідно когнітивний, операційно-процесуальний, аксіологічний компоненти [1].

Формування професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів розглядається як цілеспрямований процес розвитку професійної та загальної культури, професійної ерудиції, професійно значущих якостей і здібностей здобувачів вищої освіти в ході опанування циклу загальної та професійної підготовки за освітньо-професійною програмою «Фізична терапія».

Моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії вимагає врахування наступних положень. По-перше, професійна компетентність повинна розглядатися як умова успішної соціалізації випускника, тому що рівень її сформованості дозволяє спрогнозувати ефективність виконання ним професійних і соціальних функцій у суспільстві.

По-друге, результати діяльності фізичного терапевта, як у більшості професій типу „людина – людина”, пов’язаних з інтенсивними контактами з людьми, мають переважно внутрішній, функціональний характер, тобто залежать від його особистісних якостей і здібностей. Поряд із цим в умовах сучасного ринку праці вимоги до рівня фахових знань не відмінюються, а, навпаки, підвищуються. Отже, завдання оволодіння методами та засобами реабілітаційної діяльності набуває вигляду задач формування професійно значущих особистісних якостей студентів, їхньої успішної реалізації у конкретних умовах професійної діяльності.

По-третє, у даному випадку класична дидактична тріада «знання, вміння, навички» фахівця є критерієм вузько нормативної діяльності, його «вузької» компетентності. Переконані, що без урахування особистісно-професійної позиції студента неможливо визначити рівень його компетентності, оскільки професійна позиція фахівця – це не лише результат професійної підготовки, а й рівень розвитку його професійної самосвідомості, самооцінки, професійно значущих особистісних якостей і здібностей. Тому професійна компетентність повинна розглядатись у взаємодії процесуально-діяльнісного та індивідуально-особистісного аспектів з позиції теорії систем.

Розробка моделі формування професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів здійснювалася з дотриманням принципів теорії систем, наукових підходів до побудови моделей у психолого-педагогічних дослідженнях [2]. Провідною ідеєю при конструюванні інтегративної моделі професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів є ідея системності, що синтезує професіографічний та особистісно-суб’єктний підходи. Поняття моделювання розглядаємо як зразок для подальшого відтворення й управління процесом формування професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів у практиці ЗВО.

Презентована інтегративна модель є поліструктурною, оскільки в її основі сконцентровано розгляд двох взаємопов’язаних складових: моделі професії фізичного терапевта та моделі освітньої підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія».

Перша складова інтегративної моделі – модель професії фізичного терапевта – складається з трьох взаємопов’язаних компонентів, кожен з яких, у свою чергу, багатофункціональний та має складну будову. У зв’язку з цим до них застосовано термін „мікромоделі”: мікромодель професійного середовища; мікромодель фахівця з фізичної терапії як суб’єкта діяльності; мікромодель професійної діяльності. Модель професії фізичного терапевта, розгляд взаємозв’язків її компонентів стає засобом комплексного аналізу різних аспектів діяльності майбутніх фахівців. Вона має прогностичний характер й уможливорює обґрунтування педагогічних умов ефективного формування їхньої професійної компетентності.

Мікромодель професійного середовища характеризує професію як цілісну систему, що включає суб'єкт, об'єкт, методи, засоби, процедури, умови, продукт (результат) професійної діяльності.

Суб'єктами професійної діяльності фізичного терапевта виступають люди різного віку та статі, які потребують комплексної реабілітаційної допомоги. Професійна взаємодія фізичного терапевта розгортається у різних площинах: безпосередньо з пацієнтом, який потребує постановки реабілітаційного діагнозу, реабілітаційного втручання; та одночасно з колегами (лікарем, психологом, педагогом, соціальним працівником, ерготерапевтом, психотерапевтом, логопедом, сестринським персоналом, родичами хворого), що формують своєрідну міждисциплінарну команду. Таку професійну взаємодію ми характеризуємо як ієрархічно організовану систему інтеграції зусиль взаємодіючих суб'єктів, що забезпечує цільову спрямованість спільних дій на досягнення позитивних результатів фізичної та соціальної реабілітації [1].

Вплив методів і засобів фізичної терапії з метою відновлення стану здоров'я пацієнтів розглядається як об'єкт професійної діяльності фахівця з фізичної терапії. До основних методів професійної діяльності фізичного терапевта відносяться: лікувальна фізична культура, фізіотерапія, масаж, кліматотерапія, ерготерапія, механотерапія. Їх практичне застосування забезпечується наступними засобами: фізичними вправами, технічними приладами та апаратами, тренажерами різних класів, обладнанням фізкультурно-спортивних споруд тощо.

Процедура професійної діяльності фізичного терапевта, як спосіб досягнення бажаного результату, здійснюється у вигляді реалізації комплексних програм реабілітації пацієнтів різних нозологій із застосуванням різноманітних методів і засобів відновлюючого впливу.

Умови професійної діяльності фізичного терапевта можуть бути віднесені до двох груп: виробничі – оснащення приміщень, обладнання фізкультурно-спортивних об'єктів, ергономічність оточуючого простору з точки зору його функціональності, дотримання необхідних санітарно-гігієнічних умов для проведення масажу, занять лікувальною фізичною культурою, фізіотерапевтичних процедур; соціальні – пов'язані з активними міжособистісними стосунками в системі «людина – людина», основними з яких є «фізичний терапевт – пацієнт».

Результат професійної діяльності фізичного терапевта – відновлення стану здоров'я пацієнта – в умовах, коли неможливо наперед алгоритмізувати все різноманіття професійних ситуацій, безпосередньо залежить від людського фактора, тобто від особистісних якостей і здібностей фахівця.

Мікромодель професійної діяльності фізичного терапевта характеризує особливості професійно спрямованої взаємодії у сфері «людина – людина», специфіку застосування конкретних оздоровчо-реабілітаційних технологій і методик.

Мікромодель фахівця з фізичної терапії, як суб'єкта діяльності, відображає цілісну систему професійно значущих особистісних якостей і здібностей спеціаліста як носія професійної Я-концепції, професійних норм, правил, традицій, етики, цінностей, культури, що характерні для даної професії як соціально визнаного інституту.

Друга складова інтегративної моделі – модель навчально-професійної підготовки здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Фізична терапія», – складається з трьох взаємопов'язаних блоків, що є ієрархічно залежними від розглянутих вище компонентів моделі професії фахівця з фізичної терапії: блок особливостей професійної підготовки здобувачів вищої освіти (функціонально-технологічний); блок особливостей передбаченої професійної взаємодії (адаптаційний); блок соціально-психологічних особливостей здобувачів вищої освіти (особистісний).

Навчально-професійна підготовка майбутніх фізичних терапевтів розглядається як цілісна динамічна система, мета, зміст, структура, методи та засоби якої спрямовані на формування високого рівня професійної компетентності випускників.

Перший блок – блок особливостей професійної підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою „Фізична терапія” (функціонально-технологічний блок) – відображає особливості застосованих професійно-освітніх технологій, умов їх реалізації в процесі професійної підготовки студентів. Зокрема, це стосується: 1) змісту навчання, його обов'язкової та вибіркової частин, сформованих відповідно до вимог освітньо-професійної програми; 2) дотримання структурно-логічного взаємозв'язку між навчальними дисциплінами, розподіленими за різними циклами підготовки; 3) організаційно-методичних умов реалізації інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту циклу дисциплін професійної підготовки; 4) рівня методичної та психолого-педагогічної підготовки викладачів закладів вищої освіти; 5) рівня матеріально-технічного забезпечення навчального процесу закладу вищої освіти.

World Confederation for Physical Therapy (WCPT) рекомендує включення широкого спектру дисциплін в освітній стандарт підготовки фізичних терапевтів: фундаментальні біомедичні науки (функціональна анатомія, фізіологія, спортивна фізіологія, патологія та ін.); поведінкові, соціальні та педагогічні науки (загальна та спеціальна психологія і педагогіка, етика, соціологія та ін.); науки про рух і фізичну активність (кінезіологія, кінематика, біомеханіка, теорія та методика фізичної культури ін.); медичні науки (долікарська допомога, спеціальна гігієна та ін.); предмети реабілітаційного блоку (основи фізичної терапії, методи фізичної терапії, основні методи релаксації, гідрокінезотерапія, навчання ходьби, мануальна терапія, нейрофізіологічні методи реабілітації, психомоторика, масаж, фізіотерапія ін.),

а також методологію досліджень і функціональні методи діагностики [3]. Відповідно до вимог міжнародних організацій, що займаються регулюванням професійної, освітньої та практичної діяльності фізичних терапевтів, обов'язковим компонентом навчальних програм бакалаврського та магістерського рівнів для цих спеціальностей є навчальні практики з мінімальною тривалістю 1000 годин.

Визначені особливості повинні бути враховані в процесі розробки технології формування професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів.

Навчально-професійна підготовка майбутніх фізичних терапевтів повинна бути спрямована на скорочення розриву між модельними характеристиками фахівця, що вимагає професіограма (модель професії), та реально існуючими якостями студентів, реалізацію найбільш оптимального співвідношення між ними. Саме такий підхід забезпечить особистісно орієнтовану професійну підготовку майбутніх фізичних терапевтів, формування високого рівня їхньої професійної компетентності.

Другий блок – блок особливостей передбаченої професійної взаємодії (адаптаційний блок) – спрямований на формування творчої суспільно-професійної позиції, індивідуального стилю діяльності студентів і розкриває наступні специфічні особливості реабілітаційно-оздоровчої діяльності, що реалізуються в сфері «людина – людина».

Професійна діяльність фізичного терапевта характеризується високим рівнем відповідальності за життя та здоров'я пацієнтів. Вона відбувається в умовах динамічних міжособистісних відносин, підвищеного емоційного вигорання, співпричетності до чужого горя, переживань, стресових чинників тощо. Фізична терапія відрізняється від інших видів реабілітації специфікою застосованих методів і засобів, де головною діючою особою виступає фізичний терапевт, який лише в умовах довірливих стосунків і взаємопорозуміння з пацієнтом здатен реалізувати індивідуально підбрану для нього програму реабілітації. Здійснення реабілітаційної діяльності пов'язано з роботою в мультидисциплінарній команді та необхідністю постійних міжособистісних контактів із колегами, лікарями, ерготерапевтами, психологами, соціальними працівниками, послуги яких можуть надаватися пацієнтам фізичного терапевта одночасно або послідовно. Реабілітаційно-оздоровчі послуги надаються пацієнтам різного віку та статі, із різними захворюваннями, специфіка яких впливає на спосіб їхнього життя, відношення до роботи, до оточуючих людей, самого себе [2].

Отже, професійна підготовка майбутніх фізичних терапевтів повинна бути спрямована на формування спеціальних процесуальних умінь, які б підвищили результативність виконання професійних функцій у системі «людина – людина».

Третій блок – блок соціально-психологічних особливостей студентів (особистісний або персональний блок) – включає професійно значущі особистісні якості, здібності, процесуальні вміння студентів, детерміновані специфікою прогнозованої професійної взаємодії у системі «фізичний терапевт – пацієнт», що визначають стійкі особливості професійної поведінки.

**Висновки.** На засадах особистісного та професіографічного підходів науково обґрунтовано та розроблено інтегративну модель процесу формування професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів, що включає дві взаємопов'язані складові: модель професії фізичного терапевта та модель освітньої підготовки здобувачів вищої освіти цієї спеціальності.

Компоненти першої складової (мікромоделі: професійного середовища, фізичного терапевта як суб'єкта діяльності, професійної діяльності) характеризують відповідно: об'єкт, суб'єкт, методи, засоби, процедури, умови та результат професійної діяльності; особистість фахівця як носія професійної Я-концепції; функціональний аспект різних видів професійної діяльності.

У структурі другої складової, ієрархічно залежної від першої, виділено три блоки: особливостей професійної підготовки (функціонально-технологічний), соціально-психологічних особливостей здобувачів вищої освіти (особистісний), передбаченої професійної взаємодії (адаптаційний), які розкривають специфіку професійної підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Фізична терапія», мета, методи та засоби якої спрямовані на формування високого рівня їхньої професійної компетентності.

### **Список використаних джерел**

1. Волошко Л. Б. Фізичний терапевт як суб'єкт професійної взаємодії / Л. Б. Волошко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Вип. 152. – У 2-х томах. Том 1. (Серія: Педагогічні науки); гол.ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2018. – С. 16-18.
2. Волошко Л. Б. Основні компоненти та характеристики професійної взаємодії фахівців з фізичної реабілітації / Л. Б. Волошко // Молодь і ринок. – 2017. – №9 (152). – С.77-81.
3. Волошко Л. Б. Особливості професійної взаємодії фізичного терапевта в контексті біопсихосоціальної моделі допомоги / Л. Б. Волошко // Інноваційні підходи до формування професійних компетентностей фахівців з фізичної культури, спорту і фізичної терапії та ерготерапії : мат. Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференції (Чернівці, 6 листопада 2018 року) / за редакцією Я. Б. Зорія. – Чернівці, 2018. – С. 84-87.

### **Волошко Л. Б. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЗИЧЕСКИХ ТЕРАПЕВТОВ**

*В статье теоретически обоснована и разработана интегративная модель формирования профессиональной компетентности будущих физических терапевтов, включающая две взаимосвязанные составляющие:*

модель профессии физического терапевта, модель образовательной подготовки соискателей высшего образования этой специальности. Определены компоненты первой составляющей (микромодели: профессиональной среды, физического терапевта как субъекта деятельности, профессиональной деятельности). В структуре второй составляющей выделено три блока: функционально-технологический, личностный, адаптационный.

**Ключевые слова:** физический терапевт, модель, компетентностный подход, профессиональная компетентность.

**Voloshko L.B.**

### **MODELING OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE PHYSICAL THERAPISTS**

*The article is devoted to the development and theoretical substantiation of the integrative model of the formation of professional competence of the future physical therapists in the conditions of a modern institution of higher education, as well as the elucidation of the structure of their professional competence. The purpose of the study is to develop an integrative model for the formation of professional competence of the future specialists in physical therapy on the basis of personal and professional approaches.*

*As a result of the study, the theoretical content of the main definition of the "professional competence" of the future specialists in physical therapy research is revealed. A component analysis of the professional competence of the future specialists in physical therapy as an integral characteristic was carried out, its properties were highlighted, features of its main components – professional and general competency were defined. On the basis of personal and professional approaches, an integrative model for the formation of professional competence of the future specialists in physical therapy is developed and scientifically substantiated, which includes two interrelated components: a model of the profession of a specialist in physical therapy and a model of the vocational training of students. The components of the first component (namely: micro-models: professional environment, physical therapist as a subject of activity, professional activity) characterize respectively: object, subject, methods, means, procedures, conditions and result of professional activity; personality of a specialist as a carrier of a professional I-concept; functional aspect of different types of professional activities.*

*In the structure of the second component hierarchically dependent on the first, three blocks are distinguished: features of professional training of students (functional and technological unit), socio-psychological features of students (personal unit), provided for professional interaction (adaptation block), which reveal the specifics of training and professional training students, the purpose, forms, methods and means which are aimed at forming a high level of their professional competence.*



# Розділ 2. Філологія

УДК 378.12:81'243

## FUTURE LEADERS IN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**О. Д. Остафійчук,**

*викладач кафедри англійської мови*

*Чорноморського національного університету імені Петра Могили,*

*e-mail: lenkabaila@gmail.com*

*The world is changing and global issues make people reconsider their view on the process of learning, teaching and acquiring new soft skills. Importance of collaboration for students as future leaders is crucial. Students and teachers collaborate to build mutual beneficial relationship. It is a key element for teachers to accept challenges of the modern society and changing conditions to contribute to forming future experts with well-developed soft skills. Being active participants in the process of teaching and learning both parties contribute to the new mode of studying where flexibility meets the real world.*

**Keywords:** *innovative; education environment; learning; teaching; collaboration; synergy; future leaders.*

Present situation, modern technology, fast changing and developing world make people look for various and non conventional ways of learning English. This desire to improve skills at all levels makes teachers of English consider different, modern ways of teaching [2]. It makes teachers change and always think about their professional development.

State standards of education in the 21<sup>st</sup> century set new requirements for teaching foreign languages. These requirements arise under conditions of globalization, i.e. the global process of integration and unification in the fields of economy, politics and culture, which covers all aspects of society. It gives opportunities for students to develop themselves in terms of being a competitive professional, a flexible expert and collaborator.

**Literature overview.** Teacher professional development has changed recently [1]. If teachers want to advance in their careers, they have to think about and seek for various opportunities to develop themselves that will meet the standards, and both their students' and their own needs. The main issue of development is to be motivated enough to accept challenges, changes and idea of synergy.

Nowadays, there is information everywhere. Teachers should analyze, process and take it into account while collaborating with modern students. Teachers are certain examples for us, in other words, they are our leaders. Being a good example of a good leader they motivate others to reach their level of excellence. Teachers claim that their motivation is based on the system of education where professional development is above all [7].

Recent researches have presented a lot of valuable ideas regarding the needs of a modern world and society. Teachers realize their responsibilities and standards they should meet. They have to strive for self-development and be open to changes, but at the same time there should be some kind of support and encouragement that will help teachers be ready to challenges and changes [8]. The context where a teacher works and collaborates should be taken into account. The task of teachers and other authorities is to “work in tandem with, formal administrative leadership roles to support good teaching and promote student learning” [7, 3].

There is need in shift, sharing and collaborative work. Leaders are not only principals, but also and, first of all, teachers. They are the example of successful achievement and gaining knowledge in the particular sphere. The teacher is a leader who “uses knowledge and understanding of different backgrounds, ethnicities, cultures, and languages to promote effective interactions among colleagues” [7, 14].

Professional development refers to the development of a person in his or her professional role. According to Glattenhorn [5], teachers gain systematic experience by increasing their growth examining teaching abilities they possess. Professional workshops and other meetings held in a formal way are a part of the professional development experience [4]. Others claim on a constant professional cycle of a teacher, which is more than just career development [5].

*The purpose* of the paper is to clarify theoretical requirements and fundamentals of teacher professional development and students’ readiness to collaborate in order to form future leaders as a part of it in the modern society.

According to the purpose certain **tasks** are defined. They are as follows:

- to define synergy as an essential phenomenon in modern teaching;
- to specify the parts of collaboration;
- to prove mutual contribution as a perspective in teaching.

Synergy is one of the topics being discussed nowadays. It is quite relevant in all spheres of human life. According to the information given in many researches, there is a desire and necessity to develop not only hard, but also soft skills. The students have information at their disposal. Teacher-student collaboration and synergy will give both parties valuable insights how to progress from reading and see only superficial elements to a deeper understanding.

Students always hold a lot of ideas regarding the process of learning and what practical skills they need to acquire while studying. In this case, synergy is very helpful.

Synergy is about sharing, discussing and finding new ways to accept the information. Students often disagree with the teachers because they think they know the present world better. Teachers in this situation are leaders and facilitators [6]. They are ready to teach, but also to listen to students' points of view and, moreover, collaborate.

In order to support synergy in teamwork a leader needs to create special favourable conditions which will let others cooperate, collaborate and be enough motivated to complete tasks. Students should be enough motivated to work in teams, pairs and by themselves. Top priority is to teach them to think critically and be ready to express their ideas and thoughts as freely as possible. Young people are not fast to express what is on their mind because they know they will be criticised and they are taught to perceive critical comments as bad ones. It means you are not like other people, you are different. This difference is what makes them special and they should know about this. It is highly important for students to understand the peculiarities of their chosen discipline to master as they have to see a range of requirements, needs and responsibilities they are going to meet on their way of becoming true professionals.

Students are future leaders who should understand how the world works and what their own responsibility is about. They should be equipped to be the leaders of tomorrow. Teachers' task is to innovate their learning and teaching and adapt the academic community. Students come to universities to learn from, work with and also collaborate. Therefore, it is the most significant part to create a proper, comfortable environment in terms of global changes that the world never stops giving us. They need to feel they are competitive enough to make their own way in the world. They expect to learn the necessary skills. They are more productive when they feel that their work and study positively influence people and make a difference. Students learn best when they feel part of an academic community to which they can actively contribute.

Class will become an even more vibrant and exciting place if we nurture that sense of community and support staff and students' thirst for engagement. A lot has been done for implementing innovation in education, for multidisciplinary activities and for students' engagement with teachers, with each other, and with the world outside. Furthermore, life skills is the first thing to learn in terms of the rules of the real world. This learning strategy is not a new one and it is mostly focused on the needs of a student to be well-rounded and not to forget about work-life balance in order to better prepared for an increasingly diverse and complex future work environment.

Modern society has set certain conditions for present day professionals. Such abilities as to navigate across a wide range of disciplines and to critically evaluate, process and communicate meaning have become essential attributes for success. Increasingly, modern pedagogy in higher education is not simply the teachers' transmission of information. The most important element is to teach how to handle

and interpret concepts, evidence and ideas, how to think and act as experts and, ultimately, how to produce original insights and valuable knowledge for both their own benefit and of society.

As a result, higher education is entering a new and stimulating period. Teachers are becoming facilitators to develop and apply such soft skills as critical thinking, developing an expert mind set, and problem-solving [11]. As well as teachers learn and improve their knowledge students help them to define what is necessary to learn giving a variety of ideas and skills. Students' experience is becoming an element at the forefront of global development in higher education.

Teaching is becoming more and more interactive and this mode of collaboration is only for students' benefit. They gradually become to understand that they are equal participants in the process of discovery, innovation and learning through and from mistakes. There is strong evidence that active learning methods enhance the effectiveness of teaching and instruction [3] in a way that communicates deep understanding of concepts. Such interactive techniques also make learning more engaging, challenging, authentic and satisfying. Active learning requires high quality interactions between the student and the academic, and between the student and their learning material [12].

