

Міністерство освіти і науки України  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

# Наукові записки

Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

**Серія: педагогіка**

**2'2018**

Тернопіль

**ББК 74**  
**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2018. – № 2 – 173с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка  
від 26 червня 2018 року (протокол № 13)

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

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

**Редакційна колегія:**

*Ірина Задорожна* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

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

*Лілія Морська* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

*Віра Поліщук* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

*Галина Мешко* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

*Бердн Меср* — доктор педагогічних наук, професор (Німеччина)

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

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

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

*Іван Цідило* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

*Олександра Янкович* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

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

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

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

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

Ministry of education and science of Ukraine  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

# **Scientific Issues**

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

**Section: pedagogy**

**2'2018**

Ternopil

**ББК 74**  
**Н 34**

**The Scientific Issues** of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.  
Series: pedagogy. – 2018. – № 2. – 173 p.

Published according to the decision taken by the academic council of  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
from 26 of June 2016 (record of proceedings № 13)

**Journal Editor** ***Gregory Tereshchuk***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of  
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine  
**Subeditor** ***Volodymyr Chaika***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Editorial board:**

***Iryna Zadorozhna***, Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)  
***Volodymyr Kravets***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)  
***Meyer Berdn***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Germany)  
***Halyna Meshko***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)  
***Liliya Morska***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)  
***Bohuslav Petrulevych***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)  
***Vira Polishchuk***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)  
***Myroslav Freiman***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)  
***Stanislava Freiman***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)  
***Ivan Tsidylo***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)  
***Olexandra Yankovych***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Literary editor:** Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

**Computer imposition:** **Svitlana Hryhorchuk**

*Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

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

**Збірник – наукове фахове видання**  
(затверджено наказом МОН України  
№ 1021 від 07.10.2015 р.)

*Edition is included in the list of **scientific professional publications** of Ukraine  
by the Ministry of Education and Science of Ukraine (# 1021 of 07.10.2015)*

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

*Certificate of registration KB №15881-4353p issued  
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.09.*

*Електронну версію журналу включено до  
**Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського***

*The electronic version of the journal is included in the database  
of **Vernadsky National Library of Ukraine***

*Збірник зареєстровано в міжнародних  
каталогах періодичних видань та базах даних:*

*The journal is registered in the International  
catalogs, periodicals and databases:*

***РИНЦ** (договір № 454-07/2014 від 23.07.2014 р.)  
**Scientometric Database of Russian Science Citation Index**  
(agreement #454-07/2014 July 23, 2014)*

***CiteFactor***

***Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)***

***Google Scholar***

***Index Copernicus***

***The Journals Impact Factor (JIF)***

***Open Academic Journals Index (OAJI)***

***OpenAIRE***

***Polska Bibliografia Naukowa (PBN)***

***Researchbib Journal Index and Archive (ResearchBib)***

***Scientific Indexing Services (SIS)***

***Universal Impact Factor***

# МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378. 046-021.68:37.011.3-051(477)

DOI 10:25128/2415-3605.18.2.1

СВІТЛАНА ТОЛОЧКО

[https://ID ORCID: 0000-0002-9262-2311](https://orcid.org/0000-0002-9262-2311)

[svitlana-tsv@ukr.net](mailto:svitlana-tsv@ukr.net); [tolochkosvitlana331@gmail.com](mailto:tolochkosvitlana331@gmail.com)

кандидат педагогічних наук

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

м. Київ, вул. Пирогова, 9

## ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

*Визначено фактори, які зумовили необхідність забезпечення якості освітньої діяльності педагогів у системі післядипломної освіти. Уточнено зміст термінів «якість освіти», «якість освітньої діяльності», «якість підготовки педагогів» з метою визначення категоріального апарату й термінологічної бази дослідження. Розглянуто критерії і складові якості підготовки педагогів, визначено внутрішню й зовнішню системи забезпечення вказаного процесу, а також види цільових функцій. Означено можливі шляхи забезпечення якості освітніх послуг і відповідно якості підготовки педагогів на трьох рівнях: системи освіти, закладів вищої освіти (факультетів), кафедр. Досліджено складові процесу визначення якості: якісний контингент студентів; контроль навчальної роботи; гнучкість побудови освітнього процесу, його технологічність та інноваційність; методичне консультування; організаційна динамічність підготовки фахівців; усвідомлена перспектива; стимулювання й ініціювання мотивації щодо поліпшення якісних показників успішності; збереження, генерація та акумулювання науково-педагогічної еліти закладу вищої освіти. Зазначено, що для здійснення процедури визначення якості підготовки педагогів діють чинні нормативні документи, зокрема Кваліфікаційні характеристики професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників і Національна рамка кваліфікацій, українські вчені розробили методики групового експертного оцінювання діяльності закладів вищої освіти та оцінювання компетентності експертів з питань вищої освіти, а також національну модель підготовки метрологів вищої кваліфікації.*

**Ключові слова:** якість, підготовка педагогів, критерії, складові, функції.

СВЕТЛАНА ТОЛОЧКО

кандидат педагогических наук

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова

г. Киев, ул. Пирогова, 9

## КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

*Определены факторы, которые обусловили необходимость обеспечения качества образовательной деятельности педагогов в системе последипломного образования. Уточнено содержание терминов «качество образования», «качество образовательной деятельности», «качество подготовки педагогов». Рассмотрены критерии и составляющие качества подготовки педагогов, определены внутренняя и внешняя системы обеспечения данного процесса, а также виды целевых функций. Отмечены возможные пути обеспечения качества образовательных услуг и соответственно качества подготовки педагогов на трех уровнях: системы образования, учреждений высшего образования (факультетов), кафедр. Исследованы составляющие процесса определения качества: качественный контингент студентов; контроль учебной работы; гибкость построения образовательного процесса, его технологичность и инновационность; методическое консультирование; организационная динамичность подготовки специалистов; осознанная перспектива; стимулирование и*

иницирование мотивации по улучшению качественных показателей успеваемости; сохранение, генерация и аккумуляция научного педагогического элиты учреждения высшего образования. Отмечено, что для осуществления процедуры определения качества подготовки педагогов действуют нормативные документы, в частности Квалификационные характеристики профессий (должностей) педагогических и научно-педагогических работников и Национальная рамка квалификаций. Украинские ученые разработали методики группового экспертного оценивания деятельности высших учебных заведений и оценки компетентности экспертов по вопросам высшего образования, а также национальную модель подготовки методологов высшей квалификации.

**Ключевые слова:** качество, подготовка педагогов, критерии, составляющие, функции.

SVITLANA TOLOCHKO

Candidate of Pedagogical Sciences  
National Pedagogical Dragomanov University  
Kyiv, 9 Pirogov St.

## THE QUALITY OF TEACHER TRAINING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

*The modern reform of domestic educational system requires of higher education institutions observing the quality of learning activity and ensuring the quality of teachers' professional activity. The purpose of this article is to study and analyze scientific research on the problem of ensuring teachers' training quality, and determine the criteria for their evaluation in the system of postgraduate education for sustainable development. To reach the purpose, the following tasks were set: to analyze psychological and pedagogical domestic scientists' works on the researched subject; to clarify the meaning of the term «teacher training quality»; to determine the categorical apparatus and terminological basis of the study; to consider domestic practice of solving educational problems related to the subject of this study. In the process of carrying out the research, the following methods were used: theoretical and methodological analysis of literary sources to identify the factors influencing social and educational environment for teacher training and professional development; system and structural; comparative in the definition of general and special laws, trends of development, spheres of mutual influence of educational systems, science, cultures. The work analyzes domestic scientists' psychological and pedagogical works on the subject. The factors that determined the need to ensure the quality of teachers' educational work in the system of postgraduate education were determined. The content of the terms «the quality of education», «the quality of educational work», «teacher training quality» is specified. The criteria and components of teachers' training are considered, the internal and external systems of providing this process, types of target functions through formation, transmission and dissemination of knowledge are determined. The possible ways of ensuring the quality of educational services and teacher training quality at three levels are identified: education system, higher educational institutions (faculties), departments. The components of quality determination process are investigated: qualitative student contingent; the control of educational work; flexibility of building the educational process, its technological and innovative character; methodical counseling; organizational dynamics of training specialists; acknowledged prospect; stimulation and initiation of motivation for enhancement of students' progress; preservation, generation and accumulation of scientific and educational elite of higher educational institutions. It is noted that in order to implement the procedure for determining teacher training quality, normative documents are valid, especially Qualification characteristics of professions (positions) of pedagogical academic staff and National qualification framework. Methods of group expert evaluation of higher education institutions' activity and experts' professional assessment of higher education issues, the national model of training of methodologists of higher qualification are developed by domestic scientists. The urgency of this problem is confirmed by conclusion on direct dependence of teacher training quality and on the quality of educational services provided by the NGO.*

**Keywords:** teacher training quality, criteria and components of quality determination process, target functions.

Сучасне реформування системи освіти в Україні відбувається у вкрай важких воєнно-політичних умовах, ускладнюється нестабільними соціальними й економічними чинниками, адже певні несприятливі для навколишнього середовища та гуманітарної політики тенденції на Сході країни впливають негативно на все суспільство. Тож перед науковою й освітянською спільнотою ставляться завдання розраховувати локальні, регіональні індикатори та індекси сталого розвитку для аналізу стану соціально-економічних систем, обґрунтовувати та приймати управлінські рішення, а також для активізації підходів щодо усунення соціальної,

інтелектуальної, національно-етнічної нерівності. Однак навіть у таких умовах (а можливо, саме всупереч їм) мають виконуватися вимоги до якості освітньої діяльності. «Освіта відтворює й нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства, є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [9].

Проблема забезпечення якості освітньої діяльності в системі післядипломної освіти є предметом спеціальних досліджень філософів, педагогів, соціологів, психологів тощо. Так, у напрямі дослідження філософії неперервної освіти працюють науковці В. Андрущенко, В. Бех, В. Кремінь, В. Лутай, В. Огнев'юк. Важливими в дослідженнях вітчизняних педагогів є напрями: проблеми якості вищої освіти: В. Байденко, Я. Болюбаш, Л. Ващенко, О. Зінченко, Г. Єльнікова, О. Павлова; створення й впровадження систем якості у вищій освіті: В. Белов, Л. Віткін, Т. Гордієнко, Н. Рідей, Г. Хімичева, А. Шевцов. Певні аспекти проблеми якості освітньої діяльності та професійного розвитку педагогів знаходять відображення також і в роботах вітчизняних соціологів: В. Бакірова, М. Галагузової, М. Добрускіна, Г. Штинової, О. Якуби. Психологію професійної діяльності та професійного розвитку педагога вивчають Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, Е. Помиткін, В. Рибалка й ін.

Необхідність забезпечення якості освітньої діяльності педагогів у системі післядипломної освіти зумовили такі фактори: недостатня ресурсна підтримка професійної діяльності педагогів, практично повна відсутність сучасної експериментально-лабораторної бази й обладнання як для підготовки фахівців природничих і технічних спеціальностей, професійного навчання, так і для їх професійної діяльності [6]; відсутність практичних механізмів діяльності методичних служб освітніх закладів з організації адаптації педагогів до постійних змін сучасного суспільства; неспроможність закладів вищої освіти (ЗВО) використовувати надану чинним законодавством автономію й функціонувати як методологічні центри, інноваційні лабораторії, ініціатори суспільних перетворень тощо; надмірна бюрократизація й задокументованість освітнього процесу, що призводить до перевантаження в діяльності педагогів і зміщення акцентів із власне викладацької діяльності на «паперотворчість»; недосконалість системи громадського й державного контролю за діяльністю освітніх закладів і педагогів, критеріїв і механізмів об'єктивної оцінки їхньої роботи.

**Метою статті** є вивчення й аналіз наукових досліджень із проблеми забезпечення якості підготовки педагогів, визначення критеріїв її оцінки в системі післядипломної освіти для сталого розвитку.

Для досягнення мети були поставлені завдання: проаналізувати психолого-педагогічні праці вітчизняних учених за темою дослідження; уточнити зміст терміна «якість підготовки педагогів» для визначення категоріального апарату й термінологічної бази дослідження; розглянути вітчизняну практику вирішення освітніх проблем.

У процесі виконання завдань дослідження використовувалися методи: теоретико-методологічний аналіз літературних джерел з метою виявлення чинників впливу суспільного й освітнього середовища на підготовку і професійний розвиток педагога; системно-структурний (класифікація, систематизація); порівняльний – визначення загальних та особливих закономірностей, тенденцій розвитку, сфери взаємовпливу систем освіти, науки, визначення їх своєрідності або спорідненості.

Загальновідомо, що якість є одним із найактуальніших завдань сучасної реформованої освіти. Вона повинна забезпечити її модернізацію, оновлення цілей, змісту і методів з урахуванням швидко змінюваних вимог економіки й виробництва, науки й суспільних взаємин, забезпечення кадрових і матеріальних ресурсів.

Насамперед з'ясуємо дефініцію понять «якість освіти», «якість освітньої діяльності». Закон України «Про освіту» ці поняття тлумачить так: якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг; якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення й реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, установленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг [10].

Кожне з цих понять вимагає розробки критеріїв оцінювання. Словник української мови дає таке визначення поняттю «критерій»: «Підстава для оцінки, визначення або класифікації



чогось; мірило» [12, с. 349]. У широкому вжиткові це слово має значення: ознака, на основі якої здійснюється оцінка або класифікація чого-небудь.

Проблемні питання управління якістю підготовки фахівців аналізували О. Барабаш, Т. Барабаш, О. Гострик. На думку науковців, якість підготовки спеціалістів можна визначити такими складовими: знаннями, професійною компетентністю, уміннями, освітньою компетентністю, автономністю, соціальною адаптивністю, професійною адаптивністю [1].

М. Мазурок, досліджуючи критерії й показники розвитку професійної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників (ПП і НПП) у процесі підвищення їх кваліфікації, обґрунтовує значення об'єктивної оцінки здобутків реальної професійної діяльності, яка свідчатиме про якісні характеристики педагогічного потенціалу вчителя. Серед здобутків професійної діяльності педагога названі: сумлінне виконання ним професійних обов'язків, додержання науково-методичних рекомендацій, використання ефективних традиційних і новітніх форм, методів, засобів і прийомів роботи, що сприяють забезпеченню позитивних результатів. Ці досягнення, стверджує науковець, і є показниками компетентності вчителя та сприятимуть його розвитку як професіонала. Та й сама професійна компетентність має нормативну основу застосування із визначеними критеріями якості діяльності, що проявляються як певний ступінь професіоналізму. Визначення рівнів сформованості професійної компетентності в учителів-слухачів курсів неможливе без виявлення критеріїв оцінки професійної компетентності та встановлення відповідних показників [8].

«Ще одна характеристика якості підготовки вчителя виникає у зв'язку із цільовою функцією, яку вчитель реалізує засобами професійної діяльності по відношенню до організації діяльності своїх учнів, – стверджує Е. Карпова. – Вона може бути розвивальною, навчальною, виховною, фасилітативною, профілактичною, просвітницькою та іншою. Зазначені вектори окреслюють прояв якості підготовки вчителя в системі освіти і свідчать про реальну можливість використання різних критеріїв для її оцінювання» [4].

Вимоги до якісної підготовки фахівців із педагогіки вищої школи досліджували І. Драч, Г. Кашкарьов, А. Кузьмінський, Т. Ріктор, З. Рябова. Так, А. Кузьмінський зазначає, що процес підготовки фахівців із педагогіки вищої школи має такі функції: 1) продукування знань – наукові дослідження, упровадження їх у практику, експертиза; розробка нових навчальних дисциплін, освітніх програм, науково-методичного супроводу; 2) передання знань – навчальний процес у розмаїтті форм, методів, засобів і освітніх технологій; 3) поширення знань – видання навчальних посібників, наукових монографій, статей; виступи перед громадськістю, участь в наукових, навчально-методичних і культурно-просвітницьких заходах регіонального, всеукраїнського і міжнародного рівнів; 4) формування в того, хто навчається, уміння й усвідомлення необхідності навчатися упродовж усього життя [7, с. 138].

На думку Г.Кашкарьова, якість підготовки фахівця буде залежати від потенційних можливостей ЗВО, рівня технологій навчання, досконалості організації й управління і є складовою процесу розвитку його професійної педагогічної компетентності [5].

Під професійною педагогічною компетентністю ми розуміємо цілісну інтегративну особистісну характеристику викладача, котра передбачає безперервне становлення педагога, спроможного аналізувати сучасні тенденції розвитку освіти й науки, провадити освітню діяльність випереджального характеру, бути провідником позитивних змін, мати високі показники інтелектуального розвитку й емоційного інтелекту, для якого «таке поняття як «розвиток особистості» стає стрижневим поняттям теорії і практики забезпечення якості освіти, зокрема вищої» [9].

Аналіз праць науковців [1; 3; 4] і наші дослідження [13; 14] уможливають таке тлумачення терміна «якість підготовки педагогів»: здатність виконувати професійну діяльність, набуту в процесі спеціальної підготовки в педагогічному ЗВО; професійна діяльність людини, яку вона здійснює щодо тих, кого навчає, їхніх батьків, колег, адміністрації, суспільства загалом; застосування ефективних традиційних і новітніх форм, методів, засобів і прийомів; професійна самостійність і мобільність; соціальна й професійна адаптивність.

Серед можливих шляхів забезпечення якості освітніх послуг, відповідно і якості підготовки педагогів, на думку науковців і за нашими спостереженнями [5; 11; 9; 13; 14], є:

– на рівні системи освіти: 1) необхідність вироблення адекватної сучасним запитам суспільства, держави й особистості освітньої політики, принципів і стратегічних напрямів її

розвитку; 2) розроблення і впровадження систем управління якістю на відповідність міжнародним стандартам ISO 9000, а саме: орієнтація на споживача, системний підхід, залучення всього персоналу, прийняття рішень на основі фактів, процесний підхід, співробітництво; 3) особлива актуалізація глобалізації всіх сфер життєдіяльності особистості й суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи надати молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці; 4) зміна методів, способів, форм, технологій навчальної діяльності як основних складових модернізації вищої освіти, впровадження інтерактивного навчання; 5) перехід світової спільноти до розвитку у формі «суспільства знань», у межах якого пріоритетним є формування вміння вчитися, оволодівати навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання впродовж життя;

– на рівні системи ЗВО (факультету): 1) створення системи управління якістю, що сприяє ЗВО (факультету) у підвищенні задоволеності замовників; 2) впровадження моделі компетентнісного, особистісно орієнтованого освітнього процесу, яка передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу; 3) підхід, що спонукає керівництво ЗВО (факультету) аналізувати вимоги замовників, визначати процеси, які сприяють підготовці компетентних педагогів, прийнятих для замовника; 4) систематичний і відкритий контроль за діяльністю ЗВО (факультету), педагогів і спрямовування його до безупинного розвитку, що охоплює розроблення політики й цілей у сфері якості, планування й контролю; 5) підвищення відповідальності керівників ЗВО (факультету) за результати підготовки компетентних учителів; 6) залучення й підтримка педагогів до процесу управління ЗВО; 7) забезпечення необхідного рівня компетентності для ефективного функціонування факультету й кафедр;

– на рівні кафедри: 1) підготовка й видання навчальних посібників, підручників тощо; 2) розробка, рецензування й організація видання навчально-методичних комплексів дисциплін, формування фонду навчально-методичної літератури; 3) системне поновлення бази даних електронної бібліотеки; підготовка та проведення наукових, методичних і науково-практичних семінарів; 4) проведення інструктивно-методичних занять із викладачами; діяльність предметно-методичних комісій; наукові дослідження з актуальних наукових проблем; робота наукових студентських гуртків, організація участі студентів у конференціях, олімпіадах тощо.

Процес визначення якості – це багатогранна діяльність, що включає декілька складових, кожна з яких впливає на якість підготовки фахівців і проявляється через організацію методів і прийомів освітніх заходів, а саме: якісний контингент студентів; контроль навчальної роботи; гнучкість побудови освітнього процесу, його технологічність та інноваційність; методичне консультування; організаційна динамічність підготовки фахівців; усвідомлена перспектива; стимулювання й ініціювання мотивації щодо поліпшення якісних показників успішності; збереження, генерація та акумулювання науково-педагогічної еліти ЗВО [1].

«Свого часу OECD і UNESCO ініціювали розроблення рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти в міжнародному просторі, однак різниця між міжнародними й національними підходами щодо системи управління (менеджменту) якістю (СУЯ, СМЯ) потребували відповідного доопрацювання й адаптації» [2, с. 17]. Основою для оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості діяльності ЗВО є стандарти вищої освіти (ВО). Визначають такі види стандартів ВО України: державний стандарт ВО, галузеві стандарти, стандарти ВО ЗВО. До стандартів ВО входять: освітньо-кваліфікаційні (освітньо-наукова) характеристики (ОКХ); освітньо-професійні (освітньо-наукова) програми (ОПП); засоби діагностики якості освіти, які проаналізовано в попередніх наших дослідженнях [13, с. 90 – 96]. У вищевказаній праці зазначено, що запровадження системи якості вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейської асоціації забезпечення якості (ENQA) включає стандарти й рекомендації щодо: процесів внутрішньої якості освіти ЗВО; процесів зовнішньої якості освіти ЗВО; процесів зовнішньої якості в агенціях із забезпечення якості. Влітку 2008 розпочав свою діяльність Європейський реєстр агенцій із забезпечення якості, учасником якого є Україна.

До критеріїв внутрішнього оцінювання якості вищої освіти, яке базується на самооцінюванні якості в конкретному ЗВО, запропонованих Болонською робочою групою, віднесені: 1) методика та процедури забезпечення якості; 2) моніторинг і періодичний перегляд

програм; 3) оцінювання студентів; 4) забезпечення якості роботи НПП; 5) джерела навчання та підтримки студентів; 6) інформаційні системи; 7) громадська поінформованість.

Критерії та вимоги зовнішнього оцінювання якості вищої освіти з погляду відповідальності перед суспільством включають: 1) результати внутрішнього оцінювання якості ВО; 2) чітке визначення процедур, їх стабільність, публікація, критерії, доведення до відома громадськості; 3) критерії для прийняття рішень; 4) опублікований звіт про результати оцінювання, доведення їх до відома широкої громадськості; 5) додаткові процедури; 6) регулярний контроль; 7) системний аналіз [13, с. 94].

Відтак можемо стверджувати про дотримання прийнятих зобов'язань щодо виконання процесів внутрішнього й зовнішнього оцінювання якості вищої освіти, однак навіть означена в Законі України «Про вищу освіту» Національна агенція із забезпечення якості освіти так і не запрацювала, а отже, на відміну від трирівневої європейської системи забезпечення якості ВО, українська лишається впродовж десятиліть дворівневою [13, с. 96].

Відповідно до європейських стандартів найважливішим ресурсом, який впливає на якість вищої освіти, є викладачі. До них висувається певний перелік вимог, зокрема досвід, знання й розуміння предмета, який вони викладають. ЗВО повинні ретельно підходити до відбору викладачів, перевіряючи їхній рівень компетентності, а також створювати умови для подальшого підвищення кваліфікації [16]. Такі вимоги подає держава у Кваліфікаційних характеристиках професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів через обґрунтування завдань і обов'язків, знань і кваліфікаційних вимог. Національна рамка кваліфікацій теж містить системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів за допомогою обґрунтування знань, умінь, комунікації, автономності й відповідальності за 9 рівнями.

Ми повністю підтримуємо позицію розробників Концепції розвитку педагогічної освіти, які пропонують: «На рівні з іншими регульованими професіями (правничі, лікарські, військові, морські тощо) засади підготовки та професійного вдосконалення ПП потребують законодавчого врегулювання та відповідно до цього мають бути визначені через галузеву систему кваліфікацій і додаткові вимоги до систем внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості педагогічної освіти (її змісту освіти, кадрового й матеріально-технічного забезпечення тощо)» [6].

Нині переважна більшість університетів розробила та впровадила у власну діяльність СУЯ (СМЯ) підготовки фахівців, недоліком яких можна вважати різноманітність критеріїв і шкал оцінювання, що унеможливорює процес взаємного зіставлення. «Проте необхідно відзначити, що створення й упровадження системи управління якістю не може гарантувати термінове її підвищення в процесі навчання. Цей процес послідовний і безперервний. У разі формального застосування СУЯ, при якому основні принципи не будуть діяти постійно, виникає ризик, що вона може стати навіть на заваді розвитку навчального закладу» [11].

Відтак українські науковці розробили методики й методології групового експертного оцінювання діяльності ЗВО та оцінювання компетентності експертів з питань ВО, а також національну модель підготовки метрологів вищої кваліфікації. Ці документи містять питання стосовно кадрового забезпечення ЗВО, зокрема: кількість кваліфікованих викладачів: які задіяні в роботі ЗВО та рівень їх кваліфікації; котрі займаються розробкою навчальних програм, викладанням і практичною діяльністю; що, крім викладацької, задіяні в написанні навчальних посібників і підручників; які мають науковий ступінь та/або вчене звання; котрі володіють специфічними знаннями у сфері своєї діяльності й іноземними мовами; що ґрунтовно володіють навичками роботи на комп'ютері, із принтером, факсом, іншими засобами зв'язку та з оргтехнікою; відряджених за кордон для педагогічної, науково-педагогічної й наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також договорів між ЗВО й іноземними партнерами [2, с. 160–168].

«Якість експертного оцінювання обумовлюється поетапним вирішенням завдань оцінки станів, явищ, проблем, їх кількісно-якісних характеристик, багатофакторних, різновекторно спрямованих процесів розвитку; потенційних науково-організаційних і науково-методичних можливостей дослідницької групи, установи, науковця, добору методів і методик дослідження, достовірних інформаційних джерел, матеріально-технічного, наукового, програмно-аналітичного, фінансового забезпечення; незалежного, неупередженого експертного заключення оцінювачів, їх відповідальності за засоби, форми процесу оцінювання, а також

обґрунтовані мінімізовані ризики до обраних і ухвалених рішень експертиз щодо прогнозування та моделювання стану й розвитку процесів, систем» [15, р. 171].

Зважаючи на здійснений вище аналіз можемо стверджувати, що питання оцінювання якості підготовки педагогів, визначення критеріїв, створення методик експертного оцінювання залишаються й донині актуальними, розглянуті аспекти з оцінки якості потребують модернізації напрямів їхнього обґрунтування.

Актуальність вказаної проблеми підтверджується висновком про пряму залежність якості підготовки педагогів і відповідно якості надаваних ЗВО освітніх послуг, що стосується суспільства взагалі й здобувачів освіти зокрема. Якість майбутнього нашої країни – у формуванні системи теоретичних і практичних знань про стійкий розвиток моделі використання природних ресурсів, у тому числі людського капіталу, а також підготовка ЗВО майбутніх фахівців до комплексного, об'єктивного і творчого підходу в обговоренні найбільш гострих і складних проблем стійкого розвитку.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження пов'язуємо з аналізом сучасного особистісного й професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку залежно від якості підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барабаш О. О. Проблемні питання управління якістю підготовки фахівців / О. О. Барабаш, Т. М. Барабаш, О. М. Гострик. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/.pdf>.
2. Габер А. А. Удосконалення науково-методологічних засад забезпечення якості вищої та післядипломної освіти в сфері метрології: дис. ... канд. тех. наук: 05.01.02 / А. А. Габер. – Одеса, 2015. – 188 с.
3. Єсіна О. Г. Критерії оцінки якості підготовки сучасних фахівців / О. Г. Єсіна // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: НМетАУ, 2012. – Вип. VII. – С. 84–90.
4. Карпова Е. Е. Проблема оцінювання якості підготовки вчителів у вищих навчальних закладах в контексті болонського процесу / Е. Е. Карпова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/-doc/2009/7\\_-2009/23.pdf.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/-doc/2009/7_-2009/23.pdf.pdf).
5. Кашкар'юв Г. Управління якістю підготовки фахівців як складова процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя правознавства / Г. Кашкар'юв. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7\\_-2009/25.pdf.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_-2009/25.pdf.pdf).
6. Концепція розвитку педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-book-105.html>.
8. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації / М. Мазурок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://novadumka.at.ua/publ/kriteriji\\_ta\\_pokazniki\\_rozvitku\\_profesijnoji\\_kompetentnosti\\_pedagogiv\\_u\\_procesi\\_pidvishhennja\\_jikh\\_kvalifikaciji/1-1-0-7](http://novadumka.at.ua/publ/kriteriji_ta_pokazniki_rozvitku_profesijnoji_kompetentnosti_pedagogiv_u_procesi_pidvishhennja_jikh_kvalifikaciji/1-1-0-7).
9. Обґрунтування, концепція та комплексна програма дослідження «Освітологічні засади забезпечення якості освіти в університеті». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/-osvitology/progr\\_doslidzh\\_16-20.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/-osvitology/progr_doslidzh_16-20.pdf).
10. Про освіту. Закон України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
11. Ріктор Т. Л. Якість освітніх послуг як показник економічного розвитку України / Т. Л. Ріктор. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.confcontact.com/2012\\_06\\_14/ek3\\_rikor.htm](http://www.confcontact.com/2012_06_14/ek3_rikor.htm).
12. Словник української мови: в 11 т. – К.: Наук. думка, 1973. – Т. 4. – С. 349.
13. Толочко С. В. Засоби діагностики якості вищої освіти як складова галузевих стандартів у контексті європейської інтеграції України / С. В. Толочко // Вісник Національної академії оборони України – 2010. – Вип. 2 (15). – С. 90–96.
14. Толочко С. В. Формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук / С. В. Толочко. – К., 2012. – 309 с.
15. N. Ridey. Methodology of experts evaluation of the results of knowledge, programs and plans of development / N. Ridey, S. Tolochko // Collective monograph: Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine, Vol. 3. – 2017. – P. 170–189.

16. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / European Network for Quality Assurance in Higher Education. – Helsinki, Finland, 2009, 3rd edition. – P. 41.

## REFERENCES

1. Barabash O. O., Barabash T. M., Hostryk O. M. Problemni pytannya upravlinnya yakistyu pidhotovky fakhivtsiv / Barabash O. O., Barabash T. M., Hostryk O. M. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/.pdf>
2. Haber A. A. Udoshkonalennya naukovy-metodolohichnykh zasad zabezpechennya yakosti vyshchoyi ta pislyadyplomnoyi osvity v sferi metrolohiyi: dys.. kand. tekhn. nauk: 05.01.02 / A. A. Haber – Odesa. – 2015. – 188 s.
3. Yesina O. H. Kryteriyi otsinky yakosti pidhotovky suchasnykh fakhivtsiv / O. H. Yesina // Teoriya ta metodyka navchannya fundamental'nykh dystsyplin u vyshchiiy shkoli: zbirnyk naukovykh prats'. – Kryvyi Rih: NMetAU, 2012. – Vyp. VII. – S. 84 – 90.
4. Karpova E. E. Problema otsynuvannya yakosti pidhotovky vchyteliv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh v konteksti bolons'koho protsesu / E. E. Karpova. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/-doc/2009/7\\_-2009/23.pdf.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/-doc/2009/7_-2009/23.pdf.pdf)
5. Kashkar'ov H. Upravlinnya yakistyu pidhotovky fakhivtsiv yak skladova protsesu formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya pravoznavstva / H. Kashkar'ov. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7\\_-2009/25.pdf.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_-2009/25.pdf.pdf)
6. Kontsepsiya rozvytku pedahohichnoyi osvity. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
7. Kuz'mins'kyi A. I. Pedahohika vyshchoyi shkoly: navch. posib. / A. I. Kuz'mins'kyi. – K.: Znannya, 2005. – 486 c. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.info-library.com.ua/books-book-105.html>.
8. Mazurok M. Kryteriyi ta pokaznyky rozvytku profesiynoyi kompetentnosti pedahohiv u protsesi pidvyshchennya yikh kvalifikatsiyi / M. Mazurok [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://novadumka.at.ua/publ/kriteriji\\_ta\\_pokazniki\\_rozvitku\\_profesijnogi\\_kompetentnosti\\_pedagogiv\\_u\\_procesi\\_pidvyshchennja\\_yikh\\_kvalifikaciyi/1-1-0-7](http://novadumka.at.ua/publ/kriteriji_ta_pokazniki_rozvitku_profesijnogi_kompetentnosti_pedagogiv_u_procesi_pidvyshchennja_yikh_kvalifikaciyi/1-1-0-7)
9. Obgruntuvannya, kontsepsiya ta kompleksna prohrama doslidzhennya «Osvitolohichni zasady zabezpechennya yakosti osvity v universyteti». [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/-osvitology/progr\\_doslidzh\\_16-20.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/-osvitology/progr_doslidzh_16-20.pdf)
10. Pro osvitu. Zakon Ukrainy. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
11. Riktor T. L. Yakist' osvity posluh yak pokaznyk ekonomichnoho rozvytku Ukrainy / T. L. Riktor [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: [http://www.confcontact.com/2012\\_06\\_14/ek3\\_riktor.htm](http://www.confcontact.com/2012_06_14/ek3_riktor.htm).
12. Slovyk ukrayins'koyi movy: v 11 t. – K.: Nauk. dumka, 1973. – T. 4. – S. 349.
13. Tolochko S. V. Zasoby diahnozyky yakosti vyshchoyi osvity yak skladova haluzevykh standartiv u konteksti yevropeys'koyi intehratsiyi Ukrainy / S.V. Tolochko // Visnyk Natsional'noyi akademiyi oborony Ukrainy – 2010. – Vyp. 2 (15). – S. 90 – 96.
14. Tolochko S. V. Formuvannya metodychnoyi kompetentnosti vykladachiv spetsial'nykh dystsyplin vyshchykh ahrarykh navchal'nykh zakladiv: dys. ... kand. ped. nauk / S. V. Tolochko. – K., 2012. – 309 s.
15. N. Ridey. Methodology of experts evaluation of the results of knowledge, programs and plans of development / N. Ridey, S. Tolochko // Collective monograph: Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine, Vol. 3. – 2017. – R. 170 – 189.
16. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / European Network for Quality Assurance in Higher Education. – Helsinki, Finland, 2009, 3rd edition. – P. 41.

*Стаття надійшла в редакцію 25.05.2018 р.*

УДК 378:373.091.12.011.3-051

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.2

МАРІЯ БОЙКО

ID ORCID<https://orcid.org/0000-0002-3864-1044>

[mariyaboykodek@gmail.com](mailto:mariyaboykodek@gmail.com)

кандидат педагогічних наук, доцент

## ТЕХНОЛОГІЯ SWOT-АНАЛІЗУ В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

*Розглянуто проблему адаптації національної системи освіти до тенденцій і вимог ЄС, пошуку ефективної сучасної моделі закладу вищої педагогічної освіти, модернізації управління закладів вищої освіти, застосування освітніх інновацій та ІКТ. Визначено, що одним з основних інструментів стратегічного управління, які оцінюють в комплексі внутрішні та зовнішні чинники, що впливають на розвиток освітнього закладу, є технологія SWOT-аналізу. Показано, що методологія SWOT-аналізу передбачає спочатку виявлення сильних і слабких сторін, можливостей і загроз, після цього встановлення зв'язків між ними, які надалі можуть бути використані для формулювання та вибору стратегії розвитку університету. Головною метою проведення SWOT-аналізу визначено отримання достовірних даних про можливості освітнього закладу та загрози зовнішнього середовища у процесі просування його на ринку освітніх послуг. Розкрито завдання, особливості, етапи технології SWOT-аналізу та обґрунтовано її ефективність у процесі управління якістю підготовки майбутнього вчителя. Наведено результати дослідження, проведеного на освітньо-професійній програмі другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014 – Середня освіта в процесі викладання курсу «Менеджмент в освіті» в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. За результатами проведеного SWOT-аналізу доведено, що він має важливе значення для здійснення стратегічного планування діяльності ЗВО. Його технологія є ефективним, доступним засобом оцінки стану проблеми та управлінської ситуації в ЗВО, яка дозволяє систематизувати проблемні ситуації, краще розуміти структуру ресурсів, на які потрібно акцентувати увагу в удосконаленні діяльності та розвитку закладу на перспективу, відстежувати стан зовнішнього та внутрішнього середовища, виділяти та використовувати нові потенційні можливості швидше, ніж конкуренти, приймати зважені рішення в процесі управління якістю підготовки майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** SWOT-аналіз, стратегічне планування, підготовка, фахівець.

МАРИЯ БОЙКО

кандидат педагогических наук, доцент  
Тернопольский национальный педагогический университет  
имени Владимира Гнатюка  
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

## ТЕХНОЛОГИЯ SWOT-АНАЛИЗА В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Рассмотрена проблема адаптации национальной системы образования до тенденций та требований ЕС, поиска эффективной современной модели учреждения высшего педагогического образования, модернизации управления высших учебных заведений, применение образовательных инноваций и ИКТ. Определено, что одним из основных инструментов стратегического управления, которые оценивают в комплексе внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие образовательного учреждения, является технология SWOT-анализа. Показано, что методология SWOT-анализа предполагает сначала выявление сильных и слабых сторон, возможностей и угроз, после этого установление связей между ними, которые в дальнейшем могут быть использованы для формулирования и выбора стратегии развития университета. Главной целью проведения SWOT-анализа является получение достоверных данных о возможности образовательного учреждения и угрозы внешней среды в процессе продвижения его на рынке образовательных услуг. Раскрыто задачи, особенности, этапы технологии SWOT-анализа и обоснованно ее эффективность в процессе управления качеством подготовки будущего учителя. Приведены результаты исследования, проведенного на образовательно-профессиональной программе второго (магистерского) уровня высшего образования по специальности 014 Среднее образование в процессе преподавания курса «Менеджмент в образовании» в Тернопольском национальном педагогическом университете имени Владимира Гнатюка. По результатам проведенного SWOT-анализа доказано, что он имеет важное значение для осуществления стратегического планирования деятельности ЗВО. Его технология является эффективным, доступным средством оценки состояния проблемы и управленческой ситуации в ЗВО, которая позволяет*

*систематизировать проблемные ситуации, лучше понимать структуру ресурсов, на которые нужно акцентировать внимание в совершенствовании деятельности и развития учреждения на перспективу, отслеживать состояние внешней и внутренней среды, выделять и использовать новые потенциальные возможности быстрее, чем конкуренты, принимать взвешенные решения в процессе управления качеством подготовки будущего учителя.*

**Ключевые слова:** SWOT-анализ, стратегическое планирование, подготовка, специалист.

MARIIA BOIKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Ternopil, 2 Maksyma Kryvonosa St.