Modern pedagogy in higher education regards students as active participants in the shaping of the learning and teaching environment, not as passive absorbers of knowledge. They can actively shape and change their own experience. They feel like being the part of this community where everybody is engaged and interested in the result. If students feel part of a community that they can contribute towards, this leads to more effective learning [10].

**Conclusions.** Digital and online technology can fundamentally redefine the nature of the classroom. New standards of blended and online learning environments can stimulate, enhance, and intensify interactive learning and if applied well, enhance a sense of community and participation.

So, such conditions of synergy are to be explained as necessary for successful living. They are the following: teamwork is necessary; being different and having different thoughts from others is normal; sharing is a must; value other people's opinions and ideas; consider differences and reconsider your ideas.

### ***References***

1. Avolio, B. J. and Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), P. 315-338.
2. Dudley-Evans (2001): Dudley-Evans, T., English for specific purposes. In: Carter, R., Nunan, D. (Eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001 . - P. 131 - 136.
3. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. and Wenderoth, M. P. (2014) 'Active learning increases student performance in science, engineering,

and mathematics.’, Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. National Academy of Sciences, 111(23).

4. Ganzer, T. (Ed.) (2000). Ambitious visions of professional development for teachers [Special Issue]. National Association for Secondary School Principals, (84). – P. 618.

5. Glattenhorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer centered options for teacher growth. Educational Leadership, (3) 45, P. 31-35.

6. Guskey, T. R. (1995). Professional development in action: New paradigms and practices. (T. R. & M. Huberman, Eds.) New York: Teachers College Press.

7. NEA. 2011. Teacher Leader Model Standards Teacher Leadership Exploratory Consortium. – Режим доступа: <http://www.nea.org/assets/docs/TeacherLeaderModelStandards2011.pdf> / (Дата звернення: 20.08.2015).

8. [Quattlebaum](#), S. (2012). Why Professional Development for Teachers is Critical. – Режим доступа: <http://evollution.com/opinions/why-professional-development-for-teachers-is-critical/> (Дата звернення: 09.08.2015).

9. Richardson, V. (2003). The dilemmas of professional development. Phi Delta Kappan, 84(5), 401–406.

10. Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2005) ‘Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices’, Journal of Engineering Education, 94(1), pp. 87–101.

11. Smith, W. (2012). Knowledge Management As A Model For Education. – Режим доступа: <http://evollution.com/opinions/knowledge-management-as-a-model-for-education/> (Дата звернення: 24.08.2015).

12. Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. and Schmid, R. F. (2011) ‘What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study’, Review of Educational Research, 81(1), P. 4–28.

**Остафійчук О.Д.**

## **МАЙБУТНІ ЛІДЕРИ В ІННОВАЦІНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*Нагальні питання глобалізації сучасного світу змушують дивитися на процес навчання з різних аспектів. Взаємодія викладача і студента є необхідною, для того щоб набути нових навичок особистого розвитку. Таке сприйняття навчального процесу є ключовим для тих, хто готовий змінювати свій підхід і будувати нові стосунки для більшої взаємодії. Таким чином, викладач набуває нового досвіду, необхідного для розвитку плідної співпраці. Адаптуючись до змінних обставин, викладач демонструє свою професійну адаптивну гнучкість і бажання вносити зміни для формування майбутніх фахівців, експертів, що роблять свій внесок для формування нового способу процесу навчання.*

**Ключові слова:** інноваційний; освітнє середовище; навчання; взаємодія; синергія; викладання; майбутні лідери.

**Остафийчук О.Д.**

## **БУДУЩИЕ ЛИДЕРЫ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ОКРУЖЕНИИ**

*Актуальные вопросы глобализации современного общества заставляют воспринимать процесс обучения в разных аспектах действительности. Взаимодействие преподавателя и студента является необходимым, для того чтобы приобрести новые навыки. Такое восприятие учебного процесса является ключевым для тех, кто готов менять свой подход и формировать новые взаимоотношения для лучшего взаимодействия. Преподаватель приобретает новый опыт, необходимый для развития плодотворного сотрудничества. Адаптируясь к меняющимся обстоятельствам, учитель демонстрирует профессиональную гибкость и желание вносить изменения для формирования будущих экспертов, которые делают свой вклад в развитие нового способа процесса обучения.*

**Ключевые слова:** *инновационный; образовательная среда; обучение; взаимодействие; синергия; преподавание; будущие лидеры.*

*Стаття надійшла до редакції 25.06.2018 р.*

УДК 378.091.26/.27-054.6:811.161.2'243:62]:005.336.2

## **ВИДИ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЩОДО ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ В2 З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

**Г. І. Бойко,**

*викладач кафедри іноземних мов*

*секції мовної підготовки іноземних студентів*

*Національного університету «Львівська політехніка»,*

*e-mail: galbojko@gmail.com*

*У статті висвітлено важливі етапи оцінювання студентів-чужоземців технічних вишів з української мови як іноземної. Зосереджено увагу на правильно розрахованих та дотриманих часових нормах при написанні екзаменаційного контролю та оцінюванні мовної компетенції відповідно до вимог рівня В2. Скеровано погляд на чіткість і послідовність методики щодо проведення іспиту з української мови як іноземної у НУ «Львівська політехніка». Представлені зразки завдань до кожного із видів мовної компетенції. У статті показано важливість продумування кожного завдання і націленості на якнайкраще висвітлення знань студента у час проведення*

іспиту. Описано чіткість дотримання такої систем оцінювання, яка дає можливість викладачам НУ «Львівська політехніка» отримати достовірні результати залишкових знань студентів-іноземців після закінчення вишу.

**Ключові слова:** Державний стандарт України, сертифікаційний іспит, рівень B2, види мовної компетенції, українська мова як іноземна.

**Постановка проблеми.** «Інтеграція України в міжнародний культурний та інформаційний простір, відкритість українського суспільства, можливість його громадян вільно подорожувати, брати участь у міжнародних мистецьких конкурсах, фестивалях, спортивних турнірах, а також збільшення кількості туристів з-за кордону посилили зацікавленість до вивчення української мови як іноземної», – такими словами розпочинається Державний стандарт України з української мови як іноземної: рівні загального володіння та діагностика. Робота над стандартом і розробка сертифікаційних іспитів для іноземців, які хочуть розуміти, знати українську мову, а також отримати сертифікат – це наша мета і титанічна праця кожного, хто долучиться до цієї справи. Звичайно ж, що кожен університет України, який має іноземців, уже пропонує напрацьовані зразки проведення внутрішнього іспиту і матеріали для оцінювання рівнів володіння мовою, але це все потрібно звести до єдиного затвердженого стандарту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До Національного університету «Львівська політехніка» вступають на навчання кожного року приблизно 40-50 студентів із різних країн світу (Еквадор, Конго, Нігерія, Ангола, Марокко, Йорданія, Єгипет, Палестина, Америка, Канада, Росія, Польща, Молдова та ін.). Усі вони навчаються 3,5 роки на різних спеціальностях, після чого на четвертому курсі складають іспит з української мови, який оцінюється відповідно до норм університету. Але це оцінювання не передбачає визначення рівнів загального володіння українською мовою, а це створює багато клопотів для університету, бо він не може видати студентові-іноземцеві відповідний сертифікат. Інша проблема – складати іспити для визначення рівня володіння мовою потрібно для вступу в університети, навчання чи ін. види роботи. А чи багато студентів приїде на навчання в Україну з Америки і Європи? Чи зможемо ми забезпечити їм високий рівень освіти і чи зможуть вони навчатися у наших вишах після закінчення суботніх шкіл у своїй країні? На сьогодні студентам потрібний цей документ лише для того, щоб проживати в Україні чи працювати в україномовних секціях чи суботніх школах в ін. країнах світу. Але ми готові усе зробити, щоб унормувати цей процес у себе вдома. А далі – величезна праця кожного!

**Формулювання цілей статті.** Оскільки студенти Національного університету «Львівська політехніка» живуть в україномовному середовищі і навчаються укр. мовою, вони за чотири роки добре розмовляють, пишуть і спілкуються. Все залежить, звичайно, від індивідуальних особливостей, та ми

орієнтуємося на рівень B2 та C1 (Державний стандарт УМІ визначає такі рівні володіння українською мовою як іноземною: Початковий (A1), Базовий (A2), Рубіжний (B1), Середній (B2), Високий (C1), Вільне володіння (C2)).

**Виклад основного матеріалу.** Щоб перевірити знання кожного, викладачі кафедри іноземної мови Секції мовної підготовки іноземних студентів розробили зразки тестувань для проведення іспиту на четвертому курсі з української мови. Відповідно до усталених методів навчання будь-якої іноземної мови, ми намагалися дотриматися певної послідовності і в процесі навчання, і часі під час проведення іспитів. Весь час написання роботи (2,5 години) чітко розділений на чотири частини, далі перерва і п'ята частина (15 хв.) – говоріння і представлення власної презентації. Часова схема проведення іспиту з УМІ: 1. Слухання – відео- чи аудіоролик з науково-популярної тематики і 15 завдань (трьох типів). Загальний час – 15 хв. 2. Граматичні тести (15 хв.). 3. Письмо (есе, 200-250 слів). Загальний час – 1 год. 4. Читання і 15 завдань (чотирьох типів). Загальний час – 30 хв. Заповнення бланку відповідей. 5. Говоріння на вибрану тему, 5 хв. Презентація за спеціальністю, 10 хв. Для правильної оцінки знань студента, необхідно дотримуватися усіх норм і вимог щодо загального переліку умінь кожного виду мовної діяльності. Не рекомендується давати студентам тексти з їхньої спеціальності чи то для слухання, чи для читання. Теми повинні бути довільні. Отже, пропонуємо аналіз типового іспиту з української мови як іноземної для студентів-чужоземців технічних вишів.

Іспит складається з двох частин – письмової та усної. У письмовій частині виділені окремі блоки для перевірки різних типів мовної компетенції.

Насамперед перевіряють навички аудіювання. Студентам пропонують прослухати аудіозапис або подивитися відеофрагмент, наприклад, (<https://www.youtube.com/watch?v=6cDwMeebrxA>) «Повітря надворі канцерогенне для людини. Науковці довели те, про що здавна говорили й підозрювали лікарі. Ми дихаємо повітрям, в якому містяться речовини, які не просто становлять серйозний ризик для здоров'я, але й несуть безпосередню відповідальність за виникнення ракових хвороб. Такого висновку дійшли дослідники з міжнародного агентства ООН з вивчення раку...», в якому йдеться про те, як впливають кліматичні зміни на здоров'я людини. При цьому студенти отримують завдання трьох типів, які вони виконують послідовно після перегляду кожного з трьох виділених фрагментів відео (аудіозапису). Перший тип завдань – вибір правильного варіанта відповіді, наприклад:

*Перегляньте завдання 1 – 5. Тоді подивіться перший уривок відео і виконайте ці завдання. Виберіть ОДИН правильний варіант відповіді – літеру А, В чи С.*

*Завдання 1 – 5*



*1 Про те, що повітря на вулиці є небезпечним для здоров'я людини, лікарі...*

*A. говорили і підозрювали вже давно*

*B. навіть не підозрювали*

*C. підозрювали, але не говорили, бо не могли цього довести*

Такі завдання перевіряють вміння студента сформулювати думку з опорою на текст (формулювання у тексті і в завданні можуть відрізнятися).

Другий тип завдань полягає у вписуванні слів або чисел на місце пропусків, наприклад:

*Перегляньте завдання 6 – 9. Тоді подивіться наступний уривок відео і виконайте ці завдання. Поставте літеру П, якщо інформація з відео правильна, або Н – якщо інформація неправильна або її нема.*

*Завдання 6 – 9*

*6. Сонячне світло не впливає на виникнення тропосферного озону.*

*7. Тропосферний озон має негативний вплив на тканини рослин, тварин і людей.*

*8. Оксид і діоксид азоту небезпечні однаковою мірою.*

*9. Двигуни внутрішнього згоряння не дозволяють оксидові і діоксидові азоту потрапляти в атмосферу.*

Таким чином можна контролювати не лише розуміння тексту, але й вміння використовувати відповідні синтаксичні конструкції і граматичні форми.

Третій тип завдань передбачає перевірку розуміння загального змісту прослуханої інформації: після прослуховування фрагмента студент має поставити у відповідній графі навпроти висловлювання літеру П, якщо інформація правильна, або Н – якщо інформація неправильна або її нема. Це допомагає з'ясувати, фіксує студент прослухане автоматично чи справді розуміє почуте, адже формулювання у завданнях відрізняються за формою від того, що звучить в оригінальному тексті, хоча й передають ідентичний зміст (у завданнях, які слід відзначити як «П»). Приклад завдань третього типу:

*Перегляньте завдання 10 – 15. Тоді подивіться наступний уривок відео і виконайте ці завдання. Заповніть пропуски – вставте НЕ БІЛЬШЕ ОДНОГО СЛОВА І/АБО ЧИСЛА.*

*Завдання 10 – 15*

*Рівень забруднення атмосфери особливо високий у густонаселених країнах зі 10 \_\_\_\_\_ економічним зростанням, як наприклад, Китай та Індія.*

*11 У Делі через забруднене повітря \_\_\_\_\_ помирає людина.*

*12 Норми викидів \_\_\_\_\_ речовин навіть у Делі відстають від європейських.*

13 стандартів на 7 років, а в іншій частині країни – на \_\_\_\_\_ порівняно з Європою.

14 Європейське Агентство з охорони навколишнього нещодавно заявило, що \_\_\_\_\_.

15 мешканців ЄС дихають повітрям, в якому \_\_\_\_\_ шкідливих речовин небезпечна для здоров'я людини.

Наступний блок завдань – це лексико-граматичні тести. Тут перевіряються, зокрема, розрізнення значень паронімів, використання синонімів, вміння здійснювати синтаксичну трансформацію речень, знання граматичних форм різних частин мови, розуміння значення поширених фразеологізмів тощо. Ось декілька прикладів завдань такого типу:

1. У котрому рядку є слово, протилежне за значенням до слова *спрощувати*?

A. *вирощувати*;

B. *збільшувати*;

C. *ускладнювати*;

D. *полегшувати*.

2. Що означає слово *сумнів*?

A. *зміна, заміна чого-небудь*;

B. *безлад, хаос, метушня*;

C. *смуток, сумний настрій*;

D. *невпевненість щодо правильності, можливості чого-небудь*.

3. У котрому рядку є найближче за змістом висловлювання?

*Внаслідок підняття рівня води в річці регіон потерпає від повеней.*

A. *Через те, що вода в річці піднімається, регіон страждає від повеней.*

B. *Підняття води в річці є наслідком потерпання регіону від повеней.*

C. *Регіон терпить повені, наслідком яких є підняття води в річці.*

D. *В результаті того, що підняли воду в річці, район потерпає від повені.*

Наступний блок – «Читання». Студенти отримують текст обсягом 300-350 слів (зазвичай для читання використовують тексти з науково-популярних журналів, як, наприклад, National Geographic і под.). Тексти добирають таким чином, щоб вони не вимагали спеціальної фахової підготовки для розуміння, але разом з тим передбачають деяку технічну підготовку читача, зокрема обізнаність з загальнонауковою (не вузько спеціальною) термінологією. Завдання до прочитаного тексту подекуди перегукуються з завданнями до аудіювання, адже їхнє призначення схоже – з'ясувати, наскільки добре студент розуміє прочитану інформацію. Тут особливо часто використовуються завдання, в яких інформація з тексту подається у видозміненій формі, але зі збереженням (або ж свідомим спотворенням) змісту. Важливо, що завдання побудовані таким чином, що на них завжди можна дати однозначну відповідь (звичайно ж, за умови достатнього розуміння прочитаного). Зразки післятекстових завдань:

*Завдання 1. Поставте біля кожного твердження літеру П (правильно) або Н (неправильно).*

*1. Міністр культури Естонії закликає читати літературу тільки естонською мовою.*

*2. Місцем проведення літературно-культурних заходів в естонських регіонах будуть головно бібліотеки.*

*3. Рік читання організувало міністерство культури Естонії у співпраці з іншими інституціями.*

*4. Естонія – одна з найбільш технологічно розвинутих країн Європи.*

*5. Майже 31% естонців не читає книжок.*

*Завдання 2. Вкажіть, який варіант (А, В чи С) найбільше відповідає змісту речення.*

*1. У складні кризові часи щораз більше людей починають цінувати прості життєві радості.*

*А. У важкі часи кризи більше і більше людей цінують прості радощі життя.*

*В. Коли складно і є криза, для більшості людей простіше цінувати прості життєві радощі.*

*С. Якби не було складної кризи, більшість людей не цінувала би простих радощів життя.*

*Письмо – ще один вид мовної діяльності, який перевіряють у ході іспиту. Вміння письмово розкрити запропоновану тему показує цілий спектр супутніх умінь і навичок: добирати відповідні за значенням і стилістичним призначенням слова, поєднувати їх між собою, застосовуючи необхідні граматичні категорії, будувати словосполучення і речення відповідно до синтаксичних норм мови, яка вивчається. Кожному студентові пропонують дві теми на вибір, і він може обрати ту, що краще відповідає його власним інтересам. Темі добираються таким чином, щоб їхнє розкриття не вимагало спеціальної фахової підготовки (хоча загальна ерудиція чи спеціальні знання лише допомагають у написанні есе), були цікавими і дискусійними, але разом з тим у жодному разі не були образливими чи неприйнятними для певних груп студентів (з расових, релігійних чи будь-яких інших міркувань). Приклади тем для письмової роботи:*

*1. Що, на вашу думку, означає бути героєм? Хто є героєм у вашому житті?*

*2. Справжній друг: який він? Що таке дружба? Можете використати приклади з власного життя.*

*Відповідно до обраної теми студент має написати текст обсягом 200 – 250 слів.*

*Не менш важливий елемент іспиту – усна частина. У межах цього блоку перевіряють вміння студента висловлюватися на задану тему. Зрозуміло, що*

під час оцінювання усної частини можлива велика доля суб'єктивності, тому викладачі дотримуються чіткого алгоритму: оцінюють відповідність темі висловлювання, стилістичні характеристики, граматичну правильність, багатство і точність мови і под. Кожен із членів комісії, які приймають іспит, виставляє свою оцінку, і в результаті студент отримує середнє арифметичне з оцінок членів комісії. Усний блок складається з двох частин. Перша – *говоріння* на вибрану тему. Студент отримує тему під час іспиту і має можливість підготуватися до виступу декілька хвилин, зробити записи (але в жодному разі не написати текст і потім прочитати його). Ось приклади тем для усного іспиту:

1. *На вашу думку, чи впливає спілкування через текстові повідомлення на граматику і правопис мови?*

2. *Чи погоджуєтеся ви з тим, що для того щоб вільно володіти іноземною мовою, треба деякий час пожити в іншій країні?*

Як і в письмовому завданні, студент отримує дві теми і має можливість обрати одну з них.

Заключний елемент іспиту – *презентація* за спеціальністю. Студенти готують її заздалегідь, при цьому можуть використовувати допоміжні ресурси – створити презентацію в PowerPoint або на аналогічних платформах, підготувати створити плакати, малюнки, схеми і под. Представлення презентації дає можливість оцінити вміння студента розмовляти на професійні теми, пов'язані з його фахом, володіння термінологією, вміння представити свою роботу / навчання засобами мови, яка вивчається.

У проведенні іспиту важливу роль відіграє добре продумане управління часом – студенти, отримуючи завдання, одночасно отримують вказівку на часові обмеження, які встановлені таким чином, що дають можливість виконати всі необхідні завдання, але разом з тим не витратити занадто багато часу, що може призвести хіба що до втоми. Також важливий розподіл балів, які можна отримати за кожне з завдань: вони розраховані таким чином, щоб збалансовано відобразити рівень підготовки студента. Максимальна кількість балів за письмову частину – 60 (слухання – 15, лексико-граматичні тести – 10, читання – 15, письмо – 20). Максимальна кількість балів за усну частину – 40 (говоріння на вибрану тему – 20, презентація – 20). Максимальна оцінка за іспит загалом – 100 балів.

**Висновки.** Відповідно до проведених тестувань у НУ «Львівська політехніка» бачимо чітко окреслену картину результатів, які отримуємо після прослуханого студентами курсу з української мови як іноземної за 3,5 роки навчання. Іноземці добре справляються із завданнями на іспиті, відповідно до конкретних часових норм. Уміло володіють мовою на усіх рівнях мовної компетенції, з них 20% досягають рівня C1, 60% – B2, решта – B1. Тестова база

щороку оновлюється, з урахуванням усіх вимог стандарту і у відповідності до потреб студентів. Викладачі секції мовної підготовки націлені удосконалити тестування у чотирьох видах мовної діяльності, чітко описувати післятекстові завдання щодо слухання і читання та найчіткіше подати вимоги до кожної вправи, щоб допомогти іноземцеві розкрити свій мовний потенціал.

#### *Список використаних джерел*

1. Бондарева Н. О. Іти – ходити, їхати – їздити... : навч. посіб. з укр. мови для інозем. студентів / Н. О. Бондарева, М. В. Шевченко. – К. : Четверта хвиля, 2011. – 282 с.
2. Вінницька В. М. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців / В. М. Вінницька, Н. П. Плющ. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 244 с.
3. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців : усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – Київ : Знання України, 2004. – 324 с.
4. Космакова-Братушенко Г. Д. Українська мова для іноземців / Г.Д. Космакова-Братушенко. – Одеса : Астропринт, 2000. – 728 с.
5. Лиса Н. С. Українська мова як іноземна : основи граматики в таблицях та вправах : навч. посіб. / Н.С. Лиса, М.Б. Кривоус, М.П. Тишковець. – Тернопіль : Економічна думка, 2011. – 312 с.
6. Українська мова. Практичний курс для іноземців : посібник для слухачів підготовчих відділень і факультетів / [Бахтіярова Х. Ш., Лукашевич С. С., Майданюк І. З., Сегень М. П., Петухов С. В. ]. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 320 с.