### SWOT-ANALYSIS TECHNOLOGY IN MANAGING THE QUALITY OF FUTURE TEACHER'S TRAINING AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*The article reveals the problem of adaptation of national education system to the tendencies and requirements of the EU, search for the effective modern model of a higher education pedagogical institution, modernization of higher education institution management, use of education innovations and information and communication technologies. The technology of SWOT analysis proves to be one of the main strategic management techniques that evaluate both internal and external factors influencing the development of an education institution. The article presents that the methodology of SWOT analysis aims at first identifying strong and weak points, opportunities and threats and then finding correlation between them that can be further used to formulate and choose a university development strategy. The main aim of SWOT analysis is to discover valid data on the opportunities of an education institution and threats of environment in the process of its advancement on the market for education services. The tasks, peculiarities and stages of SWOT analysis technology are revealed and its efficiency in the process of future teacher training quality management is proved. The article presents the results of the investigation held in Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, specialty 014 Secondary Education (Master's Degree), within the course of Management in Education. The results of the SWOT analysis prove its importance in strategic planning of the higher education institution's activity. Its technology is an effective and reasonable means of evaluation of problems and management situations in the higher education institution which allows to systematize problem situations, better understand the structure of resources that require attention while improving the activity and further development of the education institution, monitor the internal and external environment, use new opportunities before its competitors, take considered decisions in the process of future teacher training quality management.*

**Keywords:** SWOT analysis, strategic planning, training, specialist.

Заклади вищої педагогічної освіти України на сучасному етапі перебувають у стані безперервної трансформації, зумовленої європейським вектором країни та необхідністю пристосування національної системи освіти до тенденцій і вимог ЄС. Трансформаційні процеси відбуваються у ЗВО не просто, мають чимало організаційних, інформаційно-технічних, науково-методичних проблем. Університети прагнуть знайти власні оригінальні моделі, які дозволили б їм не тільки виживати в жорстких умовах конкуренції на ринку освітніх послуг в Україні, а й гідно представляти державу на світовій арені цих послуг, мати стійкий імідж серед інших країн світу, стати привабливими для потенційних здобувачів вищої освіти цих країн. Саме тому пошук ефективної сучасної моделі закладу вищої педагогічної освіти вимагає модернізації управління ним, застосування освітніх інновацій та ІКТ.

Для успішного функціонування педагогічного ЗВО, підвищення якості та конкурентоспроможності його випускників потрібно спрогнозувати труднощі, що чекають в майбутньому та нові можливості, які можуть відкритися для нього. З цією метою необхідно визначити пріоритетні напрями та розробити програму розвитку ЗВО, пристосуватися до змін зовнішнього середовища, використовувати сучасні технології організації управлінських процесів, змінювати стратегії діяльності, а отже, здійснювати якісне стратегічне управління підготовкою майбутнього вчителя. Для ефективного управління, прийняття зважених рішень, порівняння і адекватної оцінки стану підготовки фахівців необхідне систематичне вимірювання та оцінювання якості освіти.

Своє бачення проблем різних аспектів управління якістю вищої освіти викладено у дослідженнях В. Вікторова, Л. Віткіна, В. Волошина, С. Зайця, М. Згуровського, В. Кременя, Л. Одерія, О. Родіонова, В. Стельмашенка, Є. Хрикова, С. Шевченка та інших українських науковців, а також зарубіжних – Н. Бекет, Дж. Бренана, М. Брукс, Д. Діла, П. Івела, Е. Короткова, М. Поташника, Н. Селезньової, А. Субетто, Т. Шамової та ін. Вчені висвітлюють методологічні підходи до вирішення проблеми управління якістю вищої освіти, організаційні основи управління якістю підготовки майбутніх фахівців, державні та державно-громадські механізми управління якістю вищої освіти, створення і впровадження систем управління якістю у ЗВО, стратегічне управління якістю вищої освіти, моніторинг якості вищої освіти тощо.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що питання стратегічного планування щодо діяльності ЗВО стали предметом уваги таких науковців як, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, З. Рябової та ін. Висвітлено визначення мети й місії в стратегічному управлінні ЗВО, концепції управління освітою за цілями і результатами, вибору технології стратегічного планування на довгострокову перспективу. Одним з основних інструментів стратегічного управління, що оцінює в комплексі внутрішні та зовнішні чинники, які впливають на розвиток освітнього закладу, є технологія SWOT-аналізу: аналіз в стратегічному плануванні, що полягає в розподілі чинників і явищ на чотири категорії. Акронім SWOT складений із початкових літер слів Strengths (сильні сторони), Weaknesses (слабкі сторони), Opportunities (можливості), Threats (загрози).

**Мета статті** – розкрити особливості та обґрунтувати ефективність технології SWOT-аналізу для процесу управління якістю підготовки майбутнього вчителя у педагогічному ЗВО.

Сучасна система управління якістю університетської освіти повинна забезпечувати моніторинг основних її показників та розробку стратегії покращення всіх складників підготовки майбутніх фахівців. Методологія SWOT-аналізу передбачає спочатку виявлення сильних і слабких сторін, можливостей і загроз, після цього встановлення зв'язків між ними, які надалі можуть бути використані для формулювання стратегії управління якістю підготовки майбутнього вчителя. У 1963 р. в Гарварді на конференції з проблем бізнес-політики професор К. Ендрюс вперше публічно озвучив акронім SWOT. Він був представлений візуально у вигляді матриці SWOT. Спочатку SWOT-аналіз був заснований на озвученні та структуруванні знань про поточну ситуацію і тенденції, а пізніше став використовуватися в ширшому значенні – для конструювання стратегій. Отже, з появою SWOT-моделі аналітики отримали інструмент для своєї інтелектуальної праці. Оскільки SWOT-аналіз в загальному вигляді не містить економічних категорій, його можна застосовувати до будь-яких організацій, окремих людей і країн, для побудови стратегій в найрізноманітніших сферах діяльності [2].

Проблемі використання технології SWOT-аналізу та побудови матриці рішень займалося багато українських і зарубіжних вчених: Л. Балабанова, Дж. Вествуд, С. Дибб, П. Дойль, Г. Завгородня, Н. Куденко, В. Терещенко, та ін. Науковці відзначають, що SWOT-аналіз дає основу для оцінки ефективних сторін діяльності закладу і можливостей коригування його слабких сторін, тобто визначає як зовнішні, так і внутрішні фактори, які впливають на стратегію його розвитку.

Водночас результати аналізу сучасних публікацій [1; 2; 3; 4] показали, що в педагогічній науці на практичному рівні недостатньо відпрацьована методика визначення потенційних внутрішніх сильних і слабких сторін, яка ґрунтується на теоретичних положеннях стратегічного управління ЗВО.

У системі управління якістю підготовки майбутнього вчителя SWOT-аналіз є процесом встановлення зв'язків між найхарактернішими для ЗВО можливостями, загрозами, сильними (перевагами) і слабкими сторонами, результати якого надалі можуть бути використані для формулювання і вибору стратегії розвитку університету. Він проводиться з метою дослідження закладу як господарюючої системи у певному ринковому середовищі. SWOT-аналіз – це своєрідний інструмент; він не містить вичерпної інформації для прийняття управлінських рішень, але дає змогу впорядкувати процес її аналізу з використанням власних думок та оцінок. SWOT-аналіз дає змогу формувати загальний перелік стратегій закладу вищої освіти з урахуванням його особливостей – адаптації до середовища або впливу на нього [4, с. 21]. Широке застосування та розвиток SWOT-аналізу пояснюються тим, що стратегічне управління пов'язане з великими обсягами інформації, яку потрібно збирати, обробляти, аналізувати, використовувати, а



## МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

відтак виникає потреба пошуку, розробки та застосування методів організації такої роботи. Головною метою проведення SWOT-аналізу є отримання достовірних даних про можливості ЗВО та загрози зовнішнього середовища у процесі просування його на ринку освітніх послуг. Задля досягнення цієї мети перед SWOT-аналізом ставляться наступні завдання:

- виявлення можливостей, які відповідають ресурсам закладу; визначення загроз і розробка заходів щодо знешкодження їхнього впливу;
- виявлення сильних сторін закладу й зіставлення їх з ринковими можливостями; визначення слабких сторін закладу та розробка дієвих шляхів їх подолання;
- виявлення конкурентних переваг закладу та формулювання стратегії його розвитку.

Для здійснення SWOT-аналізу ЗВО необхідне відповідне інформаційне забезпечення, яке повинно включати: базу даних, методи і моделі, необхідні для цього, набір організаційних і методичних прийомів, необхідних для підвищення надійності інформаційного забезпечення [2]. Технологія SWOT-аналізу ґрунтується на підході, який дає змогу вивчати зовнішнє і внутрішнє середовище закладу одночасно. За її допомогою можна встановити взаємозв'язки між силою та слабкістю, які властиві вишу, зовнішніми загрозами і можливостями. Спершу виявляють сильні і слабкі сторони, а також загрози та можливості, після цього встановлюють взаємозв'язки між ними, що може бути використано для розробки стратегії розвитку установи. SWOT-аналіз проводиться за участю всіх учасників навчально-виховного процесу. У цьому процесі необхідно зрозуміти відмінності між його елементами, бути об'єктивним і використовувати різнобічну вхідну інформацію, уникати просторових і двозначних заяв. Це стосується загальної ідентифікації слабких і сильних сторін, які всередині організації мають бути дуже відчутними [2]. SWOT-аналіз може виконуватися із застосуванням методу «мозкового штурму». Якість аналізу можна підвищити, залучивши до його проведення осіб, які зацікавлені в його конкурентоспроможності (випускників, стейкхолдерів, тощо). Такі особи можуть бути неупередженими арбітрами, які в здатні оцінити пропозиції, а також спонукати ЗВО до переосмислення своїх стратегічних планів і дій.

*Технологія SWOT-аналізу передбачає послідовність таких етапів:*

### *I. Визначення власних сильних і слабких сторін ЗВО (табл. 1).*

Перший етап дозволяє визначити, які сильні сторони і недоліки університету. Для цього необхідно: скласти перелік параметрів, за якими оцінюється заклад; по кожному параметру визначити, що є сильною стороною, а що – слабкою; з усього переліку вибрати найбільш важливі і стратегічні [3, с. 617].

Загальні характеристики внутрішніх сильних і слабких сторін навчального закладу, що використовуються в SWOT-аналізі

*Таблиця 1*

| <i>Сильні сторони (Strengths)</i><br>(потенційні внутрішні переваги) | <i>Слабкі сторони (Weaknesses)</i><br>(потенційні внутрішні недоліки) |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
|                                                                      |                                                                       |

### *II. Визначення зовнішніх (на ринку освітніх послуг) можливостей і загроз ЗВО (табл. 2).*

На цьому етапі відбувається оцінка ринку освітніх послуг, що дозволяє оцінити ситуацію поза університетом і зрозуміти, які є можливості, а також, яких загроз слід побоюватися [3, с. 618].

Загальні зовнішні можливості та загрози для освітнього закладу, що використовуються в SWOT-аналізі

*Таблиця 2*

| <i>Можливості (Opportunities)</i><br>(потенційні можливості) | <i>Загрози (Threats)</i><br>(потенційні зовнішні загрози) |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
|                                                              |                                                           |

### *III. Зіставлення сильних і слабких сторін ЗВО з можливостями і загрозами ринку освітніх послуг.*

Зазначимо, що на цьому етапі можливості та загрози можуть змінюватися: невикористана закладом можливість може стати загрозою, якщо нею скористається конкурент, а вчасно відвернена загроза може стати можливістю для закладу, якщо конкуренти не змогли її усунути. Щоби не виникало дискусійних моментів, до якого середовища потрібно віднести певний фактор, за рекомендацією фахівців [4], цю проблему можна подолати за допомогою відповіді

на запитання: чи може вищий заклад освіти його контролювати? Якщо так, то його відносять до внутрішніх показників, якщо ні – до зовнішніх.

У процесі викладання курсу «Менеджмент в освіті» на освітньо-професійній програмі другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014 – Середня освіта магістрантам було запропоновано зробити SWOT-аналіз ТНПУ ім. В. Гнатюка. В дослідженні взяли участь 322 особи, його результати зображено на рис. 1, 2, 3, 4.

На думку магістрантів, сильними сторонами ЗВО є:

- 1) високий рейтинг університету (81 %);
- 2) якісний професорсько-викладацький склад (63 %);
- 3) наявність дистанційного навчання(система MOODL) (79 %);
- 4) співпраця з Європейськими університетами, програма академічної мобільності (61 %);
- 5) використання в процесі підготовки сучасних технологій навчання (74 %);
- 6) якісне навчально-методичне забезпечення, сучасна електронна бібліотека (66 %).

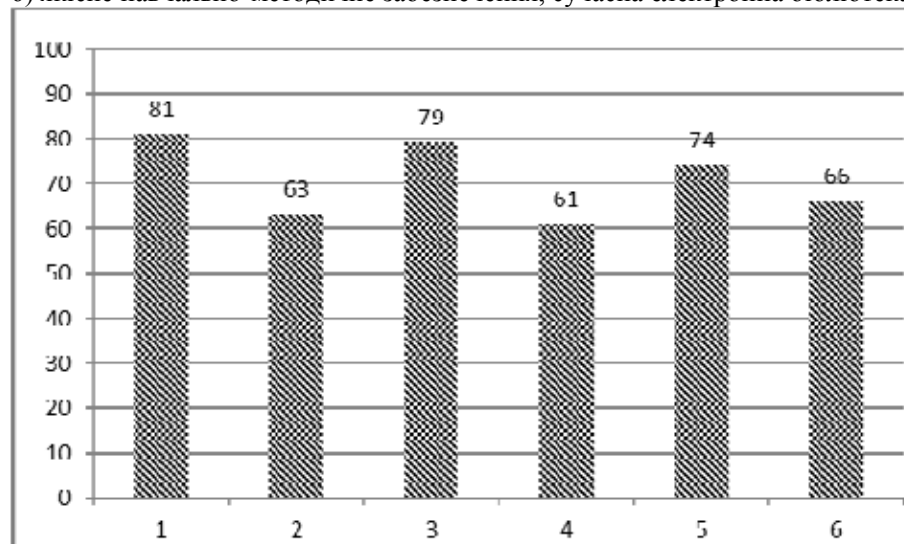


Рис. 1. Сильні сторони університету (у відсотках від загальної кількості опитаних).

Слабкими сторонами університетської освіти на думку респондентів є:

- 1) низька мотивація студентів до навчання (52 %);
- 2) студент позбавлений вибору викладача в процесі опанування освітньої програми (67 %);
- 3) обмеженість у студента можливості самостійно обирати предмети та розподіляти їх по семестрах (71 %);
- 4) невідповідність освітніх програм вимогам роботодавців (59 %);
- 5) неефективна організація самостійної роботи (46 %);
- 6) велика кількість непрофільних предметів (53 %).

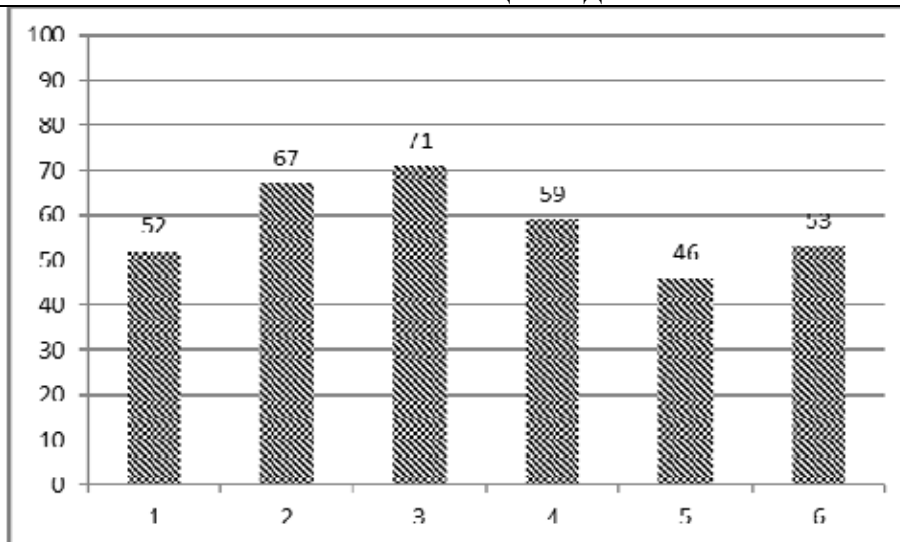


Рис. 2. Слабкі сторони університету (у відсотках від загальної кількості опитаних).

Нині, щоби конкурувати на ринку освітніх послуг, університет має такі можливості:

- 1) участь в міжнародних проектах та програмах (81 %);
- 2) відкриття нових освітніх програм (61 %);
- 3) оновлення спеціалізованих лабораторій та майстерень (69 %);
- 4) залучення до освітнього процесу провідних фахівців та роботодавців (73 %);
- 5) розширення програми Подвійного диплому з європейськими університетами (54 %);
- 6) залучення додаткових джерел фінансування (впровадження платних освітніх послуг для різних категорій населення) (47 %).

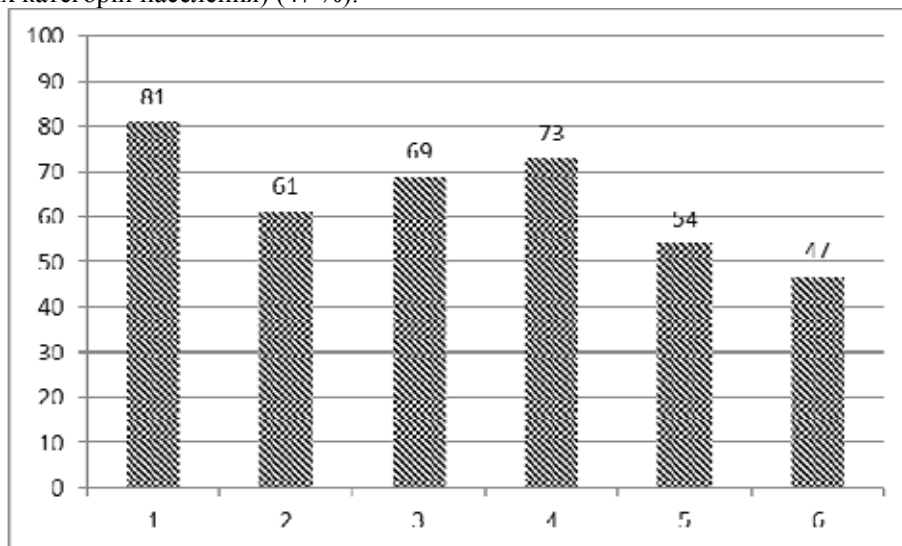


Рис. 3. Можливості університету (у відсотках від загальної кількості опитаних).

Загрозами університетської педагогічної освіти, майбутні фахівці вважають:

- 1) недостатнє фінансування вищого закладу освіти державою (78 %);
- 2) зменшення кількості державного замовлення (83 %);
- 3) відсутність робочих місць (велика кількість вчителів пенсійного віку (84 %);
- 4) падіння престижу науки (76 %);
- 5) зменшення кількості абітурієнтів (92 %);
- 6) висока конкуренція на ринку освітніх послуг України та з боку європейських навчальних закладів (91 %).

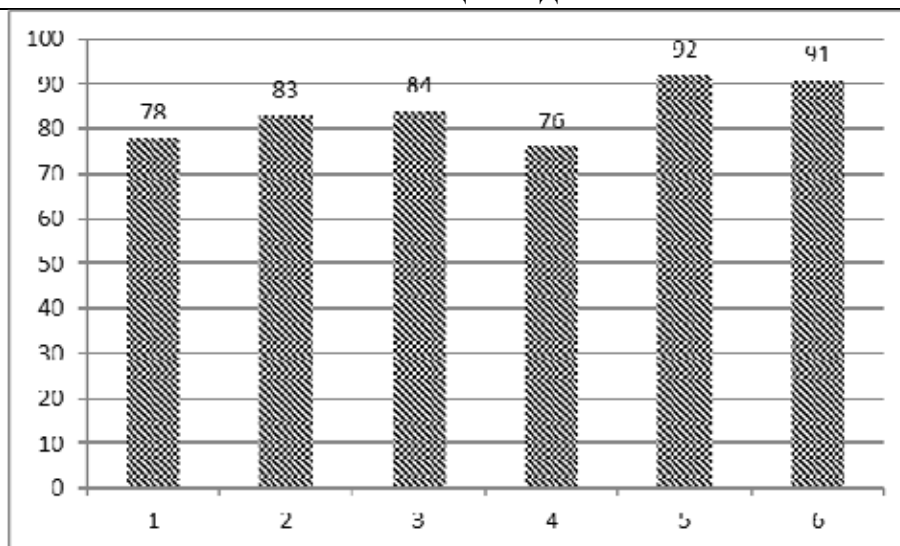


Рис. 4. Загрози університету (у відсотках від загальної кількості опитаних).

Після проведеного SWOT-аналізу майбутні вчителі розробили матрицю, в якій окреслили шляхи усунення слабких сторін через реалізацію можливостей і запропонували конкретні дії, як подолати зовнішні загрози завдяки сильним сторонам [3, с. 616].

З метою зіставлення можливостей ЗВО з умовами ринку освітніх послуг та узагальнення результатів SWOT-аналізу розроблена матриця SWOT, яка має такий вигляд (табл. 3).

Матриця SWOT-аналізу

Таблиця 3

| Внутрішнє середовище           |                            | Зовнішнє середовище     |  |
|--------------------------------|----------------------------|-------------------------|--|
|                                | Можливості<br>1.<br>та ін. | Загрози<br>1.<br>та ін. |  |
| Сильні сторони<br>1.<br>та ін. | Поле СіМ<br>(заходи)       | Поле СіЗ<br>(заходи)    |  |
| Слабкі сторони<br>1.<br>та ін. | Поле СлМ<br>(заходи)       | Поле СлЗ<br>(заходи)    |  |

На перетинах окремих складових груп факторів формуються поля, для яких характерні певні сполучення, що потрібно враховувати надалі в ході розробки стратегій певного типу: поле СіМ передбачає розробку стратегій підтримки та розвитку сильних сторін ЗВО щодо реалізації можливостей зовнішнього середовища; поле СіЗ орієнтує стратегію на боротьбу із загрозами за допомогою використання внутрішніх резервів; поле СлМ спрямовує дії університету на використання можливостей для подолання слабких сторін його внутрішнього потенціалу; поле СлЗ передбачає розробку такої стратегії, яка б дала змогу університету не тільки зміцнити свій потенціал, а й відвернути можливі загрози у зовнішньому середовищі. З огляду на це існує нагальна потреба розробки стратегій як подолання загроз, так і усунення слабких сторін.

Магістранти в процесі складання матриці SWOT-аналізу запропонували заходи, які спрямовані на використання можливостей університету для подолання слабких сторін його внутрішнього потенціалу. Наприклад, однією із слабких сторін є слабка мотивація студентів до навчання, вона, на думку респондентів, зумовлена великою кількістю теоретичних предметів, а не прикладних (фахових), великим аудиторним навантаженням, що позбавляє права поєднувати навчання з роботою. В цьому аспекті пропонують змістити акцент на самостійну роботу, посилити дистанційне (електронне навчання). Також вказують на низьку мотивацію до науково-дослідної роботи, викладачам потрібно вже з II курсу активніше залучати студентів до участі в студентських наукових конференціях, семінарах, тренінгах, майстер-класах тощо.

Невідповідність освітніх програм вимогам роботодавців (59 %) і велика кількість непрофільних предметів (53 %) теж, на думку магістрантів, є слабкими сторонами. Невідповідність полягає у недостатньому рівні сформованості фахових (практичних) компетентностей, яких вимагає ринок праці, до розробки освітніх програм пропонують залучати провідних фахівців та роботодавців. Респонденти також зазначають, що велика кількість годин відводиться на такі непрофільні предмети як «Основи охорони праці», «Соціологія», «Економіка», «Валеологія», «Етика і естетика», «Основи екології», «Безпека життєдіяльності», «Правознавство» тощо, котрі здебільшого відірвані від спеціальності, яку здобуває майбутній фахівець. На думку опитаних, доцільно було б всі ці предмети спрямувати на фах, щоб початковий матеріал був сучасним, актуальним та адаптованим до спеціальності. Щодо можливості самостійно обирати навчальні дисципліни та розподіляти їх за семестрами, пропонують розширити вибірккову частину освітньої програми за рахунок фахових спецкурсів.

Отже, проведений в ТНПУ ім. В. Гнатюка магістрантами SWOT-аналіз, дає можливість систематизувати знання про внутрішні та зовнішні фактори, що впливають на якість навчального процесу та підготовки майбутнього фахівця. Його результати дозволили визначити конкурентні переваги ЗВО, сформувати стратегічні пріоритети та отримати конкретний план дій, зокрема: періодично переглядати освітні програми, проводити діагностику ринку освітніх послуг і ресурсів ЗВО, а також проводити заходи щодо забезпечення якості освітніх послуг університеті.

Проведення SWOT-аналізу має важливе значення для здійснення стратегічного планування, оскільки його технологія це ефективний, доступний засіб оцінки стану проблеми та управлінської ситуації в освітньому закладі. Він дає можливість: систематизувати проблемні ситуації; краще розуміти структуру ресурсів, на які потрібно акцентувати увагу в удосконаленні діяльності та розвитку закладу на перспективу; відстежувати загальний стан зовнішнього та внутрішнього середовища; виділяти і використовувати нові потенційні можливості швидше, ніж конкуренти; обирати оптимальний шлях розвитку та уникати небезпек; приймати зважені рішення, щодо освітніх процесів. Основною перевагою SWOT-аналізу є простота і можливість затратити невеликі кошти на його проведення, а також гнучкість і наявність безлічі варіантів. Недоліками, які потрібно враховувати, є: неможливість врахування всіх можливостей та загроз; суб'єктивність вибору та ранжування факторів зовнішнього і внутрішнього середовища; погана адаптація до середовища, яке постійно змінюється.

Аналіз результатів дослідження показує, що управління якістю підготовки майбутнього вчителя залежить від визначення стандартів, оновлення освітніх програм, високої кваліфікованості кадрів, якісної організації навчального процесу та ефективного управління.

Подальше дослідження потребує проведення SWOT-аналізу серед керівників та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Його результати дозволять системно і комплексно розробити стратегію розвитку університету та приймати ефективні управлінські рішення в процесі підготовки конкурентоспроможного фахівця.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Єльнікова Г. В. Теорія і методика оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльнікова. // Теорія і методика управління освітою. – 2012. – № 1 (8). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/8/4.pdf/>.
2. Коновалова О. SWOT-аналіз як основний інструмент стратегічного управління, його переваги і недоліки / О. Коновалова, Т. Андрушакевич. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/3\\_SND\\_2010/Economics/58123.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Economics/58123.doc.htm).
3. SWOT-аналіз – основа формування маркетингових стратегій: навч. посібник / за ред. Л. В. Балабанової. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2005. – 301 с.
4. Рябова З. В. Маркетингові дослідження в управлінні навчальним закладом / З. В. Рябова // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – № 1 (5). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11ryameo.pdf>.

## REFERENCES

1. Yelnykova G. V. Teoriya i metodyka ocinyuvannya rezultativ diyal'nosti zagalnoosvitnogo navchal'nogo zakladu [Elektronnyj resurs] / G. V. Yel'ny'kova // Teoriya i metody'ka upravlinnya osvityou. – 2012. – # 1 (8). – Rezhy'm dostupu: <http://tme.umo.edu.ua/docs/8/4.pdf/>.

2. Konovalova O., Andrushakevych T. SWOT-analiz yak osnovnyj instrument strategichnogo upravlinnya, jogo perevagy i nedoliky. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: [http://www.rusnauka.com/3\\_SND\\_2010/Economics/58123.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Economics/58123.doc.htm).
3. SWOT-analiz – osnova formuvannya marketyngovyh strategij: Navchalnyj posibnyk / za red. L. V. Balabanovoyi. – 2-ge vyd., vypr. i dop. – K.: Znannya, 2005.–301 s.
4. Ryabova Z. V. Markety`ngovi doslidzhennya v upravlinni navchal`ny`m zakladom / Z. V. Ryabova // Teoriya ta metodyka upravlinnya osvityu. – 2011. – # 1(5). [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <http://umo.edu.ua/docs/5/11ryameo.pdf>.

*Стаття надійшла в редакцію 21.05.2018 р.*

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.015.33:80

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.3

КАТЕРИНА ПОСЕЛЕЦЬКА

orcid.org/0000-0002-0861-7123

poseletska@gmail.com

кандидат педагогічних наук

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

м. Вінниця, вул. Острозького, 32

## АКТУАЛІЗАЦІЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*Розглянуто проблему професійного становлення майбутніх учителів філологічних спеціальностей з урахуванням акмеологічної складової фахової підготовки. Відправними моментами в розробці концепції розвитку професіонала є акмеологічні уявлення про сутність категорій: професіонал, професіоналізм особистості та особистісно-професійний розвиток й аналіз особистості в такому розвитку з позицій принципу активності і суб'єктності. Відзначено, що теоретико-методологічний аналіз можливостей застосування акмеологічних знань і підходів щодо вирішення проблеми формування професіонала забезпечив розробку акмеологічної концепції професійного становлення, яка є узагальнювальною щодо змісту шляхів і методів розвитку суб'єкта праці. Виокремлено професійні вміння та навички, які є головним регулятивним компонентом підсистеми професіоналізму, що матеріалізує професійні знання, закладені в професійній компетентності. У професійно-педагогічній діяльності визначено також особистісну складову, яка в широкому розумінні містить вимоги до рівня розвитку різних характеристик і властивостей суб'єкта праці, що значною мірою визначають високу ефективність професійної діяльності. Вказано, що професіоналізм особистості залежить від рівня розвитку професійно важливих якостей суб'єкта праці, тобто таких рис особистості, які впливають на результативність діяльності. Рефлексія належить до факторів, що сприяють успішному професійному становленню майбутнього фахівця-філолога. Її розглядають як сутнісну характеристику людської свідомості, принцип розкриття змісту психолого-педагогічних і соціальних феноменів.*

**Ключові слова:** акмеологія, особистісно-професійний розвиток, професійне становлення, майбутній філолог.

ЕКАТЕРИНА ПОСЕЛЕЦКАЯ

кандидат педагогических наук

Винницкий государственный педагогический университет

имени Михаила Коцюбинского

г. Винница, ул. Острозского, 32

## АКТУАЛИЗАЦИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Рассмотрена проблема профессионального становления будущих учителей филологических специальностей с учетом акмеологической составляющей профессиональной подготовки. Отправными моментами в разработке концепции развития профессионала является акмеологическое представление о сущности категорий: профессионал, профессионализм личности и личностно-профессиональное развитие и анализ личности в таком развитии с позиций принципа активности и субъектности. Отмечено, что теоретико-методологический анализ возможностей применения акмеологических*

знаний и подходов к решению проблемы формирования профессионала обеспечил разработку акмеологической концепции профессионального становления, которая является обобщающей по содержанию путей и методов развития субъекта труда. Выделены профессиональные умения и навыки, которые являются главным регулятивным компонентом подсистемы профессионализма, что материализует профессиональные знания, заложенные в профессиональной компетентности. В профессионально-педагогической деятельности выделена также личностная составляющая, которая в широком смысле содержит требования к уровню развития различных характеристик и свойств субъекта труда, в значительной мере определяют высокую эффективность профессиональной деятельности. Указано, что профессионализм личности зависит от уровня развития профессионально важных качеств субъекта труда, то есть таких черт личности, которые влияют на результативность деятельности. Рефлексия принадлежит к факторам, которые способствуют успешному профессиональному становлению будущего специалиста-филолога. Ее рассматривают как сущностную характеристику человеческого сознания, принцип раскрытия содержания психолого-педагогических и социальных феноменов.

**Ключевые слова:** акмеология, личностно-профессиональное развитие, профессиональное становление, будущий филолог.

KATERYNA POSELETSKA

Candidate of Pedagogical Sciences  
Vinnytsia Myhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
Vinnytsia, Ostrozkyi St., 32

## ACTUALIZATION OF THE AKMEOLOGICAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES

*The article is dedicated to the problem of professional formation of the future teachers of philological specialties taking into consideration the acmeological component of professional training. The key points in the developing of the concept of professional development are acmeological notions about the essence of the next categories: professional, individual professional competence and personally-professional development and the analysis of the process of professional development from the standpoint of the principle of activity and subjectivity. Theoretical and methodological analysis of the possibilities of applying acmeological knowledge and approaches to solving the problem of professional formation provided the development of the acmeological concept of professional formation, which generalizes the contents of the ways and methods of personal development. The distinction is made between the professional skills and the skills that play the role of the main regulatory component of the professional subsystem, which materializes the professional knowledge, being the constituent of the professional competence. In professional and pedagogical activity a personal component is also singled out, which in the broad sense contains the requirements for the level of development of various characteristics and traits of the individual, that determine the high efficiency of professional activity. The personality's professionalism depends on the level of the development of professionally important qualities of the individual, that is, such traits that influence the individual's activity. Reflection is one of the factors that contribute to successful professional development. It is regarded to be an essential characteristic of human consciousness, the principle of disclosure of the contents of psycho-pedagogical and social phenomena. The goal of the article is to substantiate theoretically the expediency of the application of the acmeological approach in the process of professional training of the future teachers of philological specialties aimed at the development of their professional competence and professional formation.*

**Keywords:** acmeology, personal-professional development, professional formation, future philologist.

На сучасному етапі становлення акмеології як науки найбільш розробленими є ті її напрями, які пов'язані з особливим видом прогресивного розвитку зрілої особистості – особистісно-професійним розвитком. При цьому центральною проблемою стали пошук і визначення закономірностей, механізмів, умов і факторів такого розвитку суб'єкта праці до рівня професіонала. Опис акмеологічних методів, технологій і моделей є наочним свідченням великих можливостей акмеології у вирішенні цієї наукової проблеми і актуальних практичних завдань, пов'язаних з нею. До цих практичних акмеологічних завдань насамперед відносять:

- акмеологічний аналіз, тобто переважне визначення акмеологічних умов і факторів, що сприяють прогресивному особистісно-професійному розвитку;



- прогноз можливостей і перспектив такого розвитку до рівня професіоналізму (акмеологічного рівня);
- розробка акмеографічних описів на рівні загального й особливого акмеологічного знання та індивідуальних акмеограм;
- розробка програм і планів індивідуального особистісно-професійного розвитку, а отже, й професійної кар'єри;
- вибір методів і акмеологічних технологій для здійснення такого розвитку;
- реалізація цих програм і планів з подальшим моніторингом і, за необхідності, корекцією.

Акмеологічні завдання згруповані, що в сукупності є цілеспрямованим алгоритмом особистісно-професійного розвитку. Його послідовна реалізація забезпечує необхідний фундамент професіоналізму. Водночас цей алгоритм може бути успішно реалізований лише тоді, коли є певні еталонні моделі професіонала, які стануть необхідним орієнтиром або системоутворювальним чинником для успішного особистісно-професійного розвитку [3, с. 95].

Проблему професійного розвитку та професійного становлення особистості вивчали Є. Головаха, Н. Гузій та інші українські вчені, розглядаючи цей процес як певний алгоритм дій, виконання яких сприяє успішному професійному становленню особистості. О. Дубасенюк, Г. Коваленко, Л. Рибалко й інші науковці описують акмеологічні методи, які покликані створити відповідні умови та атмосферу, які забезпечать розвиток професіоналізму.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати доцільність застосування акмеологічного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів-філологів для розвитку в них професійної компетентності і їхнього професійного становлення.

Аналізуючи концептуальність акмеології, відзначимо, що нині домінують розробки діяльнісного аспекту проблеми, а це не сповна відповідає важливим методологічним принципам єдності особистості і діяльності. Унаслідок цього порушуються вимоги комплексності акмеологічних досліджень, знижується рівень практичної значущості розробок. Тому варто посилити увагу до особистісного аспекту проблеми професіоналізму [3, с. 96].

Важливою складовою теоретичних основ такого «особистісно-діяльнісного» напрямку акмеологічних досліджень є акмеологічні праці з вивчення проблеми розвитку зрілої особистості. В загальній проблематиці досліджень прогресивного розвитку зрілої особистості особливе місце належить власне її особистісно-професійному зростанню до рівня професіоналізму. Крім того, особистість розвивається в діяльності, а більшість видів діяльності є професійними. В особистісно-професійному розвитку відзначено стійкий зв'язок: з одного боку, особливості особистості суб'єкта праці істотно впливають на процес і результати професійної діяльності; з іншого – розвиток особистості відбувається під впливом специфіки професійної діяльності. У науці накопичено чимало фактів, які підтверджують тезу про те, що професійна діяльність суб'єктів праці обов'язково призводить до подібності їхніх особистісних рис, впливає на систему взаємин, їхні установки, інтереси, норми регуляції поведінки і певною мірою – на їхній стиль життя [3, с. 97].

У розробці концепції розвитку професіонала головними є акмеологічні уявлення про категорії «професіонал», «професіоналізм особистості» та «особистісно-професійний розвиток й аналіз особистості» з позицій принципу активності і суб'єктності, що відображають прагнення до самоорганізації. Ця гіпотеза є детермінуючим початком власної активності через вирішення наявної суперечності між реальними можливостями і визначеними потребами.

Високий рівень психологічної компетентності забезпечує успішне засвоєння методів управління суб'єктами діяльності, що в педагогічній сфері розглядається як вирішальний чинник. Сьогодні активно досліджують структуру і зміст професійної компетентності в різних видах професійної діяльності. Виокремлено професійні вміння та навички, які є головним регулятивним компонентом підсистеми професіоналізму, що матеріалізує професійні знання, закладені в професійній компетентності. Інакше кажучи, це вміння використовувати знання в практичних цілях з високою ефективністю. До цієї групи належить також і освоєння нових алгоритмів і способів вирішення професійних завдань і використання інноваційних технологій. Зазначені вміння та гнучкі навички повинні відповідати рівню професійної майстерності. Усе це набувається разом із досвідом роботи і проявляється як єдина система узагальнювальних і

спеціальних знань та вмінь, що доповнюються здатністю творчо, нестандартно і водночас ефективно вирішувати професійні завдання.

Загальні акмеологічні інваріанти професіоналізму в підструктурі професіоналізму діяльності розглядаємо як ефективні спеціальні вміння здійснювати надійне й точне прогнозування: основи планування та реалізації будь-якої діяльності, уміння приймати відповідальні та ефективні рішення, навіть в нестандартних ситуаціях, уміння здійснювати самоконтроль і саморегуляцію на високому рівні. Особливі акмеологічні інваріанти професіоналізму постають як уміння, що відображають специфіку професійної діяльності. Наприклад, професіонали в системах «людина – людина» повинні обов'язково мати розвинені комунікативні вміння впливати, переконувати, полемізувати, вислуховувати, що є вкрай необхідним у діяльності педагога. Стосовно вчителів філологічних спеціальностей, то варто відзначити особливу важливість впливу не лише на свідомість, а й на підсвідомість учнів у зв'язку зі специфікою емоційної складової змісту навчальних дисциплін.

Про професіоналізм діяльності педагога можна стверджувати тільки тоді, коли система знань, умінь і навичок постійно поповнюється і збагачується, розширюється діапазон професійних завдань, які вирішуються, постійно зростає ефективність діяльності, а сама вона набуває творчого характеру. Цьому сприяє самостійна робота щодо самовдосконалення та самореалізації вчителів, освоєння суміжних професій.

У професійно-педагогічній діяльності варто виокремити особистісну складову, яка в широкому розумінні містить вимоги до рівня розвитку різних характеристик і властивостей суб'єкта праці, що значною мірою визначають високу ефективність професійної діяльності. Такі властивості та якості мають різний зміст.

Однак в сукупності вони підсилюють потенціал суб'єкта праці, оскільки акумулюються в індивідуальній здібності. Серед них особлива роль належить інтелектуальним, оскільки основою будь-якого розвитку є насамперед розвиток інтелектуальний.

Зауважимо, що розвиток здібностей може відбуватися без будь-яких обмежень. Професіоналізм особистості залежить від рівня розвитку професійно важливих якостей суб'єкта праці, тобто таких рис особистості, які впливають на результативність її діяльності.

Останнім часом спостерігається зростання уваги науковців до проблеми рефлексії, яку розглядають сутнісною характеристикою людської свідомості, принцип розкриття змісту психолого-педагогічних і соціальних феноменів. Науковий статус категорії «рефлексія» навіть прирівнюється певним чином до діяльності. Рефлексивна організація особистості проявляється в поведінці, діяльності і взаєминах. Систему способів організації рефлексії, побудовану на основі ціннісних та інтелектуальних критеріїв, вважають рефлексивною культурою. [3, с. 102].

Розкриття власного творчого потенціалу, творча самореалізація в професійній діяльності є важливою запорукою зростання професіоналізму особистості. У зв'язку з цим зазначим, що креативність особистості обов'язково реалізується в професійній діяльності, творчому пошуку нових, більш ефективних способів вирішення завдань. Варто вказати на виокремлені методи розвитку креативності: одні з них пов'язані з підвищенням рефлексивної культури, інші – зі стимулюванням особливого психічного стану творчої активності – натхнення, треті – із застосуванням методів активізації пошуку ідей, четверті – з розвитком імажинітивних здібностей, п'яті – з пошуком внутрішніх спонукальних причин активізації творчої активності. Всі вони сприяють творчій самореалізації та зростанню професіоналізму особистості і можуть без обмежень застосовуватися в акмеологічній практиці.

Зазначене дає підстави констатувати, що креативність є необхідною умовою формування професіоналізму, але водночас ця якість особистості повинна мати певну спрямованість, пов'язану зі специфікою професійної діяльності. В акмеології таку спрямованість називають інноваційною. Справді, досягнення професіоналізму немислимо без новаторського підходу, який може проявлятися в освоєнні нових ефективних алгоритмів і способів виконання діяльності, у нетривіальному вирішенні професійних завдань. Тільки спрямованість на творення нового забезпечить якісно інший результат [3, с. 102–103].

Суб'єкт праці прагне до особистісно-професійному розвитку і досягнення професіоналізму тоді, коли в нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації. Поведінка і діяльність людини завжди регулюється певним

об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто «властивої людині тенденції розвивати всі свої здібності, щоб зберігати і розвивати особистість» [5, с. 93].

Мотивація або потреба досягнення є одним з різновидів трудової мотивації, вона пов'язана з потребою особистості досягати успіху і меншою мірою – уникати невдач. Формування мотивації досягнення тісно пов'язане з соціалізацією особистості і може проявлятися як постійне прагнення до зростання своїх можливостей.

Особи з високим рівнем мотивації досягнення відрізняються такими рисами:

- наполегливістю в досягненні поставлених цілей;
- незадоволеністю досягнутим;
- постійним прагненням зробити справу краще, ніж раніше;
- схильністю захоплюватися своєю роботою;
- переживанням радості від успіху в роботі;
- нездатністю погано працювати;
- потребою винаходити нові прийоми роботи під час виконання звичайних справ;
- незадоволеністю легким успіхом;
- відсутністю духу нездорової конкурентності, бажанням, щоб інші теж досягли високих результатів;
- готовністю прийняти допомогу і надати її іншим.

Зазначені характеристики можуть стати орієнтиром для формування адекватної і високої мотивації досягнення, необхідної для формування професіоналізму, і показниками його сформованості.

Сукупність умов і факторів, які стимулюють особистість до досягнення, утворюють мотиваційну основу розвитку професіоналізму, що є багаторівневим утворенням [3, с. 105].

На формування мотивації досягнення значно впливає вибір суб'єктом особистісних стандартів та еталонів, які є образом – цілі розвитку. Беручи за основу таку ідею, в межах професійного навчання майбутніх філологів велику увагу приділено аналізу прикладів діяльності вчителів-майстрів через знайомство із їхнім досвідом, художньо-публіцистичними творами. Порівняння себе, своїх досягнень з вибраними стандартами або еталонами нерідко є сильним стимулом до розвитку особистості. Головне, щоб це порівняння не стало дезорганізуючим.

Важлива складова розвитку професіоналізму особистості – це нормативність діяльності та поведінки. Такі норми розглядають як моральний регулятор поведінки і взаємин, вони є своєрідною особистісною проекцією професійно-групових норм і соціальних пріоритетів [3, с. 105–106].

Формування моральних механізмів регуляції поведінки і взаємин є нині одне з найважливіших завдань розвитку професіоналізму, хоча проблема моральної регуляції поведінки не завжди пріоритетна. Гармонійна єдність цих компонентів і становить нормативну систему моральної регуляції поведінки і стосунків на рівні професіоналізму.

В акмеологічних дослідженнях [1; 2; 4] розроблено теоретичну модель професійно-моральної культури суб'єкта праці, що передбачає послідовну систему алгоритмів саморозвитку:

- актуалізація потреби в особистісному та професійному самопізнанні з метою особистісно-професійного зростання до рівня професіоналізму;
- ознайомлення з основними засобами психологічної самодіагностики і освоєння їх;
- формування професійних і гуманістичних ціннісних установок, еталонів і норм до об'єктів і суб'єктів професійної діяльності;
- розвиток підсистеми професіоналізму діяльності та особистості;
- рефлексія професійної діяльності та особистісно-професійних якостей;
- формування потреби в професійному самовдосконаленні та самореалізації.

Орієнтація на зазначені системи і моделі є запорукою формування нормативної моральної системи регуляції діяльності, поведінки і відносин, без якої неможливе повноцінне професійне становлення майбутніх педагогів, серед них і філологічних спеціальностей.

Особистісно-професійний розвиток суб'єкта праці до рівня професіоналізму можливий за наявності продуктивної Я-концепції, тобто усвідомленої і пережитої неповторної системи

уявлень про себе, свої можливості і перспективи, на підставі чого вибудовуються моделі і стандарти професійних домагань. Адекватні уявлення сприяють формуванню реальних особистісно-професійних стандартів, що лягає в основу програми розвитку, саморозвитку і самореалізації.

Для повноцінного формування Я-концепції особистості, що розвивається, характерними є такі ознаки:

- тісна взаємодії з соціально-психологічними механізмами ідентифікації, інтеріоризації, рефлексії, психологічного захисту динамічної рівноваги, стереотипізації, локусу контролю, атракції, емоційної самопідтримки, емпатії, наслідування і психологічного зараження;
- продуктивність їх прояву пов'язана з природними та соціальними якостями фахівців;
- професійно значущі якості мають різний рівень сформованості з визначеними акцентами домінування;
- їхня різноманітність і гармонійна єдність забезпечують продуктивність розвитку;
- усвідомлені негативні прояви є основою для самовдосконалення.
- При цьому для розвитку продуктивної Я-концепції потрібні:
- гностичні вміння (насамперед аналізувати ситуацію, характеристики суб'єктів і об'єктів діяльності та взаємодії);
- проектувальні вміння (адекватно представляти наявні причинно-наслідкові та функціональні зв'язки);
- конструктивні вміння (вибудовувати й коректувати систему поведінкових, стратегій);
- комунікативні вміння (встановлювати, реалізовувати і коригувати взаємини, адекватно регулювати стосунки всередині групи, встановлювати емоційно позитивні контакти, керувати поведінкою і взаєминами і впливати на них);
- рефлексивні вміння (реагувати адекватно в ситуації і на суб'єкта взаємодії);
- соціально-перцептивні вміння (вибирати відповідну рольову позицію, здійснювати співробітництво, діяти з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії) [3, с. 108–109].

Реалізація цієї концепції розвитку професіонала сприяє досягненню акмеологічного рівня у процесі професійного зростання.

Таким чином, в акмеологічному розумінні педагогічний професіоналізм розглядають як стійкі властивості суб'єкта, що забезпечують високу продуктивність педагогічної діяльності, її гуманістичну спрямованість. Педагогічна акмеологія визначає рівні професіоналізму діяльності та зрілості особистості педагога.

На високих рівнях професіоналізму педагог проявляє себе як: а) ерудит; б) фахівець за покликанням; в) майстер; г) діагност; д) гуманіст; е) самодіагност; ж) новатор; з) учасник педагогічного співробітництва; і) дослідник, що освоїв акмеологічні технології переходу від одного рівня професіоналізму і зрілості до іншого.

Педагогічна акмеологія визначає шляхи подолання професійних деформацій особистості педагога, зокрема, емоційного «вигорання» і «професійного насичення і виснаження».

Отже, концептуально з акмеологічних позицій професійну самореалізацію педагога можна розглядати як процес і результат системних перетворень особистості, що вміщують взаємопов'язані прогресивні зміни таких основних властивостей: професіоналізм діяльності (розвиток професійної компетентності, професійних навичок і вмінь, акмеологічних інваріантів професіоналізму); професіоналізм особистості (розвиток здібностей, професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації та рефлексивної культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнень); нормативність поведінки (формування професійної і моральної систем регуляції поведінки, діяльності та взаємин).

Актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх філологів полягає у розширенні суб'єктного простору особистості (активне орієнтування, усвідомлення, ініціатива, цільовизначення, активна участь у діяльності, прагнення до саморегуляції, саморозвитку та самореалізації) та професійному і моральному збагаченні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гладкова В. М. Основи акмеології: підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів: Новий світ – 2000, 2007. – 320 с.
2. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
3. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / К. А. Поселецька. – Вінниця, 2016. – 339 с.
4. Рибалко Л. С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки: монографія / Л. С. Рибалко, Г. С. Коваленко. – Харків: Цифрова друкарня № 1, 2013. – 190 с.
5. Hjelle LA & Ziegler DJ. Personality theories: basic assumptions, research, and applications. – New York: McGraw Hill, 1992.

## REFERENCES

1. Gladkova V. M. Osnovy` akmeologiyi: pidruchnyk [Fundamentals of acmeology], Lviv: Novyj svit – 2000 Publ., 2007. 320 p.
2. Poselec'ka K. A. Pidgotovka majbutnih uchyteliv filologichnyh special'nostej do profesijnoi samorealizacii: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Training of future teachers of philological specialities for professional self-realization], Vinnytsia, 2016. 339 p.
3. Dubasenyuk O. A. Profesijna pedagogichna osvita: akme-sy`nergety`chny`j pidxid (Professional pedagogical education: acme-synegetic approach) Zhy`tomy`r, ZDU named after I. Franko Publ., 2011. 389 p.
4. Ry`balko L. S. Formuvannya akmeologichnoyi pozy`ciyi majbutn`ogo vchy`telya v procesi faxovoyi pidgotovky (The formation of the acmeological views of the future teacher in the process of studying) Kharkiv: Cyfrova drukarnya № 1 Publ., 2013. 190 p.
5. Hjelle LA & Ziegler DJ. Personality theories: basic assumptions, research, and applications. New York: McGraw Hill, 1992.

*Стаття надійшла в редакцію 29.05.2018 р*

УДК 378.091.12-051:005.336.2]:005.963.1:[378.013.75:54]-047.44

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.4

НАТАЛІЯ ПШЕНИЧНА

ORCID iD 0000-0002-0351-4950

natali122436@gmail.com

викладач

Бердянський економіко-гуманітарний коледж БДПУ

м. Бердянськ, проспект Західний, 13/2

## ФОРМУВАННЯ ХІМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕХІМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

*Наведено аналіз результатів педагогічного експерименту з формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей (вчителі технологій, географії, фізики). Констатовано, що для різних напрямів підготовки майбутніх учителів вивчення хімії є підґрунтям, на якому базується засвоєння ряду профільних дисциплін, які сприяють формуванню професійної компетентності. Зазначається, що хімічна наука є безперечно важливою для розуміння матеріального світу, проблем і питань, пов'язаних з будовою речовини, її властивостями та способами і шляхами перетворення. Обґрунтовано тезу, що нова парадигма освіти може реалізуватися завдяки впровадженню у викладацьку систему міждисциплінарних зв'язків, які уможливають розвиток різноманітних прикладних досліджень. Стверджується, що хімічний компонент професійної компетентності дозволяє учителю цілеспрямовано формувати ключові компетентності в учнів – зокрема, компетентність в природничих науках і технологіях та екологічну грамотність і бажання дотримуватися здорового способу життя. Означено етапи проведення педагогічного експерименту (констатувальний, пошуковий, формувальний, коригувальний). Розкривається хід проведення формувального етапу педагогічного експерименту: у контрольних групах викладання здійснювалося за*

традиційною методикою, у експериментальних – за авторською; у студентів перевірявся рівень сформованості мотиваційного, діяльнісного, когнітивного та методичного компонентів хімічної складової професійної компетентності. Результати початкового та підсумкового оцінювання порівнювалися по кожному з критеріїв окремо у контрольній та експериментальній групах для кожної зі спеціальностей. Підсумки обчислень представлені у вигляді діаграм та таблиць. Підсумовано, що розроблена методика формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей є ефективною.

**Ключові слова:** ключові компетентності; підготовка вчителів технологій, географії, фізики; підготовка майбутнього вчителя; хімічна складова професійної компетентності.

НАТАЛЬЯ ПШЕНИЧНАЯ

преподаватель

Бердянский экономико-гуманитарный колледж БДПУ

Г. Бердянск, проспект Западный, 13/2

### **ФОРМИРОВАНИЕ ХИМИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

Представлен анализ результатов педагогического эксперимента по формированию химической составляющей профессиональной компетентности будущих учителей нехимических специальностей (учителя технологий, географии, физики). Акцентируется внимание на том, что для разных направлений подготовки будущих учителей изучение химии является фундаментом, на котором базируется усвоение ряда профильных дисциплин, способствующих формированию профессиональной компетентности. Указано, что химическая наука важна для понимания материального мира, проблем и вопросов, связанных со строением веществ, их свойствами, способами получения и путями превращения. Обоснована мысль относительно того, что одним из путей внедрения новой парадигмы образования является повсеместное использование междисциплинарных связей, которые позволяют осуществлять различные прикладные исследования. Обозначается, что химическая составляющая профессиональной компетентности будущего учителя позволяет целенаправленно формировать ключевые компетентности у учащихся – а именно, компетентность в естественных науках и технологиях, экологическую компетентность и желание придерживаться здорового образа жизни. Обозначены этапы проведения педагогического эксперимента (констатирующий, поисковый, формирующий, коррекционный). Описан ход проведения формирующего этапа педагогического эксперимента: в контрольных группах преподавание осуществлялось по традиционной методике, в экспериментальных – по авторской. У студентов проверялся уровень сформированности мотивационного, когнитивного, методического и деятельностного компонентов химической составляющей профессиональной компетентности. Итоги вступительного и итогового исследований сравнивались по каждому из критериев в контрольной и экспериментальной группах по каждой из специальностей. Результаты вычислений представлены в виде диаграмм и таблиц. Сформулирован вывод относительно эффективности разработанной методики формирования химической составляющей профессиональной компетентности будущих учителей нехимических специальностей.

**Ключевые слова:** ключевые компетентности; подготовка будущего учителя; подготовка учителей технологий, географии, физики; химическая составляющая профессиональной компетентности.

NATALIA PSHENYCHNA

teacher

Berdiansk Economics and Humanities College

Berdiansk, Prospect Zakhidnyi, 13/2

---

**FORMATION OF THE CHEMICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL  
COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NOT CHEMICAL SPECIALTIES:  
THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT**

---

*The analysis of the results of a pedagogical experiment on formation of a chemical component of future teachers' professional competence of not chemical specialties is submitted (teachers of Technologies, Geography, Physics). The attention is focused on different directions of future teachers' training of studying Chemistry which is based on learning a number of the profile disciplines which help the formation of professional competence. The chemical science is said to be important for the understanding of a material world, problems and questions connected with a structure of substances, their properties, ways of receiving and transformation. It is proved that one of ways of introducing a new paradigm of education is a universal use of cross-disciplinary communication which allows to conduct various applied researches. It is designated that the chemical component of professional competence of future teacher allows to form purposefully main competences in pupils – namely, competence of natural sciences and technologies, ecological competence and desire to adhere to a healthy lifestyle. Stages of carrying out pedagogical experiment are designated (stating, search, forming, correctional). The course of carrying out the forming stage of a pedagogical experiment is described: in control groups teaching was carried out with the help of traditional methods, in experimental it was done with the help of author's techniques. The students' level of formation of motivational, active, cognitive and methodical components of a chemical component of professional competence was checked. Results of initial and total researches were compared on each criteria in control and experimental groups in all specialties. Results of calculations are presented in the form of charts and tables. A conclusion concerning the efficiency of the developed technique of formation of a chemical component of future teachers' of not chemical specialties professional competence is formulated.*

**Keywords:** *a chemical component of professional competence; main competencies; teaching of the future teacher; training of teachers of Technologies, Geography, Physics.*

Зміни, що торкнулися реформування середньої освіти, мають знаходити відображення у підготовці вчителів, фаховий рівень яких відповідатиме потребам сучасного суспільства. Зміст підготовки студентів повинен залежати від тих компетентностей, які майбутній учитель буде формувати в учнів. Вивчення програм середньої школи дозволяє скоригувати або прописати програми для вчителів з урахуванням компетентного підходу. Хімія є фундаментальною дисципліною, яка має посідати відповідне місце у підготовці майбутніх вчителів. Нажаль, в останні роки спостерігається зменшення кількості годин з хімії у навчальних планах, а подекуди ця дисципліна зникає зовсім. В той же час, науковці підкреслюють значущість фундаментальних дисциплін у підготовці фахівців різних профілів. Хімічна наука є безперечно важливою для розуміння матеріального світу, проблем і питань, що пов'язані з будовою речовини, її властивостями та способами і шляхами перетворення [3]. Нова парадигма освіти може реалізуватися, у великій мірі, завдяки впровадженню у викладацьку систему міждисциплінарних зв'язків, завдяки яким уможливорюється розвиток різноманітних прикладних досліджень. Для різних напрямів підготовки майбутніх учителів вивчення хімії є міцним підґрунтям, на якому базується засвоєння ряду профільних дисциплін, що сприяють формуванню професійної компетентності. Хімічна складова професійної компетентності дозволяє учителю цілеспрямовано формувати ключові компетентності в учнів – зокрема, компетентність в природничих науках і технологіях та екологічну грамотність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Проблема підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій дуже широко досліджується протягом останніх років. Різноманітні аспекти цього процесу розглядали Ю. Ю. Белова, М. І. Бондаренко, Т. М. Борисова, В. М. Буринський, М. І. Вовковінський, Г. Ю. Васильченко, Т. А. Газука, А. Г. Грінченко, Т. М. Демиденко, В. І. Жигір, Д. І. Коломієць, Е. В. Кулик, М. С. Курач, В. Г. Лола, Н. В. Манойленко, І. В. Неговський, Г. М. Нітченко, Л. М. Пелагейченко, О. М. Піскун, О. В. Плутук, Л. І. Пташнік, Л. В. Оршанський, М. П. Свіржевський, В. В. Стешенко, Т. О. Столярова, О. М. Торубара, А. В. Федорович, В. Б. Харламенко, С. Д. Цвілик, В. В. Юрженко, Ю. Г. Ягупець та ін.

Окремі аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів географії досліджували О. М. Топузов, В. Самойленко, О. Браславська, О. Бугрій, В. Саюк, І. Гукалова, Д. Мальчикова, Т. Назаренко, О. Тімець, С. Тросюк, Г. Лисичарова, М. Криловець.

Проблемами удосконалення викладання фізики у вищій школі займалися І. Т. Богданов, С. М. Богомаз-Назарова, Т. П. Гордієнко, В. Ф. Заболотний, О. І. Іваницький, Г. М. Кузьменко, Л. О. Кулик, В. В. Мендерецький, М. А. Пайкуш, Ж. О. Рудницька, В. П. Сергієнко, Л. А. Сидорчук, С. П. Ткаченко, С. А. Хазіна, К. Г. Чорнобай, В. Д. Шарко.

Питання вивчення непрофільних дисциплін та їх ролі у становленні фахівця розглядається не часто, проте є дуже актуальним. Подібною проблемою цікавилися І. Т. Богданов, С. В. Дембицька, А. М. Сільвейстр, О. А. Фурман та інші науковці, але дослідження, присвячені вивченню хімії майбутніми вчителями нехімічних спеціальностей, не проводилися. Доцільність викладання хімії у майбутніх вчителів технологій, географії та фізики обґрунтовано у публікаціях автора [3; 4; 6].

**Метою статті** є проведення аналізу результатів педагогічного експерименту з формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей.

Педагогічний експеримент є одним з найбільш значущих етапів дослідження. За його допомогою було проведено перевірку ефективності запропонованої методики в умовах навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів.

Як зазначає С.О.Сисоєва, експеримент – це метод педагогічного дослідження, під час якого відбувається активний вплив на педагогічні явища шляхом створення нових умов, що відповідають меті дослідження. Метою експерименту є перевірка теоретичних положень, підтвердження гіпотез та всебічне вивчення теми дослідження [7].

Проведений педагогічний експеримент базувався на наступних положеннях:

- формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів фізики, географії та технологій є покликом сьогодення і базується на положеннях Концепції Нової української школи та компетентнісної парадигми навчання;
- базисну частину курсу хімії для кожної з означених спеціальностей становлять поняття, які відображають об'єктивні наукові взаємозв'язки;
- вивчення хімії студентами кожної з означених спеціальностей сприяє формуванню природничої картини світу, екологічної свідомості та технологічного мислення;
- викладання хімії спрямоване на розширення понятійного апарату майбутніх учителів фізики, географії та технологій;
- зміст курсу хімії є професійно орієнтованим, практично спрямованим та заснованим на міждисциплінарних зв'язках.

У проведеному педагогічному експерименті можна виділити наступні етапи:

– Констатувальний етап дослідження (2013 рік) передбачав виконання таких завдань: аналіз літературних джерел з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми; вивчення досвіду викладання хімії студентам нехімічних спеціальностей за традиційними методиками та визначення проблем і недоліків такої системи викладання; вивчення діючих шкільних програм з метою підтвердження значущості запланованого дослідження. Відштовхуючись від отриманої інформації, ми розробили робочу гіпотезу дослідження, яка полягала у наступних положеннях: сучасний вчитель має бути обізнаним у суміжних спеціальностях, ефективно та доцільно встановлювати міжпредметні зв'язки; вчитель-предметник має бути готовим до формування в учнів ключових компетентностей, серед яких компетентність в природничих науках і технологіях та екологічна грамотність і бажання дотримуватися здорового способу життя, що є неможливим без формування хімічної складової професійної компетентності. На цьому етапі було здійснено уточнення ключових понять дослідження, серед яких «компетентність», «компетенція», «ключові компетентності», «фахові компетентності», «професійна компетентність», «результати навчання»; проведено діагностику за для визначення потенційної можливості студентів застосовувати знання хімічного спрямування міжпредметного змісту у майбутній професійній діяльності. Поточна діагностика дозволила виявити, що студенти не знайомі зі шкільними програмами та не розуміють доцільності вивчення хімії для свого напряму підготовки, не мають чіткого уявлення щодо сучасних тенденцій розвитку освіти взагалі, загальноосвітньої школи зокрема та необхідності формування ключових компетентностей в учнів - як наслідок, не усвідомлюють значущість міжпредметної інтеграції як ефективного засобу підвищення якості освіти.



– Пошуковий етап дослідження (2014 р.) був присвячений розробці плану та створенню моделі процесу формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів. Було визначено мету, завдання, принципи, методологічне підґрунтя, форми, засоби і методи навчання, проведено добір засобів діагностики, означено компоненти та рівні сформованості хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей; здійснено розробку методичних матеріалів для формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів фізики, географії та технологій. Перелік компетентностей, якими має оволодіти майбутній учитель нехімічних спеціальностей в процесі вивчення хімії у ВНЗ, був означений у вигляді результатів навчання. Було проаналізовано, які методи та форми навчання найбільш ефективно сприятимуть формуванню хімічної складової професійної компетентності. Наведено етапи процесу та запропоновано методичне забезпечення, яке являє собою лекції, рекомендації до практичних та лабораторних робіт, тематичні колекції відеоматеріалів за темами для застосування методики перевернутого навчання, проміжні та підсумкові роботи для перевірки ефективності навчання.

– Формувальний етап дослідження (2014–2018 рр.) передбачав впровадження розробленої методики формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей вищими навчальними закладами, які брали участь у експериментальному дослідженні. Для аналізу отриманих результатів було використано методи математичної статистики.

– Коригувальний етап дослідження (2018 р.) був спрямований на аналіз отриманих результатів, їх інтерпретацію та співвідношення із метою дослідження. Було визначено подальші перспективи щодо можливості застосування розробленої методики у педагогічній практиці ВНЗ з огляду на отримані результати педагогічного експерименту.

Педагогічний експеримент, спрямований на дослідження формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей був організований наступним чином. На першому занятті до початку викладання і проведення організаційних бесід студентам контрольних і експериментальних груп пропонувалося пройти анкетування з метою визначення рівня сформованості окреслених компонентів хімічної складової професійної компетентності (когнітивний, діяльнісний, методичний та мотиваційний). Анкети було складено таким чином, щоб максимально ефективно оцінити ці показники. В той же час, анкетування дозволяло визначити початковий рівень знань у контрольних та експериментальних групах та зробити необхідні розрахунки [5]. Безпосередньо після проведення анкетування викладання велось за авторською (експериментальні групи) та традиційною (контрольні групи) методикою.

Дамо опис методам навчання, які застосовувалися при формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів. Критерієм добору методів навчання стала їх відповідність меті, принципам, задачам навчання, змісту конкретних тем, навчальним можливостям певної групи студентів (вік, психологічні особливості, рівень загальної підготовки), умовам навчання, матеріальній забезпеченості навчального процесу, кількості навчальних годин, відведених на вивчення дисципліни відповідно до плану, рівню підготовки та досвідченості викладача. Враховуючи означені вище умови, було дібрано оптимальні методи, які сприяли свідомому засвоєнню інформації, дозволили активізувати студентів, допомогли кожному проявити свою індивідуальність та виявити здібності.

Відповідно до сучасного погляду на організацію процесу навчання, студент має виступати активним його учасником, мати змогу проявляти свої знання, визначати для себе їх рівень та контролювати його, ефективно взаємодіяти з членами групи (працювати у команді), самостійно здобувати інформацію з різних джерел та критично осмислювати її. Актуальним наразі є застосування методів, побудованих на взаємному навчанні, сумісному навчанні та самостійному навчанні, що дозволяє усім суб'єктам процесу приймати рішення, давати оцінку власній діяльності та діяльності інших суб'єктів навчального процесу.

Ми вважаємо, що пошук ефективних методів має стосуватися не тільки практичних, семінарських та лабораторних занять, а й лекцій, які за усталеною традицією проходять у вигляді монологу викладача із застосуванням елементів бесіди, демонстрацій та мультимедійного забезпечення. При викладанні курсу хімії студентам нехімічних спеціальностей за для підвищення мотивації до навчання ми зробили спробу за можливості та

там, де це доцільно, використати сучасні інтерактивні технології навчання (зокрема, технологію перевернутого навчання тощо).

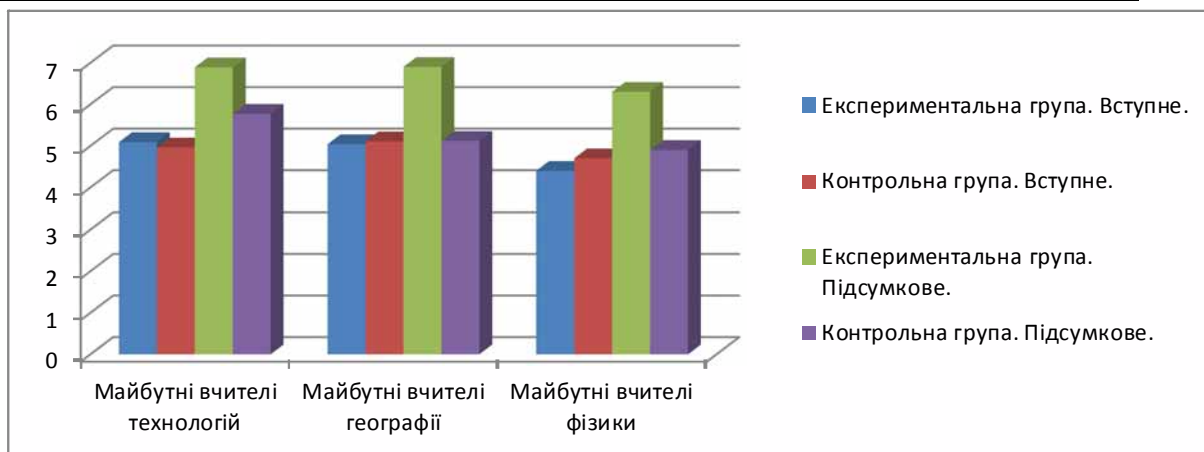
У формуванні хімічної складової професійної компетентності майбутнього учителя значна роль належить проведенню практичних та лабораторних занять. За для активізації пізнавальної активності студентів під час викладання курсу хімії наряду з проведенням лабораторних дослідів та виконанням практичних завдань нами застосовувалися наступні інтерактивні методи навчання (класифікацією О. Нетрибійчука) [2]: кооперативне навчання, яке являє собою роботу в парах (при виконанні довгострокових проєктів, експрес-завдань або дослідів) або в малих групах; колективно-групове навчання, представлене такими методами, як «асоціативний куш» (студенти швидко згадують поняття, які асоціюються у них з терміном або ідеєю, запропонованою викладачем), «коло ідей» та «мозковий штурм» (студенти пропонують можливі варіанти розв'язання конкретної проблеми); технологія опрацювання дискусійних питань, представлена безпосередньо фронтальними дискусіями або обговоренням у малих групах чи у парах. Дуже ефективним методом формування хімічної складової професійної компетентності майбутнього вчителя нехімічних спеціальностей вважаємо метод проєктів, який використовували в процесі впровадження нашої методики.

Базою дослідження стали Бердянській державний педагогічний університет та Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. У дослідженні взяли участь 119 студентів спеціальності «Фізика», 197 студентів спеціальності «Географія», 221 студент спеціальності «Технологічна освіта», з яких було сформовано експериментальну (273 чоловік) та контрольну (263 студенти) групи. У різних видах досліджень були задіяні викладачі вищої школи, які беруть безпосередню участь у викладанні хімії студентам нехімічних спеціальностей (15 чоловік), вчителі і викладачі, які викладають відповідні дисципліни у середніх школах та професійних навчальних закладах I-II рівня акредитації (87 чоловік).

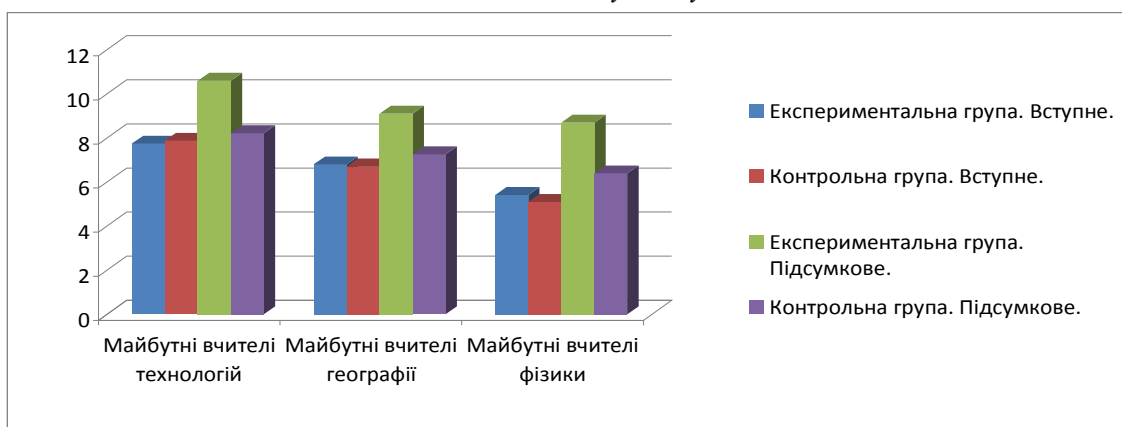
На думку В. В. Афанасьева, «для педагога дуже важливо вміти аналізувати результати власної професійної діяльності, а також грамотно планувати та проводити психолого-педагогічні експерименти та обробляти їх результати. Однією з головних задач дослідження є аналіз змін, які відбуваються в процесі навчання, оцінка значущості та спрямованості цих змін і виявлення основних факторів, які впливають на процес» [1]. Статистичні методи дозволяють встановити ступінь достовірності, подібності та відмінності досліджуваних об'єктів на основі результатів вимірювання їх показників. У ході педагогічного експерименту вивчають зміни об'єкту, стан якого вимірюється критеріями. У педагогічному дослідженні критерієм може бути рівень знань, успішність навчання тощо. Педагогічний експеримент, як правило, полягає у цілеспрямованому впливі на досліджуваний об'єкт. Подібний вплив можуть чинити новий зміст, форми та засоби навчання.

Під час вступного та підсумкового дослідження у студентів перевірявся рівень сформованості мотиваційного, діяльнісного, когнітивного та методичного компонентів хімічної складової професійної компетентності. Результати вступного та підсумкового оцінювання порівнювалися по кожному з критеріїв окремо у контрольній та експериментальній групах по кожній зі спеціальностей. Для доведення ефективності розробленої методики результати анкетувань експериментальної та контрольної груп порівнювали між собою. За допомогою методів математичної статистики було розраховано вибірккову середню величину за кожним з показників, вибірккову середню для контрольної та експериментальної груп, міжгрупову дисперсію, коефіцієнти варіації. Для перевірки гіпотези про суттєвість відмінностей між двома групами було розраховано параметричний критерій Стьюдента [5].

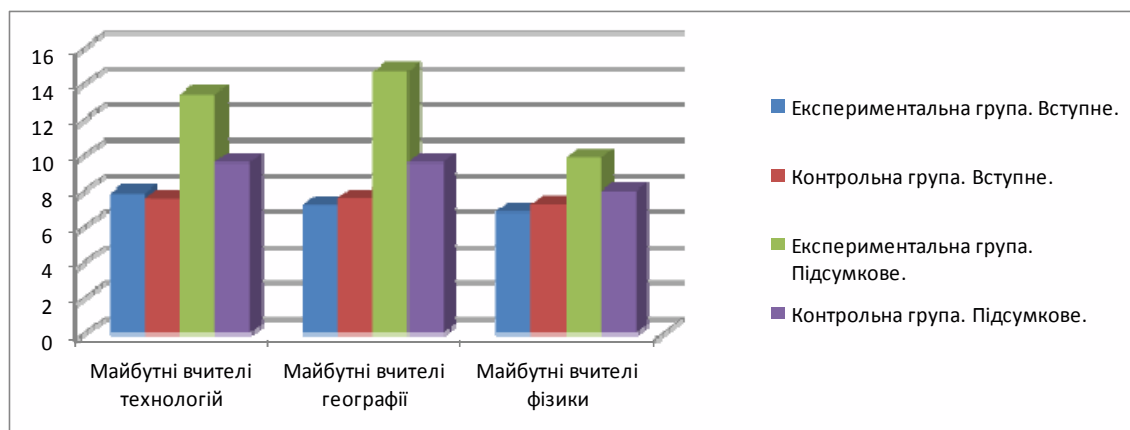
Представимо отримані результати у вигляді діаграм та таблиць.



Діаграма 1. Оцінювання мотиваційного компоненту хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів.



Діаграма 2. Оцінювання методичного компоненту хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів



Діаграма 3. Оцінювання когнітивного та діяльнісного компоненту хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів.