**Бойко Г. И.**

#### **ВИДЫ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ТЕСТИРОВАНИЮ УРОВНЯ В2 С УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*В статье освещены важные этапы оценки студентов-иностранцев технических вузов по украинскому языку как иностранному. Сосредоточено внимание на правильно рассчитанных и соблюденных временных нормах при написании экзаменационного контроля и оценке языковой компетенции в соответствии с требованиями уровня В2. Направлено взгляд на четкость и последовательность методики по проведению экзамена по украинскому языку как иностранному в НУ «Львовская политехника». Представленные образцы заданий к каждому из видов языковой компетенции. Описаны четкость соблюдения такой систем оценивания, которая дает возможность преподавателям НУ «Львовская политехника» получить достоверные результаты остаточных знаний студентов-иностранцев после окончания вуза.*

**Ключевые слова:** Государственный стандарт Украины, сертификационный экзамен, уровень В2, виды речевой компетенции, украинский язык как иностранный.

**Boyko G.I.**

## **TYPES OF LANGUAGE COMPETENCY FOR TESTING LEVEL B2 FROM UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN**

*The article highlights the important stages of the assessment of foreign students of technical higher education in the Ukrainian language as a foreign language. The attention is focused on correctly calculated and adhered to the time rules when writing examinations and assessing language competence in accordance with the requirements of level B2. A view is made on the clarity and consistency of the methodology of conducting an examination in the Ukrainian language as a foreign language at the Lviv Polytechnic National University. Examples of tasks for each type of linguistic competence. The article shows that each task is well thought out and aimed at the best possible coverage of the student's knowledge at the time of the exam. The clarity of observance of such evaluation systems is described, which enables teachers of Lviv Polytechnic National University to obtain reliable results of residual knowledge of foreign students after graduation. In conducting the exam, an important role is played by well-thought-out time management – when students receive tasks, they simultaneously receive an indication of time constraints that are set in such a way that they are able to perform all the necessary tasks, but at the same time do not waste too much time, which may cause a little that to fatigue. Also important is the distribution of points that can be obtained for each of the tasks: they are designed to reflect students' level of education in a balanced way. The maximum number of points for a written part is 60 (listening - 15, lexical-grammar tests - 10, readings - 15, letters - 20). The maximum number of points for the oral part is 40 (speaking on the chosen topic - 20, presentation - 20). The maximum total score for the exam is 100 points.*

*According to the tests conducted at the Lviv Polytechnic National University, we see a clearly defined picture of the results obtained after the course students listen to the Ukrainian as a foreign language for 3.5 years of study. Foreigners are well versed in exam assignments, in accordance with specific time rules. Skillfully speak the language at all levels of linguistic competence, of which 20% reach the level C1, 60% - B2, the rest - B1. The test base is updated annually, taking into account all the requirements of the standard and in accordance with the needs of students. Teachers of the language training section aim to improve testing in four types of language activities, to clearly describe the post-text tasks of listening and reading, and to provide the most accurate requirements for each exercise to help a foreign language to disclose its linguistic potential.*

**Keywords:** *State standard of Ukraine, certification exam, level B2, types of language competence, Ukrainian as a foreign language.*

*Стаття надійшла до редакції 24.05.2018 р.*

## РОЛЬ КОМПОНЕНТА-СОМАТИЗМА У ФОРМУВАННІ СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

**Т. В. Тоненчук,**

кандидат філологічних наук,

асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,

e-mail: [t.tonenchuk@chnu.edu.ua](mailto:t.tonenchuk@chnu.edu.ua)

У статті проаналізовано роль компонента-соматизма у формуванні семантики фразеологізмів. Виявлено, що від важливості функцій частин тіла залежать кількість і тематичне різноманіття груп ФО, що містять відповідні соматизми. До гіперпродуктивних (які є компонентами найбільшої кількості СФО) належать соматизми *hand, head, eye, heart, foot, ear та face*.

Часткове переосмислення значення соматизма-компонента ФО переважає для усіх гіперпродуктивних соматизмів. Найчастіше не переосмислюється соматизм *head*, а у компонента *ear* найвищим є відсоток повного переосмислення. Також вбачаємо пряму залежність (за деякими винятками) між кількістю гіперпродуктивних СФО із окремим соматизмом та кількістю символічних значень останнього. Що вищим є символічний, образний потенціал соматизма, то більшу кількість асоціацій він проявляє та, відповідно, виступає компонентом більшої кількості СФО.

**Ключові слова:** соматизм; фразеологічна одиниця із компонентом-соматизмом; гіперпродуктивні компоненти СФО; фразеологічне значення.

**Постановка проблеми.** Серед широкого кола проблем, які охоплюють вивчення фразеологічного фонду будь-якої мови, у лінгвістиці останніх років можна виділити дослідження семантики фразеологізмів та їх функціонування у мовленні. Водночас, соматична фразеологія є актуальним об'єктом досліджень у працях вітчизняних та зарубіжних лінгвістів (О. І. Андрейченко [1], Р. М. Вайнтрауб [2], Ф. О. Вакк [3], Ю. О. Долгополов [4], І. Ю. Скрипнік [6] та ін.).

Фразеологічні одиниці із компонентом-соматизмом (СФО) мають особливе психічне значення, адже частини тіла постійно беруть участь у всіх видах життєдіяльності людини (мислення і спостереження, отримання і передавання інформації, вияв різних людських емоцій, переживання і почуття, фізична праця, спілкування). Причиною такого продуктивного використання соматизмів у складі ФО є те, що називаючи новий об'єкт, людина часто

порівнює предмети з самою собою, з частинами свого тіла, які постійно у неї перед очима і є своєрідними еталонами для порівняння.

Слушно зауважує Ю. А. Фірсова: „Особливості фразеологічної семантики тісно пов'язані із планом вираження. Специфіка плану вираження ФО полягає в нарізнооформленості її складу, що формується на основі слів і синтаксичних конструкцій, які зазнали певних змін своїх семантичних, синтагматичних і парадигматичних властивостей порівняно з вільним уживанням” [8]. Цілісність фразеологічного значення є наслідком його співвіднесеності з одним денотатом (ситуацією) (І. І. Чернишова [9]). З іншого боку, значення ФО має дискретний характер, тобто у фразеологізмі існує потенційна можливість семантичної подільності (О. Д. Райхштейн [5]). Не всі компоненти фразеологізмів втрачають зв'язок із вихідними лексемами. Семантична самостійність окремих компонентів є обов'язковою властивістю фразеологічних сполучень без повного переосмислення їхніх компонентів [5]. Зазначені типи ФО є семантично членованими [8, с. 6].

Метою нашої статті є виявити і проаналізувати роль компонента-соматизма у формуванні семантики фразеологічних одиниць.

**Виклад основного матеріалу.** Назви частин тіла різною мірою продуктивні у створенні СФО: одні використовують дуже рідко, а інші – навпаки, дуже часто. Найбільш продуктивними виявляються соматизми, функції яких в організації життя людини є найбільш очевидними, з цим пов'язана і легкість їх переосмислення. Людина пізнає навколишній світ через відчуття за допомогою різних органів (око, вухо, рот, ніс), здійснює різноманітні дії за допомогою рук, ніг, голови, плечей. Мовна ситуація, в якій було вжито фразеологізми, запам'ятовується яскраво і надовго, оскільки в запам'ятовуванні бере участь емоційна і образна пам'ять, адже СФО створюють в уяві живі та яскраві образи, що зумовлено природою фразеологізмів. Образний вислів, влучно вжитий у мовленні за певних обставин, може виникнути у свідомості, коли людина потрапляє в аналогічну ситуацію.

Отож у соматичній фразеології вживаються назви частин тіла, з функціями яких людина стикається повсякденно. Від важливості функцій тих або тих органів або частин тіла залежать кількість і тематичне різноманіття груп ФО, що містять відповідні соматизми. Так, СФО з компонентом *tooth/teeth* – зуби укладаються щонайменше у чотири тематичні групи, виокремлені у дослідженні на основі семантичних опозицій, що дає можливість показати обсяг відповідних СФО: (1) зуби і харчування та зуби і нестриманість у харчуванні (*sink tooth (into)* – їсти; *dig one's grave with one's teeth* – погубити себе нестриманістю в їжі, переїдати, бути ненажерою), 2) зуби і вік людини (*be long in the tooth* – бути старим, літнім; *пісок сиплеться*), 3) зуби і досвід (*cut one's teeth (wisdom-teeth)* – прорізуватися; *набути життєвого досвіду*;



стати розсудливим), 4) зуби і ворожість (*show one's teeth* – виявляти ворожість, огризатися, показувати назури).

У процесі фразеологізації, навіть якщо компонент ФО не переосмислюється, а його самостійне значення відповідно не нейтралізується повністю, то він все одно не функціонує всім своїм набором диференційних сем, а, зазвичай, актуалізує їх у різних кількісних і якісних комбінаціях.

Ми проаналізували на скільки активно лексичний соматизм *head*, за участю якого утворюються численні СФО (а саме 427 – із 4 170 СФО, отриманих методом суцільної вибірки із фразеологічних словників англійської мови, що становить близько 10,2%), проявляється у формуванні значення фразеологізму. Так у соматизмі *head* виявлено такі комунікативно релевантні ознаки частини тіла – *голови*, як: важливість, верхність, передність, округлість, розумові здібності та інші, а у СФО таких, як: *head to foot* – з голови до ніг, зверху донизу; *heels over head* – шкереберть, догори ногами – актуалізується лише одна диференційна сема – верхність, інші втрачають свій смислотвірний потенціал і нейтралізуються.

Далі наведемо кількісні дані участі соматизмів, які належать до гіперпродуктивних компонентів СФО, у формуванні значення фразеологізму (див. Таблиця 1). До гіперпродуктивних належать наступні соматизми: *hand* (554 СФО), *head* (427), *eye* (362), *heart* (337), *foot* (243), *ear* (199) та *face* (185).

Часткове переосмислення значення соматизма як компонента СФО переважає для усіх гіперпродуктивних СФО та становить від 51,8% (*ear*) аж до 89,6% (*heart*). Соматизм *head* найчастіше серед аналізованих СФО бере участь у творенні узагальненого фразеологічного значення ФО своїм основним прямим значенням як частина тіла людини, тобто не переосмислюється у 21,1% випадків. Повне переосмислення іменника-соматизма найбільш характерне для СФО із компонентом *ear* (36,7% цих ФО).

Таблиця 1

**Ступінь переосмислення соматизмів-компонентів СФО  
(кількість СФО/%)**

Соматизм	Переосмислення		Не переосмислюється	Усього СФО із соматизмом (100%)
	повне	часткове		
Hand	114 / 20,6%	389 / 70,2%	51 / 9,2%	554
Head	64 / 15%	273 / 63,9%	90 / 21,1%	427
Eye	52 / 14,4%	241 / 66,6%	69 / 19%	362
heart	30 / 8,9%	302 / 89,6%	5 / 1,5%	337
Foot	62 / 25,5%	153 / 63%	28 / 11,5%	243
Ear	73 / 36,7%	103 / 51,8%	23 / 11,5%	199
Face	42 / 22,7%	114 / 61,6%	29 / 15,7%	185

Відповідно, для соматизма *hand* (554 СФО), наприклад, у 70,2 % СФО характерне часткове переосмислення, наприклад, *рука* як засіб праці: *fold one's hands* – нічого не робити; *байдики бити*; *сидіти як пень*; *live by one's hands* – заробляти собі на життя фізичною працею.

Соматизм *hand* виступає у складі досліджуваних ФО символом таких понять (18 символічних значень): 1) допомога, підтримка (*give a hand (to)* – допомагати, простягати руку допомоги); 2) робота, фізична праця (*live by one's hands* – заробляти собі на життя фізичною працею); 3) вміння, майстерність, досвід (*not much of a hand at smth* – невміла, невправна, недосвідчена в чомусь людина, поганий майстер); 4) участь, втручання (*set one's hand to smth* – взятися за щось, прикласти руку до чогось; *hands off!* – руки геть!); 5) контроль, влада (*with the strong arm (hand)* – твердою рукою, рішуче; шляхом застосування сили; *kings have long hands* – у королів довгі руки (від королів важко сховатися); 6) залежність, покора, непокора (*be in one's hands* – цілком залежати від когось; *be out of hand* – вийти з покори; вийти з-під контролю); 7) свобода дій (*have a free hand* – мати повну свободу дій; діяти за власним розсудом); 8) відповідальність (*on one's hands* – на руках; на чийсь відповідальності; у чийсь компетенції); 9) власність, володіння (*in a dead hand* – що знаходиться у володінні юридичної особи без права передачі); 10) щедрість, скупість (*with open hand* – щедро, щедрою рукою; *with a sparing hand* – ощадливо); 11) відстань, простір (*close at hand* – близько, напоща, під руками; незабаром); 12) освідчення, одруження (*give one's hand to one* – віддати комусь руку, одружитися); 13) почерк, підпис (*blind hand* – нечіткий, нерозбірливий почерк); 14) оплески (*big hand* – тривалі оплески); 15) давати, передавати (*deal a hand* – здавати карти; *by hand* – від руки, ручним способом; з посланцем (передати щось); 16) людина як (досвідчений) виконавець трудової діяльності (*old hand (at smth)* – досвідчена, вправна в чомусь людина, людина, що добре знає діло); 17) людина як власник (*go from hand to hand* – переходити з рук до рук, часто змінювати хазяїна); 18) дія, бездіяльність, зайнятість (*not to lift a hand* – нічого не робити, сидіти, склавши руки, і пальцем не ворухнути; *have one's hands full (with)* – бути дуже зайнятим, забігатися; мати по горло роботи).

У 20,6 % СФО соматизм *hand* повністю переосмислюється, тобто мотиваційне підґрунтя його участі у формуванні значення ФО є стертим: *hand and thigh* – майно, яке переходить у спадок дочці. Виявлено тільки 9,2 % СФО, коли компонент-соматизм *hand* не переосмислюється, тобто актуалізується значення руки як частини тіла, наприклад: *bury one's hands in one's pockets* – засунути руки в кишені; *shake of the hand* – рукостискання.

Англійському соматизму *head*, який є компонентом 427 СФО, зафіксованих у фразеографічних джерелах, також у більшості випадків

притаманне часткове переосмислення значення. У 63,9 % СФО актуалізується тільки одна із сем соматизма (наприклад, голова у значенні розумових здібностей людини), відбувається часткове переосмислення: *keep smth in one's head* – тримати в голові, пам'ятати, не забувати.

Усього виявлено 11 різних асоціацій, символом яких виступає соматизм *head* у процесі формування узагальненого образного значення СФО: 1) розумова діяльність, розумові здібності, думки, розум (*have a good head for smth* – добре розбиратися в чомусь; *мати здібність, хист до чогось*; *beat smth out of one's head* – вибити з чийсь голови); 2) верхність (*from head to foot (heel, toe)* – з голови до ніг, з голови до п'ят; *зверху донизу*; *scare head* – великий, сенсаційний заголовок, жирний заголовок (у газеті); 3) передність розташування (*head(s) or tail(s)* – орел або решка); 4) керівництво, лідерство (*be at the head (of)* – стояти на чолі, очолювати); 5) життя (*cost one one's head* – коштувати комусь голови, життя); 6) самовладання (*have a level head (on one's shoulders)* – зберігати спокій, володіти собою; не розгубитися; бути наповітові); 7) головний біль (*have a head* – голова болить з похмілля); 8) зарозумілість, пиха (*get the big head* – дерти носа, бути високої думки про себе; загордувати); 9) відповідальність (*be on one's head* – бути на чийсь відповідальності); 10) голова як вмістилище інших органів (рот та ін.) (*open one's head* – розмовляти); 11) людина як розумна істота (*cool head* – холоднокровна, спокійна, урівноважена людина).

У 21,1 % СФО із компонентом *head* досліджуваний соматизм зберігає своє значення як частини тіла у формуванні цілісного фразеологічного значення всього фразеологізму, наприклад: *bury one's head in one's arms* – опустити голову на руки. А у 15 % СФО значення компонента *head* було повністю переосмислено / нейтралізовано, наприклад: *heap coals of fire on one's head* – присоромити когось, відплатити добром за зло.

Ще один гіперпродуктивний компонент СФО *eye* (362 СФО) під час часткового переосмислення (241 СФО / 66,6 %) може проявляти у цілісному значенні відповідних СФО насамперед такі свої ознаки, як очі як орган зору або очі як символ спостережливості і уваги та ін., наприклад: *have eyes at (in) the back of one's head* – все бачити, все підмічати.

Так, соматизм *eye* є символом таких понять, як: 1) зір, очі як орган зору (*strain one's eyes* – напружувати зір; *where are your eyes?* – де ваші очі?, хіба ви не бачите?); 2) погляд (*blank eyes* – відсутній погляд); 3) бачення (*set eyes on* – побачити, помітити); 4) сприйняття інформації (*see with half an eye* – легко розуміти, бачити щось, бачити щось з першого погляду); 5) спостережливість, увага, нагляд (*be (come into) in the public eye* – повернути до себе громадську увагу, бути в центрі уваги; *before one's eyes* – на очах у когось; під чийось наглядом); 6) верхність (*up to the eyes (in debt, in work)* – по вуха (закоханий, у

боргах, роботі); по горло (в роботі тощо); 7) заздрість (*eye(s) is bigger than the (one's) belly (the)* – завидючі очі); 8) центр (*in the wind's eye* – просто проти вітру); 9) людина / суб'єкт (*find favour in one's eyes* – заслужити чийсь прихильність; подібатися комусь).

Значення цього соматизма не переосмислюється у 69 СФО (19 %) із компонентом *eye*, наприклад: *baggy skin below one's eyes* – мішки під очима.

Повне переосмислення іменника *eye* зафіксовано у 52 СФО, що становить 14,4 % усіх фразеологізмів із компонентом „око”, наприклад: *all my eye (and Betty Martin)* – дурниця, нісенітниця; не вірю!

Аналізуючи компонент СФО *heart* (337 СФО), ми помітили, що його часткове переосмислення, як зазначалося вище, відбувається у 89,6 % випадків (302 СФО) і пов'язане із різними проявами людських емоцій та почуттів, вмістилищем яких вважають серце.

Усього виявлено 7 груп понять, символом яких виступає цей соматизм:

- 1) відчуття, емоції; серце як вмістилище почуттів (*light heart* – безтурботність, веселість; *abundance of the heart* – надмір, наплив почуттів);
- 2) кохання (*gain one's heart* – завоювати чийсь любов; полонити чиєсь серце);
- 3) щирість, совість, великодушність, милосердя, підтримка (*with all one's heart* – від щирого серця; усім серцем; по совісті; *have a heart!* – пожалійте!, майте милосердя; *give heart to one* – підбадьорювати, морально підтримувати когось);
- 4) сміливість (*find heart (to do smth)* – мати сміливість (зробити щось));
- 5) суть, основа, центр (*get at (to) the heart of the matter* – діяти до суті справи, до самого головного);
- 6) зусилля, наміри, ентузіазм (*have one's whole heart in smth* – докладати всіх зусиль, багато, настирливо працювати, вкладати душу в щось; *with heart and hand* – охоче, з енергією, з ентузіазмом);
- 7) людина як емоційна істота (*big heart* – великодушна, благородна людина; людина великої душі).

Відповідно тільки у 1,5 % випадків (5 СФО) соматизм зовсім не переосмислюється (наприклад: *smoker's heart* – захворювання серця, що виникло внаслідок надмірного куріння) та у 8,9 % (30 СФО) переосмислюється повністю (наприклад: *in strong (good) heart* – родюча (про земельну ділянку)).

Іменники-соматизми *foot* (243 СФО), *ear* (199 СФО) та *face* (185 СФО), які також належать до гіперпродуктивних компонентів СФО, зазнають часткового переосмислення у 63 %, 51,8 % та 61,6 % відповідних СФО, зафіксованих у словниках (див. Таблицю 1). Так, під час формування значення СФО ці соматизми виявляють такі символічні асоціації:

- **foot** – 1) рух, хода (*be light on one's feet* – мати легку ходу; *show the feet* – ніти, вирушити); 2) низ, основа (*at the foot of* – внизу, під (документом тощо); *on the foot of* – на підставі чогось, через щось); 3) підводитися, стояти (*gain one's feet* – підвестися, стати на ноги); 4) впевненість, стійкість (*feel*

*one's feet (legs)* – відчувати ґрунт, опору під ногами; бути впевненим у чомусь; *keep one's feet* – устояти проти чогось; міцно триматися на ногах); 5) підкорювати, гнобити; підлеглість, покора (*bring under foot* – пригноблювати, пригнічувати, утискувати; *beneath (under) one's feet (foot)* – у повній підлеглості у когось; під черевиком у когось); 6) незалежність, непокора / воля (*stand on one's own (two) feet (legs)* – стояти на своїх власних ногах; бути незалежним; *better to die on one's feet than to live on one's knees* – краще вмерти стоячи, ніж жити на колінах); 7) людина як жива істота (що пересувається) (*black foot* – сват, сваха);

- **ear** – 1) слух; слухати, чути (*quick ear* – гострий слух; *believe one's (own) ears* – вірити тому, що чуєш); 2) сприйняття інформації (*come to one's ear(s)* – дійти до відома, стати відомим комусь); 3) увага (*gain one's ear* – домогтися чийсь уваги; бути вислуханим; завоювати чийсь прихильність); 4) верхність (*up to the ears* – по вуха, по горло (закоханий, у боргах, роботі); 5) суперечка, ворожнеча (*set by the ears* – посварити когось, посяти ворожнечу між кимсь);

- **face** – 1) вираз обличчя, гримаса (*read people's faces* – бути добрим фізіономістом, угадувати по виразу обличчя внутрішній стан людини; *draw a face* – робити гримаси, кривити обличчя); 2) передність (*face value* – номінальна вартість); 3) верхність (*from face to foot* – з голови до ніг; зверху донизу); 4) зовнішність, краса (*be in face* – мати чудовий вигляд, чудово виглядати); 5) поверхня (*from the face of the earth* – з лиця землі); 6) людська натура, характер, репутація (*bear two faces under one hood* – бути лукавим, лицемірним; бути двозначним; *save one's face* – врятувати свою репутацію, врятувати когось від ганьби, неслави); 7) обличчя як частина голова (*bury one's face in one's arms* – опустити голову на руки); 8) людина (*before faces* – прилюдно, у присутності людей).

Англійські іменники-соматизми *foot*, *ear* та *face* беруть участь своїм прямим значенням як частини тіла у творенні фразеологічного значення (не переосмислюються) у складі близько 11 % – 15 % СФО (див. Таблицю 1), наприклад: *cup an ear* – наставити руку поза вухом (щоб краще чути); *foot has gone to sleep* – нога онімла; *pudding face* – товсте, безтямне обличчя.

Повністю переосмислюються компоненти *foot*, *ear* та *face* у 22,7 % – 36,7 % випадків: (*the*) *bishop has put (set) his foot in it* – справа підгоріла; *go out on one's ear* – бути звільненим з роботи, посади; *travel on one's face* – жити у борг, у кредит.

Отже, роль внутрішньої форми для СФО особливо важлива. За своєю природою ФО є одиницями вторинної номінації, які втратили первинний смисл, а часткове переосмислення значення соматизма як компонента СФО переважає для усіх гіперпродуктивних соматизмів (від 51,8 % (*ear*) до 89,6 %

(*heart*)). Найчастіше не переосмислюється, а функціює у прямому значенні як частина тіла людини (у 21,1 % СФО) соматизм *head*, а у компонента *ear* найвищим є відсоток повного переосмислення серед СФО із аналізованими гіперпродуктивними соматизмами (36,7 % СФО).

Також вбачаємо пряму залежність (за деякими винятками) між кількістю гіперпродуктивних СФО із окремим соматизмом та кількістю символічних значень останнього, які проявляються під час творення фразеологічного значення, а саме: що вищим є символічний, образний потенціал соматизма, пов'язаний з важливістю органів для життя людини, їхнім давнім походженням, належністю до загальноживаної лексики, то більшу кількість асоціацій він проявляє та, відповідно, виступає компонентом більшої кількості СФО (*hand* (554 СФО) – 18 символічних значень, *head* (427 СФО) – 11 значень, *eye* (362 СФО) – 9, *heart* (337 СФО) – 7, *foot* (243 СФО) – 7, *ear* (199 СФО) – 5 та *face* (185 СФО) – 8 значень).

**Висновки.** У процесі історичного розвитку людина регулярно використовує фразеологічний склад мови для концептуалізації і категоризації навколишнього світу, тому перспективними є подальші розвідки у напрямі уточнення процесів творення фразеологізмів як одиниць вторинної номінації, що репрезентують широку палітру смислів і понять та характеризують різні аспекти життєдіяльності людини.

#### **Список використаних джерел**

1. Андрейченко О. І. Фразеологізми з соматичним компонентом у текстах політичних дискусій // Культура народів Причорномор'я. – Симферополь, 2004. – № 53. – С. 7–11.
2. Вайнтрауб Р. М. О соматических фразеологизмах в русском языке / Р. М. Вайнтрауб // Лексические единицы русского языка и их изучение. – Ташкент, 1980. – С. 51–55.
3. Вакк Ф. О соматической фразеологии в современном эстонском литературном языке : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук / Ф. Вакк. – Таллин, 1964. – 26 с.
4. Долгополов Ю. А. Сопоставительный анализ соматической фразеологии (на материале русского, английского, немецкого языков) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук / Ю. А. Долгополов. – Казань, 1973. – 26 с.
5. Райхштейн А. Д. О семантической членимости фразеологических единиц / А. Д. Райхштейн // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. – Вып. 66. Вопросы романо-германской филологии. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза. – 1972. – С. 91–109.
6. Скрипник І. Ю. Соматичні фразеологічні одиниці із значенням інтерперсональних відносин: структурно-семантичні та функціональні характеристики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 „Германські мови” / І. Ю. Скрипник. – Харків, 2009. – 20 с.

7. Тоненчук Т. В. Структурно-семантичний, ідеографічний та функційний аспекти соматичних фразеологізмів у сучасній англійській мові : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 „Германські мови” / Т. В. Тоненчук. – Чернівці, 2016. – 284 с.

8. Фірсова Ю. А. Фразеологічні одиниці з топонімічним компонентом у німецькій мові: лінгвокультурологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 „Германські мови” / Ю. А. Фірсова. – К., 2002. – 19 с.

9. Чернышова И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышова. – М. : Высшая школа, 1970. – 200 с.

**Тоненчук Т. В.**

### **РОЛЬ КОМПОНЕНТА-СОМАТИЗМА В ФОРМИРОВАНИИ СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

*В статье проанализирована роль компонента-соматизма в формировании семантики СФЕ. Выявлено, что от важности функций частей тела зависят количество и тематическое разнообразие групп СФЕ.*

*Частичное переосмысление значения соматизма-компонента ФЕ преобладает для всех гиперпродуктивных соматизмов (hand, head, eye, heart, foot, ear и face). Зачастую не переосмысливается соматизм head, а у компонента ear высокий процент полного переосмысления. Также видим прямую зависимость между количеством гиперпродуктивных СФЕ с отдельным соматизмом и количеством символических значений последнего.*

**Ключевые слова:** соматизм; фразеологическая единица с компонентом соматизмом; гиперпродуктивные компоненты СФЕ; фразеологическое значение.

**Tonenchuk T. V.**

### **THE ROLE OF THE SOMATIC COMPONENT IN THE FORMATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS SEMANTICS**

*The article analyzes the role of the somatic component in the formation of semantics of the phraseologisms under study. It is found out that the frequency of somatisms occurrence as components of somatic phraseological units, quantity and thematic heterogeneity of the groups of phraseological units containing corresponding somatisms depend on the significance of the functions of those body parts and organs for the human existence. Names of parts and organs of the human body vary in degree of productivity when creating somatic phraseological units: some are used very rarely, while others - on the contrary, very often. The most productive are the somatisms, functions of which are the most important for human life organization. Hyperproductive somatisms (which are the components of the largest number of somatic phraseological units (SPhU)) include the following parts of the human body: hand, head, eye, heart, foot, ear and face.*

*Not all components of phraseologisms lose connection with the source lexemes. If the meaning of the SPhU component is not neutralized completely, it still does not function with all its set of differentiating semes, and, as a rule, actualizes them in various quantitative and qualitative combinations.*

*The role of the internal form of the SPhU is particularly important. By nature, phraseologisms are units of secondary nomination, and partial rethinking of the meaning of a somatism as a component of the SPhU prevails for all hyperproductive somatisms. Most often somatism 'head' is not reinterpreted, but functions in the direct sense as a part of the human body, and component 'ear' has the highest percentage of complete rethinking among the SPhU with the analyzed hyperproductive somatisms. We also observe the direct dependence (with some exceptions) between the number of hyperproductive SPhU with an individual somatism and the number of symbolic meanings of the latter, which appear in the phraseological meaning creation, namely: the higher is the symbolic, imaginative potential of the somatism associated with the importance of the organs for the man's life, their long-time origin, belonging to the commonly used vocabulary, then it has more associations and, accordingly, acts as a component of a larger number of the somatic phraseological units.*

**Keywords:** *somatism; phraseological unit with a component somatism; hyperproductive components of SPhU; phraseological meaning.*

*Стаття надійшла до редакції 24.05.2018 р.*

UDC: 37.018.43:004

## **FOREING LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION**

***K. M. Havrylenko,***

*candidate of pedagogical studies Senior teacher*

*National Technical University of Ukraine*

*«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»*

*e-mail: [asdi15@i.ua](mailto:asdi15@i.ua)*

*The paper is devoted to the problems of teaching foreign language professional competence to technical students in the process of distance education. The analysis of scientific literature showed a variety of studies on new methods and models of distance learning principles implementation in teaching foreign language competence. A brief overview of historical aspects of distance education*



*development from correspondence studying to computer-assisted technological process and introduction of the terminology are given.*

*The role of distance learning in the system of higher technical education language acquisition is outlined, the main advantages and problems of students' psychological characteristics relevant for consideration in distance education environment are determined and three conceptual types of distance education are described. The paper reveals a number of competitive edges inherent to teaching foreign languages in the system of distance learning. The methodological principles of distance education are formulated; the development of foreign language professional competence in a higher educational institution through distance learning as a well-planned integration process of different types of assignments is outlined and the perspective directions of further research are conditioned.*

*The role of social preconditions of distance education and the aspiration to expand the educational possibilities through distance learning, which have led to the creation of distance higher education institutions for training language professional competence, are traced. A brief overview of the process of the distance education implementation for helping technical students fulfil their professional ambitions through competent foreign language communication is given. The importance of distance education for the comprehensive development of foreign language competence of a modern professional in gaining general vocational skills through the implementation of computer-assisted learning is accentuated.*

**Keywords:** *distance education, distance learning system, foreign language professional competence, principles, students of technical universities, technical specialists*

**Introduction.** The conditions of intensive higher education reforming according to the European requirements the foreign language professional competence become a pledge of student mobility and competitiveness on the international labour market. In this regard, the researchers' and higher education teachers' attention is drawn to the problem of finding effective ways of foreign language professional competence development.

A modern way of foreign language proficiency acquisition is distance education. Distance learning is the interaction between a student and a teacher, regardless their location and time of distribution based on modern pedagogical and information technologies. Distance learning technologies can be considered as a natural stage in the evolution of the traditional education system from the chalkboard to the computer training systems, from the traditional library to e-library, from the ordinary audience to the virtual one. An important role in the improvement of national education system plays the introduction of distance learning technologies in

education and the employment of new methods of the educational process organization.

One of the ways of the educational process intensification is the introduction of distance learning tools into the traditional learning environment. At the same time, foreign language training through distance education attracts the attention of teachers as a promising direction for the development of higher education on the more effective level.

**Theoretical framework.** The problem of foreign languages skills development for non-native students studying in higher technical education institutions has always been the subject of research. Thus, the problems of foreign language communicative competence development were studied in the works of G. Evdokimov, E. Komarov, N. Kucherenko, Y. Maslov, R. Milrud and others.

The problems of distance education implementation were studied by O. Andreev, V. Lugovy, S. Sysoeva, B. Shunevich, D. Keegan, M. Paulsen, H. Hermod. Methodological principles of electronic learning and creating of an electronic textbook were researched by V. Adruschenko, V. Wember, I. Secrets, S. Wedemeyer, etc. The main principles of distance learning organization were described by O. Minzov, E. Skybitsky, D. Khutorsky, O. Peters, V. Holmberg, etc. Pedagogical approaches to the computerization of the educational process were outlined by B. Gershunsky, I. Podlasy, R. Deling etc. The didactic functions of distance learning communication were defined by O. Rybalko, O. V. Sobaeva, D. Fox, etc.

**Objectives.** Despite a number of scientific studies, the problem of foreignlanguage professional competence development in the distance education process remains poorly researched. The educational system needs new approaches to the training of future professionals ready to work in multilingual space. Therefore, the purpose of this article is the methodological justification foreignlanguage professional competence development for technical students of higher educational institutions in distance learning.

**Results.** In the early twenty-first century, the development of communication technologies brought the introduction of such term as e-learning to describe such means of distance education as personal computers and mobile wireless equipment. These forms of communication are considered as modern types of distance education since they involve teaching and learning without the direct participation of students and teachers[8, p. 31].

Distance learning is a synthetic, integral form of learning based on a variety of traditional and new information technologies and technical means for delivering educational material, is an independent study through the organized dialogue between a teacher and student. At the same time, the learning process does not depend on the location in space and time and on a particular educational institution [1].

The term distance learning was first used in the 1970s and was officially adopted by the International Council for Education (USA), which in 1982 changed its name to the International Council on Distance Education (now the International Council of Open and Distance Education) [5]. The main result of this change was in the increase of various multimedia information tools implementation in education, although printed and handwritten sources at that time prevailed. In the USA, the term independent learning was already widely used for university correspondence education as, according to Wedemeyer, it was commonly used at the beginning of the twenty-first century. [11, p. 50].

The distance learning beyond the walls of a higher education institution is not unique, unknown method of studying. For a long time correspondence course of study has been used characterized by distance, the optional attendance of classes and a large number of independent activities. And the fact that distance learning is heavily based on technical means is also not something revolutionary, unknown to national education.

The theoretical framework of modern distance education is based on the simple hypothesis that learning without a personal communication between a teacher and a student is possible and effective. On the contrary, the distant learning has a number of competitive edges. It involves the individual training of each student according to the plan specifically created for him. Such plan is flexible but determines the nature and timing of the interaction of the educational process participants in order to gain access to the successful training.

The methodological principles of distance learning were developed long before the official introduction of the term. At the beginning of the twentieth century, Harper and Hermod introduced the principles of structured learning with a well-defined stimulation of the correspondent's language courses. [10].

Harper defined in a short plan for correspondence students that each week the student were sent instructions with the assignment to be performed (for example, texts for translation, grammar sections to be studied); stages of work were specified; the specifics of the lesson which could have caused difficulties were explained; a test was provided for the students to write after finishing the lesson. Thus, the letter with instructions guided the student and helped him the same way as a teacher of traditional education [10, pp. 183–193].

The test was returned with all the errors corrected and clear explanations to each individual student. Thus, each lesson of the course was planned by the teacher and studied by the student; and the results of this study were sent to the teacher for correction, criticism and suggestions. A competent correspondence teacher should have been patient and persistent, and the student – serious, purposeful and hard-working [10, pp. 183-193].

The experience has shown that written remarks are easier to remember than oral comments. After the student had sent the answers to the first written test, he began to study the second assignment. Corrected answers to the first assignments were accompanied by a letter with the third assignment and test. After receiving the third letter, the student postponed it until completing and sending the second. Thus, he always had one assignment for studying and another for verification. If after a thorough study of certain subjects the student still would not fully understand them, he could send his questions in a letter reporting the difficulties. As soon as such the questions were received, the student was immediately handed on a response [3, pp.13-14].

Generally, the learning processes, described by Harper and Hermod, are quite identical. However, Harper called the assignment to be performed and sent to the teacher the students' exams, while Hermod considered them to be the answers that required corrections and explanations, and regarded as a part of learning process.

The study of the distance education researchers' works shows that it has always been a form of adult education. Throughout the twentieth century, the society became increasingly aware of the need for education and training, and as a result, the correspondent education has become important for many individuals with basic education, who wished to improve it, and consequently, to increase their chances for career growth. A large number of correspondence education institutions emerged in the first half of the twentieth century though it was mostly based on printed sources.

Correspondent education was provided by some universities through faculties of external education, various funds and organizations. Leading institutions of correspondence training gradually expanded the use of more complex media than printed sources, as soon as these facilities appeared. This gradual improvement of correspondence education led the way for modern distance education, which began to develop in the last decades of the twentieth century. In fact, the most important aspects of distance education were introduced in the period of correspondence studies. New approaches related to modern computer-assisted learning methods were developed in that period. The practical activities of the best correspondence institutions provided a solid foundation for the development of modern distance education.

A student in a distance learning system is, as a rule, an adult person with certain needs and his own ideas and preferences. He is interested in obtaining knowledge and skills and must be convinced in the logic of the teaching process and the teacher's experience, rather than follow the general rules and be impressed by the position of the teacher. None of the usual coercion involved in traditional training is ineffective in the distance education. A student starts to understand very quickly in the course of studying whether it is worth his time. He can study half or one-third of the course topics and gain the necessary knowledge without completing the entire course. Therefore, an individual approach to teaching such a student should be developed.

In the basis of the distance education process is an independent, ambitious and hard-working student studying in a convenient pace, on an individual schedule, with all necessary technical aids and the possibility of contacts with the teacher by phone, email, or in person. The student can regulate the intensity and duration of classes. Therefore, the distance learning is a form of education applying the best of traditional and innovative methods and forms of training with the use of computer and telecommunication technologies [12].

Traditionally considered that the communicative competence was defined in 1972 by the American linguist D. Hymes. He accentuated that the development of language competence is possible in a homogeneous linguistic environment and focused on the possibilities of an ideal speaker to formulate grammatically correct sentences. The theory of communicative competence D. Hymes drew attention to the development of the communicative competence in contrast to grammatical ones, which had been mostly taught at that time.

The main purpose of distance learning in foreign language competence acquisition is to enable the student to learn the communicative aspects, which he wishes to learn at a convenient time, thereby developing his linguistic competence without adapting to the studying process at schools or universities.

The constructive approaches of the late twentieth century began to influence the theory and practice of distance education. The main contribution of the new approach we consider in knowledge acquisition through individual interaction with the course material and thus individual students receive different levels of information studying the same course. [4]. However, teachers, according to D. Fox, will never be able to perceive education as a simple transfer of knowledge 'from one source to another' [2, p. 151]. Fox also defined three conceptual types of distance education: 1) learning as a process of teaching according to a predetermined model; 2) learning as a movement to a higher level with the teacher's guidance as an expert; 3) learning as the development of intellectual and emotional level [2].

The most widely used in the educational process is the concept of learning as the intellectual and emotional development, but learning as a movement to a higher level is also quite well known and applied as a basis of many educational programs. The intellectual and emotional development includes 'the ability to find and analyze information and to find relevant and reliable materials in a large amount of data', which R. Mason and F. Rennie regard as 'more important than the content of learning' [7].

In the last half of the twentieth century the methodological principles of distance education were formulated based on previous observations and analysis of target learning groups, the learning aims, structural principles, the use of multimedia in teaching, the students-teachers interaction, organization and administration of the distance learning process, as well as the evaluation of its results. The analysis of

numerous studies permitted to distinguish the methodical principles of effective development of foreign language professional competencies for students of technical specialties of higher educational establishments in the conditions of distance education.

They are based on the concept of foreign language professional competence as a complex integrative learner-centered vocational education, realized through the psychological readiness to perform professional activities successfully in a foreign-language cultural environment.

Foreign language professional competence comprises the linguistic abilities (linguistic, communicative, strategic), communicative and sociolinguistic skills (sociocultural, communicative lingo cultural); professional competence (axiological, cultural, social), general vocational competence (theoretical and practical, interdisciplinary, general technical, vocational-communicative, psychological, reflexive) and special competence necessary for the specific specialty of certain profession.

The development of foreign language professional competence in a higher educational institution through distance learning should be carried out as a well-planned integration process of different types and forms of assignments. Teaching a foreign language should be realized as a mixture of cognitive, developmental, personal, ethical and educational aspects. Distance learning could be implemented in the combination with traditional learning, which provides the development of critical professional skills through the personal interaction of the learning process participants, provides the implementation of new learning methods, and evaluation of the educational achievements.

The implementation of computer technologies, for example, text editors, Internet resources, emailing techniques, chat rooms, blogs, dictionaries and online directories, educational materials and electronic textbooks, interactive whiteboards, projectors, etc., facilitates the development of foreign language competence. The level of information and communication technologies application in the educational process is determined by the syllable, the amount of classroom and individual hours, computer skills of all participants of the learning process and availability of the necessary computer equipment, the level of the teacher's information technology skills and her psychological readiness for the realization of educational goals through the computer use and innovations implementation in the learning process.

**Conclusions.** The social preconditions of distance education and the aspiration to expand the education possibilities through distance learning have led to the creation of distance higher education institutions for training professional competence, which has sharpened the attention of scientists and teachers to distance education process as well as strengthened its prestige.

In conclusion, it ought to be remarked that the foreign language professional competence development in higher educational establishments in the conditions of

distance learning is a promising direction, which successful implementation is possible on conditions of close cooperation between the educational institution administration, information technology specialists and teaching staff. Distance learning on assumption of competent implementation of information and communication technologies in combination with traditional teaching methods according to the objectives of educational process contributes to the achievement of high educational results.

The perspective direction of further research of foreign language professional competence development in the conditions of distance education involves the creation of electronic courses and manual aids for training foreign language professional competence of future technical specialists in higher educational institutions. Distant education could provide comprehensive development of a modern professional in gaining vocational skills through promotion of the professional development and independent thinking, which accordingly requires further research and practical implementation in education.