Таблиця 1

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

*T-критерій Стьюдента у експериментальній та контрольній групах. Вступне та підсумкове оцінювання. Майбутні вчителі технологій*

| Компонент професійної компетентності | Вступне тестування | Підсумкове тестування |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------------|
| Мотиваційний                         | 0,02               | 9,5                   |
| Методичний                           | 1,5                | 13,15                 |
| Когнітивний та діяльнісний           | 1,69               | 17,79                 |

Таблиця 2

*T-критерій Стьюдента у експериментальній та контрольній групах. Вступне та підсумкове оцінювання. Майбутні вчителі географії*

| Компонент професійної компетентності | Вступне тестування | Підсумкове тестування |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------------|
| Мотиваційний                         | 0,74               | 12,7                  |
| Методичний                           | 0,9                | 18,56                 |
| Когнітивний та діяльнісний           | 1,72               | 24,49                 |

Таблиця 3

*t-критерій Стьюдента у експериментальній та контрольній групах. Вступне та підсумкове оцінювання. Майбутні вчителі фізики*

| Компонент професійної компетентності | Вступне тестування | Підсумкове тестування |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------------|
| Мотиваційний                         | 1,35               | 8,37                  |
| Методичний                           | 0,003              | 7,86                  |
| Когнітивний та діяльнісний           | 1,2                | 3,57                  |

Як свідчить аналіз діаграм та таблиць, розроблена методика формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей є ефективною. Значна відмінність між значенням t-критерію Стьюдента при вступному та підсумковому оцінюванні дозволяє зазначити, що після впровадження розробленої методики відмінність між контрольною та експериментальною групами є суттєвою, що підтверджує її ефективність.

Можна підсумувати, що запропонована методика формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей є ефективною і може використовуватися не тільки для означених у нашому дослідженні спеціальностей, а й для будь-яких інших з поправкою на специфіку професійної діяльності, обумовлену змістом шкільних навчальних програм.

### ЛІТЕРАТУРА

- Афанасьев В. В. Математическая статистика в педагогике: учеб. пособие / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов. – Ярославль: Типография ЯГПУ, 2010. – 76 с.
- Нетрибійчук О. Використання хмарних сервісів і технології «Перевернутого навчання» на уроках хімії / О. Нетрибійчук // Біологія і хімія в рідній школі. – 2017. – № 5. – С. 2–9.
- Пшенична Н. С. Викладання хімічних дисциплін у майбутніх учителів нехімічних спеціальностей як запорука формування професійної компетентності / Н. С. Пшенична // Молодий вчений. – 2016. – № 12.1. – С. 514–518.
- Пшенична Н. С. Обґрунтування доцільності вивчення дисципліни «Хімія» майбутніми вчителями технологій / Н. С. Пшенична // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2017. – Вип. 3 (58). – С. 89–95.
- Пшенична Н. С. Структура та критерії сформованості професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей / Н.С. Пшенична // Педагогічні науки. – Вип. LXXVI. – Т. 3. – Херсон, 2017. – С. 74–79.
- Пшенична Н. С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізики шляхом встановлення міжпредметних зв'язків із хімією / Н. С. Пшенична // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2014. – № 1 (12). – С. 134–140.
- Сисоєва С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник / С. О. Сисоєва, Т.Є.Криstopчук. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 360 с.

## REFERENCES

1. Afanasev V.V. Matematycheskaya statystyka v pedahohyke: uchebnoe posobyе [Mathematical statistics in pedagogy: textbook], Yaroslavl', 2010. 76 p.
2. Netrybiychuk O. Vykorystannya khmarnykh servisiv i tekhnolohiyi «Perevernutoho navchannya» na urokakh khimiyi [Use of cloud services and technology "Inverted learning" in chemistry lessons]. Biolohiya i khimiya v ridniy shkoli, 2017, vol. 5, pp. 2–9.
3. Pshenychna N.S. Vykladannya khimichnykh dystsyplin u maybutnikh uchyteliv nekhimichnykh spetsial'nostey yak zaporuka formuvannya profesiynoyi kompetentnosti [Teaching chemical disciplines in future teachers of non-chemical specialties as a key to the formation of professional competence]. Molodyy vchenyy, 2016, vol. 12.1, pp. 514–518.
4. Pshenychna N.S. Obgruntuvannya dotsil'nosti vyvchennya dystsypliny «Khimiya» maybutnimy vchytelyamy tekhnolohiyi [Rationale for the study of the discipline "Chemistry" future teachers of technology]. Pedahohichnyy protses: Teoriya i praktyka, 2017, vol. 3 (58), pp. 89–95.
5. Pshenychna N.S. Struktura ta kryteriyi sformovanosti profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv nekhimichnykh spetsial'nostey [Structure and criteria of formation of professional competence of future teachers of non-chemical specialties]. Pedahohichni nauky, 2017, vol. LXXVI. Tom 3, pp. 74–79.
6. Pshenychna N.S. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya fizyky shlyakhom vstanovlennya mizhpredmetnykh zv'yazkiv iz khimiyeyu [Formation of professional competence of the future teacher of physics by establishing interdisciplinary connections with chemistry]. Naukovyy visnyk Melitopol'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika, 2014, vol. 1 (12), pp. 134–140.
7. Sysoyeva S.O. Metodolohiya naukovo-pedahohichnykh doslidzhen': Pidruchnyk [Methodology of scientific and pedagogical research: Textbook], Rivne, 2013. 360 p.

*Стаття надійшла в редакцію 21.05.2018 р.*

УДК 37.015.3:005.32:33

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.5

OLENA ILIENKO

<http://orcid.org/0000-0002-6353-9332>

lenailienko@yahoo.com

PhD (Philology), Associate Professor

O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

Kharkiv, 17 Marshal Bazhanov St.

## TRAINING MOTIVATION COMPONENT OF COMPETITIVENESS FOR FUTURE PROFESSIONALS OF IN MUNICIPAL ECONOMY

*The article focuses on the role of motivation in developing competitiveness of future professionals of municipal economy. On the basis of literature analysis, the role of motivation for developing the needs-and-motivation component of future professionals of municipal economy is substantiated, the scientific and methodical system used for its improvement is described. The analysis of the scientific literature is used to prove that the majority of the authors register motivation as a precondition for a successful professional realization, in particular, the motivation for achievement. This type of motivation involves a desire to get a success, high results in the activity that organizes an integral behavior, increases the proactive attitude of the individual, and affects the formation of the goal and the choice of the ways to achieve it. It is demonstrated that professional orientation of the personality, which is displayed mainly by a developed approach for professional fulfillment and awareness of its value, is also significant for training of the competitiveness of a future professional. The needs-and-motivation component of competitiveness is defined, which involves a high motivation of students as for the professional activity, motivation for achievement, an adequate level of accomplishment; shapes the need for a successful work and recognition of performance. The pilot survey conducted for the students majoring in the field of municipal economy demonstrates that the needs-and-motivation component is insufficiently formed and should be trained using a specially designed scientific and methodical system. The following reasons are defined for the lack of a developed competitiveness: 1) insufficient motivation for training in order to have a professional fulfillment; 2) insufficient motivation to be successful in the profession; 3) lack of awareness of the students about the significance of acquiring professional experience; 4) lack of awareness of the need to acquire*

*a high level of professionally relevant competencies and personal qualities. Trainings for enhancing the motivation potential of the students, in particular, work with a motivational dictionary, a gradual training on setting goals and their successful achievement as well as trainings on stimulating motivation for educational activities were conducted. The results of the control testing register a significant increase in the motivation criterion of professional achievement, in particular, in the indexes of motivation for professional training, motivation for success and need for achievement, which proves the effectiveness of the types and forms of the scientific and methodical system for training competitiveness of the future professionals of municipal economy.*

**Keywords:** motivation, professional training, competitive professional, professional in municipal economy, scientific and methodic system, needs-motivation component.

ОЛЕНА ІЛЬЄНКО

кандидат філологічних наук, доцент  
Харківський національний університет міського господарства  
ім. О. М. Бекетова  
м. Харків, вул. Маршала Бажанова, 17

### **ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ**

*Проаналізовано роль мотивації в формуванні конкурентоспроможності майбутнього фахівця муніципальної економіки, зокрема, формування її потребово-мотиваційного компоненту. Доведено, що потребово-мотиваційний компонент конкурентоспроможності передбачає високу мотивацію студентів щодо професійної діяльності, мотивацію досягнення, адекватний рівень домагань; формує потребу в успішній діяльності та визнанні досягнень. Представлена науково-методична система, що використовується для конкурентоспроможності майбутнього фахівця муніципальної економіки. Описано пілотажне дослідження спрямоване на виявлення самооцінки студентами особистої готовності до конкурентної боротьби за робоче місце. Результати дослідження довели необхідність впровадження в навчальний процес наукової системи формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців муніципальної економіки, яка дозволяла б сформувати потребово-мотиваційний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний компоненти зазначеного утворення. Вказано, що ефективне формування потребово-мотиваційного компонента конкурентоспроможності майбутнього фахівця проводилось за допомогою алгоритмічних тренінгів щодо постановки цілей та їх успішного досягнення, роботи з мотиваційним словником, стимулювання мотивації до навчальної діяльності. Відзначено, що головним результатом реалізації зазначеної програми стало значне підвищення мотивації до реалізації у професії за показниками мотивації до професійного навчання, мотивації на успіх/невдачу та потреби у досягненнях, що доводить ефективність типів та форм науково-методичної системи формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців муніципальної економіки.*

**Ключові слова:** мотивація, професійна підготовка, конкурентоспроможний фахівець, фахівець муніципальної економіки, науково-методична система, потребово-мотиваційний компонент.

ЕЛЕНА ИЛЬЕНКО

кандидат филологических наук, доцент  
Харьковский национальный университет городского хозяйства  
им. А. Н. Бекетова  
г. Харьков, ул. Маршала Бажанова, 17

### **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА МУНИЦИПАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ**

*Проанализована роль мотивации в формировании конкурентоспособности будущего специалиста муниципальной экономики, в частности, в формировании ее потребностно-мотивационного компонента. Доказано, что потребностно-мотивационный компонент конкурентоспособности предполагает высокую мотивацию студентов к профессиональной деятельности, мотивацию достижений, адекватный уровень притязаний; формирует потребность в успешной деятельности и признании достижений. Представлена научно-методическая система, используемая для формирования конкурентоспособности будущего специалиста муниципальной экономики. Описано пилотное*

*исследование, направленное на выявление самооценки студентами личной готовности к конкурентной борьбе за рабочее место. Результаты исследования доказали необходимость внедрения в учебный процесс научно-методической системы формирования конкурентоспособности будущих специалистов муниципальной экономики, которая позволила бы сформировать потребностно-мотивационный, когнитивно-операционный и рефлексивно-оценочный компоненты указанного образования. Указано, что эффективное формирование потребностно-мотивационного компонента конкурентоспособности будущего специалиста проводилось с помощью алгоритмических тренингов по постановке целей и их успешного достижения, работы с мотивационным словарем, стимулирования мотивации к учебной деятельности. Отмечено, что главным результатом реализации указанной программы стало значительное повышение мотивации к реализации в профессии по показателям мотивации к профессиональному обучению, мотивации на успех/неудачу и потребности в достижениях, что доказывает эффективность типов и форм научно-методической системы формирования конкурентоспособности будущих специалистов муниципальной экономики.*

**Ключевые слова:** *мотивация, профессиональная подготовка, конкурентоспособный специалист, специалист муниципальной экономики, научно-методическая система, потребностно-мотивационный компонент.*

Analysis of the existing approaches of the researchers to determination of the structural components of competitiveness proves that motivation is a compulsory element of this issue. Numerous works focused on motivation are devoted to studying the structure of the motive, its methods and functions within the theory of obtaining success. Since competitiveness determines the commitment of the individual to the struggle for the ability to win, we consider it expedient to use the results of these researches in our study of forming competitiveness of future professionals of municipal economy. In specifying the content of the needs-and-motivation component of competitiveness of the future professionals in the field of municipal economy, we consider the theory of motivation to be the fundamental premise [7] as well as the theory of needs [3].

The aim of the article is to substantiate the role of motivation for developing the needs-and-motivation component of future professionals of municipal economy, describe the scientific and methodical system used for its improvement and analyze the results obtained.

In the research of L. Gren, V. Mykhailychenko, A. Romanovsky, a special type of motivation is characterized, namely, the motivation for achievement as a desire to get a success, high results in the activity that organizes an integral behavior, increases the proactive attitude of the individual, affects the formation of the goal and the choice of ways to achieve it [5, p. 231]. Consequently, we agree with the authors that the motivation for achievement is determined by an active life position, the ability to build a strategy of behavior focused on the success and effectiveness of the activity. It is known that those who seek success achieve much more in their life than those who lack such a motivation, and, therefore, the motivation for achievement can be considered as the source for aspiration and a high self-esteem of the personality. Motivation can be actuated by providing an opportunity for the student to choose an individual trajectory for training [8].

The concept of H. Murray determines another aspect of the motivation of achievement, which we consider important for the formation of the competitiveness of the personality. Thus, the scientist notices that the motive of achievement is the need to cope with something difficult, that is, something, which includes overcoming obstacles. At the same time, it becomes unimportant if a person will cope with these obstacles using open actions or manipulations. According to Murray, overcoming obstacles means surpassing not only other people but also yourself [11, p. 238]. In this way, a person with a determined motive for achievement successfully accomplishes the goals and develops self-esteem. The theory of success evolves in the works of D. McClelland, who opposes success and escaping failures. The researcher notes that for a success-oriented person, a typical behavior pattern is becoming responsible for the outcome of the activity [10, p. 98]. Consequently, formation of the motive of achievement demonstrates how much a person seeks to raise his/her own assets and how much he/she is dependent on the recognition of the success by the society.

Professional orientation of the personality, which is displayed mainly by a developed approach for professional fulfillment and awareness of its value, is significant for development of the competitiveness of a future professional. It should be mentioned in this aspect that there is a category of students who do not plan to get a professional fulfillment and have no claims to compete in the struggle for a professional position in the labor market. Hence, the professional motivation of these

students can be considered unexposed and the institutions of higher education facing the challenge of training specialists for the domestic market should create conditions for motivation of future professionals for a vocational fulfillment.

The importance of developing the needs-and-motivation component of the future professional's competitiveness is proved by the theory of attribution by W. Weiner, which determines motivation as the way a person explains his/her own successes or failures. Thus, the scientist experimentally confirms that a person with a high level of motivation for achievement attributes a success or a failure to his/her level of abilities and diligence, and those who have a low level of such a motivation associate a success or failure with mostly a luck [12]. This conclusion closely correlates with the theory of locus control by J. Rotter, which characterizes the person's tendency to attribute responsibility for the results of his/her activities to the external forces (external locus control) or to their own abilities and efforts (internal locus control). Locus control is a stable property of a personality, which is formed in the process of his/her socialization [2]. In view of the above mentioned, we consider it necessary to pay attention to the development of students' motivation for self-evaluation of the causes for the results of their activities.

As it has been mentioned, competitiveness is marked by a person's orientation towards achievement, success, struggle and victory, therefore, the motive of professional achievement should be individuated from a number of similar motives. Professional achievement determines the degree of the desire to achieve a certain level of professional fulfillment. At the same time, the factors of aspiration are the situations of achievement, recognition of the personal success by other people, a possibility of self-realization in the profession, career building, etc. In this aspect it is useful to analyze the results of the research of O. Gulai on forming the motivation of achievement of future professionals in the field of construction [1]. According to O. Rezvan [7, p. 190], the level of personality achievement depends on the desire to get a success and avoid a defeat. In general, the discrepancy between the level of achievement and the level of personality's capabilities becomes the reason for the development, stimulates commitment, and improves performance. The level of achievement depends on the success of a person as the result of his/her activities, since success predetermines the pursuit of more complex goals and, at the same time, the failure forces a person to lower the level of achievement.

The theory of S. Hobfoll [9] is connected with the problem of limiting personal claims. The attention of the scientist is focused on the important principle of the resource approach, i.e. the principle of "conservation" of resources, which is determined by the ability of a person to receive, store, restore, multiply, redistribute resources in accordance with the personal values. Due to such an ability, a person has an opportunity to adapt to the conditions of life that are constantly changing. In case of loss of one of the resources, the other ones perform the function of limiting personal claims. In the light of our research, this theory allows to focus on developing adequate self-esteem motives that enable to gain a positive experience within the context of the relevant achievements.

We consider it necessary to draw attention to the motive of integration into the professional environment, which may be dominant for the recognition of the future professional's achievements by the authorities of specific professional environments. Thus, according to V. Nikiforenko, adaptation involves an active position of the individual, awareness of the social status and the related role behavior as a form of realization of personal capabilities in the process of solving general problems. Adaptation means a detailed acquaintance with the team and new responsibilities, adaption of the behavior stereotypes, assimilation - full adaptation to the environment and, finally, identification, i.e. identification of personal interests and goals with the common ones [4, p. 93].

Summing up the scientific approaches mentioned, we can notice that a future professional, who has an intention to enter the competition for the first work position with a further improvement of the professional fulfillment should be aware of the inevitability of processes, the result of which should be integration into a new place of work and joining the team. In this aspect, competitiveness helps to make the first step in the process of professional development.

The scientific developments of the researchers on the role of motivation and the need to achieve the personality's competitiveness in the labor market afford ground for emphasizing the importance of distinguishing the needs-and-motivation component of this phenomenon. This component involves a high motivation of students as for the professional activity, motivation for achievement, an adequate level of accomplishment; shapes the need for a successful work and recognition of performance; provides the need for self-regulation of the behavior and activities, self-affirmation, self-expression, the need for self-development and mastery of the profession; the need for continuous professional self-



improvement, increased professionalism. Besides, it allows to form the need for development of own competitiveness; reflects the values and meaning of professional activities; forms interest in professional activities; provides a professionally directed commitment, promotes the development of a focus on acquisition of knowledge, skills and professional skills; reflects the value orientations of the professional's personality, his/her positive attitude to various types of socially significant activities.

To determine the attitude to the problem of competitiveness of the future professionals in the field of municipal economy, a pilot study was conducted at O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv. Among the respondents, there were university lecturers and students, as well as entrepreneurs of the economic branch. The survey included questions aimed at identifying respondents' opinion about self-assessment by the students of their personal readiness to be competitive when applying for the first workplace as well as studying their motivation for achievement and definition of the influential people to evaluate the students' professional activities.

The survey began with determination of the general attitude of the students to their future profession. To do this, we used an original questionnaire, created according to the topic of our research. In order to determine the curriculum content of professional training, we were mostly interested in identification of disciplines, which respondents considered important for the professional training of future economists. Accordingly, the first suggested question was "Which disciplines of the training program do you consider important for a successful employment?" The answers identify a rather wide discrepancy in understanding of the content of professional training by future economists. Thus, the discipline "Foreign language" is defined as the most important for professional competitiveness (65 %), which can be considered as a consequence of the priority policy of our state in the aspect of globalization of the professional environments.

An alarming signal about a low level of the students' awareness of the need to acquire professional competencies is the choice of the disciplines of professional orientation. In particular, Economics of the Enterprise takes the second place among the disciplines in the survey, while only 35 % of the respondents select this discipline. The importance of the disciplines "Management" and "Marketing" is noted by 17.5 % and 13.8 % of the future economists respectively. Accounting and Audit is chosen by 11.3 % of the respondents. Finance is marked by 6.3 % of the students and Enterprise Strategy and Accounting account only for 5 % of the respondents.

Disciplines with a narrow specialized content are given a very little value, in particular, 2.5 % of the respondents identify knowledge and skills of the disciplines "Enterprise Finances", "Risks", "Statistics" and "Budgeting" to be important for employability; and the disciplines "Organization of Business", "Economic Analysis", "Taxation", "Tariff Setting", "Planning and Control" are selected by only 1.3 % of the students.

Consequently, we believe that the results of the questionnaire reveal a rather serious problem related to a low level of awareness of the importance of acquiring professional competencies by future experts of the municipal economy.

The choice of the disciplines made by the respondents proves their predominant orientation on communication in the profession. This explains availability of a rather large proportion of the students (16.3 %) who determine the importance of the competencies acquired while mastering the discipline "Psychology". The respondents note the ability to work with people, have successful interviews with potential employers, adapt in a new team, accept new duties and methods of training as well as acquire skills of computer audit.

Taking into account the fact that from the employers' point of view, orientation of future specialists to constant self-improvement is mentioned as an essential issue, we regard as an important the question focused on the need for further professional training. 73 % of the future economists have a positive attitude to such a need, provided that the employer sponsors the training and only 15 % are inclined to have self-improvement at their own expense.

Such results determine the students' inadequate understanding of the value of self-improvement, the fact that any personal transformation should be of a high quality and the person is responsible for this quality as soon as the person decided to get a self-improvement.

Considering the fact that modern students in the vast majority have a part-time job, the respondents were asked about their experience of work in the professional field. As the result, positive responses are received only from 4 % of the students, while 53 % have work experience at low level positions, which are not connected with the professional area. Actually, the same percentage of

positive responses is received when the students answer the question of their experience of a successful employment in the professional and non-professional spheres.

Consequently, we believe that the problem of professional orientation of future specialists of municipal economy needs attention, since at present, students of the economic profile are not sufficiently aware of the importance of seeking additional experience in their professional field.

The results of the conducted pilot study suggest that the problem of competitiveness development of future professionals of municipal economy is relevant for both students of the modern higher educational institutions and for potential employers, and, therefore, there is a need for its solution. The awareness of the important aspects of compliance with the requirements of the modern labor market as well as the risks that will have to be faced in the process of employment and professional implementation affects the level of competitiveness of future professionals. As the result of the pilot survey, it was concluded that the reasons for the lack of a developed competitiveness of future professional of municipal economy may be:

- 1) insufficient motivation for training in order to have a professional fulfillment;
- 2) insufficient motivation to be successful in the profession; 3) lack of awareness of the students about the significance of acquiring professional experience; 4) lack of awareness of the need to acquire a high level of professionally relevant competencies and personal qualities.

Based on empirical data, we came to a conclusion that it was necessary to introduce into the process of training a scientific system for development of competitiveness of future professionals of municipal economy, which allowed to form the needs-and-motivation, cognitive-operational and reflexive-estimating components of the competitiveness.

One of the ways of enhancing the motivation potential of the individual is working with a motivational dictionary. In this training, attention is paid to the fact that the aphorisms selected by the students are valuable for orientation in the competition as they reflect the experience of the whole nation as well as famous statements of successful personalities in business. Therefore, the presented positive experience could be the basis for motivating future economists to gain competitiveness as one of the main qualities of a modern professional.

Training on goal setting and their successful achievement, is borrowed from the experience of V. Semichenko and adapted for the professionals of municipal economy. In organization of the training, we use the experience of J. G. Scott on the method of setting goals, which allowed evaluating in an algorithmic form the realism of the goal realization and determining the steps to achieve it [7, p. 452]. At the first stage, the desire of the students to master the future profession is tested (here we focus on the content of the profession, and not on a specific employment, since the range of the profession is much wider, which means that the student can learn to realize the various ways of professional realization).

The second step is to direct students to learn how to determine the reality of the stated goals and later, to identify the priority goals. As most students represent professional fulfillment as the implementation of a set of goals (to find a professional workplace, to receive decent salary, to have an opportunity to improve their own professional competence, etc.), the important issue is the formation of skills to focus on the most important goals and transform them into one common goal. The next step of the training is to provide self-confidence in achieving the goals. The students form the conviction that the achievement of the desired goal only takes place when ways to overcome the obstacles in reaching the goal are found. To do this, we use the exercises to create images related to the goals that have already been achieved (subjects, people, colors, sounds), and visualization of the own space by these images. Finally, future professionals are taught to determine the ways to achieve the goal. The students are asked to find the most possible options for achieving one goal. To do this, they are supposed to enter as much as possible information in the following columns of the table: What do I need to do, Necessary means, Order of fulfillment, Importance of action. The answers to the first and last positions are subject to rating, which allows evaluating the degree of importance and reality of the action implementation.

As it has been mentioned, in forming the needs-and-motivation component of the competitiveness, the importance of professional competence should be noted, which is achieved through a persistent learning, therefore, attention has to be put on the development of the motives for educational activities. Taking into account the fact that the results of the pilot study show a rather obscure awareness of the importance of professionally oriented disciplines for gaining competitiveness, the task within the framework of the study is to make an influence on the educational

motives of future economists. To do this, we use exercises to create positive emotions in learning. For example, the students are offered to identify a discipline that is important for their professional competence, but is not interesting for them personally, and later, they are directed to choose from the content of the discipline the topics that the student can prepare as a presentation for the entire group. The choice made determines the elements of a selective curiosity to a specific topic, which can be enhanced by creating positive virtually emotionally marked epithets on this topic. To fulfill the task, the students are asked to explain their choice of the topic, promoting it to the audience. It should be noted that this exercise allows not only to increase personal motivation to study the discipline, but also indirectly put the student in the position of making an arbitrary decision, which he/she publicly proclaims, since positive advertising of the topic becomes a basis for the promise to study it.

As the result of the implementation of the scientific system for development competitiveness of future professionals of municipal economy, a significant increase in the motivation to achievement in the profession is registered.

The development of the needs-and-motivation component of the competitiveness of the future professional of the municipal economy allows to determine the level of orientation of the students to their realization in the profession and to the search and application of innovations in professional activities; the level of identification of the motivation for vocational training, the motivation for success and the need for achievement, which is presented in the results of the control check.

The re-questioning of the students on the motivation of professional training demonstrate qualitative changes in the experimental group. Thus, an increase of 15.1 % of the number of students who displayed a high level of motivation for professional training is explained by the fact that the respondents begin to realize the social significance of the future profession, its relevance for the society. Of particular importance is the awareness of the possibilities of professional fulfilment in its various types. Positive changes of the indicator of the need for achievement are recorded. 20.6% of the students in the experimental group demonstrate a high level of this kind of motivation, which is conditioned by the efficiency of the students' implementation of the phased program of goals formulation, which allows setting realistic goals and identifying steps to achieve them. At the same time, the control group of students shows rather slight changes in these indicators: the number of people who has a high level of motivation for education and achievement needs increased by only 3% and 6% respectively.

The level of motivation for success of the students in the experimental group increased by 17.5 %, whereas for the students of the control group this indicator increased by only 10.4 %. We can explain such changes in the control group in such a way that a natural desire for the success of a young person can be considered as a positive characteristic only if a person is realistic in evaluation of his/her own resources in relation to the achievement. Taking into account the abovementioned, the students of the control group demonstrate to a greater extent over- or underestimated readiness to take risks, and consequently their desire for a success remains as a desire or dream and never transforms into a goal and life prospects.

Conclusion. The results of testing the development of the needs-and-motivation component of the competitiveness register a significant increase in the motivation criterion of professional achievement, in particular, in the indexes of motivation for professional training, motivation for success and need for achievement, which proves the effectiveness of the types and forms of the scientific and methodical system for forming competitiveness of the future professionals of municipal economy.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гулай О. Особливості формування мотивації навчання майбутніх будівельників в умовах ступеневої освіти / О. Гулай // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія. Педагогіка. – 2017. – Вип. 1. – С. 99–107.
2. Кондаков В. М. Експериментальне дослідження структури та особистісного контексту локусу контролю / В. М. Кондаков, М. Н. Нилопец // Психологічний журнал. – 1995. – № 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://enc.com.ua/velika-psixologichna-enciklopediya/lisi-makr/102691-lokuskontrolyu.html>.
3. Маслоу А. Самоактуализация. Просвещенный менеджмент. Организационная теория; пер. с англ. Н. Левкиной, А. Чеха / Ф. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 413 с.
4. Никифорова В. Г. Управление персоналом: навч. посібник / В. Г. Никифорова. – Одеса: Атлант, 2013. – 275 с.
5. Педагогіка успіху: підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайліченко, Л. М. Грень. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – 368 с.

6. Резван О. О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутнього фахівця автомобільно-дорожньої галузі: монографія / О. О. Резван. – Харків: Точка, 2014. – 400 с.
7. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»: лекции, практ. занятия, задания для самостоятельной работы / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
8. Терещук Г. В. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи / Г. В. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія. Педагогіка. – 2017. – Вип. 2. – С. 6–16.
9. Hobfoll Stevan E. Conservation of Resources Theory: its Implication for Stress, Health, and Resilience [Електронний ресурс] / E. Stevan Hobfoll. – Режим доступу: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195375343.001.0001/oxfordhb-9780195375343-e-007>.
10. McClelland D. C. The achievement motive / D. C. McClelland. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. – 384 p.
11. Murrey H. A. Explorations in personality / H. A. Murrey. – New York: Oxford University Press, 2007. – 816 p.
12. Skinner E. A. Perceived control, motivation and coping. Sage Publications / E. A. Skinner. – Sage Publications, Inc., 1995. – 338 p.

## REFERENCES

1. Hulaj O. Osobly`vosti formuvannya moty`vacyi navchannya majbutnix budivel`ny`kiv v umovax stupenevoyi osvity` // Naukovi zapy`sky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni V. Gnatyuka. Seriya: pedagogika, # 1, 2017. – pp. 99-107.
2. Hobfoll, Stevan E. Conservation of Resources Theory: its Implication for Stress, Health, and Resilience. Retrieved from <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195375343.001.0001/oxfordhb-9780195375343-e-007>
3. Kondakov V.M., Nilopets M.N. Eksperimental`ne Doslidzhennya Struktury ta Osobystisnogo kontekstu lokusu kontrolyu // Pedagogichnyj Zhurnal № 1, 1995., - URL: <http://enc.com.ua/velika-psixologichna-enciklopediya/lisi-makr/102691-lokuskontrolyu.html>
4. Maslou A. Samoaktualy`zacy`ya. Prosveshennij manadzhment. Organy`zacy`onnaya teory`ya / F. Maslou; [per. S angl. N. Levky`noj, A Chexa] Py`ter, 2003. – 413 p.
5. McClelland D.C. The achievement motive / D.C. McClelland. - New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. – 384 p.
6. Murrey H. A. Explorations in personality / H. A. Murrey. – New York: Oxford University Press, 2007. – 816 p.
7. Ny`ky`forenko V.G. Upravlinnya personalom: navch. posib. / V.G. Ny`ky`forenko. – Odesa: Atlant, 2013. – 275 p.
8. Pedagogika uspixu: pidruchny`k / O.G. Romanovs`ky`j, V.Ye. My`xajlichenko, L.M. Gren`. – Harkiv: NTU «XPI», 2011. – 368 p.
9. Rezvan O.O. Formuvannya profesijno-refleksy`vnoyi pozy`ciyi majbutn`ogo faxivcya avtomobil`no-dorozhn`oyi galuzi. – monografiya: X.: «Tochka», 2014. – 400 p.
10. Semichenko V.A. Problemy motivacii povedeniya i deyatel`nosti cheloveka. Modul`nyj kurs psihologii. Modul` "Napravlennost`": lekci, prakt. zanyatiya, zadaniya dlya samostoyatel`noj raboty.– K.: Millenium, 2004.– 521p.
11. Tereshhuk G.V. Indy`vidualizaciya navchannya v konteksti idej koncepciyi novoyi ukrayins`koyi shkoly // Naukovi zapysky Ternopil`s`kogo nacionalnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni V. Gnatyuka. Seriya: pedagogika, # 2, 2017. – pp. 6–16.
12. Skinner, E. A. Perceived control, motivation and coping. Sage Publications. NewYork: Sage Publications, Inc. 1995. – 338 p.

*Стаття надійшла в редакцію 02.06.2018 р.*

УДК 371.214.114:378.124.8+004

DOI 10:25128/2415-3605.18.2.6

ОКСАНА СИНЕКОП

ORCID iD 0000-00016191-6264

[oksana.synekop@gmail.com](mailto:oksana.synekop@gmail.com)

кандидат педагогічних наук, доцент  
Національний технічний університет України

**СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГУ**

Відзначено, що ефективність організації диференційованого навчання майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій (ІТ) професійно орієнтованого англомовного спілкування, в тому числі діалогічного мовлення, залежить від практичної його реалізації через систему вправ. У зв'язку з цим розглянуто дослідження науковців щодо розробки системи вправ для диференційованого навчання діалогу. Представлено визначення поняття «система вправ для диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного діалогу». Окреслено функціональні типи діалогів для майбутніх ІТ-фахівців: діалог-розпитування, діалог-обмін думками, діалог-обговорення/дискусія. Виокремлено етапи формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в діалогічному мовленні. Укладено систему вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англійського діалогу. У системі вправ визначено підсистему вправ для формування навичок (фонетичних, лексичних і граматичних) професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення і підсистему вправ для розвитку та вдосконалення вмінь професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення (для оволодіння діалогічними єдностями, мінідіалогами, різними функціональними типами діалогу). Окреслено відповідні групи вправ до двох підсистем. Вказано види вправ. Представлено завдання з різними рівнями складності (достатній рівень складності та підвищений рівень складності), що відповідають різним рівням володіння іноземною мовою, а також враховано навчальні стилі студентів.

**Ключові слова:** диференційоване навчання, майбутні ІТ-фахівці, професійно орієнтоване англомовне спілкування, система вправ, діалогічне мовлення, навчальний стиль, рівні володіння іноземною мовою.

ОКСАНА СИНЕКОП

кандидат педагогических наук, доцент  
Национальный технический университет Украины  
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»  
г. Киев, проспект Победы, 37

**СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГУ**

Отмечено, что эффективность организации дифференцированного обучения будущих специалистов в области информационных технологий (ИТ) профессионально ориентированного англоязычного общения, в том числе диалогической речи, зависит от практической его реализации через систему упражнений. В связи с этим рассмотрены исследования ученых по разработке системы упражнений для дифференцированного обучения диалога. Представлено определение понятия «система упражнений для дифференцированного обучения профессионально ориентированного англоязычного диалога». Определены функциональные типы диалогов для будущих ИТ-специалистов: диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, диалог-обсуждение/дискуссия. Выделены этапы формирования профессионально ориентированной англоязычной компетентности в диалогической речи. Рассмотрена система упражнений для дифференцированного обучения будущих ИТ-специалистов профессионально ориентированной английской диалогической речи. В системе упражнений определены подсистема упражнений для формирования навыков (фонетических, лексических и грамматических) профессионально ориентированной английской диалогической речи и подсистема упражнений для развития и совершенствования умений профессионально ориентированной английской диалогической речи (для овладения диалогическими единствами, минидialogами, различными функциональными типами диалога). Определены соответствующие группы упражнений к двум подсистемам. Выделены виды упражнений. Представлены задания с различными уровнями сложности (достаточный уровень сложности и повышенный уровень сложности), которые соответствуют различным уровням владения иностранным языком, а также учтены учебные стили студентов.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение, будущие ИТ-специалисты, профессионально ориентированное англоязычное общение, система упражнений, диалогическая речь, учебный стиль, уровень владения иностранным языком.

Doctor of Philosophy, assistant professor of Department of English for Engineering  
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»  
Kyiv, 37 Peremoha Avenue

## THE SYSTEM OF EXERCISES FOR DIFFERENTIATED TEACHING ENGLISH DIALOGUE FOR SPECIFIC PURPOSES TO THE FUTURE IT-SPECIALISTS

*This century is determined as the century of active development and dominance of information technologies (IT). Such a tendency is reflected in the demand for qualified IT-specialists in the world market. Therefore it requires their qualitative training, the part of which is mastering foreign language competence. A promising step to solve the problem is the introduction of differentiated instruction of English for specific purposes, the practical implementation of which is associated with the development of the system of exercises to the future IT-specialists. In this article, we will focus on the development of exercises system for dialogical speech. In this connection, the research of scientists dedicated to the topic of the development of exercises system for the differentiated teaching dialogical speech is considered. The definition of "the system of exercises for differentiated teaching English dialogue for specific purposes" is presented. The functional types of dialogues for the future IT-specialists, such as questioning, exchange of views, discussion, are outlined. The stages of formation of English-language competence in dialogical speech are highlighted. The exercises system for differentiated instruction of English for specific purposes in dialogical speech to the future IT-specialists is described. Within the system of exercises, there has been determined a subsystem of exercises for the formation of dialogical speech sub-skills (phonetic, lexical and grammatical) and a subsystem of exercises for the development and improvement of dialogical speech skills (for mastering dialogical unions, minidiologues, various functional types of dialogue). The appropriate exercise groups are defined in two subsystems. There have also been defined types of exercises. There are reflected tasks of different complexity levels (sufficient level of difficulty and an increased level of difficulty) that correspond to different levels of foreign language proficiency. The preferred student's learning styles are also taken into account. The examples of exercises for different groups of differentiated instruction of English for specific purposes in dialogical speech are presented.*

**Keywords:** differentiated instruction, future IT-specialists, English for Specific Purposes, exercises system, dialogue, learning style, level of foreign language proficiency.

XXI століття визначається активним розвитком і домінуванням новітніх інформаційних технологій (ІТ), що призводить до тотальної інформатизації і зміни наших повсякденних реалій. Розробка і впровадження ІТ-інновацій створюють попит на ІТ-фахівців на світовому ринку праці. Зрозуміло, що підготовка таких фахівців у технічних закладах вищої освіти повинна бути якісною і спрямованою як на отримання міждисциплінарних теоретичних і практичних фахових знань, навичок і вмінь, так і на опанування професійно орієнтованою іншомовною компетентністю, що є запорукою успішної реалізації майбутніх фахівців в ІТ-індустрії. У зв'язку з цим до викладачів іноземних мов висуваються вимоги щодо ефективної організації навчального процесу. Перспективним кроком для вирішення проблеми є впровадження диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування, реалізація якого пов'язана з розробкою системи вправ, що за своєю сутністю є багатогранною проблемою нашого дослідження, оскільки охоплює усі види мовленнєвої діяльності. Зважаючи на це, сфокусуємо увагу в цій статті на питанні розробки вправ для навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення.

Проблема диференційованого навчання діалогічного мовлення розглядається як складова навчання говоріння чи усіх видів мовленнєвої діяльності. Так, Л. Баечер досліджує диференційовані стратегії для навчання іншомовного спілкування [5, с. 67]; Б. Баумен [6, 17–34], К. Томлісон [8, с. 9–13] дають рекомендації щодо практичної організації диференційованого навчання різнорівневих студентів. Водночас К. Томлісон, К. Брайтон, Х. Гертберг, К. Келеген, Т. Мун, К. Бріміджойн, Л. Коновер, Т. Рейнолдз наголошують на важливості врахування навчального профіля студентів [9, с. 129–131]. Отже, в організації диференційованого навчання науковці беруть до уваги навчальний профіль студентів та рівень володіння іноземною мовою. Незважаючи на різноаспектні наукові розвідки, розробка вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англomовного діалогу з урахуванням навчального стилю та рівнів володіння іноземною мовою є актуальною.