### *References*

1. Dychkivska I. M. Innovacijni pedagogichni tehnologii [Innovative pedagogical technologies] / I. M. 1. Dychkivska. – Kyiv: Akademvydav, 2004. – 352 p. (in Ukrainian).
2. Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education* 8(2), 151-63.
3. Hermod, H. S. (1908). *Undervisning pr korrespondens*. Malmö: Malmö Språkoek Handelsinstitut.
4. Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. Second edition. London and New York: Routledge.
5. Holmberg, B. (2001, 2003). *Distance education in essence*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
6. Keegan, D. (Ed.) (1993). *Theoretical principles of distance education*. London and New York: Routledge.
7. Mason, R., & Rennie, F. (2004). Broadband. a solution for rural e-learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 5 (1), Retrieved March 10, 2018, from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/173/255>.
8. Paulsen, M. F. (2004, October). Cooperative freedom: An online education theory. *Per Distans (SVERD Jubileum)*. (pp. 30-34).
9. Peters, O. (1983). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance Education: International perspectives* (pp. 95-113). London: Croom Helm (Routledge).
10. Vincent, J. H. (1886). *Chatauqua movement*. Boston: Chatauqua Press.
11. Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison: University of Wisconsin.
12. Zagalnojevropski rekomendacii z movnoi osvity: vyvchennja, vykladannja, ocinjuvannja [General European language teaching recommendations: study, teaching, assessment] [edited by S.Yu. Nikolajev]. – Kyiv: Lenvit, 2003. – 273 p. (in Ukrainian).

**Гавриленко Е.Н.**

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена вопросам преподавания профессиональных компетенций иностранного языка техническим студентам в процессе дистанционного обучения. Анализ научной литературы показал наличие множества исследований новых методов и моделей реализации принципов дистанционного обучения в преподавании иностранных языков. Приводится краткий обзор исторических аспектов развития дистанционного образования от заочного обучения до компьютерного технологического процесса.*

*Определены основные преимущества и проблемы психологических характеристик студентов, которые необходимо учитывать в дистанционном обучении. Сформулированы методологические принципы дистанционного обучения, а также определены перспективные направления дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, принципы, профессиональные компетенции иностранного языка, система дистанционного обучения, студенты технических университетов, технические специалисты

**Гавриленко К.М.**

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена питанням викладання фахових компетенцій іноземної мови технічним студентам в процесі дистанційного навчання. Аналіз наукової літератури показав наявність ряду досліджень нових методів і моделей реалізації принципів дистанційного навчання у викладанні іноземних мов. Наводиться короткий огляд історичних аспектів розвитку дистанційної освіти від заочного навчання до комп'ютерного технологічного процесу. Визначено основні переваги та проблеми психологічних характеристик студентів, які необхідно враховувати в дистанційному навчанні. Сформульовано методологічні принципи дистанційного навчання, а також визначені перспективні напрямки подальших досліджень.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, принципи, професійні компетенції іноземної мови, система дистанційного навчання, студенти технічних університетів, технічні фахівці.

*Стаття надійшла до редакції 12.06.2018 р.*



## ТЕРМІНОЛОГІЯ ФРЕЙМІВ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ПОСЛІДОВНОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

*О. Г. Ліхошерст,*

*викладач кафедри іноземних мов*

*ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

*e-mail: [olgalihoserst@gmail.com](mailto:olgalihoserst@gmail.com)*

*У статті розглядається проблема послідовного перекладу технічних текстів через невідповідне тлумачення термінології і вживання еквівалентів у мові перекладу. Представлено огляд розвитку термінологічної думки та сучасних термінологічних підходів, що характеризуються зміщенням акцентів у когнітивному напрямі, тобто термін інтерпретується не лише з позиції закріпленого за ним відповідника у мові перекладу, а насамперед з огляду на його значення і концептуальну структуру. Особлива увага приділяється термінології фреймів як такої, що сприяє організації та виокремленню термінологічних одиниць у певному контексті, і відповідно адекватному перекладу технічного тексту в цілому.*

***Ключові слова:** термінологія; послідовність; термінологія фреймів; технічний текст; термінологічні одиниці.*

In their professional practice translators are faced with **an issue** – proper term selection, especially if terminological system of a target language in certain sphere is less developed in comparison with the source language. However, it is not the only obstacle to be overcome – polysemy of terms presents another bottle neck. As practice shows machine translation can hardly be called a solution to the issue of consistent choice of terms and respectively consistent translation of a text.

**The task** of this paper is to analyze the development of terminological thought from pure standardization approach to a cognitive one and to consider the efficiency of a frame approach to terminology organization and its contribution to consistency of technical text translation. **The aim** of the paper is to provide the evidence for the viability of frame-based approach application for termbase and glossary creation in specific field to perform consistent translation of technical text. The domain of Civil Engineering is specified as the Ukrainian Civil Engineering terminology is less developed in comparison with English that causes additional challenges for translators. Apart from that, the specificity of construction processes requires their understanding for consistent translation, that is why frame-based terminology is offered for adequate target language text creation as a dynamic process-oriented

frame provides the conceptual grounds for the location of sub-hierarchies of concepts within a specialized domain, and the development of a definition template, thus enabling a more adequate representation of specialized field as well as supplying a better way of linking terms to concepts.

A great deal of dispute has been given to the issue of translator's knowledge depth about the specialized domain to perform a relevant translation of a technical text. There is an opinion that such texts can only be translated by experts in the field as it is impossible for translators to obtain the required expert knowledge. Quite often experts in the field, who claim to have mastered sufficient level of a foreign language, fail to translate technical texts. On the contrary, some translators neglect preparatory and research work within a particular sphere of expertise believing that their knowledge of semantics and syntax of two languages will result in accurate translation. These two assumptions can hardly be called correct.

Terminological units and their correspondences have paradigmatic and syntagmatic structure. As such, terms not only represent specialized concepts, but also comprise syntax and collocational patterns within general language. In this respect, ability to manage terminological correspondences is not enough as these units being placed in a relevant (irrelevant) context make shifts which impact the text at all levels. Although, to make a translated text consistent, it is also impossible to rely only on translator's linguistic knowledge, but on his/her consideration of conceptual entities the text is referring to, events they are involved in and the way they interact.

Obviously, it is easier to obtain knowledge of specialized domain than language in general. Although, this means that terminological management is a skill translators must acquire to perform accurate translation of technical texts. Consistency in terms selection is viewed as an important feature for good technical translation, as such, quite often machine translation is thought to have advantages over human translation in terms of synonymy avoidance within a text. Clarity of technical text translation cannot be preferred to stylistic attractiveness reached by applying various synonyms in particular. Nevertheless, text-based research is an evidence for functionality of synonymy. Variation in the form of synonymy is widespread in technical texts. Moreover, such intratextual variation is overlaid with intratextual variation in translation. Baker states that "networks of lexical cohesion" cannot be reproduced even "in non-literary texts" [1, p.206-207]. It is possible to conclude that there is a certain contradiction between the requirements to lexical consistency and those of patterns of lexical cohesion across languages.

There is the only one way to investigate this problem in technical texts – to analyze lexical chains as an aspect of textual cohesion. From onomasiological point of view this chain represents terms of the same concept.

Definitions in terminology have never been a subject of close consideration. Numerous terminological databases are filled with definitions copied from other dictionaries or termbase neglecting coherence, both internal and external. Martin claims that frames being definitional models provide more consistent, flexible and complete mini-knowledge representations.

According to Fillmore and Atkins, a «frame can be defined as a network of concepts related in such a way that one concept evokes the entire system» [5, p. 417]. Frame Semantics, like terminography, is based on conceptual organization. As a theoretical framework, Frame Semantics is also consistent with recent research in neuroscience. Barsalou claims that «the human conceptual system is organized according to situated simulations which act as an interface between cognition and perception» [2, p. 513]. The notion of frame provides an excellent tool to represent the dynamic processes that take place in specialized fields of knowledge in a way that is similar to human conceptual representation.

Over the years there was an attempt to refer terminology to certain branches of philosophy, sociology, cognitive science, linguistics, sociology, etc.

In the past terminology and linguistics have mostly neglected each other. In its initial phase terminology tended to acquire its unique and independent position from other spheres of expertise. Terminologists went as far as to claim that terms were actually not words. In turns, linguistics has ignored terminology, probably because it has been considered as a special case of general language.

Terminology as a science started in the 1930s with Eugen Wüster's General Theory of Terminology (GTT), which for many years offered a set of principles for compiling terminological data. Specialized knowledge concepts were expressed as those which comprised no multidimensional nature as the GTT advocated for strict and stable view of terminological units' semantics.

Syntax and pragmatics of specialized language were not considered at all by the GTT being, from its point of view, irrelevant. As such, it was of minor use for translation. The GTT focused on specialized knowledge concepts only for description and arrangement of terminological information. Here concepts were considered as notions separated from their linguistic designations (terms); as abstract cognitive entities referring to objects in the real world, while terms were just their linguistic labels.

In 1990s the first attempts to integrate Terminology into a broad social and linguistic context were made. According to L'Homme, examples of such approaches are socioterminology (Boulanger 1991; Guespin 1991; Gaudin 1993, 2003), the Communicative Theory of Terminology (Cabr  2000), and sociocognitive terminology (Temmerman 1997, 2000, 2001, 2006).

Socioterminology applies sociolinguistic principles to terminological theory, and accounts for terminological variation by identifying term variants against the

background of different usage contexts. Parameters of variation are based on the social and ethnic criteria in which communication among experts and specialists can produce different terms for the same concept and more than one concept for the same term.

Linguistics and Terminology began to draw closer to each other with the Communicative Theory of Terminology (CTT) (Cabr  2001). This proposal is more ambitious than socioterminology, and strives for the complexity of specialized language units from a social, linguistic and cognitive perspective.

According to Cabr  (2003), a theory of terminology should provide a methodological framework for the study of terminological units. She underlines the fact that specialized knowledge units are multidimensional, and have a cognitive component, a linguistic component, and a sociocommunicative component. In this respect, they behave like general language words. «Their specificity is in a series of cognitive, syntactic, and pragmatic constraints, which confirm their presence in a specialized domain» [3, p. 165].

Linguistic theory is subjected to a cognitive shift resulting in the increased focus on conceptual network within language. Linguistics started investigating the interaction between syntax and semantics as linguistic form can be analyzed only with its meaning. This trend can also be traced in the area of terminology.

Despite the obvious similarities to CTT, cognitive-based terminology theories have their specific features. The same theories have also appeared in the translation area. Though being concentrated on terms and discourse, they tried to incorporate principles of cognitive linguistics regarding category structure and concept description. The influence of cognitive semantics can be traced in sociocognitive terminology proposed by Temmerman. Sociocognitive terminology reveals cognitive potential of terminology and terminological variations depending on verbal, situational and cognitive contexts.

Approaches of cognitive linguistics towards conceptual organization and category structure are applied in sociocognitive terminology. It is claimed that sociocognitive categories have prototype structure; respectively conceptual representations obtain the form of cognitive models. Unlike CTT sociocognitive terminology considers terms from historical or diachronic perspective. Later on sociocognitive terminology started to consider ontologies as a more efficient way of concept representation.

Frame-based terminology (Faber 2007) is another recent approach to terminology which follows many similar principles of the CTT and sociocognitive terminology. For instance, it also claims that the attempts to identify the difference between words and terms are insufficient, and that the best way to analyze specialized knowledge units is to study their behaviour in text. The core function of scientific and technical texts is knowledge transfer that is why they are quite often

organized according to a template to simplify their understanding. As a rule terms, phrases, sentences and sometimes full paragraphs are repeated in such texts. Generally technical texts are abound with terminology due to a large number of specialized language units in them.

In most cases specialized language units are presented by compound nominal forms intrinsic for particular field and respectfully have very specific meanings within this field. To understand a terminology-rich text means to know the domain, the concepts within it, propositional relations within the text and conceptual relations among the concepts within the domain. Should the above-mentioned aspects performed, target language text will meet the consistency requirements. This is the first stage towards performing consistent translation of a source text. All of these components are observed by frame-based terminology.

Conceptual organization, multidimensional nature of terminological units, extraction of semantic and syntactic information via multilingual corpora application are the main characteristics of frame-based terminology. The bottom-up approach involves the extraction of information from a specialized corpus, in our case Civil Engineering. This is done by manual concordance analysis and key word extraction, and the use of knowledge patterns. The top-down approach consists of extracting information from the definitions of concepts in other specialized terminological resources and reference material. As the results it is possible to give the very precise definition to a key term and build the relations between it and its subordinates. Definitional template of “Concrete” is presented below.

<b>Concrete</b>	
<i>A composite building material composed of coarse and fine aggregate (sand, gravel, crushed stone, etc.) held together by a hardened paste of cement and water with added admixtures, which is characterized by durability, high compressive strength, low water/cement ratio and workability and is used in building foundations, structural walls, slabs, etc.</i>	
<i>By strength</i>	<b>Pre-stressed/Post-tensioned</b>
<i>By weight</i>	<b>Lightweight/Heavyweight</b>
<i>By location of casting</i>	<b>Precast/Cast/Poured-in-place/situ</b>
<i>By presence/absence of reinforcement</i>	<b>Plain/Reinforced</b>
<i>Actions</i>	<b><i>Is placed/poured/cast/laid</i></b>

The number of terminological relations may vary according to the needs of the respective users but should not go beyond the framework of the conceptual structure of the special domain treated.

In our rapidly evolving global multilingual society that requires equally rapid task solution, accurate translation of technical and scientific texts is of great demand. To make a translated text consistent, it is also impossible to rely only on translator’s

linguistic knowledge, but on his/her consideration of conceptual entities the text is referring to, events they are involved in and the way they interact. Consistency in terms selection is viewed as an important feature for good technical translation. Having analyzed the main terminology theories, we can conclude that currently terminology is undergoing a cognitive shift. Terms are not considered any more as units containing fixed meaning, but units whose concepts can vary depending on certain domain and other sentence members. Correspondingly, building the ties between terms, their domain and concepts it's possible to arrange a system of frames, thorough examination of which can become a real asset for proper translation of technical texts.

### **Список використаних джерел**

1. Baker M. In other words. A textbook on translation / M. Baker. – London and New York: Routledge, 1992. – 256 p.
2. Barsalou L. Situated simulation in the human conceptual system / Barsalou L. // *Language and Cognitive Processes* 18. – 2003 №. 5-6 – p. 513–562.
3. Cabré M. T. Theories of terminology: their description, prescription and explanation / M. T. Cabré // *Terminology* 9 (2). – 2003. p. 163-199.
4. Faber P. The dynamics of specialized knowledge representation: Simulational reconstruction or the perception–action interface / P. Faber // *Terminology* 17, 2011. – №. 1 – p. 9-29.
5. Fillmore C. FrameNet and Lexicographic Relevance / C. Fillmore, S. Atkins // *Proceedings of the ELRA Conference on Linguistic Resources, Granada.* – 1998. – p. 417-423.
6. L'Homme M. C. Terminological Relationships and Corpus-Based Methods for Discovering Them: An Assessment for Terminographers / M. C. L'Homme, E. Marshman // Bowker Lynne (ed.) **Lexicography, Terminology, and Translation.** Text-Based Studies in Honour of Ingrid Meyer. Ottawa: University of Ottawa Press. – 2006. – p. 67-80.
7. Martin W. Frames as Definition Models for Terms / W. Martin // *Proceedings of the International Conference on Professional Communication and Knowledge Transfer.* Vienna: Termnet, 2, 1998. – p. 189-221.

**О. Г. Лихошерст**

### **ТЕХНОЛОГИЯ ФРЕЙМОВ КАК СРЕДСТВО ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

*В статье рассматривается проблема последовательности перевода технических текстов в виду несоответствия трактовки терминологии и употребления эквивалентов в языке перевода. Представлен обзор развития терминологической мысли и современных терминологических подходов, которым свойственно смещение акцентов в сторону когнитивизма, то есть*

термин интерпретируется не только с позиции закрепленного за ним соответствия в языке перевода, а прежде всего исходя из его значения и концептуальной структуры. Особое внимание уделяется терминологии фреймов, которая способствует вычленению терминологических единиц в определенном контексте, и соответственно адекватному переводу технического текста в целом.

**Ключевые слова:** терминология; последовательность; терминология фреймов; технический текст; терминологические единицы.

**Likhosherst O. H.**

### **FRAME-BASED TERMINOLOGY AS A MEANS OF CONSISTENT TRANSLATION OF TECHNICAL TEXTS**

*The problem of technical text consistent translation due to inappropriate terminology interpretation and management is considered. The article presents an analysis and overview of terminology theories with regard to translation of scientific and technical texts. A cognitive shift in the area of specialized language study resulted in a great concern for meaning and conceptual structures underlying texts and language in general. Terminology theory appears to be evolving from standardizing to contensive with an increasing focus on the study of specialized language units from a social, linguistic and cognitive framework.*

*Therefore, there are some new approaches towards specialized language and translation consideration. Special attention is given to frame-based terminology as the one which enables consistent translation of technical texts abound with terms. Frame-based terminology presupposes conceptual organization; the multidimensional specificity of terminological units as well as the extraction of semantic and syntactic information via the application of multilingual corpora. In frame-based terminology, conceptual networks are based upon an underlying domain event, that generates templates for the actions and processes inherent to the specialized field along with the entities that take part in them.*

*The domain of Civil Engineering is specified to illustrate the viability of frame-based approach to terms organization applicable for termbase or glossary creation significantly contributing to accurate translation of texts in the field. The number of terminological relations may vary according to the needs of the respective users but should not go beyond the framework of the conceptual structure of the special domain treated.*

**Keywords:** terminology; consistency; frame-based terminology; technical text; terminological units.

*Стаття надійшла до редакції 30.04.2018 р.*

## ІДЕОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРНИХ ЗНАКІВ СЕРЕДНЬОФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ XIV–XV СТОЛІТЬ

**В. Ю. Ал Касем,**

*аспірант кафедри іспанської та французької філології,  
Київського національного лінгвістичного університету,  
[violettanaumova2017@ukr.net](mailto:violettanaumova2017@ukr.net)*

*Стаття присвячена дослідженню ідеографічних особливостей літерних знаків середньофранцузької мови XIV–XV століть. У представленій роботі проведено фонетико-графічний аналіз ідеографічних комплексів для встановлення ідеографічного інвентаря – літер-ідеограм середньофранцузької мови. Виявлено функціональні навантаження та характеристики літерних одиниць французької графіки й орфографії в ідеографічному аспекті. Визначено особливості еволюційного розвитку літерних графічних комплексів середньофранцузької мови в ідеографічному аспекті, а також встановлено основні графічні засоби фіксації літер-ідеограм на письмі протягом становлення фонетико-графічної системи французької мови.*

**Ключові слова:** ієрогліф; ідеографія; ідеограма; логографія; логограма; морфограма; літерний знак.

**Постановка проблеми.** В історії становлення графічної системи французької мови середньофранцузький період є найменш вивченим. Це пояснюється тим, що ще до недавнього часу в романістиці існувала точка зору, згідно з якою французька мова XIV–XV століть розглядалася як перехідний етап від старофранцузької мови до сучасного її стану. Найхарактернішою рисою мовної ситуації в зазначений період є посилення позицій франсійського діалекту. Це проявляється не тільки в територіальній експансії даної форми мови, але також і в розширенні комунікативної сфери. Система письма середньофранцузької мови характеризувалася постійним складом знаків. Потреба прискорити розвиток письма і можливість передавати складніші за змістом і довші за розміром тексти зумовили схематизацію зображень, перетворення їх на умовні літерні знаки.

Актуальність представленого дослідження зумовлює відсутність у вітчизняних та зарубіжних розробках комплексного аналізу причин і результатів якісних та кількісних змін у складі графічної й орфографічної систем середньофранцузької мови.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження ідеографічних особливостей літерних знаків середньofранцузької мови постійно привертала увагу вітчизняних та зарубіжних лінгвістів (Н. О. Катагощина, М. В. Сергієвський, Л. М. Скрелина, А. Доза, В. Г. Гак, Г. Г. Крючков, Сидельникова Л. В., N. Catach), що дає можливості розкрити специфіку становлення ідеографічної системи французької мови XIV–XV століть. Представлені вище праці у нашій роботі слугували науковим підґрунтям для виявлення особливостей еволюційного розвитку літерних знаків середньofранцузької мови в ідеографічному аспекті, а також для встановлення основних графічних засобів фіксації на письмі і їх функціонального навантаження протягом становлення фонетико-графічної системи французької мови.

**Формулювання цілей статті.** Мета нашої роботи полягає в дослідженні ідеографічної системи французької мови XIV–XV століть. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань, як встановлення ідеографічного інвентаря середньofранцузької мови, виявлення функціональних особливостей літерних одиниць французької графіки й орфографії в ідеографічному аспекті.

Об'єктом роботи виступає ідеографічна система середньofранцузької мови, представлена у вигляді літер-ідеограм. Предметом дослідження є ідеографічні особливості літерних знаків середньofранцузької орфографії.

**Виклад основного матеріалу.** У представленому дослідженні під *ідеографією* або, як її ще називають, *логографією* ми розуміємо певний вид письма, який використовує графічні знаки (ідеограми), у нашому випадку, літерні, що можуть позначати поняття (логограми), слова, значимі частини мови (морфограми) [3, с. 40]. Саме тому ідеографічне письмо часто називають логографією, оскільки основним графічним інвентарем є система логограм, в якій ідеографічний знак закріплений до певного слова.

Ідеографічне письмо також отримало назву фразове, оскільки, на думку німецьких учених Е. Доблхофера та І. Фрідріха, основні частини речення часто передавалися малюнковими знаками [1, с. 8]. Ідеографічні особливості середньofранцузької мови дають можливість знаку позначати будь-яке слово в будь-якій граматичній формі у межах поняттєвих асоціацій, викликаних зображенням. Коло можливих значень знака обмежене сусіднім колом значень.

Основною одиницею ідеографії є *ідеограма* – неподільний умовний писемний знак лінгвопрагматичного та комунікативного характеру, який відображає лексико-семантичні, граматичні та експресивні характеристики мови [6, с. 303]. Ідеограма не обов'язково має нагадувати про якийсь предмет своєю схожістю з ним, вона є умовним знаком слова, який позначає зміст, суть слова.

Залежно від інформації, яку несе в собі ідеограма, такі літерні знаки можна поділити на: *логограми* – графічні літерні знаки, які несуть в собі семантичну інформацію та мають на меті розрізняти на письмі омофонічні написання; *морфограми* – графічні знаки, що передають певну лексичну або граматичну інформацію та відповідно можуть бути дієслівними та лексичними морфограмами. Ідеографічні знаки також включають в себе ієрогліфічні елементи середньофранцузького письма, де *ієрогліф* (від гр. *hieroglypho* “священні письмена”) – це умовний знак, який складається з ансамблю декількох простих знаків, поєднаних у єдиний графічний комплекс [6, с. 303].

У нашій роботі представлена ідеографічна система середньофранцузької мови базується на класифікації графічних комплексів таких дослідників, як Г. Г. Крючков та Л. В. Сидельникова. Ідеографічні написання середньофранцузької мови мали на меті розрізнити омофони, де монограф *à* використовує діакритичний знак для розрізнення між прийменником *à* та третьої особи однини дієслова *a>avoir*, а також між прислівником *là* та означеним артиклем жіночого роду *la*; надати словам особливого графічного образу (диграфи *aa:Baalim,aage,gaaingna;ee: deesse,leesce;oÿ:Moÿse, roÿne*) та відобразити графічне відтворення особливостей певних граматичних форм. У зв'язку з інтенсивним розвитком словотвірних та граматичних процесів французької мови XIV–XV ст. значна кількість графем набуває якості морфограми [6, с. 322]. Так, наприклад, знак акут у монографі *é* слугував графічним показником дієприкметників минулого часу (*remarqué, esté, taché, réparé*), а також використовувався при створенні відмінникової форми другої особи множини (*vueillésmoy*) [6, с. 322-323]; також монограф *é* фіксувався в кінці іменників жіночого роду, які несли в собі абстрактні поняття: *laverité, lapité, lahumilité, uneunité, uné affinité, lafidélité, lasanté, l'haitié*. Монограф *ев* дієсловах відображав закінчення першої особи однини I дієвідміни теперішнього часу (*j'entre, aime, demande*) [5, с. 113] та позначення жіночого роду дієслів однини та множини минулого часу (*donnée, aprouvée, plommées, espées, journée*).

Починаючи з середньофранцузького періоду багато написань використовували заміну монографа *у* графемою *і*, яка має декоративну функцію і може знаходитися в будь-якому положенні слова: *lyesse>liesse>від лат. laetitia, ny, dyre, mercy, ydole, ygnorance*. Звідси й походить написання прислівника *у* “там” у сучасній французькій мові [5, с. 103]. Монограф *ù* позначав дієприкметникову форму *vù, ù, pù, sù* минулого часу дієслів *voir, avoir, pouvoir, savoir* [6, с. 304]. У середньофранцузький період монограф *ç* (*pięca, enfançon*) виконує більш ідеографічну функцію ніж граматичну, проте у текстах зустрічаються поодинокі випадки використання старофранцузьких дієслів з графемою *ç* для позначення доконаного минулого часу (*s'efforçoient*,

*ilhousperçut*). В середньофранцузькій мові монограф **h** виступав ідеограмою, оскільки виконував експресивну функцію (*huis, heure, honneur, horrible*). Монограф **l** вводиться в середньофранцузькі написання для позначення множини іменників (*chevaulx > chevaux > chevaux > cheval*) та прикметників (*vieulx, mieulx*) [5, с. 104]. Монограф **s** фіксує множинну форму самостійних частин мови (*lemur – les murs*), а також другу особу однини дієслів II–IV дієвідмін теперішнього часу дійсного способу [6, с. 322-323] (*jetiens, jesiens*).

Вплив морфологічного принципу письма сприяє відновленню невимовних підривних приголосних перед закінченням **-s** особи множини (*draps > dras > drap, chiefs > chies > chief*) [5, с. 103]. Монограф **t** маркує форму третьої особи однини дієслів II–IV дієвідмін (*dort, veut*). Графічні знаки **x** та **z** відображають множину всіх самостійних частин мови (*boiaux, tonneaulx, touz, doulz*). Графема **au** середньофранцузький період передавала графічну форму злитого означеного артикля в однині та множині (*au, aux*). Диграф **ay** передавав відмінникові форми першої особи однини дієслова *avoir* (*j'ay*), закінчення першої особи однини минулого та майбутнього часів дійсного способу (*diray, prendray, deveray*), аналогом диграфа **ay** майбутнього часу дійсного способу є сполучення **ai** (*viendrai, tiendrai*) [5, с. 113]. Графічний комплекс **ee** віддзеркалював закінчення жіночого роду однини та множини (*laboree, alees*). Диграф **em** виступав лексичною морфограмою, у якості префікса у дієсловах середньофранцузької мови, який виник від латинського **-im**, наприклад: *empir* > від лат. *imperium*; *employer* > від лат. *implicare*; *emporter* > від лат. *importare*. Диграф **en** так само як і в попередньому випадку виступає префіксом середньофранцузьких дієслів, і таким чином, стає лексичною морфограмою: *enflambé* > від лат. *inflammare*, *enluminé* > від лат. *illuminare*. Диграф **oy** відображав відмінникові флексії певних середньофранцузьких дієслів (*soye, faisoye, estoye*) і так само як літера **i**, яка в деяких випадках трансформувалась в **y**, диграф **oi** теж замінюється графемою **oy**: *courtoys > courtois, moi > moy*.

Графічний комплекс **ez** представляв собою морфограму, яка фіксувала дієслівні флексії другої особи множини дієслів теперішнього часу, наприклад: *Sarez, sevousne Taourez, Qu'ars, mors, bruiset devourez*. Представлений диграф **uy** закріплював закінчення першої особи однини дієслова *être* теперішнього часу дійсного способу: *jesuy/suys* [6, с. 314].

В середньофранцузький період спостерігається великий вплив етимологічного принципу на формування орфографії французької мови, де починається стрімке відновлення подвоєних літер, які старофранцузька графіка навіть не вживала (*appeller, parolles, tallent, chappeau, souffrir, conffermer, affin, deffends, mettre, lettre, succres*) [5, с. 105]. Диграф **ll** передає форму жіночого роду займенників та прикметників (*nouvelle, belle*);

диграф **nn** відбиває жіночий рід прикметників й дієвідмінникові закінчення третьої особи однини (*tienne, mienne, sienne*) та множини, а також деякі графеми виконували функції морфограм; диграф **rr** виступає графічним маркером дієслівної форми майбутнього часу дійсного способу та теперішнього умовного способу і виконує морфологічну функцію (*verras, narriere, vorroit, porroit, terre*). Сполучення **ss** презентує розвиток суфікса **-esse** від лат. *-ece* (*noblesse* > від лат. *nobilece*), форму теперішнього часу умовного способу (*repasser, laissier*), а також позначає форму жіночого роду (*jeunesse, maitresse, passage, richesse*). Диграф **tt** є результатом еволюції зменшувального суфікса **-ette** (*sagittaire, attendre, destraintte, contrainte*), позначає дієслівну форму другої особи множини теперішнього часу дійсного способу (*mettroient*), а також є особливою формою другої особи множини дієслова *faire* теперішнього часу дійсного способу (*faittes*) [6, с. 315]. Графічний комплекс **oÿ** мав супраграфемний знак і виконував, насамперед, ідеографічну функцію для підкреслення авторської манери письма, наприклад: *oÿ, roÿne*.

У середньофранцузькій мові триграф **iau** продовжив фіксувати форму множини іменників (*drapiaux*), а також прикметників (*nouviaux*) та виконувати функцію монограми. Триграф **ein** відображав третю відміну однини дієслів типу *venir, tenir: maliceveint/l'eaue en fuvermeilleetteinte*. Графічне сполучення **ung** використовувалося лише у формі неозначеного артикля однини, а тому дана графема виконувала функції морфограми [6, с. 316]: *Mesmaistresungjournsadviserent*. Триграф **ngn** є ознакою третьої особи однини дієслів теперішнього часу умовного способу [6, с. 322-323], наприклад: *contiengne, mesprengne, mesprengne, retiengne*.

Таким чином, за результати дослідження ми бачимо, що в становленні графіки орфографії середньофранцузької мови основне місце займає етимологічний принцип написання та посилений вплив латинської традиції.

**Висновки.** Поява в середньофранцузькій мові таких літерних знаків (ідеограм) як монограми та логограми дала можливість розмежувати омофони та виявити окремі граматичні засоби, які сприяли появі нових граматичних явищ та слів. У цей період значно розширюється парадигма ідеографічних написань за рахунок появи таких ідеограм, як морфограми (лексичні та граматичні) і логограми. Це сприяло рівнозначності у застосуванні фонетичного та морфологічного принципів зазначеної епохи. Також, великий вплив на графічну систему середньофранцузької мови мав етимологічний принцип, який сприяв відновленню написань на латинський манер та подвоєння літер у слові. Середньофранцузький період відмічається сильним скороченням основ серед іменників, прикметників та дієслів; граматична система французької мови XIV–XV століть відхиляється від флективних форм на користь аналітичних.

### Список використаних джерел

1. Доблхофер Э. История письма. Эволюция письменности от Древнего Египта до наших дней / Эрнест Доблхофер, Иоганнес Фридрих ; [пер. с нем. Г. М. Бауэра, И. М. Дунаевской]. – М. : ЭКСМО, 2002. – 400 с.
2. Доза А. История французского языка / А. Доза ; [пер. с франц. Е. Н. Шор]. – М. : Изд-во иностр. лит., 2003. – 471 с.
3. Єрмоленко Л. Ю. Піктографічні та ідеографічні знаки у сучасній французькій мові / Лариса Юрїївна Єрмоленко. – К. : Вид. Карпенко В. М., 2005. – 220 с.
4. Катагощина Н. А. История французского языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / Н. А. Катагощина, М. С. Гурычева, К. С. Аллендорф. – М. : Высшая школа – 1976. – 319 с.
5. Сергиевский М. В. История французского языка / Максим Владимирович Сергиевский. – М. : Учпедгиз – 1938. – 295 с.
6. Сидельникова Л. В. Фонография та ідеографія французького письма IX початку XXI століття : Монографія / Лариса Викторовна Сидельникова. – К. : КНЛУ – 2012. – 512 с.
7. Скрелина Л. М. История французского языка / Л. М. Скрелина, Л. А. Становая. – М. : Высшая школа – 2001. – 457 с.

**Ал Касем В. Ю.**

#### **ИДЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУКВЕННЫХ ЗНАКОВ СРЕДНЕФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА XIV-XV ВЕКОВ**

*Статья посвящена исследованию идеографических особенностей буквенных знаков среднефранцузского языка XIV-XV веков. В представленной работе проведен фонетико-графический анализ идеографических комплексов для установления графического инвентаря - букв-идеограмм. Выявлены функциональные загрузки буквенных единиц во французской графике и орфографии. Определены особенности эволюционного развития буквенных графических комплексов, а также установлены основные графические средства фиксации букв-идеограмм на письме в течение становления фонетико-графической системы французского языка.*

**Ключевые слова:** иероглиф; идеография; идеограмма; логография; логограмма; морфограмма; буквенный знак.

**Al Qasim V. U.**

#### **IDEOGRAPHIC FEATURES OF THE ALPHABETIC SIGNS OF THE MIDDLE-FRENCH LANGUAGE IN XIV-XV CENTURIES**

*The article is devoted to the research of ideographic features of the letters of the Middle French language of the XIV-XV centuries. In the presented work, a phonetic and graphic analysis of ideographic complexes was carried out for the establishment of ideographic inventory - the letter-ideograms of the Middle French language. The functional loadings and characteristics of the literal units of French graphic and spelling in the ideographic aspect are revealed. The peculiarities of evolutionary development of literary graphic complexes of the Middle French*

*language in the ideographic aspect are determined, as well as the basic graphical means of fixation of letter-ideograms on the letter are established during the formation of the phonetic and graphic system of the French language. In the history of the formation of the graphic system of the French language, the French-medium period is the least studied. The most characteristic feature of the linguistic situation during this period is the strengthening of the positions of the French dialect. This is manifested not only in the territorial expansion of this form of language, but also in the expansion of the communicative sphere.*

*The system of the letter of the middle French language was characterized by a constant composition of signs. The need to accelerate the development of writing and the ability to convey more sophisticated content and texts of longer size have led to the schematization of images, converting them into arbitrary alphabets. The topicality of the presented research results in the absence of a comprehensive analysis of the causes and results of qualitative and quantitative changes in the composition of the graphic and spelling systems of the Middle French language in domestic and foreign developments.*

*The research of the ideographic features of the letters of the Middle French language has constantly attracted the attention of blighty and foreign linguists (N.O. Katagoshchina, MV Sergievsky, L. M. Skrelyla, A. Dosa, V.G. Gak, G.G.Kryuchkov, Sidelnikova L.V., N. Catach), which gives an opportunity to reveal the specificity of the formation of the ideographic system of the French language of the XIV-XV centuries. The above achievements in our work served as a scientific basis for identifying the peculiarities of the evolution of the development of the letters of the Middle French language in the ideographic aspect.*

**Keywords:** *hieroglyph; ideography; ideogram; logography; logogram; morphogram; alphabeticising.*

*Стаття надійшла до редакції 24.05.2018 р.*

УДК 378.147.047:811.111

**СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ  
ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ЗАРУБІЖНОМУ  
НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

***А.В. Діордієва,***

*викладач кафедри англійської мови*

*Чорноморського національного університету імені Петра Могили*

*email: [aliona.diordieva@gmail.com](mailto:aliona.diordieva@gmail.com)*

*У статті проаналізовано сучасні підходи до методики підготовки студентів до міжкультурної взаємодії у роботах переважно американських*

науковців. Автор робить широкий зріз різноманітних методів інтерналізації іншої культури, таких як, наприклад, крос культурний діалог, культурне занурення, метод контрастування культур тощо, які цілком придатні до застосування в українських реаліях.

**Ключові слова:** міжкультурна взаємодія, методи підготовки, класифікація методів.

**Постановка проблеми.** Зважаючи на зростаючу інтеграцію України у глобальний простір, підготовка студентів до міжкультурної взаємодії видається одним з першорядних завдань сучасної вищої освіти. Залучення найкращих зарубіжних технологій формування міжкультурної компетенції може значно покращити ефективність міжкультурної підготовки, тому є безперечно доцільним. У свою чергу, необхідною структурною оболонкою втілення конкретних технологій чи моделей виступають методи або способи роботи зі студентами під час, скажімо, курсу-тренінгу з підготовки до міжкультурної взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Екстенсивний аналіз методів міжкультурної підготовки знаходимо у зарубіжному науковому дискурсі з питань взаємодії етносів: так, наприклад, у працях М. Кноулза подано детальну класифікацію методів підготовки до міжкультурної взаємодії; С. Фаулер та Дж. Блом пропонують структурований послідовний підхід до освоєння іншої культури через усвідомлення власної; Е. Бурвіц-Мелзер вважає, що культуру можна вивчити через відповідну художню літературу; М. Байрем та К. Різагер вважають за необхідне формування «міжкультурного мовця»; а Е. Кінаст наголошує на необхідності вивчення «культурних стандартів» цільової культури. Однак у роботах зарубіжних дослідників не всі методи видаються доцільними для використання в українських закладах вищої освіти. Саме тому завданнями цієї статті є:

- 1) проаналізувати методи міжкультурної підготовки у роботах зарубіжних дослідників;
- 2) виокремити методи, які можуть бути застосовані у реаліях українського університету.

**Виклад основного матеріалу.** Детальна класифікація методів підготовки до міжкультурної взаємодії М. Кноулза включає в себе:

А) когнітивні методи: лекції; друковані матеріали; навчання за посередництвом комп'ютера; фільми; оцінювання власного прогресу (self-assessment), яке, у свою чергу, може включати письмові конференції, дискусії, ведення щоденника тощо; тематичні дослідження (case-studies) та метод критичних інцидентів.

Б) Активні методи: рольові ігри, симуляції та вправи.

В) Методи підготовки до міжкультурної взаємодії, які були розроблені саме для цієї конкретної мети: контрастування культур (contrast culture), культурне пристосування (culture assimilator), крос-культурний діалог (cross-cultural dialogue), культурний аналіз (culture analysis), культурне занурення (community-based immersion) та країнознавство (area studies). Проаналізуємо кожен з цих методів окремо.

Метод контрастування культур – це дослідницький метод, що потребує наявності досвідченого учасника-експерта з культури, яка порівнюється з власною культурою студентів. У ході взаємодії та контрольованого діалогу між двома учасниками на поверхню виходять загальні установки, переконання та цінності культури, що вивчається. Метою цього виду діяльності є знайомство з діловими аспектами нової культури, усвідомлення культурних відмінностей та сприяння культурній обізнаності. У якості учасника-експерта бажано запросити представника культури, що вивчається. Зазвичай метод рекомендують застосовувати на початку курсу міжкультурної підготовки для того, щоб акцентувати увагу на різноманіття культурних парадигм та складність міжкультурних контактів.

Метод культурного пристосування фокусується на сприйнятті та інтерпретації поведінки представників двох контактуючих культур. Він включає аналіз так званих критичних ситуацій, часто конфліктних ситуацій чи непорозумінь між представниками культури, до якої належать самі студенти, та представниками цільової культури. Цей метод передбачає наявність кількох альтернативних пояснень та інтерпретацій критичної ситуації, тільки одна з яких відповідає дійсності. Ці критичні ситуації акцентують увагу на тому, що представники культури, що вивчається, думають з певних питань чи проблем, а також допомагають студентам усвідомити культурні відмінності у реалістичних ситуаціях.

Метод крос-культурного діалогу передбачає розробку викладачем-тренером особливих діалогів на теми, що містять в собі глибоко вкорінені культурні відмінності між рідною культурою та культурою, що вивчається. Робота з діалогами може здійснюватися у вигляді дискусії у малих групах, рольової гри або у вигляді домашнього завдання.

Країнознавчий метод фокусується на певній конкретній культурі, часто інтегруючи географічні, політичні, історичні, економічні, релігійні та естетичні аспекти культури, що вивчається. С. Фаулер та Дж. Блом наголошують на такій послідовності специфічно-культурної інформації: спершу розглядаються загальнокультурні питання та принципи, згодом вводяться вправи на усвідомлення культурного різноманіття, наступним етапом зосереджується увага на поглибленні розуміння власної культури студентів, і тільки потім –



вивчення цільової культури (target culture) з виділенням найскладніших елементів.

Метод занурення імплікує безпосередній контакт з матеріальною та духовною культурою іншого народу. Відвідування ресторанів, продуктових магазинів та етнічних кварталів дозволяє продемонструвати та активно залучитись до ситуацій реального життя. Такі екскурсії дозволяють студентам на власні очі побачити як вони взаємодіють з представниками та артефактами іншої культури на відміну від симуляцій, що проводяться в класі. Метод особливо ефективний тим, що здобуття інформації відбувається одночасно з формуванням навичок міжкультурної взаємодії.

Метод культурного аналізу базується на використанні даних етнографії та антропології для збирання інформації щодо конкретного культурного феномену з метою її аналізу. Аналіз такої інформації надає можливість усвідомлення та розуміння тенденцій, впливів та причинно-наслідкових зв'язків у межах певної культури.

Близьким до методу критичних випадків є запропонований Е. Бурвіц-Мелзер метод формування міжкультурної компетенції за допомогою художньої літератури тої країни, культура якої вивчається. Суть методу полягає в тому, що студенти прочитавши невелике оповідання, що містить певні культурні компоненти, творчо працюють з персонажами та культурними реаліями, намагаючись «приміряти їх на себе».

При цьому студенти повинні вміти вичленовувати з літературного твору культурні елементи; вміти визначити конфлікт/непорозуміння між культурами; розуміти почуття персонажів твору; вміти бачити національні стереотипи, упередження та узагальнення, окреслені в літературному творі; вміти порівнювати їхні власні культурно-обумовлені враження та думки про прочитане з враженнями думками їх одногрупників з інших культур; вміти написати продовження історії, окремі сцени історії, заголовки тощо, виходячи з культурного контексту, заданого літературним твором; вміти використовувати різні площини зору при виконанні творчих завдань: розглядати текст «зовні», з площини аутсайдера, «зсередини», намагаючись прийняти культуру героїв та діяти відповідно до їхнього культурно-ціннісного коду, а також координувати ці площини; обговорювати твір та сцени з нього, написані самими студентами, беручи до уваги культурний зміст самого твору, культурне наповнення їх власних творчих робіт та свій власний культурний фон (cultural background) [Бурвіц-Мелзер с.32-33].

На думку Е. Бурвіц-Мелзер, виконуючи всі запропоновані завдання – читаючи та аналізуючи твір; висуваючи гіпотези стосовно сюжету та героїв; обговорюючи вірогідні продовження, сумісні з характерами героїв, розгортанням сюжету та загальним культурно-ціннісним фоном; переписуючи

чи додаючи епізоди до твору, студенти інтерналізують текст, тобто текст стає частиною них самих. Фрагменти культурного багажу студентів неминуче просочується у їхні дискусії стосовно іншої культури, і саме тут на переконання Е.Бурвіц-Мелзер відбувається найголовніше – створюється більш ніде не існуюча площина «між культурами», тобто певне комфортне місце, де можна вільно вивчати обговорювати інші культури (Бурвіц-Мелзер, с.41-42).