**Метою статті** є розгляд системи вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного діалогу.

Для її досягнення необхідно окреслити найпоширені функціональні типи діалогів, характерні для фахової діяльності ІТ-фахівців; виокремити етапи формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в діалогічному мовленні; описати підсистеми та групи вправ, що входять до системи, а також проілюструвати прикладами.

Відомо, що діалог, будучи формою усного професійно орієнтованого англомовного спілкування, розглядається як процес комунікації між учасниками спілкування зі збалансованою зміною їх ролей «слухач-мовець», що протікає в межах фахових реалій і характеризується певними комунікативними, психологічними і мовними особливостями. З-поміж визначених науковцями функціональних типів діалогів [2, с. 316–317] найпоширенішими для ІТ-фахівців є діалог-розпитування, діалог-обмін думками, діалог-дискусія. Етикетний діалог окремо не розглядається на III–IV курсах бакалаврату, а синтезується у вище сказані типи діалогів. Будь-який тип діалогу може розпочинатись і закінчуватись етикетними репліками: привітання, представлення учасників розмови, завершення розмови, подяка учасникам розмови. Отже, в рамках навчання ІТ-фахівців розглянемо функціональні типи діалогів детальніше.

*Професійно орієнтований англомовний діалог-розпитування* передбачає запит і отримання інформації, в процесі якого відбувається з'ясування нової інформації, уточнення чи конкретизація вже відомої інформації; розширення світогляду; глибше розуміння певної проблеми чи процесу; узагальнення уявлення про щось чи про когось. Такий діалог може бути як одностороннім, так і двостороннім (розпитування відбувається одним учасником комунікації, а потім іншим). Діалог-розпитування характерний для виробничих ситуацій з'ясування особливостей розробки програмного забезпечення, тестування, організації захисту інформації, купівлі-продажу програмного забезпечення, інтерв'ю з експертами, інтерв'ю з HR-менеджерами у ситуації прийому на роботу, проведення конференцій, семінарів, тренінгів, коли задаються запитання доповідачам, тощо.

*Професійно орієнтований діалог-обмін думками* передбачає, з одного боку, представлення комунікантом власної точки зору за допомогою певного фактичного матеріалу, а з другого боку, сприйняття думки іншого комуніканта незалежно від того погоджуються чи не погоджуються учасники комунікації один з одним. Думка першого комуніканта може підтримуватись іншим учасником комунікації і навіть розвиватись далі за рахунок уведення додаткової інформації. Ініціативні та реактивні репліки характерні для обох сторін. Діалог-обмін думками використовується у ситуаціях під час обговорення певних виробничих питань, на конференціях, форумах тощо.

*Професійно орієнтований діалог-обговорення/дискусія* реалізується під час спірної проблеми, коли учасники комунікації займають діаметрально протилежні позиції щодо окремих питань і їхні думки розділяються, що потребує обґрунтованого доведення, потужної аргументації, окреслення можливих шляхів вирішення проблеми. Діалог-обговорення/дискусія є атрибутом різних «круглих столів», конференцій, симпозіумів, форумів, публічних дебатів, виробничих ситуацій, предметом обговорення яких є розробка і впровадження ІТ.

Крім функціональних типів діалогів, важливим для організації диференційованого навчання є питання з'ясування підходів щодо навчання діалогічного мовлення. Так, дослідники виділяють підхід «зверху вниз», в основі якого є слухання діалогу-зразка та створення власного діалогу за аналогією, і підхід «знизу вверх», орієнтований на опанування елементів діалогу, а потім створення власного діалогу [2, с. 318]. Обидва підходи мають право на існування і викладач може варіювати ними, проте більш ефективним серед наведених підходів є «знизу вверх», оскільки має перевагу поєднання засвоєних елементів з вільним використанням лексико-граматичного матеріалу за темою та оперування діалогічними єдностями в межах вивчення певного типу діалогу.

Суттєвим є визначення етапів навчання діалогічного мовлення. Дотримуючись точки зору науковців [2, с. 318–319], визначаємо три етапи формування навичок і розвитку вмінь професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення. Перший з них орієнтований на формування навичок і вмінь професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення. В рамках професійно орієнтованої тематики студенти вдосконалюють фонетичні і граматичні

навички, набувають відповідної лексики, а також оволодівають діалогічними єдностями, що слугують підґрунтям для другого етапу – опанування мінідіалогами. Третій етап спрямований на навчання генерування різних функціональних типів діалогів.

Беручи до уваги етапи навчання діалогічного мовлення, сфокусуємо увагу на розробці системи вправ для диференційованого навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення, під якою розуміємо сукупність необхідних типів і видів вправ, послідовно організованих, укладених з урахуванням дидактичних й методичних закономірностей [1, с. 84–85] формування англомовних навичок і вмінь професійно орієнтованого діалогічного мовлення та специфіки диференційованого навчання.

У межах нашого дослідження система вправ для диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення має свою специфіку та орієнтована на врахування рівня володіння іноземною мовою, навчального стилю студентів, стратегій та варіювання прийомів диференціації [3, с. 611]. Екстраполюючи наукові розвідки на наше дослідження [2, с. 319–320], визначаємо у системі дві підсистеми і відповідні групи вправ, а саме:

I підсистема: вправи для формування навичок професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення: 1 група: вправи для вдосконалення фонетичних навичок професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення; 2 група: вправи для формування лексичних навичок професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення; 3 група: вправи для вдосконалення граматичних навичок професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення;

II підсистема: вправи для розвитку і вдосконалення вмінь професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення: 1 група – вправи для оволодіння діалогічними єдностями, 2 група – вправи для оволодіння мінідіалогами, 3 група – вправи для оволодіння різними функціональними типами діалогу.

Проаналізуємо підсистеми з групами вправ та розглянемо приклади вправ на матеріалі тематики IV курсу («Job-hunting. Job Interview.»).

Метою першої підсистеми є формування мовленнєвих навичок професійно орієнтованого англомовного діалогу. До першої підсистеми входять рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні і некомунікативні вправи. Група вправ для вдосконалення фонетичних навичок професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення включає вправи: на імітацію на рівні речень, мінітекстів; на завершення речень; на аналіз аудіо/відеоматеріалу. Група вправ для формування лексичних навичок професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення спрямована на збагачення лексичного запасу студентів термінами галузі IT, фразеологічними виразами та охоплює такі види вправ: вправи з кількома варіантами відповідей, вправи на переклад, пояснення значень слова, перефразування, заповнення пропусків, словоутворення, заміну в реченнях підкреслених слів синонімом, розширення, трансформацію. До групи вправ для формування граматичних навичок професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення входять: вправи з кількома варіантами відповідей, на трансформацію, заповнення пропусків, пояснення граматичних конструкцій, утворення питань різних типів.

Вправи, що входять до зазначеної підсистеми, пропонують варіанти завдань з двома рівнями складності (завдання А має достатній рівень складності, В – підвищений рівень складності), що корелюють з різними рівнями володіння іноземною мовою (B1, B2). Крім того, пропонуються завдання А.&В. для студентів з будь-яким рівнем. Як зазначалось вище, специфікою нашого дослідження є диференціація за навчальними стилями. Зауважимо, що завданням на опрацювання лексики віддають перевагу синтетики, а виконання завдань на граматику віддають пріоритет аналітики [7, с. 6]. Водночас О. Л. Сиротюк наголошує, що візуали і кінестетики сприймають інформацію цілісно, як синтетики, а аудіали сприймають інформацію дискретно, тобто як аналітики [4, с. 114].

Проілюструємо приклади зазначеної підсистеми.

*Приклад 1.*

**Мета:** вдосконалення слухових і інтонаційних навичок професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, повністю керована з частковою автономією, вмотивована, парна, усна, письмова, одномовна, аудиторна.



**Форма контролю:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.  
**Інструкція:** *Work in pairs. You are going to the job interview. On the Internet you have found some lessons to prepare for this interview.*  
*Listen to the dialogue* [https://www.youtube.com/watch?v=\\_6AvYC5v3vc&t=23s](https://www.youtube.com/watch?v=_6AvYC5v3vc&t=23s)  
*Practise saying the sentences below imitating the speaker.*  
 A: So, tell me a little bit about yourself.  
 B: Well, my name is *Joy Brown*. I'm *27 years old*, and I'm single.  
 A: How would you describe your personality?  
 B: I'm hard working, *eager to learn*. I enjoy working *with other people* and I love challenges.  
*Complete the sentences from the dialogue. Imitate the speaker.*  
 A: Please tell me about \_\_\_\_\_.  
 B: I graduated from \_\_\_\_\_.  
 A: Why did \_\_\_\_\_?  
 B: Well, ever since I've been young, \_\_\_\_\_. So, when I entered university, I thought that \_\_\_\_\_.  
 A: Have you ever studied \_\_\_\_\_?  
 B: Yes, I've studied on my own and I took an evening course \_\_\_\_\_.  
*Which sentences above are used to:*  
 Ask for character traits? Give some personal information?  
 Ask about education? Talk about reasons of choosing the certain field of knowledge?  
*A.&B. Then make up your own dialogues changing information in italics.*  
*The dialogues are borrowed from*  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_6AvYC5v3vc&t=23s](https://www.youtube.com/watch?v=_6AvYC5v3vc&t=23s)

У вправі диференціюються завдання за рівнем володіння іноземної мови, зокрема, у першому випадку студентам необхідно послухати й імітувати, а в другому – послухати, завершити речення та імітувати діалог. Далі дати відповіді і згенерувати власний діалог частково змінюючи інформацію. Отже, умови виконання різні, а контроль однаковий.

#### Приклад 2.

**Мета:** вдосконалення граматичних навичок формулювання питань.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, повністю керована з частковою автономією, вмотивована, індивідуальна, письмова, одномовна, позааудиторна.

**Форма контролю:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

**Інструкція:** *An interview is a two-side process. Traditionally, an interviewer or employer ask questions that require an interviewee a) to inform about him/herself, his/her ambitions, his/her personality and interests; b) to demonstrate he/she has researched the job and information about the company; c) to indicate he/she has the skills and experience necessary for the position. The interviewee asks questions that need the interviewer d) to tell about training opportunities, promotion, the issues the company faces. So, you have to be able to ask questions appropriately.*

*As a participator of the interview make up questions.*

*Make up questions putting the verbs in the correct form if necessary. Then match questions (1-7) with letters (a-d).*

|  |                                                                                      |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | programme / what / in / languages / you? (use the Present Perfect)                   |  |
|  | opportunities / about / you / me / training / tell / you / could / the / offer?      |  |
|  | graduate / what / you / from / university? (use the Past Simple)                     |  |
|  | you / what / position / attract / the / to? (use the Past Simple)                    |  |
|  | certifications / are / what / your / technical?                                      |  |
|  | worked / me / could / recent / you / about / you / tell / the / most / project / on? |  |
|  | responsibilities / what / your / were?                                               |  |
|  | greatest / what / strengths / are / your?                                            |  |

*Ask about:*

weaknesses;

work in a team;

possibility for promotion;

giving explanation of the SDLC and Agile methodology;

working under pressure;  
experience with developing corner cases;  
the company.

*Then match the questions (1–7) with letters (a–d).*

У вправі пропонуються диференційовані завдання. У першому завданні з достатнім рівнем складності необхідно упорядкувати слова у питаннях, а у другому з підвищеним рівнем складності – скласти питання за заданими ключовими позиціями. Потім співвіднести питання з видами питань для інтерв'юера та кандидата на робоче місце. Отже, завдання диференціюється за рівнем складності, має різні умови виконання та однакові форми контролю.

Друга підсистема вправ для розвитку і вдосконалення вмінь професійно орієнтованого діалогічного мовлення має за мету навчання створення професійно орієнтованого діалогу і містить умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-продуктивні вправи. У підсистему входять вправи на утворення діалогічних єдностей, мікродіалогів та діалогів різних функціональних типів, активізацію мовного і мовленнєвого матеріалу у фахових ситуаціях, аналіз аутентичних аудіо/візуальних матеріалів. Переважно використовуються такі види вправ, як вправи на обговорення різноманітних виробничих питань, досліджуваної проблематики, розпитування про певну специфіку виробничої діяльності, висловлювання за і проти, уточнення інформації, генерування ідей та обмін досвідом під час мозкового штурму, бесіди, ділової гри, дискусії, інтерв'ю; вправи на аудіювання/читання автентичних текстів. Вправи зазначеної підсистеми диференціюються за рівнями володіння іноземною мовою та/чи навчальних стилів студентів; реалізуються в парах і групах.

*Приклад 3.*

*Мета:* оволодіння діалогічними єдностями.

*Тип вправи:* рецептивно-продуктивна, комунікативна, частково керована з напівавтономією, мінімально керована з умовно-повною автономією, вмотивована, індивідуальна, усна, аудиторна.

*Форма контролю:* взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

*Інструкція:* *It is known that interviewers expect the IT-candidates to be able to explain their past and current work experience at job-interview.*

*Complete the sentences.*

*For the last \_\_\_\_\_ years I have been working for \_\_\_\_\_ as a \_\_\_\_\_. In that position, I was responsible for \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. I was also assigned to \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. During my tenure, I completed various professional development training courses and seminars organized by the company such as \_\_\_\_\_. It gave me an opportunity to \_\_\_\_\_. I'm a person who \_\_\_\_\_ so at this moment I'm looking for an opportunity to apply my \_\_\_\_\_ and my \_\_\_\_\_ skills at a software company like this one.*

*Choose the appropriate position in the IT-field and inform an interviewer about your experience.*

*The sentences are borrowed from <https://www.quora.com/How-do-I-explain-my-work-experiences-in-an-interview>*

У прикладі завдання диференціюються за рівнем складності. В обох завданнях пропонується згенерувати понадфразову діалогічну єдність. У завданні А пропонується опора у вигляді фрагменту тексту з пропусками, тоді як у завданні В вона відсутня. Отже, викладач використовує такий прийом: диференційована складність завдання – диференційовані умови виконання завдання – однакові форми контролю.

*Приклад 4.*

*Мета:* оволодіння умінням продукувати діалог-інтерв'ю.

*Тип вправи:* рецептивно-продуктивна, комунікативна, частково керована з напівавтономією, мінімально керована з умовно-повною автономією, вмотивована, парна і групова, усна, одномовна, аудиторна.

*Форма контролю:* взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

*Інструкція:* *You are going to work for Google Company as a tester / software developer / information security engineer (choose the acceptable position). You are invited to an interview by HR manager.*

*For Students with Analytical Way of Thinking*

*Work in pairs. Student A: as an interviewer you have to ask the questions. Student B: as an interviewee you have to answer the questions. Student A & B: create the criteria for evaluation. Ask questions and evaluate the candidate. In groups of two role play a job interview using the algorithm.*

|                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| A: Greet Student B.                                                                         |
| B: Greet Student A.                                                                         |
| A: Ask about the experience of the candidate.                                               |
| B: Give specific information about your experience.                                         |
| A: Ask about technical skills of the candidate.                                             |
| B: Give information about your knowledge in the IT field.                                   |
| A: Ask about soft skills of the candidate.                                                  |
| B: Inform about flexibility, teamworking skills, creativity, communication skills.          |
| A: Offer to ask questions.                                                                  |
| B: Ask about the training opportunities.                                                    |
| A: Inform about possibility to train in our country and abroad.                             |
| A: Thank the interviewer. Promise the interviewer to contact and inform about the decision. |
| B: Thank the interviewee for taking the time to interview the candidate.                    |

*You are invited to a panel interview. Each group imagines that they are members of Google Company who have to select somebody for the vacant post of Cyber Security Engineer / Tester / Web designer from the three applications that have been submitted. Decide on their criteria for selection. Then ask questions and discuss the three applicants and rank them according to their suitability. Make up your own algorithm and role play a dialogue.*

***For Students with Synthetical Way of Thinking***

*Work in pairs. Student A: you are an interviewer. Student B: you are an interviewee. Student A & B: you have to make up a list of criteria for evaluation the candidate. Synthesize the suggested information with your own and role play the dialogue.*

*What can you tell me about yourself?*

*What can you tell me about your background education?*

*What relevant experience do you have?*

*Why are you interested in this job?*

*Why did you leave your last job?*

*What do you know about our company?*

*Why did you choose this career?*

*You are invited to a panel interview. Each group imagines that they are members of Google Company who have to select somebody for the vacant post of Cyber Security Engineer / Tester / Web designer from the three applications that have been submitted. Decide on their criteria for selection. Then ask questions and discuss the three applicants and rank them according to their suitability. Role play a dialogue.*

*Some questions are borrowed from <http://www.careerprofiles.info/interview-questions.html>*

У даному прикладі завдання диференціюються як за рівнем складності, так і за навчальним стилем. В обох завданнях пропонується створити діалог. У завданні А пропонується опора у вигляді алгоритму до складання діалогу для аналітиків та список питань для синтетиків. У завданні В опора не пропонується. Отже, викладач використовує такий прийом: диференційована складність завдання та диференціація навчальних стилів – диференційовані умови виконання завдання – диференційовані форми контролю (у завданні А – інтерв'ю між двома учасниками комунікації, у завданні В – інтерв'ю між декількома учасниками комунікації).

Зважаючи на зазначене вище, підсумуємо, що ефективний розвиток умінь професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення майбутніх ІТ-фахівців ґрунтується на реалізації системи вправ для диференційованого навчання з урахуванням рівня володіння іноземної мови і навчальних стилів студентів.

Перспективою дослідження є розробка вправ для диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дацків О. П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. П. Дацків. – К., 2011. – 321 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класич., пед. і лінгвіст. ун-тів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Синеккоп О. С. Використання прийомів у диференційованому навчанні майбутніх фахівців з інформаційних технологій професійно орієнтованого англомовного спілкування у немовних вищих навчальних закладах. / О. С. Синеккоп // Матеріали наук.-практ. конф. «Україна і світ: діалог мов та культур», (Київ, 11–13 квіт. 2018 р.) – К.: Вид. центр КНЛУ, 2018. – С. 610–611.
4. Сиротюк А. Л. Психологические основы обучения школьников: учебное пособие / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
5. Baecher L. Differentiated Instruction for English Language Learners: Strategies for the Secondary English Teacher / L. Baecher // Wisconsin English Journal. – 2011. Vol. 53, № 2. – P. 64-73. – Режим доступу: <https://www.rcsdk12.org/cms/lib/NY01001156/Centricity/Domain/9141/differentiating%20instruction%20for%20ells.pdf>
6. Bowman B. Teaching English as a Foreign Language to Large, Multilevel Classes / B. Bowman. Center for Applied Linguistics, Washington D.C., 1992. 230 p.
7. Oxford R. L. Language learning styles and strategies: an overview / R. L. Oxford. – Oxford: GALA, 2003. 25 p. – Режим доступу: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
8. Tomlison C. A. The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners / C. A. Tomlison. 2nd Ed. Alexandria, VA USA, 1999. 140 p.
9. Tomlinson C. A. Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. / C. A. Tomlinson, C. Brighton, H. Hertberg, C. M. Callahan, T. R. Moon, K. Brimijoin, L. A. Conover, T. Reynolds // Journal for the Education of the Gifted. 2003. 27(2–3), P. 119–145. – Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf>

## REFERENCES

1. Daczkiw O. P. Metody`ka formuvannya vmin` govornnnya u majbutnix uchy`teliv anglijs`koyi movy` zasobamy` dramaty`zaciyi. Dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets.13.00.02 [Methodology of speaking skills formation to the future teachers of English by means of dramatization]. Kyiv, 2011. – 321 s.
2. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul`tur: teoriia i praktyka, za zahal`n. red. S. Yu. Nikolaievoi. [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit, 2013. – 590 p.
3. Synekop O. S. Vy`kory`stannya pry`jomiv u dy`ferencijovanomu navchanni majbutnix faxivciv z informacijny`x tehnologij profesijno oriyentovanogo anglo-movnogo spilkuvannya u nemovny`x vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax [Techniques in differentiated instruction of English for specific purposes to the future IT-professionals in the non-language higher education institutions]. Materialy` nauk.-prakt. konf. «Ukrayina i svit: dialog mov ta kul`tur» [Proc. «Ukraine and the world: a dialogue of languages and cultures»]. Ky`yiv, 2018, pp. 610–611. (In Ukrainian).
4. Sirotyuk A. L. Psihofiziologicheskie osnovy obuchenija shkol`nikov [Psychophysiological bases of students at school], Moscow, TC Sfera Publ., 2007. –224 p.
5. Baecher L. Differentiated Instruction for English Language Learners: Strategies for the Secondary English Teacher / L. Baecher // Wisconsin English Journal. – 2011. Vol. 53, № 2. – P. 64–73. – Retrieved from: <https://www.rcsdk12.org/cms/lib/NY01001156/Centricity/Domain/9141/differentiating%20instruction%20for%20ells.pdf>
6. Bowman B. Teaching English as a Foreign Language to Large, Multilevel Classes. / B. Bowman, Center for Applied Linguistics, Washington D.C., 1992. – 230 p.
7. Oxford R. L. Language learning styles and strategies: an overview / R. L. Oxford. – Oxford: GALA, 2003. – 25 p. – Retrieved from: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
8. Tomlison C. A. The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners. / C. A. Tomlison. 2nd Ed. Alexandria, VA USA, 1999. – 140 p.
9. Tomlinson C. A. Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. / C. A. Tomlinson, C. Brighton, H. Hertberg, C. M. Callahan, T. R. Moon, K. Brimijoin, L. A. Conover, T. Reynolds // Journal for the Education of the Gifted. 2003. 27(2–3), P. 119–145. – Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf>

*Стаття надійшла в редакцію 01.06.2018 р*

АНТОНІНА ЗАЙЧКО

<https://orcid.org/0000-0003-4424-9142>

amy.neurofunk@gmail.com

аспірантка

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

м. Полтава, вул. Остроградського, 2

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІБЛІОТЕРАПІЇ

*Розглянуто підготовку майбутніх учителів початкової ланки освіти до формування ключових компетентностей молодших школярів засобами педагогічної бібліотерапії. Визначено міждисциплінарне походження останньої, зумовлене кількістю трактувань її функцій і засобів. Вказано, що сучасний учитель повинен послідовно готувати дітей до самоосвіти і самовиховання, створювати сприятливі умови для розвитку пізнавального інтересу, формувати ключові компетентності засобами педагогічної бібліотерапії. Головну увагу звернено на формування в учнів інтересу до книги як джерела чуттєвого відродження та міцності моральних ідеалів, підготовки дитини до свідомого вибору книги, стійкого усвідомленого читання. Констатовано, що важлива роль відводиться педагогічній бібліотерапії як рекреаційній технології у гармонізації духовного стану особистості. Охарактеризовано психолого-педагогічний потенціал педагогічної бібліотерапії, який реалізується завдяки позитивному впливу книги і читання на внутрішній світ, емоції та ціннісні орієнтири особистості. Показано конкретні методики і техніки у професійній діяльності майбутніх учителів школи I ступеня. Відзначено системну роботу всіх учасників освітнього процесу з використанням елементів педагогічної бібліотерапії у навчально-виховному процесі, що сприяє формуванню у дитини навичок адаптації до життя, її духовному розвитку і творчому зростанню. Зазначено, що майбутній учитель школи I ступеня має бути не лише фахово підготовленим до професійної діяльності, а й вміти самостійно орієнтуватися у новому потоці знань і сучасних педагогічних технологій, творчо вирішувати професійні завдання, мати динамічне, позбавлене стереотипів мислення.*

**Ключові слова:** бібліотерапія, педагогічна бібліотерапія, ключові компетентності, підготовка майбутніх учителів початкової ланки освіти.

АНТОНІНА ЗАЙЧКО

аспірантка

Полтавський національний педагогічний університет

імені В. Г. Короленка

г. Полтава, ул. Остроградського, 2

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БИБЛИОТЕРАПИИ

*Рассмотрена подготовка будущих учителей начального звена образования к формированию ключевых компетентностей младших школьников средствами педагогической библиотерапии. Определено междисциплинарное происхождения последней, что обусловлено большим количеством трактовок ее функций и средств. Отмечено, что современный учитель должен последовательно готовить детей к самообразованию и самовоспитанию, создавать условия для развития познавательного интереса, формировать ключевые компетентности средствами педагогической библиотерапии. Главное внимание обращается на формирование интереса к книге как источника чувственного возрождения и прочности нравственных идеалов, подготовки ребенка к сознательному выбору книги, устойчивого осознанного чтения. Констатируется, что важная роль отводится педагогической библиотерапии как рекреационной технологии в гармонизации духовного состояния личности. Охарактеризован психолого-педагогический потенциал педагогической библиотерапии.*

который реализуется благодаря положительному воздействию книги и чтения на внутренний мир, эмоции и ценностные ориентиры личности. Представлены конкретные методики и техники в профессиональной деятельности будущих учителей начальной школы. Определено, что системная работа всех участников образовательного процесса с использованием элементов педагогической библиотерапии в учебно-воспитательном процессе способствует формированию у ребенка навыков адаптации к жизни, его духовному развитию и творческому росту. Указано, что будущий учитель школы I степени должен быть не только подготовленным к профессиональной деятельности, но и уметь самостоятельно ориентироваться в новом потоке знаний и передовых технологий, творчески решать профессиональные задачи, иметь динамичное, лишенное стереотипов мышление.

**Ключевые слова:** библиотерапия, педагогическая библиотерапия, ключевые компетентности, подготовка будущих учителей начального звена образования.

ANTONINA ZAICHKO

postgraduate student

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University,  
Poltava, 2, st. Ostrogradskoho

### PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO FORM THE KEY COMPETENCES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PEDAGOGICAL BIBLIOTHERAPY

*The priority of modern education is the formation of the key student's competencies to ensure his/her successful self-realization in learning and life. The potential of pedagogical books seems especially significant now when the concept of a new Ukrainian school has been introduced where the emphasis on the book importance, its educative, educational and therapeutic functions in the educational process of the primary school is stated. At the same time a junior pupil feels extremely high psychological and informational load related to the big amount of information. It becomes actual to use a qualitatively new technology on the initial stage of education such as pedagogical bibliotherapy. Pedagogical bibliotherapy is the branch of psychological and pedagogical knowledge that deals with healing effect of the books on the human psyche specifically cathartic influence of the informational and spiritual harmony on the individual. The main purpose of the pedagogical bibliotherapy is to update the personality-ideological position of the pedagogical process's subjects; create a psychological comfortable educational environment and develop an optimistic view of life and change children's reactions to a situation that affects their emotional and sensitive sphere by expanding their experiences and feelings. The purpose of the article is to ground theoretically the importance of training future of primary school teachers to form the key competences of junior schoolchildren by pedagogical bibliography means. The professional training aims at improving the facilitator, coach and mentor's roles of a teacher that will ensure the introduction of such new technologies that are particular relevant for today's pedagogical science. The future teachers' professional training should aim not only at the learning knowledge of general professional and occupational courses, but also at promoting the ideas of child-centeredness in the upbringing a highly educated, responsible citizen and patriot. The article's purpose is the theoretical substantiation of the preparation of future primary school teachers to the key competences' formation of primary pupils by means of pedagogical bibliotherapy. The psychological and pedagogical potential of pedagogical bibliotherapy is realized due to the books and reading healing influence on the inner world, emotions and values of a person. Specific methods and techniques are implemented in the future teachers' professional activities. The necessity of systematic work of all participants in combination with the use of pedagogical bibliotherapy which contributes to life skills formation, spiritual development and creative growth is determined. The future teacher of the first school grade should be not only professionally trained for academic activity but also be aware of new scientific knowledge and advanced technologies, be able to solve professional tasks creatively, have flexible, dynamic and open-minded thinking.*

**Keywords:** bibliotherapy, pedagogical bibliotherapy, key competences, training future teacher of primary school.

Кардинальні перетворення, що відбуваються у вітчизняній освіті у зв'язку з інтеграцією України з європейським освітнім простором, суттєво впливають на стратегію організації навчального процесу в освітніх закладах. З огляду на це особливої актуальності набуває для педагогічної науки і практики покращення професійної підготовки безпосереднього фасилітатора і наставника у навчально-виховному процесі, який забезпечить впровадження якісно нових технологій в діяльності нової школи. Сучасна дитина відчуває надзвичайно високі психологічні та інформаційні навантаження, пов'язані з постійно зростаючими темпами виробництва,

стрімким збільшенням обсягів інформації, і це порушує її емоційно-почуттєвий світ. Сприйняття майбутнім учителем початкової ланки освіти учня як найвищої цінності націлює на переосмислення традиційних форм і методів навчально-виховного впливу, пошуку нових ефективних технологій на засадах компетентнісного підходу.

До сучасних інноваційних технологій належить педагогічна бібліотерапія – рекреаційна технологія в гармонізації духовного стану особистості. Її ідея полягає в тому, щоб обмежити негативні впливи з навколишнього середовища, зберегти духовно-ціннісні орієнтації учнів, сформувати в них ключові компетентності, творче і креативне мислення, вміння ефективно вирішувати складні проблеми власної життєдіяльності.

На всіх етапах історії суспільства йому було властиве прагнення до знань, розширення пізнання світу, збагачення духовності і це прагнення реалізовувалось через книгу. Потенціал педагогічної бібліотерапії бачиться особливо вагомим нині, коли продовжується процес втілення у життя концепції нової української школи, яка по-новому позиціонує важливість книги, її виховної, навчальної та терапевтичної функції в освітньому просторі школи I ступеня. Нині відомо про успішні спроби у наданні психотерапевтичної допомоги дітям за допомогою книг, фрагментів книг, аудіо- і відеозаписів книг та інших читацьких засобів впливати на проблеми, що виникають у спілкуванні, ускладнені в навчанні, подоланні труднощів соціалізації, адаптації у соціумі тощо. Педагогічна бібліотерапія відкриває нові можливості для духовного зростання особистості школяра, сприяє розвитку його творчих здібностей, підвищенню освітнього рівня, поліпшенню фізичного і психічного стану шляхом впливу на емоційно-почуттєву сферу дитини.

Як наукова галузь бібліотерапія виникла в першій чверті XX ст. Різні її проблеми досліджували багато зарубіжних вчених, зокрема: Б. Беттельгейм, Д. Бретт, І. Борецка, І. Вельвовський, Ж. Вертій, Ю. Дрешер, О. Кабачек, М. Моліцька, І. Тіхомірова й ін.

В Україні бібліотерапія є порівняно новою педагогічною технологією, її теорія і практика досліджені явно недостатньо. Разом з тим деякі проблеми розвитку бібліотерапії, застосування її в роботі з учнями, в тому числі молодшими школярами, відображені в науковому доробку українських дослідників Ж. Вертій, Д. Іваницької, Т. Каламай, І. Карівець, І. Ногачевської, Л. Лугової, Ю. Стадницької, Ю. Степури, О. Федій та ін.

Науковці вивчають теоретичні основи бібліотерапії, аналізують її з позиції різних галузей знань: медицини, бібліотекознавства, бібліосоціології, психології, педагогіки й ін. Сформувалось кілька наукових напрямків, в яких виокремлюються аспекти бібліотерапії в зв'язку з дослідженням інших явищ та процесів: вивчення можливостей корекційно-розвивальної роботи з дітьми засобами казки як інструмента бібліотерапії; з'ясування напрямів і методів роботи з дітьми, що мають проблеми зі здоров'ям; аналіз механізмів компенсаторного читання; вдосконалення психосоціальної роботи з учнями; окремий вид естетотерапії в педагогічній діяльності; окремий соціально-педагогічний засіб виховання молодших школярів у діяльності педагогів.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до формування ключових компетентностей молодших школярів засобами педагогічної бібліотерапії.

Проведений аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської, психолого-педагогічної та художньої літератури свідчить про неоднозначність тлумачення терміна «бібліотерапія». Воно відрізняється за галузевими напрямками, але єдине в тому, що це сфера діяльності на стику медицини, бібліотечної справи і педагогіки, пов'язана з активним залученням людини до читання ретельно підібраної літератури з метою лікування (відновлення) чи вирішення особистих проблем у житті. Хоча про потужний вплив на людину через читання книг було відомо віддавна, тільки в XX ст. вчені цілеспрямовано зайнялися цими дослідженнями, постало питання вже не про «лікування книгою», а про психолого-педагогічну допомогу людині в критичних життєвих ситуаціях.

Поняття «бібліотерапія» складається з двох слів: *biblio* і *terapia* (від грецьких слів *biblio* – книга, *therapeia* – турбота, догляд, лікування), тобто дослівно перекладається як книголікування або лікування книгою, що означає з'єднання в єдиний комплекс щонайменше трьох галузей науки. Одна належить наукам, котрі вивчають інструментарієм бібліотерапії книгу (книгознавство, літературознавство, бібліографія, бібліотекознавство); інша – наукам про

душу людини, на яку бібліотерапія спрямована (психіатрія, психотерапія, реабілітологія); третя – наукам про читання, що зв'язує перші дві воєдино і забезпечує дієвість бібліотерапії (психологія читання, педагогіка читання) [1].

Це дає підстави стверджувати про різні підходи у визначенні сутності, структури й основних функцій бібліотерапії. Остання пережила багато дефініцій, вироблених в межах дисциплін, у співавторстві з якими бібліотерапія створювалась. Тож вважаємо за доцільне вивести своє тлумачення терміна «бібліотерапія» для актуальної педагогічної проблеми, яку ми розглядаємо.

Педагогічна бібліотерапія – це галузь психолого-педагогічних знань про позитивний вплив книги на психіку людини. Орієнтуючись на сучасні завдання освіти, зусилля педагогів мають бути спрямовані на «досягнення щастя людини», розвиток творчих задатків, ініціативи, самостійності учнів, конкурентоспроможності у різних сферах діяльності, мобільності та надання консультативної психолого-педагогічної допомоги і підтримки у подоланні різних гострих життєвих проблемах, міжособистісних конфліктів, вміло використовуючи технології, методи і засоби педагогічної бібліотерапії в навчально-виховному процесі школи.

Реалізація окреслених цілей реалізовується через ряд функцій, які виконує педагогічна бібліотерапія, а саме: оздоровча, виховна, психологічна, естетична. Вони ґрунтуються на особистісному підході до дитини або типологічної групи учнів з урахуванням специфіки жанрів літератури, тематики навчального заняття, змісту і часу занять (ранок, обід, вечір, весна, літо, осінь, зима), психологічного (психічного) стану та творчих інтересів дитини.

Оздоровчі функції сконцентровані на розвитку фізичних якостей учнів і зміцненні (збереженні) їхнього здоров'я; формуванні здорового способу життя; усвідомленні правильності та здорового харчування; дотриманні особистої гігієни, статевої грамотності; профілактиці шкідливих звичок; активному способі життя; педагогічній підтримці дітей-інвалідів і дітей «груп ризику».

Виховна функція спрямована на розкриття творчого потенціалу кожної дитини; здатність бачити та розуміти навколишній світ, усвідомлювати свою роль і призначення у житті; вирішення ключових проблем самовизначення особистості в контексті входження України до європейського інтелектуального інтеграційного простору; формування в дітей почуття власної гідності, постійного прагнення до духовної досконалості тощо.

Психологічна функція спрямована на розвиток унікальності індивідуума; формування готовності до самостійного дорослого життя; врахування рушійних сил психічного розвитку молодшого школяра; становлення окремих психічних процесів (пізнавальних, емоційних, вольових) і характеристики вікових особливостей молодшого школяра у системі суспільних відносин.

Естетична функція полягає у розумінні і сприйнятті явищ дійсності і культури крізь призму прекрасного і потворного, трагічного і комічного; формуванні естетичної свідомості; стимулюванні до катарсису духовно-чуттєвої сфери; формуванні вмінь і навичок творити красу у навколишній дійсності, жити за законами духовності і мистецтва.

Таким чином, педагогічна бібліотерапія виконує роль психолого-педагогічної реабілітації та підтримки. Це додаткова (окрема) терапевтична технологія в навчально-виховному процесі освітнього закладу, яка характеризується системою педагогічних заходів, спрямованих на відновлення частково втрачених або ослаблених властивостей і функцій організму з метою максимально повного розвитку її індивідуальних можливостей, оволодіння системою знань, умінь вибирати цільові та значеннєві установки для своїх дій і вчинків, адаптації до розвитку світу.

Успіх педагогічно-бібліотерапевтичного процесу суттєво залежить від підготовки до нього. Вважаємо за доцільне вивести методику педагогічної бібліотерапії в контексті освітньої парадигми, яка має кілька етапів:

I. Підготовка вчителя. Складання програми роботи, підбір літератури і літературних жанрів за потребами кожного учня і конкретної типологічної групи учнів. Виокремлення основних книг за жанрами, складання анотацій та рецензій. Складання орієнтованого плану заходів.

II. Складання анкети для діагностики читацьких вподобань учнів. Під час розмови з учнем вчитель ставить йому кілька питань, наприклад: «Яку роль книга відіграє у твоєму житті?», «Якому літературному жанру надаєш перевагу?», «Який твій улюблений письменник?», «Чи є в тебе улюблена книжка? Хто її автор? Яка назва?», «Яка книга і чому справила на тебе найбільше враження?», «Персонажі яких книг найбільше схожі на тебе?», «Яку книгу хочеш прочитати?», «Опиши свого улюбленого головного героя» тощо.



III. Складання списку необхідної літератури. Визначаються конкретні літературні жанри, тексти, коректується добір книг.

Перед початком роботи з учнями майбутнім педагогам варто ґрунтовно продумати, які з основних технік можуть дати найкращі терапевтичні результати.

*Індивідуальне читання тексту, книги.* Учень перед читанням отримує інструкцію: що із запропонованого списку вимагає його особливої уваги, що може бути опущене, що з прочитаного необхідно порівняти із своїм досвідом, що потрібно негайно перевірити на практиці. Після того, як учень прочитає книгу, проводиться бесіда: «Що особливо цікавого дізнався?», «Яку користь з цього отримав?», «Що викликало сумнів, побоювання?», «Що залишилося неясним?», «Як ставишся до персонажів?».

*Групове читання.* Читання тексту об'єднаною групою осіб або обраним лідером групи. Форми роботи: бібліотечні уроки; літературні вікторини; театралізовані бібліотечні свята; літературні вечори; гуртки гучного і виразного читання; театр книги тощо.

*Читання або прослухування терапевтичних текстів із використанням інших засобів естетотерапії (арома-, музико-, лялько-, пісочна терапія тощо).*

*Обговорення літератури і літературних жанрів.*

*Написання листа (епістолярна терапія).* Форми роботи: лист до уявного (реального) друга; лист до батьків; лист самому собі (до свого кращого «Я», до свого поганого «Я»); лист до себе в майбутнє чи в минуле; лист до улюбленого героя (літературного, історичного, кумира); лист до залежності.

*«Живий театр».* Спосіб роботи з методикою театралізації, який полягає в тому, що учасник стає кимось іншим, ніж насправді. Він не прикидається і це тягне за собою всі наслідки «бути кимось іншим», дає змогу бути в ролі сліпого, хворого або нещасного, а також у ролі явищ (бурі, дощу, заметілі) та емоцій (радість, ненависть, злість). Найпростішим варіантом «бути в ролі» є розмова, коли учень ідентифікується з героєм, про якого говорить.

У терапевтичному процесі можуть брати участь всі учасники освітнього простору (педагогічний колектив, психолог, бібліотекар, батьки). Варто враховувати, що здійснювати його потрібно тільки на засадах особистісно-зорієнтованого підходу.

Ефективність педагогічно-бібліотерапевтичного процесу значною мірою залежить від тісної співпраці з батьками учнів. Бажано, щоб спочатку батьки пройшли певний терапевтичний курс, а потім вдома, за рекомендаціями, продовжували педагогічний бібліотерапевтичний процес вчителя. Це допоможе дітям підтримати віру у свої можливості та в себе.

До альтернативних засобів педагогічної бібліотерапії відносять: друковані, електронні та змішані (інтерактивні) джерела інформації. До друкованих засобів традиційно відносять підручник, книгу, журнал, газету, буклет. На сьогодні у пошуках способів залучення читачів і автори, і видавці, і книготорговці постійно винаходять нові форми. Їх можна розділити на дві групи: багатотиражні і «хенд-мейд» книги. Багатотиражні книги зумовлюються стандартним вимогам на відміну від іншої форми «хенд-мейд».

Для роботи з молодшими школярами майбутній педагог повинен підбирати книгу не лише за її інформативною наповненістю, а й за естетичним виглядом. Книга має бути ілюстрованою, містити різні додаткові завдання тощо. Це можуть бути книги з текстом, незвичними конструкціями, вирізаними героями, бо вони мотивують дітей бути зацікавленими у пізнавальній діяльності і відчувати себе частиною процесу. У терапевтичній роботі можна використати техніку написання або створення книги за власним смаком. Під час створення цієї книги відбувається процес «граючись навчаюсь читаю».

Інші недруковані книги є своєрідною «конвергенцією», коли вони супроводжуються мультимедійним матеріалом. Це може бути й аудіо- і відеозаписи, прикладені до видання, додаткові можливості у вигляді надання книги в різних електронних форматах. Інтерактивні додатки книги більш цікавими для сучасних дітей, оскільки в них оригінальний виклад тексту, можливість змінювати дії персонажів, є можливість завершити історію своїми міркуваннями. Процес поширення інтерактивності підручників лише починається, тому завдання майбутнього вчителя – бути готовим до роботи з такими виданнями і додатками на електронних пристроях, удосконалювати постійно свої професійні здібності і вивчати нові тенденції світового розвитку.

Підготовка майбутніх вчителів початкової ланки освіти до реалізації формування ключових компетентностей учнів засобами педагогічної бібліотерапії є системою

організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують майбутньому педагогу професійну спрямованість знань, умінь та навичок на основі компетентнісного навчання. Вона є одним із сучасних напрямів професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, в процесі якої студенти мотивуються до використання естетично-терапевтичних технологій з учнями в навчально-виховному процесі [4].

Таким чином, аналіз наукової літератури дав можливість теоретично обґрунтувати підготовку майбутніх учителів початкової ланки освіти до формування ключових компетентностей молодших школярів засобами педагогічної бібліотерапії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання засобів педагогічної бібліотерапії у професійній діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вертік Ж. Еволюція бібліотерапії як складової бібліотекознавства/ Ж. Вертік. Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – 2011. – Вип. 29. – С. 202–209.
2. Ногачевська І. О. Потенціал бібліотерапії у психотерапевтичній допомозі молоді / І. О. Ногачевська // Збірник наукових праць РДГУ. – 2014. – Вип. 3. – С. 115–117.
3. Огар Е. Дитяча книга як об'єкт сучасної науки і критики / Е. Огар // Вісник Дніпропетровського національного університету. – 2006. – Вип. 1. – С. 344–348.
4. Федій О. А. Естетотерапевтичний підхід до самовиховання майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки / О. А. Федій. – Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2007. – С. 59–67.

### REFERENCES

1. Vertik Zh. Evoljutsia biblioterapiji jak skladovoji bibliotekoznavstva [Evolution of bibliotherapy as a component of librarianship]. Naukovi pratsi Natsionalnoji biblioteki Ukrainy im. V. I. Vernadskogo, 2011, vol. 29, pp. 202–209.
2. Nohachevska I. O. Potentsial biblioterapiji u psykhoterapevtychnij dopomozi molodi. Zbirnyk naukovykh prats PDHU, 2014, vol. 3, pp. 115–117.
3. Ogar E. Dityacha kniga jak objekt suchasnoji nauky i kritiky [Childrens book as an object of modern science and criticism]. Visnik Dnipropetrovskogo natsionalnoho. univtrsytetu, 2006, vol. 1, pp. 344–348/
4. Fedij O. A. Estetoterapevtichnij pidkhid do samovikhovannia majbutnikh pedagogiv u protsesi fakhovoji pidhotovky [Estetotherapeutic approach to the self-education of future teachers in the process of professional training]. Uman, UDPU imeni Pavla Tichiny, 2007, pp. 59–67.

*Стаття надійшла в редакцію 01.06.2018 р*

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 378.091.26: 811.111

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.8

OLHA DATSKIV

<https://orcid.org/0000-0002-0283-7627>

olhadatskiv@gmail.com

PhD (Pedagogy), associate professor

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil

## DEVELOPING FUTURE ENGLISH TEACHERS' WRITING SKILLS USING CHECKLISTS

*The article examines new approaches to teaching writing and ways of developing future English teachers' writing skills using rubrics and rubric checklists. Writing is determined as a complex skill, which includes metacognitive skills, production and knowledge resources. Product-oriented, process-oriented and genre approaches to teaching writing have been specified. The curriculum requirements for the fourth year of study at pedagogical universities have been analysed and writing skills of the fourth year students have been outlined, writing skills and genres have been determined. The correlation between the students' writing skills and Common European Framework of Reference levels of language proficiency has been made and C1 level has been determined as a target level for fourth year students. The procedure of familiarising students with Cambridge Advanced English examination rubric scale for writing tasks and introduction of a checklist have been described. The process of developing future English teachers' writing skills using checklists has been analysed. The advantages and disadvantages of checklists as self- and peer assessment tools have been enumerated. It has been concluded that using rubrics and checklists helps students to become more active learners and improve their performance, understand the link between learning objectives and desired outcome by articulating required elements of a successful assignment; assist in the problem solving process as students attempt to determine what factors are important, reduce uncertainty and ambiguity. Based on positive feedback from students and improved writing skills of students a general conclusion has been made about the effectiveness of checklists for developing future English teachers' writing skills.*

**Keywords:** writing skills, self-assessment, peer assessment, checklist, rubric.

ОЛЬГА ДАЦКІВ

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

## РОЗВИТОК УМІНЬ ПИСЬМА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ КОНТРОЛЬНИХ ЛИСТІВ

*Інтеграція вищої освіти України у європейський освітній простір вимагає від закладів вищої освіти удосконалення методів і засобів формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Компетентність у письмі є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетентності. Невідповідність рівня сформованості компетентності у письмі випускників педагогічних університетів і потреба у впровадженні сучасних засобів навчання зумовила актуальність цієї статті. Мета статті – аналіз шляхів розвитку вмінь письма майбутніх учителів англійської мови з використанням контрольних листів. Проаналізовано трактування поняття “письмо” у сучасній методиці навчання іноземних мов і культур. Відзначено, що письмо є складним видом мовленнєвої діяльності, який передбачає розвиток метакогнітивних умінь, навичок і вмінь продукування, а також наявність необхідних для створення письмового повідомлення знань. Показано, що основними підходами*

до навчання письма на сучасному етапі є предметний, процесуальний і жанровий. Конкретизовано вміння, необхідні студентам четвертого курсу англійського відділення факультету іноземних мов для оволодіння компетентністю у письмі, визначено жанри письма. Встановлено відповідність визначених умінь письма дескрипторам Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Розглянуто нові підходи до навчання і оцінювання ініомовного письма. Визначено, що рубрикою вважають документ, який містить критерії оцінювання письмового повідомлення та рівні досягнення цих критеріїв за шкалою від “відмінно” до “незадовільно”. Рубрики допомагають забезпечити об’єктивність і прозорість оцінювання, посилити відповідальність студентів за результати навчання і якість виконання ними завдань з письма. Обґрунтовано доцільність використання рубрик у поєднанні з контрольними листами. Рубрики і контрольні листи визначено ефективними засобами для самооцінювання і взаємооцінювання письмових повідомлень студентами. Запропоновано рубрику оцінювання письмового повідомлення на основі шкали міжнародного екзамєну Cambridge Advanced English і контрольний лист, створений із використанням основних критеріїв оцінювання письмового повідомлення цієї шкали. Проаналізовано переваги та недоліки використання рубрик і контрольних листів для створення і оцінювання письмового повідомлення. Описано послідовність роботи студентів з рубриками і контрольними листами. На основі результатів навчання і позитивних відгуків студентів про використання контрольних листів зроблено висновок про ефективність цього засобу навчання для формування вмінь письма майбутніх учителів англійської мови. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у використанні контрольних листів для розвитку і оцінювання вмінь говоріння майбутніх учителів англійської мови.

**Ключові слова:** *уміння письма, самооцінювання, взаємооцінювання, контрольний лист, рубрика.*

ОЛЬГА ДАЦКИВ

кандидат педагогических наук, доцент  
Тернопольский национальный педагогический университет  
имени Владимира Гнатюка  
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

## РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНТРОЛЬНЫХ ЛИСТОВ

Рассмотрены новые подходы к обучению и оцениванию иноязычного письма и пути развития умений письма будущих учителей английского языка с использованием контрольных листов. Проанализировано объяснение понятия “письмо” в современной методике обучения иностранных языков и культур. Отмечено, что письмо является сложным видом речевой деятельности, который предусматривает развитие метакогнитивных умений, навыков и умений продуцирования, а также наличие необходимых для создания письменного сообщения знаний. Показано, что основными подходами к обучению письму на современном этапе являются предметный, процессуальный и жанровый. Конкретизированы умения, необходимые студентам для овладения компетентностью в письме, определены жанры письма. Установлено соответствие определенных умений письма дескрипторам Общеввропейских рекомендаций по языковому образованию. Предложена рубрика оценивания письменного сообщения на основании шкалы международного экзамена Cambridge Advanced English и контрольный лист, созданный с использованием основных критериев оценивания письменного сообщения по этой шкале. Проанализированы преимущества и недостатки использования рубрик и контрольных листов для создания и оценивания письменного сообщения. Описана последовательность работы студентов с рубрикой и контрольным листом. На основе анализа результатов обучения и позитивных отзывов студентов об использовании контрольных листов сделан вывод об эффективности этого средства обучения в развитии умений письма будущих учителей английского языка.

**Ключевые слова:** *умения письма, самооценивание, взаимооценивание, контрольный лист, рубрика.*

Ukrainian higher education is undergoing change related to its integration into European higher education area. English as a foreign language specialists are directly involved in implementing the change. There is a constant demand for foreign languages departments' graduates whose communicative competence enables them to solve complex professional tasks both in Ukraine and abroad. Well-developed writing skills help educators to express themselves clearly and to communicate effectively in this increasingly complex and ever-changing world. Hence attention of Ukrainian (O. Tarnopolsky, O. Kozhushko, S. Rudakova etc.) and foreign (B. Kroll, R. Jordan,

U. Connor etc.) researchers to teaching writing at university level. Despite existing extensive research of the problem, some aspects need to be studied further.

The purpose of the article is to analyse ways of developing future English teachers' writing skills using rubrics and checklists.

In contemporary research writing is described as a (new) technology, a set of socially contextualised practices highly variable both in form and purpose [2; 8; 10, p. 33]. In comparison with speech it is more permanent, planned, distant, orthographic, complex, formal, lexically dense. Cognitive dimension of writing process extends to the knowledge factor and to the processing factor.

According to A. Green's model of language production writing is a complex skill which includes metacognitive skills (goal setting, mental set, communication strategies, review and remediation), production (conceptualization, planning and organisation, vocabulary /grammatical /orthographic encoding, output, monitoring and repair), knowledge resources (knowledge of topic, sociolinguistic and pragmatical rules, discourse, grammar, vocabulary, orthography) [8, p. 79].

Writing is a personal act in which writers take ideas or prompts and transform them into "self-initiated" topics [9, p. 70]. The writer draws on background knowledge and complex mental processes in developing new insights. To write well, students need to incorporate the purpose of prompt into their own unique approach to writing.

There are three main types of writing and therefore three major approaches to teaching writing: product-oriented, process-oriented and genre approach. In product writing, students are required to create a product – a written text. In process writing, students are involved in the construction of narratives on topics in which they have a personal interest. Students share their writing with peers, who comment on the piece and ask questions or offer comments and encouragement. In genre writing, students can use a variety of genres or types of writing (e.g. essays, stories, letters, manuals and research papers) to accomplish writing tasks [13, p. 138].

Writing competence is a unique phenomenon with its own complex structure, which includes knowledge, skills and abilities. In writing of an essay, for example, students relate on at least four types of knowledge: content knowledge; procedural knowledge of how to organize the content; knowledge of discourse structure, syntactic forms and conventions of writing; procedural knowledge for integrating all the other types of knowledge [13, p. 136–137]. According to the curriculum requirements, fourth year students should be able to express themselves freely using different lexical units, grammatical structures and stylistic means; to write research papers, academic essays, comments and annotations (up to 300 words); to participate in professional communication on Internet forums; to express complex ideas and thoughts in writing; to write coherently using different connectors, references, examples and citations; to adjust the style of writing to context and readers' needs. This skills correlate with the CEFR Global Scale descriptors for C1 level (Proficient User), which are as follows: can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning; can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions; can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes; can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices. [3, p. 5].

An important point to remember is that student writing ability may vary considerably depending on the purpose. Therefore, it is necessary to assess different types of writing by the same student in order to obtain information about student performance and progress in writing.

Traditionally, summative assessment in tertiary institutions determined the level of achievement and established what has been learned. This type of assessment was compatible with product-oriented approach to teaching writing and extensively used in those settings where the number of hours for in-class instruction was low. Foreign language educators are increasingly incorporating formative assessment practices at universities to enable students' active learning based on their assessment experiences, and to engage them in the assessment culture in a more collaborative role with academic staff, which is of paramount importance for future teachers of foreign languages [4, p. 37; 5, p. 347; 6, p. 345].

The changing context of higher education in Ukraine has resulted in a call for university faculty to make their assessment practices more transparent for students. This means making students aware of the purposes of the assessment and the assessment criteria. One way of doing this is through the use of rubrics or scales.

A rubric is commonly defined as a “document that articulates the expectations for an assignment by listing the criteria or what counts and describing levels of quality from excellent to poor” [7, p. 423; 10, p. 31–32; 14, p. 435]. The rubric has over the years been growing in popularity as an important assessment tool, more specifically, in the promotion of learning by providing transparency in assessments and in making assessment practices authentic. Rubrics can help students become more active learners and improve their performance, understand the link between learning objective and desired outcome by articulating required elements of a successful assignment; rubrics assist in the problem solving process as students attempt to determine what factors are important. Finally, rubrics reduce uncertainty and ambiguity.

Despite the numerous benefits of using the rubric it is not without criticism. One concern that researchers have is whether making the criteria explicit for students could actually stifle students’ creativity. They are also questioning whether rubrics reflect what they know about the complexities of the writing and responding process and express concern that rubrics prematurely narrowed and cemented their vision of good writing, depriving their students of personal, real, and authentic feedback [16, p. 2–9].

One defining characteristic of independent learners is their ability “to self-assess” and this can be facilitated by means of a rubric. This point is supported by researchers who suggest that the rubric and the checklist can both work well towards guiding self-assessment. For example, A. Jonsson found that using the rubric for self-assessment purposes could assist students in better understanding the criteria which may lead to reinforcement of their self-assessment practices [11, p. 850].

According to T. Sundeen [15, p. 78] when a rubric is used to improve writing, the different elements listed in the rubric should be taught to students prior to them receiving the rubric. Thereafter, in discussing the rubric the teacher goes through each listed criterion in order to reinforce what was learnt and to discuss the expectations of the task. Instruction provided in this way will afford students the opportunity to address any questions or misconceptions they may have about the writing task. When students understand the requirements of the task and the expectations of the teacher they are likely to be more engaged in learning.

The textbook used by the fourth year Foreign Languages Department students of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University – “Upstream Proficiency” by Virginia Evans and Jenny Dooley includes different types of texts for writing at advanced level. Writing section is a part of each unit of Student’s Book and Workbook and students complete and submit a major writing assignment at the end of each unit: letters to the press/authorities, descriptive and narrative articles, reviews (reviewing films, festivals, books, restaurants and products). Explaining assessment criteria for writing tasks in each module we introduced an assessment rubric that formed part of students’ continuous assessment schedule.

Students’ papers were assessed using a rubric scale which was developed by the University of Cambridge Local Examination Syndicate (UCLES) with close reference to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Marks were awarded from 0 to 5 on each of the following scales: content, communicative achievement, organization, language. Table 1 represents the rubric used for assessment of writing tasks at C1 level.

Having introduced a rubric scale we decided to introduce a new tool – a checklist to be used as scaffolding tools by students. A checklist is similar to the rubric in that it lists the ‘criteria or what counts’ but it does not describe the ‘levels of quality from excellent to poor’ which is a defining characteristic of a rubric. In acknowledging this limitation of a checklist the designed checklists were to be used in conjunction to re-inforce the rubric.

In this paper the rubric and the checklist are used as separate but complementary tools. However, the focus is on the rubric checklist. The checklist complements the rubric; each criteria, listed in the rubric, is present in the checklist; it allows for both self- and peer assessment.

*Table 1*

*Rubric for assessment of writing at C1 level*

| C1 | Content        | Communicative achievement | Organization  | Language        |
|----|----------------|---------------------------|---------------|-----------------|
| 1  | 2              | 3                         | 4             | 5               |
| 5  | All content is | Uses the                  | Text is well- | Uses a range of |

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

|   |                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | relevant to the task.<br>Target reader is fully informed.                                       | conventions of the communicative task with sufficient flexibility to communicate complex ideas in an effective way, holding the target reader's attention with ease, fulfilling all communicative purposes. | organised, coherent whole, using a variety of cohesive devices and organizational patterns with flexibility.                   | vocabulary, including less common lexis, effectively and precisely. Uses a wide range of simple and complex grammatical forms with full control, flexibility and sophistication. Errors, if present, are related to less common words and structures, or occur as slips. |
| 4 | Performance shares features of Bands 3 and 5.                                                   |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 3 | Minor irrelevances and/or omissions may be present.<br>Target reader is on the whole informed.  | Uses the conventions of the communicative task effectively to hold the target reader's attention and communicate straightforward and complex ideas, as appropriate.                                         | Text is well-organised and coherent, using a variety of cohesive devices and organisational patterns to generally good effect. | Uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately. Uses a range of simple and complex grammatical forms with control and flexibility. Occasional errors may be present but do not impede communication..                                            |
| 2 | Performance shares features of Bands 1 and 3.                                                   |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1 | Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed. | Uses the conventions and the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.                                                                                | Text is generally well organized and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.                          | Uses arrange of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.                                  |
| 0 | Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.                                   | Performance below band 1                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                          |

At the beginning of the semester the concept and purpose of a rubric was discussed with students. Each criterion was discussed at length with examples provided for each to aid in understanding. The meaning of the criteria has been summarized in the following questions:

- content: Have you included all the essential information in your text?
- communicative achievement: What style of text do you need to produce?
- organisation: Have you organized your ideas in a logical way?
- language: Have you used a range of language correctly?

We also explained the concept of the checklist, in particular, that it is based on the rubric and that each criteria that was listed on the rubric has been further broken down; and it is a tool that could be used by students to assess themselves and their peers.

The first rubric checklist for each written assignment was prepared by the teacher and handed out to students. We briefly went over it once again stressing the checklist as an important and useful self-assessment tool that should be used in conjunction with the rubric. At this stage we also showed students how to use the rubric checklist to assess themselves and they were encouraged to do so throughout the writing process. Table 2 shows film review checklist.

Table 2

Film review checklist

|                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Content                                                                                                 |
| My review content is relevant to the task.                                                              |
| The reader is fully informed.                                                                           |
| I have included information about the film (Title, release year, director's name)                       |
| I have described the film in some detail without retelling it completely.                               |
| I have recommended / not recommended the film to the reader.                                            |
| Communicative Achievement                                                                               |
| I used conventions of a review to hold the reader's attention.                                          |
| I communicated straightforward (and complex) ideas.                                                     |
| I have chosen appropriate register (neutral / fairly informal / fairly formal).                         |
| I gave the reader a clear idea of what I thought of the film.                                           |
| Organisation                                                                                            |
| The text is well-organised and coherent.                                                                |
| My review is appropriately divided into paragraphs.                                                     |
| I wrote an introduction.                                                                                |
| I finished with a conclusion.                                                                           |
| I used appropriate linking words and phrases and cohesive devices.                                      |
| Language                                                                                                |
| I used a wide variety of verb tenses correctly.                                                         |
| I used comparative structures to compare this movie with others I've seen.                              |
| I used appropriate structures for giving opinion and recommending.                                      |
| I used vocabulary associated with entertainment, feelings, impressions and reactions where appropriate. |
| I checked my review for errors.                                                                         |

12 students participated in this research. The participants were fourth year university students. Their ages ranged from 19 to 20 years. 11 of them were female students and 1 – male student. All of them learned English as a foreign language.

During the semester students had 10 hours of English per week. As part of the continuous assessment students wrote 2 letters, a report and a film/book/festival review, and this is when the rubric and the rubric checklist were used.

Students had to work closely with the rubric and this helped to further enhance its understanding as illustrated in the following quotes “The checklist helped me to understand the rubric better”, “The checklist stressed important points”, “I understood how I should use the rubric and the checklist together”. Almost all students reported that they made use of the checklists and found them clear and easy to use. Majority of them spoke about using them during their writing as a ‘scaffold’ because it “shows me what to do” and “what to stress” or “shows how to make sure that all is written well”.



Another student wrote “I used the rubric checklist to help me check the structure of my review. The points in the checklist helped me to check and confirm if I had the necessary requirements which would enable me to have a well-written review”.

Overall, students’ assignments were better presented and structured compared to previous drafts. A vast improvement was also noted in the second and third assignments when the checklists were used.

In summary, the use of rubrics and checklists for self-assessment and peer feedback aims at helping learners become more critical of their own texts. As they listen to their peers’ views on what they have written and have the opportunity to reshape their writing, they are exercising the ability to detach themselves from their texts and read it with the target reader’s eyes. Besides, under the initial guidance of the checklists, they become familiar with the writing criteria, which are central to the communicative power of their texts and gain more confidence in order to become more autonomous revisers of their own texts. The prospects of further research may be analysis of other forms of formative assessment aimed at developing students’ writing skills.

## REFERENCES

1. Andrade H. The effects of instructional rubrics on learning to write / H. Andrade // Current Issues in Education. – 2001. – Vol. 4 (4). – P. 1–28.
2. Bachman L., Palmer A. Language Assessment in Practice / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford University Press, 2010. – 510 p.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales. – 34 p. [Електронний ресурс]. Available at: <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf>.
4. Bharuthram Sh., Patel M. Co-constructing a rubric checklist with first year university students: A self-assessment tool / Sh. Bharuthram., M Patel. // Apples – Journal of Applied Language Studies. – 2017. – Vol. 11 (4). – P. 35–55.
5. Dawson P. Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice / P. Dawson // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2015. – Vol. 42 (3). – P. 347–360.
6. Dochy F., Segers M., Sluijsmans D. The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review / F. Dochy, M. Segers, D. Sluijsmans // Studies in Higher Education. – 2006. – Vol. 24 (3). – P. 331–350.
7. Gezie A., Khaja K., Chang V., Adamek M., Johnsen M. Rubrics as a tool for learning and assessment: What do Baccalaureate students think? / A. Gezie, K. Khaja, V. Chang, M. Adamek, M. Johnsen // Journal of Teaching in Social Work. – 2012. – Vol. 32 (4). – P. 421–437.
8. Green A. Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action / A. Green. – New York, NY: Routledge, 2014. – 288 p.
9. Hamp-Lyons L. Second language writing: Assessment issues / L. Hamp-Lyons // Second language writing: Research insights for the classroom; ed. by B. Kroll. – Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1990. – P. 69–87.
10. Howell R. Exploring the impact of grading rubrics on academic performance: Findings from a quasi-experimental, pre-post evaluation / R. Howell. Journal on Excellence in College Teaching. – 2011. – Vol. 22 (2). – P. 31–49.
11. Jonsson A. Rubrics as a way of providing transparency in assessment / A. Jonsson // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2014. – Vol. 39(7). – P. 840–852.
12. Nulty D. Peer and self-assessment in the first year of university / D. Nulty // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2011. – Vol. 36(5). – P. 493–507.
13. O’Malley J., Valdez Pierce L. Authentic assessment for English language learners. Practical approaches for teachers / J. O’Malley, L. Valdez Pierce. – Longman, 1996. – 268 p.
14. Reddy Y., Andrade H. A review of rubric use in higher education / Y. Reddy, H. Andrade // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2010. – Vol. 35(4). – P. 435–448.
15. Sundeen T. Instructional rubrics: effects of presentation options on writing quality / T. Sundeen // Assessing Writing. – 2014. – Vol. 21. – P. 74–88.
16. Wilson M. Rethinking rubrics in writing assessment / M. Wilson. – Portsmouth: Heinemann, 2006. – 136 p.

*Стаття надійшла в редакцію 27.05.2018 р*

OKSANA DANYLENKO

<https://orcid.org/0000-0003-3937-9110>

odanylenko@gmail.com

Postgraduate Student

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Ternopil, 2 Maksyma Kryvonosa St.

## DEVELOPING GRAMMATICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE TEACHERS LEARNING ENGLISH AFTER GERMAN THROUGH INDEPENDENT WORK ACTIVITIES

*The article deals with the problem of developing the a subsystem of exercises for forming productive grammatical competence of prospective teachers learning English after German through independent work activities. The importance of transfer based on previously acquired knowledge and skills in German and its influence on the process of forming prospective teachers' English grammatical competence has been emphasized. The necessity to consider this factor when developing exercises for independent work has been shown. The principles of developing the subsystem of exercises for forming productive grammatical competence have been identified. The requirements the exercises should meet have been analyzed and the stages of the process of forming grammatical competence (preparatory, stereotypical and variational) have been identified in the process of designing the subsystem of exercises. The suggested subsystem of exercises includes three groups of exercises corresponding to the stages of the grammatical competence forming. The types of exercises in each group have been specified. The examples of exercises have been provided in the article. All groups of exercises provide tasks for the development of prospective teachers' contrastive skills to identify similar phenomena in the systems of English and German languages, as well as for the development of reflection in the process of comparing speech phenomena on the one hand and the results of learning on the other. The third group of exercises engages communicative tasks. The presented subsystem is an instrument for organizing independent work of students with grammatical material.*

**Keywords:** grammatical competence, productive grammatical skills, subsystem of exercises, prospective teachers, second foreign language.

ОКСАНА ДАНИЛЕНКО

аспірантка

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

## ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ВПРАВ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

*Розглянуто особливості формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької за допомогою підсистеми вправ для самостійної роботи. Проаналізовано трактування структури граматичної компетентності та її компонентів. Досліджено підходи до виокремлення етапів формування граматичної компетентності в сучасній науковій літературі. Визначено, що з метою підвищення ефективності формування продуктивної граматичної компетентності студентів при розробці вправ потрібно враховувати вплив раніше засвоєних студентами знань та навичок з німецької мови. Встановлено, що досягнення студентами належного рівня англомовної граматичної компетентності можливе за умови ефективної організації самостійної роботи, спрямованої на максимальне використання позитивного переносу з німецької мови. Обґрунтовано принципи розробки підсистеми вправ для самостійної роботи з формування продуктивних граматичних навичок у процесі навчання другої іноземної мови: відповідність типів і видів вправ певному виду мовленнєвої діяльності і комунікативним умінням, урахування позитивного взаємовпливу різних видів мовленнєвої діяльності, врахування можливостей переносу та інтерференції, забезпечення реалізації творчої самостійної роботи та можливостей для розвитку*

граматичної усвідомленості студентів. У процесі розробки підсистеми вправ проаналізовано вимоги до вправ для формування граматичних навичок та виокремлено підготовчий, стереотипний і варіативний етапи формування граматичної компетентності. Відповідно до визначених етапів у підсистемі вправ для самостійної роботи з формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької були визначено три групи вправ, в кожній з яких конкретизовано види вправ, спрямовані на ознайомлення з новими граматичними структурами та їх відтворення, автоматизацію дій студентів із новими граматичними структурами на рівні словосполучення, фрази/речення понадфразової єдності і тексту у процесі говоріння та письма. Наведено приклади вправ з кожної групи підсистеми. Всі групи вправ передбачають завдання для розвитку контрастивних умінь визначати схожі явища у системах англійської та німецької мов, а також для розвитку рефлексії у процесі зіставлення мовних явищ з одного боку та результатів навчання з іншого. Третя група вправ передбачає залучення комунікативних завдань. Відзначено, що представлена підсистема є інструментом організації самостійної роботи студентів з граматичним матеріалом.

**Ключові слова:** граматична компетентність, продуктивні граматичні навички, підсистема вправ, майбутні вчителі, друга іноземна мова.

ОКСАНА ДАНИЛЕНКО

аспірантка

Тернопольский национальный педагогический университет  
имени Владимира Гнатюка  
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

## ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО С ПОМОЩЬЮ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Рассмотрены особенности формирования продуктивной грамматической компетентности будущих учителей в процессе обучения английскому языку после немецкого с помощью подсистемы упражнений для самостоятельной работы. Проанализированы трактовки структуры грамматической компетентности. Исследованы подходы к выделению этапов формирования грамматической компетентности в современной научной литературе. Определено, что для повышения эффективности формирования продуктивной грамматической компетентности студентов при разработке упражнений нужно учитывать влияние ранее усвоенных студентами знаний и навыков по немецкому языку. Обоснованы принципы разработки подсистемы упражнений для самостоятельной работы по формированию продуктивных грамматических навыков в процессе обучения второму иностранному языку. Проанализированы требования к упражнениям для формирования грамматических навыков и выделены подготовительный, ситуативный и вариативный этапы формирования грамматической компетенции. Согласно определенным этапам в подсистеме упражнений для самостоятельной работы по формированию продуктивной грамматической компетентности будущих учителей в процессе обучения английскому языку после немецкого были определены три группы упражнений. Приведены примеры упражнений из каждой группы подсистемы. Все группы упражнений предусматривают задание для развития контрастивных умений определять сходные явления в системах английского и немецкого языков, а также для развития рефлексии в процессе сопоставления языковых явлений с одной стороны и результатов обучения с другой. Третья группа упражнений предусматривает привлечение коммуникативных заданий. Отмечено, что представленная подсистема является инструментом организации самостоятельной работы студентов с грамматическим материалом.

**Ключевые слова:** грамматическая компетентность, продуктивные грамматические навыки, подсистема упражнений, будущие учителя, второй иностранный язык.

The rapid growth in academic mobility facilitates international relations and therefore students learn more than one foreign language. Students of higher educational institutions whose major is German usually study English as a second foreign language and are going to become teachers of German and English. The students' performance in the English language is greatly affected by their progress in acquiring English grammar. The question of forming grammatical competence in teaching English after German has become the issue of concern of foreign language teaching.

The problem of teaching grammar has been studied by O. I. Vovk, N. K. Skliarenko, L. M. Chernovaty, R. Dirven, J. Scrivener and others. Different aspects of forming grammatical competence while teaching second foreign language have been regarded by A. O. Andrushchenko, A. O. Anisimova, I. L. Bim, V. A. Myskiv, B. A. Lapidus, G. de Angelis, R. Ellis, H. Ringbom, and others. The issues of forming grammatical competence within students' independent work have been presented in works by O. P. Brusianina, I. P. Zadorozhna, D. Little and others. Nevertheless, the questions concerning the methodology of forming grammatical competence in teaching English as a second foreign language with regard to independent work are still to be explored.

**The purpose** of the article is to ground the subsystem of exercises for the development of productive grammatical competence of prospective teachers learning English after German through independent work activities.

The search for the best ways to teach grammar has generated a number of approaches to teaching grammar. Each approach has enriched the practice of foreign language teaching with certain types of activities. One of them is translation-based approach related to traditional grammar that is represented in teaching languages by grammar-translation method. Quite opposite to grammar-translation method emerged the direct method which was based on naturalistic approach and represented foreign language teaching only using the foreign language itself. The development of structuralism and behaviorist learning theory led to audio-lingual method that presented pattern drills in teaching foreign languages. The rise of transformational-generative grammar and pragmatics facilitated the appearance of communicative approach in teaching foreign languages and introduced the notion of communicative competence. Nowadays the teaching of foreign languages is determined by communicative and cognitive approaches [6, p. 5-9]. Thus, teaching grammar is predetermined by communicative and cognitive approaches as well and consequently realized through foreign language practice. One of the components of communicative competence is grammatical competence.

The aim of teaching practical grammar is the formation of grammatical competence of prospective teachers of foreign languages. According to the Common European Framework of Reference for Languages, grammatical competence is defined as knowledge of grammatical resources of a language and ability to use them [1, p. 112].

N. K. Skliarenko considers grammatical competence as ability of a person to produce correct oral and written utterances in accordance with grammar rules and to understand grammatical structures used in speaking by others. These processes of production and understanding are based on complex and dynamic interaction of relevant skills, knowledge and awareness. That is why the scientist views grammatical skills, grammatical knowledge, and grammatical awareness as the main components of grammatical competence [5, p. 15].

Speaking about grammatical knowledge, we mean the scope of grammar that should be covered by syllabus. That is why scientists differentiate between linguistic and pedagogical grammar. Linguistic grammar provides scientific linguistic description of grammatical system of a certain language. Whereas pedagogical grammar is "a cover term for any learner- or teacher-oriented description or presentation of foreign language rule complexes with the aim of promoting and guiding learning processes in the acquisition of that language" [6, p. 1]. Hence pedagogical grammar organizes the grammatical material to be learned according to the criteria of foreign language teaching methods and provides the basis for practical grammar taught in integrated classes of English as a second foreign language.

Acquisition of grammatical knowledge is connected with mastering grammatical forms. Learners separate and choose grammatical forms by recognizing features of a structure. N. K. Skliarenko defines the grammatical structure as "an abstract scheme that represents relations between the components of speech units" [4, p. 143]. There are the following speech units: word-form, word combination, phrase/sentence, supra-phrasal unit, and text [4, p. 143]. The effectiveness of studying English grammar in some way may be facilitated or vice versa hampered by students' acquired knowledge about grammatical forms in German.

The next component of grammatical competence is grammatical skills. The grammatical skills are formed gradually; they have to be automatic, flexible and steady [3, p. 239]. The scientists differentiate between receptive grammatical skills and productive grammatical skills. It is important for students to develop receptive grammatical skills in order to perceive and understand oral and written utterances. Well-developed receptive grammatical skills help students to succeed in listening and reading. Receptive grammatical skills include mental operations of perceiving grammatical

structure in sound or graphical form, recognizing these forms and correlating them with certain meaning. Productive grammatical skills are the basis for the ability to express own opinions and thoughts in oral and written forms, that is students' performance in speaking and writing is determined by the level of the development of productive grammatical skills. Productive grammatical skills comprise mental operations of choosing grammatical structures that are proper in a particular situation, processing of chosen grammatical structures according to the language norms, and realization in speech [3, p. 240].

J. C. Richards views language transfer as the influence of a native language on learning English based on similar forms or linguistic features of both languages. Hence the interaction of grammatical skills results in the processes of positive transfer or negative transfer (interference). As an example he suggests that the learners whose native language is German will probably have less difficulty in acquiring English definite and indefinite articles [11, p. 273–274]. We consider this observation important not only for the transfer or interference from the native language to the foreign one, but also for the transfer and interference as a result of interaction of a previously acquired foreign language and newly learned languages. The transfer of morphological and syntactical skills from German as a first foreign language has to facilitate acquiring morphological and syntactical peculiarities of English.

Grammatical awareness as a part of language awareness of a person is the ability of a learner to analyze grammatical structure of a language and to have own reflections on the way grammatical structures function and how they are produced. At the same time grammatical awareness implies that the learner is aware of his or her own processes of learning and language acquisition [3, p. 240]. In our case learner's grammatical awareness imply that students are able to deduce how their prior grammatical skills correlate to those they acquire in English.

The process of forming grammatical competence and acquiring grammatical skills needs executing certain teaching and learning actions in the form of an exercise.