Усі методи підготовки до міжкультурної взаємодії Е. Кінаст поділяє на дві головні групи: засновані на знаннях та засновані на досвіді. Перша група методів виходить з того положення, що ознайомлення студентів з орієнтаційною системою іншої культури уможливить їх успішну взаємодію в ситуації культурних контактів. Це переважно когнітивні методи, вони реалізуються через прочитання лекцій, книжок, перегляд фільмів тощо.

Інша група методів – це методи, засновані на досвіді/діяльності. Вони базуються на припущенні, що лише знань про культурну систему іншого етносу недостатньо для повноцінної та успішної міжкультурної взаємодії, такі знання не забезпечують оволодіння „ноу-хау” продуктивно виходити з ситуацій культурного конфлікту. В рамках цієї методологічної парадигми, тренери можуть використовувати міжкультурні ігри, рольові ігри, кейс-метод тощо.

Необхідним кроком ефективної підготовки до міжкультурної взаємодії мають стати тренінги, спрямовані на усвідомлення студентами своєї власної культурної ідентичності. Незважаючи на позірну аксіоматичність питання, процес чіткого окреслення власних культурних норм, цінностей та поведінки являє собою значні труднощі для більшості студентів, оскільки така інформація сприймається як даність і ніколи не аналізується. Саме тому ключовими педагогічними умовами для успішного виконання завдання усвідомлення власної культурної ідентичності у зарубіжному дискурсі з питання підготовки до міжкультурної взаємодії вважають:

1. Аналіз обізнаності в рідній культурі (*critical native cultural awareness*). Цей термін розуміють як здатність студента рефлексувати щодо власної культури та того, якою вона бачиться представникам інших культур [М.Байрем, К.Різагер].

2. Формування «міжкультурного мовця» (*intercultural speaker*). М. Байрем та К. Різагер визначають міжкультурного мовця як особу, яка оволоділа компетенцією зводити до купи дві культури та дві культурні ідентичності і створювати стосунки взаємодії. Від міжкультурного мовця не вимагається говорити і вести себе як носій тої культури, з якою відбувається взаємодія, адже кожна така людина різниться власною індивідуальністю, яка має свій соціальний статус, соціальну ідентичність та яка була соціалізована у певній культурі. Кожен такий міжкультурний мовець привносить до взаємодії

свою існуючу соціально-культурну ідентичність, але і сприймає соціально-культурну ідентичність особи чи осіб, з якими вступає у взаємодію, і в цій новій ситуації виступає представником своєї культури та країни, з якої походить. Міжкультурний мовець повинен бути здатний сприймати і розуміти культуру її носія, рефлексувати на свою власну культуру та її сприйняття представниками інших культур, вміти пояснювати явища однієї культури термінами іншої, приймаючи той факт, що конфліктуючі перцепції не завжди будуть сумісними. Соціальна компетенція міжкультурного мовця, стверджує М. Байрем, складається з чотирьох ключових компонентів:

А. *Savoir-être* (життєві навички), що у трактуванні М. Байрема являють собою емоційну здатність поступитися етноцентричним ставленням та сприймати інакшість, а також когнітивну спроможність встановлювати та підтримувати стосунки між представниками власної культури та носіями інших культур

Б. *Savoir-apprendre* (вміти дізнатися) – це здатність продукувати та оперувати тлумачною системою, яка дає змогу отримувати уявлення про досі невідомі культурні значення, переконання та практики як в рідній, так і в новій культурах.

В. *Savoirs* (знання) – володіння системою цінностей (*system of references*), яка структурує культурну ідентичність та культурний простір цільової групи (тобто тої, з якою планується взаємодія). Ця система цінностей включає в себе ту інформацію, яка вважається сама собою зрозумілою, висновки та побіжні значення реалій, що включені в життя носіїв культури. Саме розуміння цієї постійно змінної системи складає *savoirs* міжкультурного мовця.

Г. *Savoir-faire* (вміння, ноу-хау) – це вміння поєднати *savoir-être savoir apprendre* та *savoirs* в конкретних ситуаціях бікультурних контактів. [М.Байрем, с. 65-67].

У зарубіжному психолого-педагогічному дискурсі домінує підхід, згідно з яким підготовка до міжкультурної взаємодії може проходити у двох формах залежно від потреб підготовки та особистісних якостей:

1) загальнокультурна підготовка, яка імплікує використання складових характеристик міжкультурної компетенції та застосування їх як особистісних критеріїв готовності (відкритість, толерантність стосовно двозначності, здатність адаптуватися до ситуації тощо);

2) спеціальна культурна підготовка полягає у використанні ключових культурних стандартів конкретної культури, таких як, наприклад особиста дистанція, соціальна гармонія тощо в якості критеріїв готовності до міжкультурної взаємодії [4, с. 149-150].

**Висновки.** У цілому, у західному педагогічному дискурсі утвердилося таке розуміння міжкультурної підготовки спеціалістів, згідно якого завданням

викладача/тренера з міжкультурної взаємодії є не лише майстерне володіння більшістю з вищезазначених методів, але й підтримувати і допомагати фахівцям досліджувати нові аспекти реальності та вчитися встановлювати нові системи цінностей (frames of references) для категоризації та інтерпретації поведінки представників інших культур у поліетнічному середовищі. Серед інших функцій викладача у контексті підготовки до міжкультурної взаємодії – допомагати засвоювати студентам стратегії поведінки при зіткненні з невластивим їх культурі явищами і феноменами, виходити із ситуації непорозуміння та неоднозначності творчими способами, уможливити усвідомлення студентами того, що те, що називають здоровим глуздом насправді є відчуттям культури [Н.Сілі, с.14]. Усі описані у статті методи цілком придатні для ефективного використання в умовах українського університету.

### **Список використаних джерел**

1. Burwitz-Melzer E. Teaching Intercultural Communicative Competence through Literature / E. Burwitz-Melzer. // Developing intercultural competence in practice. Multilingual matters. – 2001. – С. 29–43.
2. Byram M. Language teachers, politics and cultures / M. 2. Byram, K. Risager. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1999. – 206 с.
3. Intercultural interactions: A practical guide / R.Brislin, K. Cushner, C. Cherrie, M. Yong. // Sage publications. – 1986. – №6. – С. 77–94
4. Kinast E. Diagnosing applied intercultural competence [Електронний ресурс] / Eva-Ulrike Kinast. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.v-r.de/en/handbook\\_of\\_intercultural\\_communication\\_and\\_cooperation/t-241/1004394/](http://www.v-r.de/en/handbook_of_intercultural_communication_and_cooperation/t-241/1004394/)

**Диордиева А. В.**

### **СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ИНОСТРАННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ**

*В статье проанализированы современные подходы к методике подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в работах преимущественно американских ученых. Автор делает широкий срез различных методов интернализации другой культуры, таких как, например, кросскультурный диалог, культурное погружение, метод контрастирования культур, которые вполне пригодны к применению в украинских реалиях.*

**Ключевые слова:** *межкультурное взаимодействие, методы подготовки, классификация методов.*

**Diordieva A.V.**

## **STRUCTURAL ORGANIZATION OF INTER-CULTURAL TRAINING IN THE FOREIGN SCIENTIFIC DISCOURSE**

*The article analyzes modern approaches to the methodology of preparing students for intercultural interaction in the research done by American scholars. The author makes a wide selection of the various methods of internalization of another culture by students, such as, for example, cross-cultural dialogue, cultural immersion, the method of contrasting cultures, which are quite suitable for use in Ukrainian university practices.*

*One of the most important notions described in the article is the notion of intercultural speaker. Intercultural speaker is defined as someone who has their own social status, social identity and who was socialized in a particular culture but is able to interact with representatives of other cultures effectively without having to speak and behave as a native of the target culture.*

*Each intercultural speaker brings in their existing social and cultural identity into interaction but they also perceive the socio-cultural identity of the person or persons they are interacting with. Intercultural speakers must be able to reflect on their own culture and its perception by representatives of other cultures as well as to explain the phenomena of one culture by the terms of another, taking into account the fact that conflicting perceptions will not always be compatible.*

*The author comes to the conclusion that the western pedagogical discourse has established such an understanding of intercultural training of specialists, where the task of a teacher or a trainer in intercultural interaction is not only to help students master the above-mentioned methods, but also to support and assist the students to explore new aspects of reality (both their own and the one of the studied culture) and learn to establish new value systems ( frames of references) in order to categorize and interpret the behavior of representatives of other cultures in a multiethnic environment. Among other functions of the teacher in the context of intercultural training is to help students master the strategies of behavior in dealing with the phenomena that are not specific to their culture as well as to avoid confusion and ambiguity in creative ways.*

**Keywords:** *intercultural interaction, methods of preparation, classification of methods.*

*Стаття надійшла до редакції 24.05.2018 р.*

## ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ДЖЕРЕЛА ГРЕКО-ЛАТИНСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ ЯК ФАКТОР ПЕРВІСНОГО КОНТАКТУВАННЯ ЛЮДСТВА У ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКИЙ ПЕРІОД

**В. О. Карлова,**

*аспірант кафедри загального мовознавства та германістики  
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова,  
e-mail: [victoriakarlova@ukr.net](mailto:victoriakarlova@ukr.net)*

*У статті розглядаються питання греко-латинських запозичень у давньосаксонському періоді як результату мовних контактів давнього суспільства. Окреслено джерела їх асиміляції такі, як: побутові, торгівельні, народні, релігійні, наукові та інші. Визначено етапи адаптування латинських запозичених одиниць: континентальний період, період поселення та християнський період. Охарактеризовано фактори впливу, що сприяли введенню запозичених лексичних одиниць до давньоанглійської мови та стимулювали її до подальшої еволюції у формуванні та трансформуванні, що сприяло утворенню сучасної англійської мови як міжнародної мови світу.*

**Ключові слова:** *давньоанглійський період; запозичення; асиміляція; латинізм; християнство; культура; діалект.*

**Постановка проблеми.** Вплив латинської мови на давньоанглійську неможливо переоцінити, адже латинська мова стала важливим полем для взаємообміну культури з іншими народами. Латина не була мовою завойованого населення. Для англосаксів вона була атрибутом цивілізації. Це зумовлює актуальність даного дослідження, що сприяє зверненню уваги на давньоанглійську запозичену лексику як фундаменту трансформування англосаксонської мови та асиміляції нових лексичних одиниць як фактору еволюції мови. Таким чином, довести появу нового латинського слова в певний період часу допоможуть різні джерела [1].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Звертаючи увагу на останні дослідження науковців у сфері вивчення давньоанглійського періоду (А. Бауг, Т. Кейбл, Н.Ю. Тукалевська, Р. Хог), можливо говорити про їх величезний інтерес, спрямований до латинських запозичень, а саме їх появи та асиміляції у давньосаксонський період.

**Формулювання цілей статті.** Головною метою даної статті є визначення фактору впливу греко-латинської запозиченої лексики на сучасну

англійську мову та окреслення етапів асиміляції цих запозичень і джерел їх виникнення.

**Виклад основного матеріалу.** Багато слів, що прийшли в англійську з латинської, для самої латини також є запозиченими. Основним джерелом запозичення була грецька мова, тому в англійській мові налічується частина слів із грецької мови. В епоху Відродження було запозичено велику кількість слів, пов'язаних з мистецтвом, літературою, наукою і творчістю. У цей період англійська мова асимілювала безліч наукових слів, що було незвично на той момент [1]. Потрібно зважати на той факт, що всі латинські запозичення розділяють на три групи: *континентального періоду, періоду поселення та християнського періоду* [7, р. 110]. За тлумаченням Р. Хога, останній важливо розділити на дві групи. “Перша група належить до I або III ст. після повного прийняття християнства в VII ст.. Латинські запозичення прийшли в цей період переважно політичного походження, які слід розглядати асоціативно із церквою, ніж із концептом нової віри. Тут варто, розглянути слова *abbod – abbot, mæsse – mass, offrian – offer*. Розширення словникового фонду пов’язане із навчанням *scōl – school*, також разом із невеликою кількістю слів, які пов’язують із природою, *caul – cabbage*. Друга група, після поселення, – це латинські запозичення, більшість яких асоціюються із “Benedictine monastic revival”, яке відбулося у другій половині X ст. [...]”. Ці види запозичень відображають форми мови, яка належить до офіційної та високоосвіченої, ніж до мови повсякденного вжитку [7, р. 110–111]. За спостереженнями Р. Хога, давньоанглійська мова містила 170 запозичених слів із латини до поселення, що є континентальними запозиченнями. Протягом I чи III ст. під час заселення Британії менша кількість слів із латинської мови була запозичена [7, р. 110–111]. А. Бауг і Т. Кейбл вважають, що перші латинські слова, які потраплять до основного словникового складу англійської мови, є результатами контактів між римлянами і германськими племенами на континенті. На думку вчених, «... декілька сотень латинських слів були в різних германських діалектах давнього періоду, деякі – лише в одному, інші були наявними у двох, що підтверджувало активне співіснування між народами. Германське населення в імперії до IV ст. налічувало приблизно декілька мільйонів. Вони були представлені різними рангами та класами суспільства, від рабів до командирів римської армії». Хоча давнє населення було розміщено по всій імперії, звичайно найбільша їх кількість знаходилася на півночі [6, р. 72].

Варто пам’ятати, що першими завойовниками були саме римляни ще до н. е. (I–VII ст. до н. е.), які принесли в англійську мову значну частину слів із латини. У зв’язку з тим, що давні племена, які заселяли північну частину Європи, вели торгівлю з Римською імперією, в англійській мові з’явилася

чимала кількість слів, пов'язаних із торгівлею. Крім того, було запозичено багато наукових слів, із літератури, різних робіт і пам'яток [1].

Це стало значним кроком у розвитку англосакської писемності. Адже давні люди використовували рунічне письмо, яке базувалося на використанні знаків – рун, що зображали на дереві чи камені. Т.О. Расторгуєва вважає, що руни звичайно означають “секрет”, “загадку” та вони безперечно вважалися магічними. Пізніше поняття “руни” стало використовуватися як літери в написанні цих символів. Без сумніву, мистецтво рунічного письма було відоме германським племенам задовго до того, як вони потрапили до Британії, з того часу руни знаходили в Скандинавії [2, с. 63].

Н.Ю. Тукалевська зазначає, що «[...] значний шар слів відносять до народних запозичень, тобто слова, які ввійшли усним шляхом і були рано введені у загальне користування. Деякі із цих запозичень відносяться до часів Цезаря (I ст. до н. е.), основна маса їх припадає на першу половину I ст. н. е., коли між германськими племенами і Римською імперією зав'язувалися різнобічні та жваві відносини, а потім на самій території імперії, що розпалася, виникло тісне масове співіснування германців із місцевим романським населенням варварських королівств [5, с. 248]».

Належність латинських (греко-латинських) запозичень до числа народних, за словами О.І. Смирницького, часто виявляється в їх фонетичних особливостях: “[...] з одного боку, в них нерідко проявляються характерні риси, які відрізняють народну латину від класичної; з іншого боку, в багатьох випадках вони мають характерні риси різних відносно ранніх фонетичних змін, яким вони підлягали ще в діалектах англів і саксів на континенті. Крім того, вони в більшості відрізнялися від пізніх “наукових” слів і за своєю семантикою. Варто зважати на той факт, що за допомогою “наукових” запозичень можливо прослідкувати середньовікову монастирську школу з її освіченістю, а крізь шар народних запозичень постійно виражається практична діяльність і боротьба [...]” [4, с. 181].

До числа *ранніх запозичень* відносять суфікс давньоанглійської – *ere* із латинської – *ārius*. У подальшому цей суфікс став одним із найпродуктивніших в англійській мові (– *er*). Латинський вплив виражався також у калькуванні латинських слів і словосполучень: *da Mōnan-dæz* – *Māna-tag* “День місяця” – лат. *Lunae dies* “понеділок” (франц. *Lundi*; сучасна англ. *Monday*). Виникнення західногерманських назв днів тижня належить, ймовірно, до III–IV ст. [4, с. 185].

Більш численними словами були ті, які пов'язані з торгівлею. Тевтони в Рим відправляли янтар, хутро, рабів, різні предмети розкоші та декору, прикраси. Слово з латині *sēar* “угода” (слід згадати англійське *cheap*, *charman*, які вже походять від латини), так само виникли і наступні лат. *tangan* – англ. *tonger*, лат. *pund* – англ. *round* [6, р. 73]. Однією з головних цілей



торгівельних відносин були поставки вина, тому стає очевидним чому лексика поповнилася такими запозиченнями: *wīn* “вино”, *must* “молоде вино”, *esced* “оцет”. Деякий процент запозичень належить до слів повсякденного вжитку: *cytel* “чайник”, *mese* “стіл”, *taped* “килим”, *pyle* “подушка” [6, р. 73]. На думку Н.Ю. Тукалевської, запозичення проникали в давньоанглійську мову не усним шляхом, а письмовим, а тому вони дуже часто зберігали свою питому форму, наприклад, *reliquium*, *papa*, *munis* та ін [5, с. 247].

У більшості випадків слова запозичувалися з латинської мови за принципом прямого фонемного копіювання іншомовних морфем, наприклад, *martyr* від лат. *martyr* – *cnhflybr*, яке, у свою чергу, було запозичене від грец. *martur* “свідок”. Проте в деяких випадках спостерігалось виникнення слів із частковою морфемною субституцією, тобто змішаних, гібридних структур, частина морфем яких була перенесена із запозиченої мови, а інша частина заповнена морфемами запозичуваної мови, використовуваних за зразком морфем мови-джерела. Серед таких гібридних структур ми спостерігаємо таку лексему, як *heahengel* від лат. *archangel*. Порівнюючи, також *bisceophad*, *bisceopscir* та ін. [5, с. 248].

У деяких випадках спостерігається утворення складних слів, в яких одна частина представлена запозиченою лексемою, а інша – питоною, або ж утворюється нове слово за допомогою двох запозичених лексем. Запозичення латинської лексики цілими семантичними і структурними блоками вело до розширення, деталізації, а також до формування раніше не існуючих предметно-семантичних сфер англійської мови. Більше того, в англійському вжитку запозичені слова могли розвивати нові значення, а також актуалізувалося явище конкуренції значень у межах семантичної структури однієї лексеми [5, с. 249].

Розвиток англійської мови пройшов сотню років. Перша хвиля релігійного впливу припадає на VII ст., зумовлена місіонерською діяльністю та простимулювала активне будівництво монастирів у цьому столітті. Вплив латинської мови періодами ставав міцнішим, потім слабшав, досить згадати IX ст., коли по всій Нортумбрії та Мерсії церкви та монастирі опинилися в руїнах [6, р. 75]. Найбільший вплив латини на давньоанглійську мову спостерігався в 597 р., коли розпочалося активне поширення християнства і кінцем давньоанглійського періоду. Релігія була далеко від нового на острові, тому що ірландські монахи пропагандували Євангеліє на півночі зі створенням монастиря Айона Х. Колумбом у 563р. [6, р. 76]. За словами А. Бауга і Т. Кейбла, введення християнства означало будівництво церков і створення монастирів. Латина, мова служінь і церковного знання, активно використовувалася в Англії. Школи були збудовані у більшості монастирів і церквах. Деякі із них стали відомими, завдячуючи своїм вчителям і

випускникам, які пізніше створили інші школи у наступних центрах. Початком цих подій став 669 р., коли грецький єпископ, Феодор Кентерберійський, створив архієпископство у Кентербері. Церква як носій римської цивілізації сприяла розвитку англійського побутового життя в багатьох напрямках, це відобразилося на словниковому складі давньоанглійської мови [6, р. 77]. Оскільки у цей час література, що перекладалася, була переважно релігійного змісту, тому за своєю семантикою запозичення переважно належали до релігійної тематики [5, с. 246].

На думку Н.Ю. Тукалевської, особливі стосунки вживання англосаксами мови у релігійній сфері, призвели не просто до запозичення латинських слів, ці слова проникали дуже часто не як окремі, ізольовані одиниці, але входили великими, цілісними структурними системами, тобто групами слів, об'єднаних спільністю предметно-семантичною сферою. Під структурними групами вчена розуміє: “[...] однокореневі гнізда, які навіть при мінімальному складі своїх членів, швидко обростали похідними, оскільки похідні основи з одними і тими ж елементами афіксації масами проникали в мову давньоанглійського періоду, наприклад, *engel, engellic, apostol, apostolic* та ін. [...]” [5, с. 249]. Запозичувалися здебільшого своїй номінативні одиниці, тобто повнозначні слова, які, як правило, були моносемантичними і мали чітку предметну приналежність, наприклад, *munuc*, запозичення латинської лексеми *monachus; bisceop*, запозичене від латині *episcopus*, яке, у свою чергу, було запозичено з грец. *episcopos* “наглядач”; *cirice* “церква” та ін. [5, с. 248]. Запозичення цього періоду стійкі, що було пов'язане зі здатністю нового слова адекватно виражати нове поняття або відтінок вже відомого поняття.

Огляд запозичених слів показує, що масштаб латинського впливу на розвиток давньоанглійської мови був значним. Як результат християнізації, в англійську мову до завершення давньоанглійського періоду в її розвитку потрапило 450 латинізмів – це лише ті, які зафіксовані за письмовими джерелами. У цю кількість слів включають словоформи та власні імена, які за рахунок тексту Біблії, якби вони були зараховані, то кількість латинських запозичень була б значно більшою. З цього числа також потрібно вирахувати близько 100 слів, які належать до понять та явищ, яких не було в Англії, тому їх неможливо вважати повноцінною частиною давньоанглійського реєстру лексики [6, р. 82].