The exercise is viewed as "especially organized under teaching conditions multiple executions of separate operations, actions or activities with the purpose of acquiring foreign language communicative competence or its components" [3, p. 181]. Exercises constitute different types of systems of exercises. The general system of exercises provides forming foreign language communicative competence as a whole. The particular systems of exercises provide forming one of the speech activities: listening, speaking, reading or writing. The subsystem of exercises is determined to develop certain skills and gain knowledge necessary for developing speech skills and includes appropriate groups of exercises [3, p. 189]. For example, teaching speaking presupposes subsystems for acquiring grammatical, lexical and pronouncing skills, when writing includes subsystems for acquiring grammatical, lexical skills and writing techniques. We deal with the subsystem of exercises since our work is focused on forming productive grammatical skills. It is important to consider the type of speech activity and corresponding to it communicative skills and language knowledge while selecting the types of exercises for the subsystem. The positive mutual influence of different types of speech activities in teaching process and the interrelation between different language and speech competencies should be taken into account [3, p. 189]. So developing grammatical skills in speaking has to be combined with activities in reading, listening and writing. Teaching grammatical skills in writing in its turn has to include activities in speaking, reading and listening.

There are general requirements to exercises, so they should provide the motivation factor for students to perform speech actions; be maximum oriented to communicative aims; consider aspects of culture of the studied language; correspond to prospective teachers professional aims; be supplied with the necessary supporting aids; organize the teaching process in the most favourable way relevant to the aim of this process [4, p. 153].

Besides general requirements, exercises also have to meet special requirements derived from their structure and purpose. Thus, developing exercises, teacher should provide a clearly stated speech task; the utterances and phrases in the exercise should be selected in correlation to a natural or artificial teaching situation; the aim and the content of the utterance have to become the focus of students' attention; the acquisition of grammatical skills should go in connection with the development of necessary pronunciation and lexical skills; the phrases chosen for the exercise should bear certain communicative value; on the whole the exercise should provide grammatical accuracy and sufficient number of phrases [4, p. 153].

We would also like to add the principles of taking into account the possibilities of transfer on the basis of contrasting language systems, providing possibilities for students' independent work and raising students' grammatical awareness.

The basic issue for the development of the subsystem of exercises for forming productive grammatical skills is to define the stages of learning and teaching grammar.

Scholars identify the stage of orientation and preparation, the stereotype and situation based stage, and variation and situation based stage in the process of forming speech skills [3, p. 244].

T. Hedge describes the processes that constitute acquisition in terms of "the input hypothesis and the notion of intake" [9, p. 146]. She states that first of all learners notice specific features of the language and start to interpret the relationship between the form and the meaning of the noticed item.

Then goes the stage of reasoning and hypothesizing when learners deduce the meaning of what they hear or want to say applying the rules. This stage also includes contrastive analysis that helps the learners to understand certain issues by comparison of the languages they know and the new one. Translation is regarded by T. Hedge as a helpful strategy for better acquisition on this stage. Transferring on this stage results in applying by learners the knowledge of the language they already know to the production of the newly learned language [9, p. 146–147].

At the next stage the new rules, which the learners work out, structure and restructure learners' understanding of English grammar. The errors are peculiar to this stage due to the overgeneralization or influence of the prior languages [9, p. 147].

Then goes automatizing which results in "regular and consistent responses in conversation to a certain type of input" [9, p. 149]. This stage presupposes repeated practice of a correct form of use that facilitates communication and through this practice the explicit knowledge of grammar becomes implicit and the process of production becomes automatic. Though the author warns against the so called premature practice and appeals to the idea of readiness for learning. As an indicator of such practice T. Hedge suggests the students' failure to produce a form after they practiced it in the class later during the following classes. So the eventual automatization depends on students' readiness and the process of acquisition needs timing [9, p. 149–150].

One more approach to the stages of work with new grammatical structures is suggested by N. K. Skliarenko. The first stage is introduction. At this stage the grammar structure is demonstrated in the context and explained by the teacher or examples are analyzed by students with the help of the heuristic conversation conducted by a teacher. The introduction presupposes the use of different kinds of teaching information. The next stage is automatization of students' actions with word-forms, word combinations, and phrases/sentences. The third stage is the stage of automatization of students' actions involving them to work with supra-phrasal units and texts [4, p. 144].

Taking into account the mentioned above approaches to the process of forming grammatical competence, we distinguish preparatory stage, stereotypical stage and variational stage of forming productive grammatical competence.

Since the productive grammatical skills imply that the learner is able to choose proper morphological and syntactical forms for written or oral speech units, each stage introduces exercises of certain type that correlate to the tasks and actions to be performed at the corresponding stage.

The preparatory stage, in our case, is aimed at imitation of grammatical structures in oral or written forms. Nevertheless the crucial point of this stage is to point out the cases of negative transfer and interference on the initial stages of producing new grammatical structures. The teacher has to emphasize on major differences in two languages using the contrastive presentation and the students have to be provided with materials containing contrastive descriptions for their independent work. That is why we consider it reasonable to include elements of receptive activities such as recognition, differentiation, and identification. For example presenting the structure of naming person's occupation it is important to emphasize on the difference in using indefinite article in English and German:

- In English: I am *a* student. Anna is *a* doctor.
- In German: Ich bin Student. Anna ist Ärztin.

The stereotypical stage implies automatizing of earlier perceived grammatical structures by practicing their usage on the level of morphological forms, phrases and sentences, and consequently building speech stereotypes. At this stage it is important to reduce the influence of interference from the previously learned languages by means of presenting the possible ways for positive influence of transfer that even can facilitate better and faster acquisition of new grammatical structures.

The variational stage is the stage automatizing new grammatical structures on the level of discourse and text in dialogues, monologues and in different forms of writing. The variational stage has to result in consolidation of knowledge. This stage implies automatizing the use of new grammatical structures in different contexts, developing grammatical awareness and accomplishing heuristic and creative tasks dedicated to the students' independent work.

Consequently we derived the subsystem of exercises for forming productive grammatical competence in English as a second foreign language in the process of independent work. The subsystem consists of three groups and each group corresponds to one of the stages of productive grammatical competence acquisition:

- 1) the group of exercises for familiarization with new grammatical structures in speaking and writing;
- 2) the group of exercises for automatizing new grammatical structures on the level of a word-form, a word combination, and a phrase/sentence in speaking and writing;
- 3) the group of exercises for automatizing new grammatical structures on the level of discourse in different communicative situations.

Developing the subsystem of exercises, besides the types of exercises suggested by N. K. Skliarenko [4, p. 153], we took into account the views of I. P. Zadorozhna [2] on the types of exercises for individual work. Developing the ideas suggested by I. P. Zadorozhna [2, p. 291–293], we provided the following types of exercises for each group.

Group 1 comprises the following exercises and tasks:

- defining the correlation between the given sentences and new grammatical structures used in them. In our case it is important to add defining relation between the given grammatical structure in English and its correlate in German;
- imitating speech samples containing new grammatical structures by agreeing or disagreeing with statements, stating whether certain grammatical structures correct or incorrect etc.;
- reproducing new grammatical structures by means of substitution for sentence construction using a given model [2, p. 291–292].
- Group 2 contains the following exercises and tasks:
  - changing sentences according to the type of grammatical category to be substituted and producing all the following changes in the sentence (e.g. Rewrite the sentences in the passive; Rewrite the story using the past forms of the verbs);
  - paraphrasing sentences by substitution of one grammatical form for the other using key words or without them (e.g. Tom haven't finished painting the house yet. Key word – still: Tom is still painting the house.);
  - making choice of grammatical forms from the given options and filling in the gaps in the sentence or text;
  - making grammatical errors correction;
  - filling in the gaps in the sentence or text with an appropriate article/adjective/pronoun/form of the verb/preposition etc.;
  - filling in the gaps in the sentence or text with words given in the brackets using their correct grammatical forms;
  - making up sentences by means of matching the beginning from column A with the ending from column B;
  - translating the words, phrases and sentences from the first foreign language into the second foreign language and vice versa, and also translate from the native language into the second foreign language and vice versa;
  - constructing sentences using a given model [2, p. 292].

Group 3 includes the following exercises and tasks:

- a) holding discussions, constructing description or story using certain grammatical structures. These exercises are usually supported with pictures or certain prompts. For example the students may be asked to look at the pictures of people in certain life situations and to make logical assumptions about their occupation (Example: Is she a student? – She can't be a student. She must be an artist.), describe their appearance, speak or write about their actions using appropriate tense forms;

b) making up sentences using certain grammatical structures according to the corresponding situation and using them for writing or telling a story (Example: Sara Philips has inherited an old farm and she has decided to turn it into club. Look at the prompts and make sentences using the present perfect passive as in the example. Example: the walls/painted. – The walls have been painted [7, p. 91]);

- c) retelling the previously read or heard text using new grammatical structures;
- d) making up dialogues or delivering speeches using new grammatical structures;
- e) filling in the gaps in a written text with the words in appropriate grammatical forms using recordings that contain additional information [2, p. 292–293].

The following several examples of exercises for forming productive grammatical skills within independent work were developed using several sources [7; 8; 10].

**Example 1, group 1** [8, p. 26]:

**Purpose:** developing usage of *going to* structure in interrogative sentences, training positive and negative short answers.

**Type:** substitution for sentence construction on a given model.

**Implementation:** individually.

**Control:** self-control (with the help of the keys).

**Instruction:** *Jane and George have some plans for their summer holidays.*

- a) Look at prompts in the table, ask and answer questions using **be going to**, as in the example.
- b) Work in pairs. Look at prompts in the table, ask each other questions about your plans for summer holidays, as in the example.

|                                  | Jane | George | You | Your partner |
|----------------------------------|------|--------|-----|--------------|
| 1. go abroad                     | +    |        |     |              |
| travel in his own country        |      | +      |     |              |
| 2. travel by car                 |      | +      |     |              |
| travel by plane                  | +    |        |     |              |
| 3. bring swimming costume        | +    |        |     |              |
| bring hiking boots               |      | +      |     |              |
| 4. go with friends               | +    |        |     |              |
| go with his family               |      | +      |     |              |
| 5. stay at a hotel               | +    |        |     |              |
| go camping                       |      | +      |     |              |
| 6. swim in the sea               | +    |        |     |              |
| go for a walk in the countryside |      | +      |     |              |

- Is Jane going to travel by car?
- No, she isn't. She is going to travel by plane.
- Is George going to travel by car?
- Yes, he is.

**Example 2, group 2** [10, p. 96–97]:

**Purpose:** automatizing the usage of certain tense forms, developing grammatical awareness by means of contrasting languages, developing reflective skills.

**Type:** producing new grammatical structures by means of translation.

**Implementation:** individually.

**Control:** by the teacher, self-control (with the help of the keys).

**Instruction:** a) Translate the following sentences into English using **Present Simple** or **Present Continuous Tense**. Pay attention to the situations when the **Present Continuous Tense** is used. Note the differences in tense forms in German and English.

- 1. Er spielt gerade Klavier.
- 2. Tomas und Marie trinken gerade Tee.
- 3. Was machst du heute am Abend?
- 4. Wohin geht er jetzt?
- 5. Jetzt liest Die Großmutter ein Buch und ihr Enkel spielt Fußball.
- 6. Katerina möchte in England studieren, also lernt sie Englisch.
- 7. Sieh! Es regnet.



8. Hör zu! Sie singt im Garten.  
 9. Sabine ist müde, sie geht jetzt ins Bett.  
 10. Hans liest gern, also liest er gerade ein interessantes Buch.  
 11. Sie arbeitet jetzt nicht, sie sucht nach ihrem Bruder.  
 12. Gehen sie heute Abend ins Theater? – Nein. Wir gehen nicht ins Theater, wir besuchen unsere Tante.

b) Fill in the table. Label the situations the groups of sentences with the **Present Continuous Tense** represent.

| Sentence number         | Types of use                                                                         |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11 |                                                                                      |
| 3, 12                   |                                                                                      |
| 6, 10                   | Actions happening in a period around now, but not actually at the moment of speaking |

**Example 3, group 3:**

**Purpose:** building knowledge how to use grammatical structures in the given context, developing grammatical awareness, developing reflective skills.

**Type:** constructing description or story using certain grammatical structures.

**Implementation:** individually.

**Control:** by the teacher, self-control.

**Instruction:** Choose the picture of one of your relatives or friends ten years ago and the one in present. Compare the way he or she used to look and how he or she looks nowadays, what he or she used to do ten years ago and does now, where he or she used to live and lives now, what his or her eating habits used to be and what are they now, how he or she used to spend his or her free-time and does it now. Write a short article about your relative or friend using **used to be** structure.

Thus, the subsystem of exercises for forming productive grammatical competence in the process of teaching English after German can become a means facilitating the process of acquiring English grammar and organizing students' independent work. The suggested subsystem of exercises for forming productive grammatical competence consists of three groups of exercises and covers three stages of the grammatical competence development: preparatory, stereotypical and variational.

Further research is dedicated to the development of methodology of forming productive grammatical competence of prospective teachers learning English after German within independent work.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноевропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна – К., 2012. – 770 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Складенко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції у студентів мовних спеціальностей / Н. К. Складенко // Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»; за ред. С. Ю. Ніколаєвої / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2011. – С. 141–160.
5. Складенко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. К. Складенко // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 15–25.
6. Dirven R. Pedagogical Grammar / R. Dirven // Language Teaching, 1990. – Vol. 23, № 1. – P. 1–18.
7. Dooley J. Grammarway. Level 2 with answers / J. Dooley, V. Evans. – Newbury: Express Publishing, 1999. – 192 p.
8. Evans V. Enterprise: Grammar Level 2. Student's Book / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 1999. – 95 p.
9. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom / T. Hedge. – Oxford, Oxford University Press, 2000. – 448 p.
10. König E. Understanding English-German Contrasts / E. König, V. Gast. – 3., neu bearbeitete und erw. Aufl. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2012. – 364 p. – (Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik; Bd. 29.)

11. Richards J. C. Key Issues in Language Teaching / J. C. Richards. – Cambridge; Cambridge University Press, 2015. 826 p.

## REFERENCES

1. Zahanoyevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuyannya [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Ukrainian version]. S. Yu. Nikolayeva (sci. ed.). Kyiv, Lenvit, 2003. 261 p.
2. Zadorozhna I. P. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsiyi samostiynoyi roboty maybutnikh uchyteliv z ovolodinnya anhlomovnoyu komunikativnoyu kompetentsiyeyu. Dokt. Diss. [Theoretical and Methodological Foundations of Future Teachers' Self-Study Work Organization on Acquiring Communicative Competence in English. Doct. Diss.]. Kyiv, 2012. 770 p.
3. Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka [Methods of Teaching Languages and Cltures: Theory and Practice]. S. Yu. Nikolayeva (ed.). Kyiv, Lenvit, 2013. 590 p.
4. Sklyarenko N. K. Metodyka formuvannya inshomovnoyi hramatychnoyi kompetentsiyi u studentiv movnykh spetsialnostey [Methods of forming foreign language grammatical competence of philology students]. Metodyka formuvannya mizhkulturnoyi inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentsiyi: Kurs lektsiy: [Methods of forming intercultural foreign language communicative competence: Course of lectures]. Kyiv, Lenvit Publ., 2011. pp. 141-160.
5. Sklyarenko N. K. Metodyka formuvannya inshomovnoyi hramatychnoyi kompetentsiyi v uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Methodology of forming foreign language grammatical competence of secondary school students]. Inozemni movy. 2011. Vol. 1. pp. 15–25.
6. Dirven R. Pedagogical Grammar. Language Teaching, 1990, Vol. 23, Issue 1, pp. 1–18.
7. Dooley J., Evans V. Grammarway. Level 2 with answers. Newbury: Express Publishing, 1999. 192 p.
8. Evans V., Dooley J. Enterprise: Grammar Level 2. Student's Book Newbury: Express Publishing, 1999. 95 p.
9. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford, Oxford University Press. 2000. 448p.
10. König E., Gast V. Understanding English-German Contrasts. Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik; Bd. 29. (3., neu bearbeitete und erw. Aufl.). Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2012, 364 p.
11. Richards J. C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 2015, 826 p.

*Стаття надійшла в редакцію 22.05.2018 р*

УДК 373.5.016:811.161.2

DOI 10:25128/2415-3605.18.2.10

НАТАЛІЯ ЄРМАК

gumen.natalya@gmail.com

аспірантка

Бердянський державний педагогічний університет

м. Бердянськ, вул. Шмідта, 4

# **ЗМІСТ І ЗАВДАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ЛАНКИ (НА ПРИКЛАДІ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ)**

*Проаналізовано взаємозв'язок складових формування текстотворчих умінь з морфології української мови із завданнями експериментально-дослідного навчання. Представлено відповідність цих завдань із функціональними компонентами, а саме: розумовою, планувальною, пошуковою, інформаційною, систематизуючою, вибірковою, оціночною й аналітичною. Охарактеризовано запропоновані функціональні компоненти з використанням науково-методичного підходу, основними сутнісними ознаками якого є оцінки кожної окремої функціональної компоненти експериментально-дослідного навчання в контексті формування текстотворчих умінь на уроках морфології української мови. Наведено показники вказаних функціональних компонент на основі запропонованих творчих завдань щодо формування текстотворчих умінь учнів закладів загальної середньої освіти основної ланки на прикладі морфології української мови.*

**Ключові слова:** текстотворчі уміння, текстотворча діяльність, функціональна компонента, морфологія української мови, експериментально-дослідне навчання.

НАТАЛЬЯ ЕРМАК

аспирантка  
Бердянський державний педагогічний університет  
г. Бердянск, ул. Шмидта, 4

**СОДЕРЖАНИЕ И ЗАДАЧИ ОПЫТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ  
УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ОСНОВНОГО ЗВЕНА (НА ПРИМЕРЕ МОРФОЛОГИИ УКРАИНСКОГО  
ЯЗЫКА)**

*Проанализирована взаимосвязь составляющих формирования текстотворческих умений по морфологии украинского языка с задачами экспериментально-опытного обучения. Представлено соответствие этих задач с функциональными компонентами, а именно: умственной, планирующей, поисковой, информационной, систематизирующей, выборочной, оценочной и аналитической. Охарактеризованы предложенные функциональные компоненты с использованием научно-методического подхода, основными сущностными признаками которого являются оценки каждого отдельного функционального компонента экспериментально-опытного обучения в контексте формирования текстотворческих умений на уроках морфологии украинского языка. Указаны показатели отмеченных функциональных компонент на основе предложенных творческих задач по формированию текстотворческих умений учащихся учреждений общего среднего образования основного звена на примере морфологии украинского языка.*

**Ключевые слова:** текстотворческие умения, текстотворческая деятельность, функциональные компоненты, морфология украинского языка, экспериментально-опытное обучение.

NATALIA YERMAK

postgraduate student  
Berdyansk State Pedagogical University  
Berdyansk, 4, Shmidt St.

**CONTENTS AND CHALLENGES OF EXPERIMENTAL RESEARCH TRAINING IN  
THE PROCESS OF FORMATION OF TEXT-CREATING SKILLS OF SECONDARY  
SCHOOL STUDENTS (BASED ON MORPHOLOGY OF THE UKRAINIAN  
LANGUAGE)**

*The article deals with the investigation of the relationship between the components of the formation of text-creating skills with the tasks of experimental training. The correspondence of these tasks with functional components is demonstrated. These functional components include mental, management, searching, informational, systematizing, asessive and analytical constituents. Every proposed functional component of the experimental training in the context of the formation of text-creating skills of secondary school students is characterized through the application of the scientific and methodical approach. The indexes of these functional components are given on the bases of suggested creative asignments dealing with text-creating skills of secondary school students on the basis of the morphology of the Ukrainian language.*

**Keywords:** text-creating skills, text-creating asignment, functional components, morphology of the Ukrainian language, experimental training.

Українська мова набула в нашій країні безперечної пріоритетності як державна, а отже, вільне володіння нею є запорукою високої якості освіти, кар'єрного зростання, успішності комунікацій в усіх сферах суспільного життя. Підтвердженням цього є визначення мети навчання української мови в ЗЗСО основної ланки в оновленій чинній програмі з української мови: «формування вмінь розрізняти, аналізувати, класифікувати мовні факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності ситуації та сфери спілкування; працювати з текстом,

здійснювати пошук інформації в різноманітних джерелах, використовувати її в самостійно створених висловленнях різних типів, стилів і жанрів» [4].

Про значення української мови на сучасному етапі розвитку освіти свідчать Державний стандарт базової і повної середньої освіти (освітня галузь «Мови і літератури») [2] та нова навчальна програма з української мови для 5–9 класів, яка спрямовує навчальний процес на «формування текстотворчих умінь учнів основної школи у процесі навчання морфології української мови, що виявляється в здатності успішно користуватися мовою у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [4]. Це підтверджує необхідність забезпечення високої якості формування текстотворчих умінь учнів ЗЗСО основної ланки в процесі навчання морфології української мови.

Необхідним підґрунтям методичних і методологічних розробок в будь-якій сфері є досконалість теоретичної основи та уточнення необхідних дефініцій з метою усунення плутанини в науці та освіті, що сприятиме наданню можливостей для розробки і впровадження практичних розробок в освітній процес.

Основою розробки змісту і завданням нашого експериментально-дослідного навчання є складові текстотворчих умінь (див. рис. 1). Вони сповна розкривають комплексну сутність вказаного поняття і становлять етапи формування текстотворчих умінь учнів ЗЗСО основної ланки в контексті вивчення морфології.

Процес формування текстотворчих умінь учнів ЗЗСО основної ланки в контексті навчання морфології української мови потребує певних удосконалень. З цією метою передовсім доцільно розробити порядок і змістовність експериментально-дослідного навчання окресленої групи учнів. Таке завдання доцільно будувати з обов'язковим врахуванням сучасних вимог до здійснення навчального процесу в ЗЗСО основної ланки.



Рис. 1. Складові текстотворчих умінь, що доцільно використовувати в якості етапів їх формування.

**Мета статті** – розробити зміст і завдання експериментально-дослідного навчання у процесі формування текстотворчих умінь учнів ЗЗСО основної ланки (на прикладі морфології української мови).

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

Ототожнення складових з етапами окреслює послідовність цих складових, тобто експериментально-дослідне навчання повинно охоплювати окреслену послідовність етапів і відбуватися у певній послідовності. Складові формування текстотворчих умінь доречно вважати складовими експериментально-дослідного навчання та підґрунтям розробки його завдань. Взаємозв'язок складових формування текстотворчих умінь із завданнями експериментально-дослідного навчання наведений в таблиці 1

*Таблиця 1*

*Взаємозв'язок складових формування текстотворчих умінь із завданнями експериментально-дослідного навчання*

| <i>Складові текстотворчих умінь</i>                                                       | <i>Завдання експериментально-дослідного навчання</i>                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Усвідомлення теми висловлення                                                             | Забезпечити усвідомлення теми висловлення учнями                                       |
| Визначення основної думки майбутнього тексту, окреслення його змісту та планування тексту | Сформувати вміння визначати основну думку майбутнього тексту та планувати його         |
| Пошук необхідної інформації та її осмислення                                              | Надати вміння ефективного пошуку інформації                                            |
| Розрізнення основної та другорядної інформації                                            | Сформувати навички до сортування інформації                                            |
| Систематизація та структурування інформації                                               | Сформувати вміння до систематизації та належного структурування інформації             |
| Правильний добір необхідних мовних засобів та словоформ                                   | Надати навички ефективного обрання мовних засобів та словоформ                         |
| Оцінка побудованого тексту                                                                | Сформувати знання до оцінки побудованого тексту                                        |
| Пошук та виправлення недоліків                                                            | Сформувати навички щодо самостійного пошуку та виправлення недоліків створеного тексту |

Як видно з таблиці 1, завдання експериментально-дослідного навчання багатоаспектні і вкрай важливі. Зауважимо, що вони послідовні й охоплюють весь процес навчання, узгоджуючись повною мірою зі складовими текстотворчих умінь, на які й спрямоване навчання. Тож можна переконливо стверджувати, що вказані завдання експериментально-дослідного навчання можуть бути окреслені як їх функціональні компоненти.

З огляду на мету дослідження доречно встановити функціональні компоненти експериментально-дослідного навчання у контексті формування текстотворчих умінь учнів ЗЗСО основної ланки на уроках морфології, враховуючи обґрунтовані завдання такого навчання (табл. 2).

У таблиці 2 представлена відповідність завдань експериментально-дослідного навчання з функціональними компонентами. Відзначимо, що поняття функціональних компонентів вперше уведено в науковий обіг в контексті формування текстотворчих умінь на уроках морфології.

Доцільність такого введення зумовлена наступним: 1) саме компоненти в сукупності надають цілісне уявлення про систему формування текстотворчих умінь загалом і зміст експериментально-дослідного завдання зокрема; 2) окреслені компоненти доцільно визначити як функціональні з огляду на те, що вони повністю узгоджені із функціями навчання на уроках морфології і віддзеркалюють функціональну складову таких уроків.

Доречно надати сутнісну характеристику уведеним функціональним компонентам. Розумова функціональна компонента полягає в компетентності учня, ґрунтуючись на темі тексту, усвідомлювати логіку його побудови та загальну мету написання; планувальна – в компетентності учня самостійно планувати майбутній текст; пошукова – в компетентності учня щодо ефективного пошуку інформації для написання тексту; інформаційна – в компетентності учня сортувати зібрану інформацію; систематизуюча – в компетентності учня щодо вміння систематизувати інформацію, відбираючи важливу і другорядну; вибіркова функціональна компонента пов'язана зі словниковим

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

запасом учня та можливістю самостійно обирати найбільш доцільні словоформи; оціночна – полягає в компетентності учня оцінювати написаний текст, самому критично осмислювати його сутнісне наповнення; аналітична – відображає компетентність учня щодо пошуку та ефективного виправлення недоліків у створеному тексті, критичному його аналізі.

Таблиця 2

*Функціональні компоненти експериментально-дослідного навчання в контексті формування текстотворчих умінь учнів ЗЗСО основної ланки на уроках морфології української мови*

| <i>Завдання експериментально-дослідного завдання</i>                                   | <i>Функціональна компонента</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Забезпечити усвідомлення теми висловлення учнями                                       | Розумова                        |
| Сформувати вміння визначати основну думку майбутнього тексту і планувати його          | Планувальна                     |
| Надати вміння ефективного пошуку інформації                                            | Пошукова                        |
| Сформувати навички до сортування інформації                                            | Інформаційна                    |
| Сформувати вміння до систематизації та належного структурування інформації             | Систематизуюча                  |
| Надати навички ефективного обрання мовних засобів і словоформ                          | Вибіркова                       |
| Сформувати знання до оцінки побудованого тексту                                        | Оціночна                        |
| Сформувати навички щодо самостійного пошуку та виправлення недоліків створеного тексту | Аналітична                      |

Окреслені функціональні компоненти є власним баченням авторки і, вважаємо, цей перелік є повним, але не вичерпним. Тобто зазначені функціональні компоненти можуть деталізуватись або, навпаки, зазнавати трансформації змістовного уявлення. При цьому, на нашу думку, нинішні реалії потребують розробки належного науково-методичного забезпечення, що сприятиме реалізації експериментально-дослідного навчання у контексті формування текстотворчих умінь на уроках морфології української мови.

З огляду на це необхідно розробити науково-методичний підхід, основними сутнісними ознаками якого будуть оцінка кожної функціональної компоненти експериментально-дослідного навчання у контексті формування текстотворчих умінь на уроках морфології української мови, узагальнення отриманих результатів і впровадження заходів щодо вдосконалення якості формування текстотворчих умінь учнів ЗЗСО основної ланки.

Щоб оцінити функціональні компоненти експериментально-дослідного навчання у контексті формування текстотворчих умінь на уроках морфології української мови доцільно використовувати такі показники, які ґрунтуються на наступних функціональних компонентах:

- П 1 – показник розумової функціональної компоненти;
- П 2 – показник планувальної функціональної компоненти;
- П 3 – показник пошукової функціональної компоненти;
- П 4 – показник інформаційної функціональної компоненти;
- П 5 – показник систематизуючої функціональної компоненти;
- П 6 – показник вибіркової функціональної компоненти;
- П 7 – показник оціночної функціональної компоненти;
- П 8 – показник аналітичної функціональної компоненти.

Окреслені показники пропонується визначати за допомогою завдань різної складності.

Завдання для визначення П 1 варто представити так:

*Завдання П 1.1.* Встановити відповідність між темою тексту і метою його написання:

| <i>Тема</i>    | <i>Мета</i>                                                              |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Корисна страва | Поширення серед молоді звичок допомагати старшим                         |
| Море           | Висвітлення особливостей біографії політичного діяча                     |
| Корисна справа | Опис живописних пейзажів                                                 |
| Осінь          | Розповідь про користь літнього відпочинку                                |
| Петлюра        | Пропаганда здорового харчування та уникнення шкідливої звички переїдання |

*Завдання П 1.2.* Сформулюйте тему роботи, ґрунтуючись на її меті.

Мета – у поданій роботі я хочу розповісти про важливість утримування вдома домашніх тварин в умовах, коли в родині виховується дитина.

*Завдання для визначення П 2* представлено нижче:

*Завдання П 2.1.* Складіть план із трьох пунктів для наступної теми тексту: «Найрідніша людина для кожного».

*Завдання П 2.2.* Ознайомтеся з планом тексту і визначте його назву:

Найвірніші птахи світу.

Найпрацьовитіші птахи світу.

Найгарніші птахи світу.

*Завдання для визначення П 3* представлено у вигляді:

*Завдання П 3.1.* Знайдіть у тексті дієслова. Утворіть просту, складну та синтетичну форми майбутнього часу визначених дієслів.

*Останнім часом зросла кількість серцево-судинних захворювань, зокрема різних форм залізодефіцитних анемій. Виникнення залізодефіцитних станів пов'язане переважно з недостатньою забезпеченістю організму людини залізом. Згідно з даними досліджень, дефіцит заліза серед населення Земної кулі досягає 60...80 %. Особливо це важливо для дітей дошкільного і шкільного віку, а також жінок. Головною причиною такого становища є незбалансоване харчування. Відомо, що в борошняних виробах, молоці та молочних продуктах вміст заліза незначний. У рослинній сировині, особливо в бобових культурах, кількість заліза наближається до м'ясної сировини, однак засвоюваність їх різна, що зумовлено формою заліза. Рослинна сировина містить залізо у вигляді неорганічних та органічних солей, а тваринна – у вигляді гемового заліза, яке практично повністю використовується організмом людини. Тому важливо при складанні добового раціону враховувати вміст заліза в продуктах та його засвоюваність. Варто відзначити, що перспективним джерелом заліза є залізовмісні добавки, які розробляються на основі крові забійних тварин, оскільки вони містять гемове залізо в кілька разів більше, ніж м'ясна сировина.*

*Завдання П 3.2.* Прочитайте текст. Випишіть прикметники, визначте тип їхнього відмінювання.

*Розробляючи меню, важливо представляти всі групи кулінарної продукції, яка відображає потенційні можливості підприємства з урахуванням необхідного асортименту. Принципом адаптації меню до типу харчування доцільно керуватися в підприємствах ресторанного господарства, які обслуговують певні контингенти споживачів, наприклад, відвідувачів, що мають певні релігійні переконання (кошерне харчування, індуське, мусульманське і т. ін.), відвідувачів, що мають проблеми зі здоров'ям (дієтичне харчування), дітей (дитяче харчування). Основним правилом включення страв до меню є повна відповідність рецептур і технологій типу харчування. Принцип адаптації меню до харчових раціонів має особливе значення для підприємств, які обслуговують групи населення протягом певного періоду часу, надаючи сніданки, обіди, вечері.*

*Завдання для визначення П 4* наведено так:

*Завдання П 4.1.* Прочитайте текст і розподіліть його за 3 пунктами плану.

*В українському середовищі шлюб вважався далеко не особистою справою, тому на нього мали великий вплив як родичі, так і оточення (друзі, дівоча і парубоцька громада, сусіди тощо). В основі шлюбу в Україні у XVI–XIX ст. були «змовини», «згода», тобто певна угода, яка укладалася між батьками молодого і молодої за посередництвом сватів. Із XVII ст. шлюбна угода оформлялася письмово (так званими шлюбними або виновними листами), особливо коли молодим давали (дарували) земельний наділ. Церковне освячення шлюбу входило в побут поступово, починаючи з XVI ст., і скрізь поєднувалося з традиційними звичаями й обрядами.*

*Починалося все зі сватання, коли запрошені женихом старости (свати) з близьких родичів, взявши обрядовий хліб, йшли до батьків нареченої для отримання попередньої згоди на шлюб. Часто це відбувалося пізно ввечері для збереження таємниці. Вівся традиційний діалог (зі згадкою мисливця і куніци, купця і товару, біблійних персонажів тощо). Якщо згода була отримана, наречена пов'язувала сватам рушники через плече, а жениху подавала на тарілці хустку, нерідко виготовлену нею, потім запрошувала за стіл. У разі відмови дівчина повертала старостам принесений хліб, а жениху могла подати гарбуза.*

Після успішного сватання відбувалися «оглядини» нареченої, а також достатку будинку і господарства молодого (іноді, щоб продемонструвати багатство, батьки жениха йшли на хитрість – брали у сусідів коня, мішки з зерном і т. д.). Потім наставляли «заручини»: скріплення договору про шлюб, після якого відмова вважалася недопустимою і спричиняла, крім громадського осуду, ще і відчутний грошовий штраф.

Далі готувалися до весілля, яке, зазвичай, грали восени з Покрови (14 жовтня) до Пилипівського посту (14 листопада) або взимку з Хрещення (19 січня) до Масниці.

Передвесільні дії починалися з відправлення молодого і молодої на «запросини». Запрошували всіх родичів, сусідів. Наречена з дружкою заходили в будинок і, вимовляючи традиційну фразу: «Просили мамо і тато на хліб-сіль і я прошу на весілля», клали на стіл обрядовий хлібець – «ишику».

Завдання П 4.2. Прочитайте текст і розподіліть його за наступними пунктами плану.

Де б ви не перебували на Землі, які б не були місцеві звичаї, мови, харчування – всюди ви зможете знайти який-небудь вид хліба! Дійсно, існує стільки ж видів хліба, скільки є націй.

У Китаї хліб виготовляють з рисового борошна. В Індії для цього використовують просо. У Німеччині і країнах Скандинавії хліб роблять з житнього та ячмінного борошна. Існують країни, в яких для виготовлення хліба використовують квасолю, боби, картоплю, жолуді.

Але звичний для нас хліб виготовляють з різних видів хлібних злаків. Для більшості людей хліб – найважливіша їжа. Це й зрозуміло, тому що він містить велику частину поживних речовин, необхідних для здоров'я, і порівняно недорогий. Не було б хліба, людям довелося б заради підтримки здоров'я і сил вживати більшу кількість дорожчої їжі – такої, як м'ясо, яйця, молоко, фрукти. Хліб допомагає людям підтримувати сили. Ось чому хліб називають опорою життя.

У давнину людина виявила, що коли жувати зерна хлібних злаків, то це надає їй сили. Більше 3000 років до н. е. єгиптяни навчилися перемелювати між двома каменями зерна в борошно. Вони замішували на воді тісто, клали його в форми і випікали.

Існує два види тіста: дріжджове і прісне (виготовлене без застосування дріжджів). Дріжджовий хліб містить речовини, які виділяють бульбашки вуглекислого газу, що надає хлібу пишності. Прісний хліб завжди сухий і твердий. Найбільш простий хліб – на дріжджовій заквасці. Але бісквіти, здоба, тістечка та інші кондитерські вироби випікаються на сухому чи кислому молоці з додаванням соди.

Хліб може бути виготовлений з багатьох рослин, та кращим вважається хліб з пшениці. Пшениця містить клейковину, яка краще затримує бульбашки газу. Від цього хліб стає більш пишним.

Пункти плану: 1. Виникнення хліба. 2. Значення хліба. 3. Види тіста.

Завдання для визначення П 5 доречно представити таким способом:

Завдання П 5.1. Визначте головну і другорядну інформацію в тексті.

Образ Рідної матері в українській родинній обрядовості пов'язаний з образом берегині родини. Другої неділі квітучого травня християнський світ відзначає День Матері – свято, що стверджує триєдність образу Матері – Божої Матері, Жінки – Матері та Матері – України. Адже головна функція сім'ї – народження дітей, а також їхнє виховання, отже – передавання наступним поколінням культури, традицій, засад родинної обрядовості і культури проведення обрядів (тобто мати виконує визначальну роль збереження української родинної обрядовості як головної частини етносу).

Завдання П 5.2. Визначте головну та другорядну інформацію в тексті.

80 % чоловіків вважають, що так і має бути: «Головою сім'ї повинен бути чоловік». Але водночас половина погодилась з тим, що «жінка так само може бути головою, як і чоловік». У жінок навпаки: 60% вважають, що головою сім'ї повинен бути чоловік, але одночасно майже 80% згодні з тим, що «жінка так само може бути головою сім'ї, як і чоловік». У розрізі регіонів, обидві гіпотези знаходять децю більшу підтримку на Заході і на Півдні, децю меншу – на Сході, найменшу – в Центрі України.

Завдання для визначення П 6 доцільно надати так:

Завдання П 6.1. Уведіть в подані нижче речення модальні слова.

1. Страви можуть відпускатися без гарніру й соусу, якщо це допускається за технологією.
2. Витрата солі, спецій, а також салату, петрушки, зеленої цибулі, кропу для оформлення страв



у рецептурах не вказана. 3. Без оболонки ковбаса псується швидше, тому оболонку видаляють лише з частини батона, призначеної для нарізання. 4. Відкриті бутерброди можна відпускати і без масла. Продукти для бутербродів нарізають не раніше ніж за 30–40 хвилин до подачі й зберігають на холоді.

*Завдання П 6.2.* В якому рядку подано дієприкметники лише доконаного виду?

1. Намальований, стертий, вирізьблений, списаний, співаючий.
2. Розбитий, зломлений, скопаний, бажаючи, намилений.
3. Лежачий, зів'ялий, вбитий, стомлений, забутий.
4. Побачений, помолоділий, пишучий, випробуваний, зрошений.
5. Спалений, зігнутий, переможений, зношений, стиснутий.