До *найпізнішого шару лексики* давньоанглійської мови належать головним чином “наукові” слова (VII–XI ст.), запозичені з латини та грецької мови. Запозичення цих слів до давньоанглійської мови належать до VII–XI ст. У результаті нового підйому в давньоанглійську мову потрапили слова нової сфери – наукового характеру: *accent* “акцент”, *terminus* “термін”, *verbena* “вербена” [6, р. 82–90]. Наведемо приклади латинських слів, які на думку

Ж.М. Сарангаєвої, потрапивши в давньоанглійську, зберегли свою форму у сучасній англійській мові: *ancor – anchor від ancora; purs – purse від bursa; sock – sock від soccus; pund – pound від pondo; camel – camel від camelus; rose – rose від rosa; biscop – bishop від episcopus* і багато інших [3, с. 23]

**Висновки.** Здебільшого у процесі свого розвитку англійська мова контактувала з латинською мовою, вплив якої є очевидним. Існує три етапи запозичень: континентального періоду, періоду поселення та християнського періоду. Багато латинських лексичних одиниць, потрапивши до давньоанглійської мови, згодом адаптувалися і навіть існують у мові донині. Це латинські запозичення, що належать до джерел побутової, торгівельної, релігійної, наукової лексики, які заповнили лакуни у давньоанглійській мові та розширили її словниковий склад, що дало можливість надалі збагачувати лексичний фонд мови іншими видами запозичених елементів.

### **Список використаних джерел**

1. Вольнова Д.Н. Иностранные заимствования как один из источников словарного состава английского языка. [Электронный ресурс]. URL : <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/39354>.
2. Расторгуева Т.А. История английского языка : учеб. для студ. высш. уч. зав.. 2-е изд., на англ. яз. М.: Астрель, 2007. 248 с.
3. Сарангаева Ж.Н. Роль заимствований в английском языке. *Вестник калмыцкого университета*. 2015. №3. С. 22–26.
4. Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык / под ред. В.В. Пасека. М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998. 307 с.
5. Тукалевская Н.Ю. Заимствование как один из способов культурной адаптации языка. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2008. № 5. С. 246–249.
6. *Baugh A.I., Cable T. A history of the English language*. L.: Pearson, 2002. 447 p.
7. *Hogg R. An introduction to Old English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002. 163 p.

**Карлова В. А.**

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ИСТОЧНИКИ ГРЕКО-ЛАТИНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ КАК ФАКТОР ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ КОНТАКТОВ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА**

*В статье рассматриваются вопросы греко-латинских заимствований в древнеанглийском периоде как результат языковых контактов древнего общества. Определены самые важные источники их ассимиляции. Очерчено этапы адаптации латинских заимствованных лексических единиц. Охарактеризованы факторы влияния, которые способствовали введению*

заимствований в древнеанглийский язык и стимулировали их к дальнейшей эволюции английского языка, что способствовало созданию современного английского языка как международного.

**Ключевые слова:** древнеанглийский период; заимствование; ассимиляция; латинизм; христианство; культура; диалект.

**Karlova V. O.**

## **LINGVOCULTURAL SOURCES OF GREEK-LATIN BORROWINGS AS THE DETERMINANT OF ANCIENT PEOPLE CONTACTS**

*The article deals with the matters of the Greek-Latin borrowings in the Old-English period (V – mid. XII c.) as the result of the language contacts of the ancient society. The Old English language had close contacts with the Latin language which gave reasons for the following penetration and the future adaptation of the Latin loan-words. This factor made the development of the Anglo-Saxon writing, the rune system was influenced with the Latin words. The words were assimilated by means of the direct phonemic copying of the foreign morphemes, otherwise it was appeared that the words with partial morpheme substitution, as in mixed, hybrid structures existed and also the part of morphemes which was transmitted of the borrowed language, another one was fulfilled with morphemes of the assimilated language, which was used as the morphemes of the language-source. It was suggested the completing of composed words were in the Anglo-Saxon or sometimes making the new words by means of two borrowed words. It was made the expansion, working out in detail and also to form earlier non-existent semantic spheres of the whole Latin semantic structures and blocks in English.*

*Moreover, loanwords could develop new values in the English consumption and also the phenomenon of competition of values appeared within the limits of semantic structure of one lexeme. It is determined the sources of their assimilation such as: domestic, commercial, folk, religious, scientific etc. It is defined the periods of Old English borrowings such as: continental period, period of settlement and Christian period (VII c.). The factors of influence were determined which made the intrusion of the Latin borrowings to the Old English language and stimulated it to the next evolution into the forming and transformation which made the progress into formation the modern English language.*

**Keywords:** Old English period; borrowing; assimilation; latinizm; Christianity; culture; dialect.

*Стаття надійшла до редакції 24.05.2018 р.*

## **ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

***Т. В. Зубенко,***

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент  
кафедри англійської філології*

*Чорноморського національного університету імені Петра Могили,  
e-mail: zubenko47@gmail.com*

*У статті розглядаються та аналізуються інформаційні технології, створені допомагати студентам у формуванні англомовних навичок письма. Характеризується доцільність їх використання для вирішення дидактичних завдань занять з навчання англійської мови як іноземної. Автор статті надає поради використання існуючих Інтернет-інструментів на етапах планування письмового повідомлення, під час процесу редагування граматичних і орфографічних помилок, надання діагностичного зворотного зв'язку, при фінальному вичитуванні тексту і редагуванні, при перевірці письмової роботи на неналежне цитування, незаконне використання вмісту, оригінальність та запобігання плагіату, а також у процесі колаборативного письма.*

***Ключові слова:*** *інформаційні технології; англомовні навички письма; навчання англійської як іноземної; колаборативне письмо.*

***Постановка проблеми.*** Вплив технологій на процеси письма простежуються з часу переходу людини від написання ручкою до комп'ютерної обробки тексту, потім до появи електронної пошти, мережових середовищ, електронних портфелів, створення текстових віртуальних середовищ, тощо [8]. З сучасними передовими технологіями кожен спілкується письмово більше, ніж будь-коли раніше. Люди різного віку надсилають один одному текстові повідомлення, публікують повідомлення в соціальних мережах, ведуть блоги та коментують різні онлайн публікації, тому навички письма є ключовими для існування в англомовному світі. В тій чи іншій мірі спілкування за допомогою мобільних засобів також відбувається у письмовій формі. Звичайно, різні способи спілкування вимагають різні стилі письма, різні стилі мовлення та різні рівні офіційності, для багатьох людей письмо є можливістю виразити свою ідентичність. Беручи до уваги більш глибокий контекст, такий як бізнес, освіта та працевлаштування, навички письма тут справді є дуже важливими, адже добре написані документи демонструють рівень професійного розвитку людини. З іншого боку, слабо написане резюме

не приведе нікого до бажаної роботи, тому навчання письма має значення на протязі усього життя, адже навички письма будуть завжди корисні студентам у різноманітних ситуаціях за межами класної аудиторії [6].

**Постановка мети та завдань статті.** З метою запозичення світового досвіду та запровадження сучасних досягнень в навчанні англійської мови в систему освіти України в статті розглядаються та аналізуються інформаційні технології, створені науковцями різних країн для удосконалення шляхів та методів розвитку англійського писемного мовлення. Завданнями даної статті є 1) описати існуючі інформаційні технології, що створені допомагати студентам у формуванні англійських навичок письма, й 2) охарактеризувати доцільність їх використання для вирішення дидактичних завдань занять з навчання англійської мови як іноземної.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Навчанню академічного письма присвячені праці таких учених, як Е.В. Васил'євої, С.П. Кожушко, О.Б. Тарнопольського, Т.В. Яхонтової. Інтерактивне навчання писемного мовлення вивчала вчена Г.Ф. Кривчикова. Методиці інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій присвячене наукове дослідження О.С. Синєкоп. Серед зарубіжних науковців проблеми формування мовленнєвих навичок засобами інформаційних технологій досліджували вчені Г. Кеслер, Е. Котос, Н. Удіна, З. Лі, В. Хегелгеймер, К. Чапел та інші. Проте, здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблем використання інформаційних технологій у навчанні писемного мовлення. Постійне оновлення комп'ютерних технологій, швидкий розвиток науково-технічного прогресу вимагає відповідної модернізації навчального процесу, пошукової діяльності щодо використання прогресивних інформаційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Використання технологій для формування навичок письма виходить далеко за рамки використання текстового процесора для складання письмових текстів, аналогічних тим, які публікуються професіоналами в Інтернеті. Застосування комп'ютера як засобу навчання позитивно впливає на якість навчання англійського писемного мовлення. Використання Інтернет-ресурсів для пошуку професійно орієнтованих текстів іноземною мовою дозволяє студентам збагатити їхній професійний досвід, а також навчитися цитувати й робити посилання в дослідницькій роботі [3].

Професор Котос радить не намагатися навчати всім аспектам письма одночасно. Є занадто багато аспектів, які треба враховувати на письмі: зміст та стиль, зв'язність та логічний розвиток ідей, орфографія та пунктуація, граматична точність та словниковий запас. Кожен з них треба розвивати і орієнтуватися на індивідуальні результати студентів у процесі написання. Вчена пропонує надавати студентам багато можливостей для

практикування на письмі, писати кожен день в журналі чи блозі, розробляти завдання для моделювання ситуацій реальних комунікацій, які є актуальними для студентів і цікавими [6].

На етапі планування корисною у створенні письмового повідомлення буде технологія створення інтелект-карти ([www.mindmup.com/](http://www.mindmup.com/))[2], яка представляє діаграму зв'язків між ідеями, завданнями, тобто графічне зображення інформації. Цей етап є проміжним між роздумами і переносом думок на папір [1]. Інтелект-карта дозволяє запрограмувати письмове повідомлення, чітко і структуровано представити хід розвитку авторської думки у вигляді схеми (зорової опори)[2].

Лабораторією для творчого написання, редагування та коментування останніми роками стали блоги. У веденні блогів є багато переваг, особливо якщо це стосується письма. Існує безліч сервісів, які забезпечують створення блогів, та найпоширенішим серед навчальної аудиторії є Google, який легко створює блоги за допомогою свого інструменту Blogger. Багато викладачів та студентів, які користуються блогами, знаходять їх простими у використанні та інтеграції в навчальний процес. Ще однією перевагою блогу є те, що доступ до нього можна отримати у будь-який час з будь-якого комп'ютера чи мобільного пристрою, що мають зв'язок з Інтернетом. Blogger надає також можливість поділитися своїми записами з іншими. Вчена Котос пропонує регулярно і вибірково надавати відгуки [6]. Зрозуміло, що надання викладачем відгуків на все, що пишуть студенти, є неможливим для викладача і небажаним для студентів. Але баланс того як багато відгуків, коли і як необхідно їх надавати – це актуальна тема наукових досліджень сьогодні. Вчена запропонувала також використовувати програму «Criterion» ([www.ets.org/criterion](http://www.ets.org/criterion)) для отримання автоматичних відгуків. Це веб-інструмент, який інструктує та допомагає студентам планувати, писати та переглядати свої нариси. Він надає негайний діагностичний зворотний зв'язок та можливість практикуватися на письмі у власному темпі. Проте, цей відгук є не завжди точним і тому викладачі повинні пояснювати, як найкраще використовувати автоматичний відгук, запропонований комп'ютером. Програма «Criterion» допомагає викладачам покращити результати студентів, зосереджує увагу на тих місцях, які треба вдосконалити.

Допомога комп'ютера стане в нагоді також при створенні колекції релевантних реєстрів текстів різних за стилем та типом, які студенти можуть використовувати для аналізу під час виконання своїх завдань, адже, під час планування свого твору студенту необхідно прочитати достатню кількість текстів схожих за метою і змістом з тим, який він хоче написати.

Значне місце у письмі займає процес редагування граматичних і орфографічних помилок. Існує багато інструментів, які допоможуть студентам

це зробити, наприклад програми «Grammarly» (<https://app.grammarly.com/>) та «Spellcheck». «Grammarly» – це система, яка слідкує за написанням студента та пропонує відгуки на помилки, які він робить у орфографії, граматиці та пунктуації. Програма не просто виправляє помилки, а ще й дає пояснення, чому надруковане є неправильним. Існує безкоштовна версія «Grammarly», яку студенти можуть завантажити. Цей онлайн редактор перевіряє орфографію та граматику на таких сервісах як Gmail, Facebook, Twitter, Linkedin, Tumblr та майже скрізь, де студент пише в Інтернеті, виявляє слова, які використовуються в неправильному контексті, зберігає всі документи. «Spellcheck» – аналогічна програма, яка вбудована в більшість інструментів обробки текстів. Вона підкреслює помилки в орфографії та граматиці і пропонує виправлення

При фінальному вичитуванні тексту і редагуванні стане в нагоді програма Purdue Online Writing Lab (OWL <https://owl.english.purdue.edu/owl/>) – лабораторія з дослідження письма онлайн при університеті Пердью штат Індіана. Вона володіє інструментами для письма, навчальними матеріалами та надає їх як безкоштовну послугу. Лабораторія пропонує глобальну підтримку через Інтернет-довідникові матеріали, має докладні інструкції і багато прикладів для перегляду.

Перевірити письмову роботу на неналежне цитування, незаконне використання вмісту, оригінальність та запобігання плагіату допоможе Інтернет-інструмент Turnitin (<http://turnitin.com/ru/>) [9]. Його новий модуль, PeerMark ([www.turnitinuk.com/ru/features/peermark](http://www.turnitinuk.com/ru/features/peermark)), полегшує процес взаємооцінювання, допомагає студентам навчатися один у одного.

З появою новітніх технологій з'явилась можливість колаборативного письма, яке має на увазі спільне виконання письмового завдання у групі [4]. Якщо взяти до уваги одноосібне письмо, воно означає наскільки добре людина може писати самостійно. У колаборативному письмі основна увага приділяється написанню в соціальному контексті [5]. Якщо студенти працюють разом над текстом, вони можуть спілкуватися завдяки коментарям, обговорювати та читати дописи, висловлювати свої ідеї отримуючи таким чином зворотний зв'язок від своїх однолітків на протигагу процесу одноосібного письма, де зворотний зв'язок надходить лише від викладача та комп'ютера. Таке письмо дозволяє розвивати критичне, рефлексивне мислення, а також концентрує увагу студента на грамотності письма, використанні лексики, дискурсу [4]. Колаборативне письмо готує студентів до роботи в реальному світі. Цей вид письма виник в контексті ділового спілкування. Лоурі відзначає широке розповсюдження колаборативного письма в діловому, науковому та управлінському середовищі [11]. Це особлива форма роботи в групі, яка має безліч переваг, такі як навчання, соціалізація, генерація нових



ідей, максимальна інформованість, різноманітність точок зору, збалансованість, досвід, спільні знання, навички письма і більш якісний кінцевий результат [4]. GoogleDocs – чудовий інструмент для колаборативної групової роботи[12]. Чат, коментар та функція пошуку в Інтернеті особливо корисні для всіх етапів процесу написання: від планування до складання, переглядута редагування.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Описані вище технології можуть бути використані в системі освіти України для залучення актуальних та корисних матеріалів на заняттях з англійської мови з формування навичок і вмінь англомовного мовлення. Для ефективного їх упровадження необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на інформатизацію і комп'ютеризацію навчального процесу, створити базу даних існуючих уже ресурсів, Інтернет-інструментів та програмного забезпечення у викладанні англійської мови. Необхідно включити їх у програми розвитку вчителів і викладачів із застосування сучасних інформаційних технологій, їх конструктивного аналізу, диференційованого підходу до вибору найбільш ефективних і результативних у викладанні англійської мови як іноземної, формування інформаційної культури учасників навчального процесу, розширення співпраці між вищими навчальними закладами як України, так із закордонними. Перспективу подальшого дослідження вбачаю також у створенні таких технологій, які допоможуть студентам у вивченні мови на особистому психологічному та ментальному рівні, наприклад удосконалення способів і шляхів запам'ятовування лексики, подолання психологічних перешкод, усвідомлення граматичних явищ та розуміння прочитаного і прослуханого, сприймання мовлення співбесідника на слух та швидке реагування в умовах наближених до реального спілкування.

### **Список використаних джерел**

1. Бьюзен Т. Супермышление / Тони и Барри Бьюзен; пер. с англ. Е.А. Самсонов; худ. обл. М.В. Драко. – 2-е изд. – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
2. Синеккоп О.С. Интеллект-карта–технологія навчання академічного письма майбутніх фахівців з інформаційної безпеки у немовних вищих навчальних закладах / збірник наукових праць «Теоретичні питання культури, освіти та виховання». – Вип.44. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – С. 85-88.
3. Синеккоп О.С. Методичні основи інтерактивного навчання англомовного письма студентів технічних спеціальностей / О. С. Синеккоп // Вісник КНЛУ. Серія: педагогіка та психологія. – Вип.16. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 125–131.
4. Удина, Н.Н. Коллаборативное письмо в электронной среде обучения иностранному языку / Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации / VI Международная научно-практическая конференция. Под редакцией А.Л. Назаренко. 2014. Издательство: ООО "Издательский дом КДУ" (Москва). – С. 314-320. Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=23234934>

5. Chapelle, C., Voss, E (2016). 20 years of technology and language assessment. *English Publications*. 139. Retrieved from [https://lib.dr.iastate.edu/engl\\_pubs/139](https://lib.dr.iastate.edu/engl_pubs/139)
6. Cotos, E. (2015). "Automated Writing Analysis for writing pedagogy: From healthy tension to tangible prospects". *English Publications*. 63. Retrieved from [http://lib.dr.iastate.edu/engl\\_pubs/63](http://lib.dr.iastate.edu/engl_pubs/63)
7. Gugin, D. (2014). A Paragraph-First Approach to the Teaching of Academic Writing. *English Teaching Forum* 52(3). 24-29.
8. Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2012/kesslerbikowskiboggs.pdf>
9. Li, J., & Li, M. (2018). Turnitin and peer review in ESL academic writing classrooms. *Language Learning & Technology*, 22(1), 27–41. Retrieved from <https://dx.doi.org/10125/44576>
10. Li, Z., Dursun, A., Hegelheimer, V. (2017). Technology and L2 Writing. *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, 77-92.
11. Lowry P.B., Curtis A., Lowry M.R. (2004). Building a taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary research and Practice. *Journal of Business Communication*. Retrieved from: <http://job.sagepub.com/content/41/1/66>
12. WunPhng, S., Huong, (2017). Video Presentation "Using GoogleDocs for Collaborative Writing". Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Nw4EAwRUz2c&feature=youtu.be>

**Зубенко Т.В.**

## **ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ ПИСЬМА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*В статье рассматриваются и анализируются информационные технологии, созданные в помощь студентам в формировании англоязычных навыков письма. Характеризуется целесообразность их использования для решения дидактических задач занятий по обучению английского языка как иностранного. Автор статьи дает советы использования существующих Интернет-инструментов на этапах планирования письменного сообщения, в процессе редактирования грамматических и орфографических ошибок, предоставления диагностической обратной связи, при финальной вычитке текста и редактировании, при проверке письменной работы на ненадлежащее цитирование, незаконное использование содержания, оригинальность и предотвращение плагиата, а также в процессе колаборативного письма.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии; англоязычные навыки письма; обучение английскому как иностранному; колаборативное письмо.*

**Zubenko T.V.**

## **DEVELOPING ENGLISH WRITING SKILLS BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES**

*The article analyzes information technologies created to help students in developing English language writing skills. The feasibility of their use for solving the didactic tasks of teaching English as a foreign language is characterized. The author of the article provides tips on using existing Internet tools at different stages of writing a text. Thus, at the planning stage, a mind map will be useful for creating a written message. It represents a diagram of the links between ideas and tasks. This stage is an intermediate between reflection and the transfer of thoughts on paper. The mind map allows you to program a written message, clearly and structurally to present the development of author's thoughts in the form of a circuit (visual support). According to the author's point of view, the laboratory for creative writing, editing and commenting is blogging. The most popular among the classroom is Google's online service, which easily builds blogs with its own Blogger tool. During the process of editing, correcting grammar and spelling mistakes, providing a diagnostic feedback the programs "Grammarly" and "Spellcheck" will help.*

*While finalizing text and editing, the Purdue Online Writing Lab program will be useful. When checking writing for inappropriate quoting, the illegal use of content, originality and prevention of plagiarism the Turnitin Internet tool will help. GoogleDocs is a great tool for collaborative group writing. Chat, comment and web search functions are especially useful for all stages of the writing process: from planning to compilation, viewing and editing.*

*The Criterion program will help you to get automated reviews. It is a web-based tool that teaches and helps students to plan, write and review their essays. It provides instant diagnostic feedback and the ability to practice writing at its own pace. Helping a computer will also be useful when creating a collection of relevant registers of texts of different style and type that students can use to analyze when performing their tasks.*

**Key words:** *informational technologies; English language skills; English as a foreign language; collaborative writing.*

*Стаття надійшла до редакції 24.05.2018 р.*

Наукове видання

**Збірник наукових праць  
ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК  
ПОЛТАВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА**

**Scientific Publications Collection  
HUMANITIES BULLETIN  
OF POLTAVA NATIONAL TECHNICAL  
YURI KONDRATYUK UNIVERSITY**

Комп'ютерна верстка  
Відповідальна за випуск

Рибалко Л.М.  
Агейчева А.О.

Підп. до друку 31.05.2018 р. Формат 60×84 1/16  
Папір офсет. Друк ризограф.  
Ум.-друк. арк. – 20,0. Обл.-видав. арк. – 20,0  
Тираж 50 прим. Зам. № 100.

Видавець і виготовлювач –  
поліграфцентр Полтавського національного  
технічного університету імені Юрія Кондратюка  
36011, м. Полтава, Першотравневий проспект, 24  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до державного реєстру видавців, виготовників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК, № 3130 від 06.03.2008 р.