*Завдання для визначення П 7* доцільно зобразити так:

*Завдання П 7.1.* В якому рядку визначення сполучника правильне? Це:

1. Службова частина мови, яка вживається для зв'язку частин складного речення і виражає смислові зв'язки між ними.
2. Службова частина мови, яка вживається для зв'язку однорідних членів речення.
3. Службова повнозначна частина мови, яка вживається для зв'язку однорідних членів речення та частин складного речення і виражає смислові зв'язки між ними.
4. Службова незмінна частина мови, яка вживається для зв'язку однорідних членів речення та частин складного речення і виражає смислові зв'язки між ними.
5. Службова частина мови, яка виражає залежність іменника, числівника, займенника від інших слів у словосполученні та реченні.

*Завдання П 7.2.* До поданих речень поставте питання, використовуючи частки чи, хіба, невже.

1. Міністерство торгівлі України видало в 1999 р. наказ «Про введення Збірника рецептур страв і кулінарних виробів для підприємств громадського харчування».
2. Нові рецептури розглядаються кулінарними радами й затверджуються в установленому порядку.

*Завдання для визначення П 8* представлено так:

*Завдання П 8.1.* Вкажіть, в якому рядку не всі іменники мають форми і однини, і множини.

1. Гори, річки, ходіння, Харків, озера.
2. Дитина, гілка, комаха, будинок, слово.
3. Книга, читач, пісня, вірш, викладач.
4. Край, район, серце, козак, гребля.
5. Садочок, черешня, дерево, поле, море.

*Завдання П 8.2.* З'ясуйте, в якому рядку всі іменники не належать до жодної відміни.

1. Баяністи, Альпи, труси, берети, звірі.
2. Очі, хмари, віки, вікна, висновки.
3. Штани, окуляри, мемуари, канікули, Чернівці.
4. Сани, ворота, сні, орли, двійки.
5. Джинси, черевики, Тбілісі, лижі, коні

Представлені завдання здатні висвітлити об'єктивну якість кожної окремої функціональної компоненти. При цьому визначення такого показника відбувається шляхом підрахунку правильних відповідей. Кількість таких відповідей і дорівнює показнику, що розраховується. Оскільки завдань у розрізі кожної функціональної компоненти є 2, а компонент загалом 8, то максимальна кількість правильних відповідей може становити 16.

Запропонований підхід безперечно сприятиме удосконаленню формування текстотворчих умінь шляхом коригування змістовності кожної окремої функціональної компоненти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н. Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі / Н. Б. Голуб // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 107–118.
2. Державні стандарти базової і повної загальної середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.

3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5–10 класів з української мови. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/>.
4. Програма для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (зі змінами, внесеними у 2017 році): наказ МОН України від 07.06.2017 р. № 804. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/>.

## REFERENCES

1. Golub N. B. Conceptual principles of the modern methodology of teaching the Ukrainian language in a comprehensive school / N. B. Golub // Ukrainian Pedagogical Journal. – 2015. – No. 1. – P. 107–118.
2. State Standards for Basic and Comprehensive Secondary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 23.11.2011 No. 1392. Available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
3. Criteria for assessing academic achievements for students of grades 5-10 from the Ukrainian language. – Available at: <https://mon.gov.ua/>.
4. The program for pupils of 5–9 forms for comprehensive educational institutions with the Ukrainian language studying (with changes that were done in 2017): Order of the Ministry of Education of Ukraine from 07.06.2017 № 804. – Available at: <https://mon.gov.ua/>.

*Стаття надійшла в редакцію 22.05.2018 р.*

УДК 378

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.11

**В'ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ**

[orcid.org/0000-0003-4876-2162](https://orcid.org/0000-0003-4876-2162)

[schovk@bigmir.net](mailto:schovk@bigmir.net)

доктор педагогічних наук, професор

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

м. Київ, бульвар Т. Шевченка, 14

**ТЕТЯНА ШОВКОВА**

[orcid.org/0000-0002-2440-1293](https://orcid.org/0000-0002-2440-1293)

[tschovk@ukr.net](mailto:tschovk@ukr.net)

кандидат педагогічних наук, асистент

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

м. Київ, бульвар Т. Шевченка, 14

# **КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ РОЗРОБЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП)**

*Обґрунтовано потребу у формуванні умінь застосовувати комунікативні стратегії у навчанні студентів німецької мови на початковому етапі, формувати стратегічну компетентність інтегровано з текстовою та комунікативною. Проаналізовано існуючі погляди на зміст і склад комунікативно-стратегічної компетентності, обґрунтовано авторський підхід до розуміння цього поняття: визначено потребу в розмежуванні навчально-стратегічної та комунікативно-стратегічної компетентності. Комунікативно-стратегічну компетентність визначено як систему знань, навичок та вмінь, здатності та готовності використовувати комунікативні стратегії з метою досягнення необхідного перлютувального ефекту в процесі комунікативної взаємодії. Комунікативно-стратегічну компетентність запропоновано розглядати у співвіднесенні з прагматикою мовлення (як здатність користуватися комунікативними стратегіями та реалізувати їх за допомогою системи тактик, вербальних, невербальних та паравербальних засобів комунікації). Обґрунтовано, що на початковому етапі навчання німецької мови студенти-філологи повинні опанувати інформативною стратегією в монологічному мовленні (у межах монологу-розповіді та монологу-опису), інформативною, регулятивно-спонукальною та конвенційною стратегіями в діалогічному мовленні (у межах діалогу-розпитування, діалогу-обміну думками, діалогу-домовленості) та стратегіями інтерпретації та розуміння інтенції*

*співрозмовника, змісту, смислу висловлювання (в аудіюванні та читанні: комунікативні тактики читання та аудіювання співвіднесено з різновидами цих видів мовленнєвої діяльності), групами тактик, вербальними, невербальними та паравербальними засобами імплементації цих стратегій.*

**Ключові слова:** комунікативно-стратегічна компетентність, комунікативні стратегії, тактики, іноземна мова, початковий етап.

ВЯЧЕСЛАВ ШОВКОВЫЙ

доктор педагогических наук, профессор  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко  
г. Киев, бульвар Т. Шевченка, 14

ТАТЬЯНА ШОВКОВА

кандидат педагогических наук, ассистент  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко  
г. Киев, бульвар Т. Шевченка, 14

### **КОММУНИКАТИВНО-СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)**

*Обоснована необходимость в формировании умений применять коммуникативные стратегии в обучении студентов иностранному языку на начальном этапе, формировать стратегическую компетентность интегрировано с текстовой и коммуникативной. Проанализированы существующие взгляды на содержание и состав коммуникативно-стратегической компетентности, обоснованно авторский подход к ее пониманию: определена потребность в разграничении учебно-стратегической и коммуникативно-стратегической компетентности. Коммуникативно-стратегическая компетентность определена как система знаний, навыков и умений, способности и готовности использовать коммуникативные стратегии с целью достижения необходимого перлокутивного эффекта в процессе коммуникативного взаимодействия. Коммуникативно-техническую компетентность предложено рассматривать в соотнесении с прагматикой речи (как способность пользоваться коммуникативными стратегиями и реализовать их с помощью системы тактик, вербальных, невербальных и паравербальных средств коммуникации). Обосновано, что на начальном этапе обучения немецкому языку студенты-филологи должны овладеть информативной стратегией в монологической речи (в пределах монолога-рассказы и монолога-описания), информативной, регулятивно-побудительной и конвенционной стратегиями в диалогической речи (в пределах диалога-расспроса, диалога-обмена мыслями, диалога-договоренности) и стратегиями интерпретации и понимания интенции собеседника, содержания, смысла высказывания (в аудировании и чтении: коммуникативные тактики чтения и аудирования соотнесены с разновидностями этих видов речевой деятельности), группами тактик, вербальными, невербальными и паравербальными средствами имплементации этих стратегий.*

**Ключевые слова:** коммуникативно-стратегическая компетентность, коммуникативные стратегии, тактики, иностранный язык, начальный этап.

VYACHESLAV SHOVKOVYI

Doctor of Pedagogy, professor  
Taras Shevchenko National University of Kyiv  
14 Taras Schevchenko Boulevard, Kyiv

TETIANA SHOVKOVA

Phd of Pedagogy, assistant  
Taras Shevchenko National University of Kyiv  
14 Taras Schevchenko Boulevard, Kyiv

---

**COMMUNICATIVE-STRATEGIC COMPETENCE IN THE CONTEXT OF  
TEACHING CONTENT DEVELOPMENT OF THE FUTURE GERMAN  
LANGUAGE PHILOLOGISTS (INITIAL STAGE)**

---

*The article substantiates the need for the formation of abilities to apply communication strategies in teaching foreign language students at an initial stage, to form strategic competence integrated with textual and communicative ones. A competent speaker must be able to choose the leading communicative strategy aimed at achieving a communicative goal (in productive speech) and adequate perception and interpretation of the communicative purpose (in speech reception). The existing views on the content and composition of communicative-strategic competence are analyzed, the author's approach to the understanding of this concept is substantiated: the need for the differentiation of educational-strategic and communicative-strategic competence is determined. Communicative and strategic competence is defined as a system of knowledge, skills and abilities, ability and willingness to use communication strategies in order to achieve the necessary perlocutive effect in the process of communicative interaction. The communicative-strategic competence is proposed to be considered in correlation with the pragmatics of speech (as the ability to use communicative strategies and implement them using a system of tactics, verbal, nonverbal and paraverbal communication means). It is substantiated that at the initial stage of studying the German language students of philology must master the informative strategy in monologue speech (within the monologue-narrative and monologue description), informative, regulative-inducing and conventional strategies in dialogical speech (in the framework of dialogue-questioning, dialogue - exchange of views, dialogue-agreement) and strategies for interpreting and understanding the intentions of the interlocutor, the content, the meaning of the statement (in listening and reading: communication tactics of reading and listening to co-authors is subjected to varieties of these types of speech activity), groups of tactics (communication tactics - messages, commentary, illustrations of tactics of language use, compensatory tactics - tactics of the selection of lexical and grammatical material, its previous repetition, the use of speech cliches, the use of fillers of silence, monitoring the success of oral utterance with the help of gestures, facial expressions, actions of the listener, paraphrase, the formation of derivative words, the use of internationalisms, the selection of synonymous lexical grammatical units; the use of nonverbal means - gestures, facial expressions, affective tactics - remission, anxiety reduction, breathing exercises, contrastive tactics - the choice of ways of communication, linguistic means, typical linguistic formulas, intonational patterns, rules of courtesy, inherent in a foreign language culture, the use of non-verbal means of communication specific to foreign language linguistic culture), verbal, non-verbal and paraverbal means of implementation of these strategies.*

**Keywords:** *communicative-strategic competence, communicative strategies, tactics, foreign language, initial stage.*

Нині все більше зростає інтерес науковців до феномена стратегічної компетентності у лінгвістичній освіті студентської молоді. І це природно та закономірно, оскільки мовлення, позбавлене стратегічної маркованості, зводиться до звичайного моделювання текстів. Це не відповідає природі комунікації, що розглядається як «цілеспрямований процес інформаційного обміну між двома і більше сутностями за допомогою певної семіотичної системи» [6, с. 243]. Тому здатність здійснення комунікації можлива лише за умови володіння комунікантами сукупністю комунікативних стратегій, а також тактик, вербальних, паравербальних і невербальних засобів їх імплементації.

Проаналізувавши наукові праці, констатуємо, що в розробленні змісту, компонентного складу і методики формування стратегічної компетентності набуто чималого досвіду. Однак, попри значні здобутки, науковці досі не дійшли згоди у визначенні поняття «стратегічна компетентність», а відтак існують розбіжності щодо її змісту та компонентного складу. Недослідженим є також зміст стратегічної компетентності майбутніх філологів з німецької мови (як основного фаху). Потреба у вирішенні цих проблем й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Стратегічну компетентність вивчали чимало дослідників. Так, Р. Елліс, С. Мойранд, Ж. А. ван Ек, Г. Стерн та інші науковці визначають її як компенсаторну. Л. Бахман, Л. О. Карева, Е. Тароне вкладають у її зміст стратегії досягнення комунікативних цілей. Н. О. Баранова, В. В. Жура, Г. С. Кобишева стратегічну компетентність розглядають у контексті комунікативної діяльності й стають на позиції метакогнітивного сприйняття цього феномена. А. І. Забалуєва, Л. В. Крисак, Д. Г. Терещук та інші дослідники визначають стратегічну компетентність як навчальну.

Методика формування німецькомовної стратегічної компетентності була предметом дослідження Н. Марченко (стратегії читання іншомовних текстів у процесі підготовки майбутніх учителів німецької мови), О. Задорожної (формування в майбутніх лікарів німецькомовних комунікативних стратегій в рецептивних видах мовленнєвої діяльності), О. Сиси (навчання читання німецькомовних технічних текстів з використанням стратегій на основі самостійної навчально-

пізнавальної діяльності) й інших вчених. Попри певні здобутки у методиці формування іншомовної стратегічної компетентності, наразі не було ґрунтовного дослідження питання моделювання змісту стратегічної компетентності з німецької мови майбутніх філологів на початковому етапі навчання.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати зміст і склад комунікативно-стратегічної компетентності в контексті моделювання змісту навчання німецької мови майбутніх філологів в українських вишах.

Досягнення мети передбачає реалізацію таких завдань: проаналізувати існуючі погляди на зміст і склад комунікативно-стратегічної компетентності, обґрунтувати авторський підхід до розуміння цього поняття; окреслити зміст комунікативно-стратегічної компетентності з німецької мови студентів-філологів на початковому етапі навчання.

Вважаємо за потрібне розглядати навчально-стратегічну і комунікативно-стратегічну компетентності диференційовано одна від одної, оскільки навчання і комунікація за психологічною природою є різними процесами і не можуть інтегруватися в єдину сутність.

Багато науковців стратегічну компетентність ототожнюють з компенсаторною, визначаючи її як здатність мовця компенсувати недостатні мовні знання, мовленнєві навички та вміння, соціальний досвід спілкування (І. П. Дроздова, С. Мойранд, Ж. А. ван Ек, Г. Стерн, С. Ю. Ніколаєва, К. О. Лопатіна, Л. В. Яроцька й ін.). Дехто дотримується метакогнітивного підходу в розумінні цієї компетентності. Метакогнітивні стратегії наявні не лише під час засвоєння декларативних знань, а також регулюють процеси продукування і рецепіювання мовлення на всіх етапах комунікативного акту.

Оскільки поняття «стратегія» передбачає визначення мети, ходів (тактик), засобів імплементації та управління процесом їх застосування і реалізації, а також обов'язкового результату діяльності, вважаємо за доцільне компенсаторні явища розглядати як тактики, оскільки вони не можуть бути ні метою, ні результатом комунікативної діяльності, а є лише інструментом, одним з ходів реалізації спілкування, спрямованим на досягнення результату комунікації. Разом з компенсаторними розглядаємо як тактики контрастивні та афективні елементи (їх деякі науковці визначають як стратегії). Вважаємо за потрібне відмовитися від вживання поняття «метакогнітивні стратегії», а оперувати поняттям «метакогнітивні процеси», оскільки цілепокладання, планування, прогнозування, регулювання, рефлексія є інтелектуальними процесами, які забезпечують процес імплементації певної стратегії.

У зв'язку з цим комунікативно-стратегічну компетентність пропонуємо розуміти як систему знань, навичок та вмінь, здатності і готовності використовувати комунікативні стратегії з метою досягнення необхідного перлюкутивного ефекту в процесі комунікативної взаємодії. Компетентний мовець повинен вміти обирати провідну комунікативну стратегію, спрямовану на досягнення комунікативної мети (в продуктивному мовленні), адекватного сприйняття та інтерпретації комунікативної мети (в рецептивному мовленні), користуватися певними взаємопов'язаними та взаємозумовленими тактиками, репрезентованими вербальними, паравербальними і невербальними засобами комунікації, вміти ставити мету, планувати, регулювати й оцінювати наслідки комунікації.

З урахуванням такого розуміння комунікативно-стратегічної компетентності визначаємо її компонентний склад: комунікативні стратегії, комунікативні тактики, тактики використання мови, компенсаторні, афективні, контрастивні, вербальні засоби, невербальні засоби, паравербальні засоби, метакогнітивні процеси (рис. 1).



Рис. 1. Компонентний склад комунікативно-стратегічної компетентності

Комунікативні тактики визначаються як підпорядковані комунікативній стратегії способи реалізації інтенційної програми дискурсу [6, с. 239–240].

Тактики використання мови у різних видах мовленнєвої діяльності трактуються як способи використання мовних одиниць у реалізації комунікативної стратегії та комунікативних тактик під час «мовленнєвого породження та мовленнєвого відтворення», під час «мовосприйняття» та під час інтеракції [2, с. 191; 3, с. 128].

Компенсаторні тактики розглядаються як способи подолання недостатніх мовних знань та мовленнєвих навичок і вмінь для досягнення комунікативних цілей [10, с. 89; 11, с. 30].

Афективні тактики є способами емоційного регулювання комунікативної взаємодії (саморегулювання та емоційної налаштованості співрозмовника) з метою успішної її реалізації і досягнення оптимального перлокутивного ефекту.

Контрастивні тактики визначаються як способи дотримання елементів комунікативного стилю в рідній та іноземній лінгвокультурах з метою забезпечення ефективності комунікативного процесу та його результату [7, с. 14–15].

Формування стратегічної компетентності необхідно розпочинати з першого року навчання у вишій студентів-філологів німецької мови. Проаналізувавши найбільш поширені комунікативні стратегії [1; 3; 7; 8; 10; 11], вважаємо доцільним на початковому рівні навчання (A1–A2) студентів німецької мови інтегрувати процес формування умінь конструювання текстів з умінь застосовувати комунікативні стратегії в мовленні. Зважаючи на тактичні, вербальні, невербальні, паравербальні особливості різних типів стратегій, робимо висновок про можливість навчання на I курсі стратегій інформування, регулятивно-спонукальної та конвенційної.

Стратегія інформування передбачає надання інформації співрозмовнику й охоплює об'єктивне та суб'єктивне інформування. Перше з них передбачає повідомлення інформації без вираженої авторської позиції. Натомість суб'єктивне інформування містить експліцитну авторську позицію. Студентів I курсу треба навчати обох стратегій, причому розпочинаючи зі стратегії об'єктивного інформування.

Стратегію інформування необхідно формувати в монологічному мовленні у межах двох функціональних типів мовлення: розповіді та опису.

Монолог-розповідь передбачає зображення предмета мовлення в зміні як послідовність певних подій або дій, має початок подій (зав'язка), розвиток подій, кінець подій (розв'язка). Монолог-розповідь охоплює сюжетну розповідь, доповнення у вигляді коментарів, пояснень, оцінок, авторських пояснень, висновки. У монологі-розповіді мовець говорить в хронологічному порядку, дія розвивається динамічно і належить до плану минулого [9, с. 14].

Монолог-опис є моделлю монологічного повідомлення у вигляді перелічення одночасних чи постійних ознак предмета. Мета такого монологу – інформування про ознаки об'єкта повідомлення: кількісні, якісні, структурні, функціональні. Композиція монологу-опису передбачає відносно вільний порядок викладення інформації.

Стратегію інформування визначають домінантною в монологічному мовленні студентів, які володіють іноземною мовою на рівні A1–A2. У контексті цієї стратегії студенти повинні опанувати комунікативними тактиками повідомлення, коментування, ілюстрування [8]. Тактика повідомлення охоплює виклад інформації в певній хронологічній та логічній послідовності в межах розповіді чи опису. Тактика коментування передбачає пояснення, роз'яснення, авторську інтерпретацію певних процесів, понять, явищ. Тактика ілюстрування спрямована на використання невербальних засобів при виголошенні монологу (за умови недостатності чи відсутності вербальних засобів).

Разом з комунікативними тактиками майбутні філологи повинні оволодіти тактиками використання мови. У визначенні цих тактик ми спираємося на твердження І. П. Задорожної, яка, використавши положення «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» й оригінальні погляди І. П. Дроздової, виокремлює: стратегії відбору лексичного і граматичного матеріалу та його попереднє повторення; мовленнєві кліше; заповнювачі мовчання [3, с. 128]. Авторка дотримується плюралістичного підходу в розумінні стратегічної компетентності, що охоплює навчальні стратегії (метакогнітивні, когнітивні), стратегії використання іноземної мови у різних видах мовленнєвої діяльності, комунікативні стратегії (компенсаторні, соціальні, афективні). Ми ж, розмежовуючи навчально-стратегічну і комунікативно-стратегічну компетентності, вважаємо, що деякі стратегії, які визначає дослідниця, набувають статусу тактик.

Діалогічне мовлення є невід'ємним компонентом навчання іноземної мови майбутніх філологів. У межах рівнів А1 та А2 студенти мають оволодіти уміннями складати діалог-розпитування, діалог-обмін думками, діалог-домовленість.

Діалог-розпитування не є структурно складним і має невелику комунікативну різноманітність реплік: він складається переважно із запитань і повідомлень, які реалізуються в логічній послідовності та об'єднані вирішенням конкретної проблеми. Діалог-обмін думками складніший за будовою, його метою є викладення власного бачення предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, погоджуючись з поглядом партнера або спростовуючи його [5, с. 153–155]. Метою діалогу-домовленості є звернутися з проханням, висловити готовність чи відмову його виконувати, висловити пропозицію, запрошення, згоду, домовленість про певні дії.

Враховуючи характеристики вказаних діалогів, існуючі класифікації функцій мовлення, вважаємо, що студенти-філологи на початковому рівні навчання німецької мови повинні опанувати наступними функціями діалогічного мовлення: інформативною (обмін інформацією), перцептивною (сприйняття та розуміння партнерами один одного), інтерактивною (реалізація рольової взаємодії), спонукальною (спонукання співрозмовника до певних дій), координаційною (взаємне орієнтування та узгодження дій). Відповідно майбутні філологи мають оволодіти інформативною, регулятивно-спонукальною та конвенційною стратегіями.

Інформативна стратегія діалогічного мовлення реалізується в межах діалогу-розпитування і діалогу-обміну думками, інтегрується з інформативною та перцептивною функціями діалогу, а також реалізується за допомогою комунікативних тактик запитування, повідомлення, коментування. Тактика запитування передбачає правильне, чітке і зрозуміле формулювання запитань, щоб отримати на них адекватну відповідь. Тактика повідомлення передбачає виклад інформації відповідно до поставленого запитання в межах ситуації розпитування та обміну думками. Тактика коментування властива більше для діалогу-обміну думками й охоплює ходи, спрямовані на роз'яснення, тлумачення, висловлення свого бачення на певну проблему.

Регулятивно-спонукальна стратегія діалогічного мовлення передбачає спонукання співрозмовника до певних дій та інтегрується з інформативною, спонукальною, інтерактивною, координаційною функціями діалогічного мовлення. Серед тактик регулятивно-спонукальної стратегії виокремлюємо насамперед пояснення, рекомендацію, пораду, прямий наказ, прохання. Тактика пояснення передбачає належне інформування співрозмовника, яке має спонукати його до певних дій. Тактики рекомендації, поради, прямого наказу та прохання мають характер прямого чи непрямого спонукання до дії, спрямовані на перлокутивний ефект дії. Студенти повинні навчитися використовувати вербальні засоби імплементації означених тактик.

Конвенційна стратегія діалогічного мовлення передбачає перлокутивний ефект домовленості (в діалозі домовленості), інтегрується з інформативною, перцептивною, інтерактивною, спонукальною, координаційною функціями діалогічного мовлення, а також охоплює комунікативні тактики звернення з проханням, висловлення готовності (чи відмови) його виконувати, висловлення пропозиції (згода/незгода з пропозицією), запрошення до взаємодії, висловлення згоди чи незгоди до взаємних дій, запиту додаткової інформації, ухиляння від подальшої розмови, домовленості про певні дії.

У процесі навчання діалогічного мовлення разом із комунікативними тактиками студенти мають оволодіти тактиками використання мови, до яких відносяться тактики відбору лексичного і граматичного матеріалу, його попереднє повторення; використання мовленнєвих кліше; уточнення комунікативного наміру, моніторинг успішності усного висловлювання за допомогою жестів, міміки, дій слухача, звертання до співрозмовника за допомогою; використання мовних засобів для починання, продовження, завершення розмови; моніторинг успішності взаємодії; використання заповнювачів мовчання [3, с. 129]. Вказані тактики спрямовані на реалізацію комунікативних стратегій у межах діалогічного мовлення, яке за своїми якісними характеристиками відповідає рівням А1–А2 згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти».

Для здійснення монологічного та діалогічного мовлення студентам необхідно навчитися користуватися компенсаторними тактиками перефразування, створення похідних слів, використання інтернаціоналізмів, добору синонімічних лексичних і граматичних одиниць; використання невербальних засобів – жестів, міміки тощо; афективними тактиками самозаохочення, зниження тривожності, дихальної гімнастики; контрастивними тактиками –

вибору манери спілкування, мовних засобів, типових мовних формул, інтонаційних зразків, правил ввічливості, властивих іншомовній культурі, використання невербальних засобів комунікації, специфічних для іншомовної лінгвокультури.

Рецепція мовлення зводиться до стратегії інтерпретації та розуміння інтенції співрозмовника, змісту, смислу висловлення.

Власне комунікативні тактики читання та аудіювання співвідносимо з різновидами цих видів мовленнєвої діяльності. Нині методисти визначають ознайомлювальне аудіювання/читання (з розумінням основного змісту), пошукове аудіювання/читання (з метою пошуку необхідної інформації), аудіювання/читання з повним розумінням тексту.

Ознайомлювальне аудіювання/читання охоплює комунікативні тактики прогнозування змісту тексту та його ключової теми за назвою, визначення смислових частин тексту і зв'язків між ними, визначення основної думки та змістової лінії повідомлення, вибір головної інформації та ігнорування другорядної інформації (для читання – прогнозування змісту тексту за ключовими словами, анотацією, окремими композиційними частинами). Серед комунікативних тактик пошукового аудіювання/читання виокремлюємо тактики встановлення змісту окремих частин за ключовими словами, комбінування інформаційних одиниць у блоки, вибір потрібної інформації та ігнорування непотрібної. До комунікативних тактик аудіювання/читання з повним розумінням тексту відносимо тактику зіставлення здобутої інформації зі своїм власним досвідом, тактику регресії (повторного звернення до тексту з метою його повного розуміння), тактику надання змісту і смислу повідомленню відповідно до контексту.

Для здійснення читання та аудіювання німецькою мовою студенти на початковому етапі навчання повинні застосовувати тактики використання мови, якими є тактики активізації лінгвосоціокультурних і лінгвістичних знань; ідентифікації отриманої лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації; пошуку контекстуальних і внутрішньомовних опор [3, с. 130]. Окрім них, студенти мають засвоїти контрастивні тактики: використання контрастів рідної та іноземної мов для глибокого розуміння мовлення, епідігматичного аналізу лексичних одиниць, тактики орієнтування на стиль, жанр тексту під час інтерпретації семантики лексичних одиниць.

Отже, на початковому етапі навчання німецької мови студенти-філологи повинні опанувати інформативною стратегією в монологічному мовленні (у межах монологу-розповіді та монологу-опису), інформативною, регулятивно-спонукальною та конвенційною стратегіями в діалогічному мовленні (у межах діалогу-розпитування, діалогу-обміну думками, діалогу-домовленості), стратегіями інтерпретації та розуміння інтенції співрозмовника, змісту, смислу висловлювання (у рецептивному мовленні), групами тактик, вербальними, невербальними та паравербальними засобами імплементації цих стратегій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалова С. В. Специфика интерактивных и аффективных стратегий в обучении диалогическому дискурсу на иностранном языке (немецкий язык, языковой вуз) / С. В. Беспалова // Вестник Мордовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2008. – № 3. – С. 185–190. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-interaktivnyh-i-afektivnyh-strategiy-v-obuchenii-dialogicheskemu-diskursu-na-inostrannom-yazyke-nemetskiy-yazyk-yazykovoy>.
2. Дроздова І. П. Стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення / І. П. Дроздова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 1. – С. 186–193.
3. Задорожна І. П. Структура та зміст навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови / І. П. Задорожна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 22. – С. 125–133.
4. Кирилова Е. М. Обучение устной иноязычной коммуникативной компетенции на основе формирования когнитивных стратегий / Е. М. Кирилова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 32. – С. 299–305. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ustnoy-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-na-osnove-formirovaniya-kognitivnyh-strategiy>.
5. Основы методики преподавания иностранных языков: учебник для ин-тов и фак-тов иностр. языков / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, В. М. Плахотник; под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса. – К.: Вища школа, 1986. – 335 с.



6. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К., 2006. – 716 с.
7. Скурихин Н. А. Методика формирования стратегий коммуникативного стиля в обучении английскому языку студентов вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. А. Скурихин. – Нижний Новгород, 2012. – 173 с.
8. Терещук Д. Г. Формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. Г. Терещук. – К., 2013. – 20 с.
9. Фроликова Е. Ю. Методика обучения студентов монологическому высказыванию на основе рефлексии: начальный этап, языковой вуз: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Ю. Фроликова. – М., 2014. – 214 с.
10. Ek J. A. van. Threshold Level Cambridge / J. A. van Ek, J. L. M. Trim. – Great Britain: CUP, 1992. – 104 p.
11. Moirand S. Enseigner à communiquer en langue étrangère / S. Moirand. – Paris: Hachette, 1990. – 214 p.

## REFERENCES

1. Bepalova S. V. Spetsifika interaktivnykh i affektivnykh strategiy v obuchenii dialogicheskemu diskursu na inostrannom yazyke (nemetskiy yazyk, yazykovoy vuz) / S. V. Bepalova // Vestnik Mordovskogo universiteta. – 2008. – № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-interaktivnyh-i-affektivnyh-strategiy-v-obuchenii-dialogicheskemu-diskursu-na-inostrannom-yazyke-nemetskiy-yazyk-yazykovoy>.
2. Drozdova Í. P. Strategii ovolodínnya movoyu yak zaporuka uspíshnogo navchannya profesíynogo movlennya / Í. P. Drozdova // Pedagogíchni nauki: teoriya, ístoriya, innovatsíyni tekhnologíi. – 2009. – № 1. – S. 186–193.
3. Zadorozhna I. P. Struktura ta зміст navchalno-strategíchnoi kompetentnosti maybutnikh uchiteliv anglíyskoi movi / I. P. Zadorozhna // Vikladannya mov u vishchikh navchal'nikh zakladakh osvítii na suchasnomu yetapí. Mízhpredmetní zvyazki. Naukoví doslidzhennya. Dosвід. Poshuki. – 2013. – Vip. 22. – S. 125–133.
4. Kirilova Ye. M. Obuchenije ustnoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii na osnove formirovaniya kognitivnykh strategiy / Ye. M. Kirilova // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. – 2007. № 32. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ustnoy-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-na-osnove-formirovaniya-kognitivnyh-strategiy> (data obrashcheniya: 18.10.2017).
5. Krisak L. V. Metodika navchannya maybutnikh líkariv zagal'noi praktiki anglomovnogo profesíyno-oríentovanogo dialogíchnogo movlennya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / L. V. Krisak. – K., 2016. – 285 s.
6. Selivanova O. Suchasna língvístika: Termínologíchna yentsiklopediya / O. Selivanova. – Poltava: Dovkíllya-K., 2006. – 716 s.
7. Skurikhin N. A. Metodika formirovaniya strategiy kommunikativnogo stilya v obuchenii anglíyskomu yazyku studentov vuza: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / N. A. Skurikhin. – Nizhniy Novgorod, 2012. – 173 s.
8. Tereshchuk D. G. Formuvannya u studentiv filologíchnikh spetsial'nostey ínshomovnikh komunikativnikh strategiy z vikoristannyam movlennévikh simulyatsiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / D. G. Tereshchuk. – K., 2013. – 20 s.
9. Frolikova Ye. Yu. Metodika obucheniya studentov monologicheskemu vyskazyvaniyu na osnove refleksii: nachalnyi etap, yazykovoy vuz: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Ye. Yu. Frolikova. – M., 2014. – 214 s.
10. Ek J. A. van. Threshold Level Cambridge Great Britain: CUP, 1992, 104 p.
11. Moirand S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette, 1990, 214 p.

*Стаття надійшла в редакцію 01.06.2018 р.*

УДК 378.147=111

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.12

ГАННА БОРЕЦЬКА

ORCID 0000-0002-7052-9191

[hanna.boretska@gmail.com](mailto:hanna.boretska@gmail.com)

кандидат педагогічних наук, доцент

Київський національний лінгвістичний університет

м. Київ, вул. Велика Васильківська, 73

## ВІДБІР ТА МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

*Розглянуто проблему відбору та методичної типології мовного матеріалу для навчання граматичного аспекту англomовної писемної комунікації майбутніх філологів першого курсу. Проаналізовано вимоги Програми до навчання граматики і таких жанрів писемної комунікації, як неофіційний лист, офіційний лист, інструкція. Підтверджена необхідність використання автентичних матеріалів у процесі навчання, відібрано автентичні тексти, які, відповідно, слугують джерелом відбору мовного граматичного матеріалу. Визначено підходи та критерії відбору матеріалу. Згідно з критеріями частотності, практичної необхідності, структурної зразковості відібрано мовний граматичний матеріал для здійснення успішної писемної комунікації. На основі відібраного матеріалу визначено об'єкти навчання майбутніх філологів та граматичні навички, які мають бути сформовані. З метою виявлення рівня складності граматичних явищ проаналізовано типові граматичні помилки студентів, виокремлено граматичні труднощі, з якими стикаються майбутні філологи при написанні текстів різних жанрів. Для уточнення методичної типології помилки студентів співвіднесено з граматичним матеріалом, відібраним з автентичних джерел, що дозволило визначити групи труднощів і зробити висновок про необхідність додаткового опрацювання найскладніших граматичних.*

**Ключові слова:** майбутні філологи, відбір граматичного матеріалу, граматичні труднощі, об'єкти навчання, методична типологія.

АННА БОРЕЦКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент

Киевский национальный лингвистический университет

г. Киев, ул. Большая Васильковская, 73

## ОТБОР И МЕТОДИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Рассмотрена проблема отбора и методической типологии языкового материала для обучения грамматическому аспекту письменной коммуникации на английском языке будущих филологов первого курса. Осуществлен анализ требований Программы к обучению грамматике и таким жанрам письменной коммуникации, как официальное письмо, неофициальное письмо, инструкция. Подтверждена необходимость использования аутентичных материалов в процессе обучения, отобраны аутентичные тексты, которые, в свою очередь, являются источником отбора грамматического материала. Определены подходы и критерии отбора материала. В соответствии с критериями частотности, практической необходимости, структурной образцовости отобран грамматический материал для осуществления успешной письменной коммуникации. На основе отобранного материала выделены объекты обучения будущих филологов и грамматические навыки, которые должны быть сформированы. С целью определения уровня сложности грамматических явлений проанализированы типичные ошибки студентов, определены трудности, с которыми сталкиваются будущие филологи при написании текстов различных жанров. Для уточнения методической типологии ошибки студентов были соотнесены с грамматическим материалом, отобранным из аутентичных источников, что позволило определить группы трудностей и прийти к выводу о необходимости дополнительной отработки наиболее сложных грамматических явлений.*

**Ключевые слова:** будущие филологи, отбор грамматического материала, грамматические трудности, объекты обучения, методическая типология.

HANNA BORETSKA

PhD of Pedagogy, Associate Professor

Kyiv National Linguistic University

Kyiv, 73 Velyka Vasylkivska St.

## GRAMMAR MATERIAL SELECTION AND METHODOLOGICAL TYPOLOGY FOR TEACHING FUTURE PHILOLOGISTS WRITTEN COMMUNICATION IN ENGLISH

*The article is devoted to the problem of selection and methodological typology of language material for teaching future philologists the grammatical aspect of written communication. It is emphasized that to ensure the grammatical accuracy of students' writing it is necessary to include into the process of study specially selected grammatical structures taking into consideration their degree of difficulty. The purpose of the article is to define*

*the criteria for selection of the grammatical structures of the genres of written communication studied during the first year and to develop the methodological typology of the selected structures. According to the Curriculum, the first year students have to acquire the linguistic skills necessary for writing letters and instructions, which determines the selection of authentic texts of various genres (informal letter, formal letter, instruction). In the result of the authentic texts analysis three groups of grammatical structures peculiar to each genre have been selected according to the criteria of frequency, practical necessity, and structural modelling. The selected structures can be regarded as objects of study which permits to define skills necessary for grammatically accurate writing. The conclusion has been made that to increase the effectiveness of study it is necessary to differentiate the grammatical structures according to the level of difficulty. This differentiation can be carried out on the basis of the methodological typology of the selected grammatical structures. To specify the methodological typology students' errors and mistakes have been analyzed and grammatical difficulties have been pointed out. The comparison of the grammatical difficulties of the students with the language material selected from the authentic texts permits to identify the degree of difficulty of each grammatical structure. Thus, selection and methodological typology of grammatical materials allow us to identify the objects of study and students' skills essential for successful writing.*

**Keywords:** future philologists, grammatical structures selection, grammatical difficulties, objects of study, methodological typology.

Сучасні вимоги до підготовки майбутнього філолога зумовлюють пошук ефективних методів навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, включаючи письмо. Для досягнення комунікативної мети письмові тексти мають бути змістовними, зрозумілими, логічними, зв'язними, завершеними та оформленими відповідно до певного функціонального стилю на рівні мовної системи, мовленнєвої норми та узусу. Проте досвід навчання студентів свідчить про недостатній рівень підготовки майбутніх фахівців до здійснення ефективної писемної комунікації, свідчення чого є порушення граматичної правильності писемного мовлення. Підвищити ефективність навчання можуть комплекси вправ, створені на основі відбору мовного і мовленнєвого матеріалу з автентичних текстів-зразків. Вважаємо, що основна робота з формування граматичної правильності писемного мовлення студентів має вестись протягом I курсу, тому саме цей етап навчання розглядається у межах нашого дослідження.

Теоретичними передумовами формування компетентності у письмі та розробкою комплексів вправ займалось багато українських і зарубіжних вчених (Н. В. Майер, О. О. Москалець, О. С. Синекон, О. М. Устименко, М. С. Глазунов, Т. В. Глазунова, Н. В. Зінукіна, О. О. Москалець, Л. В. Курило, Дж. Рейд, М. Ширага, Л. Д. Лягушіна, Л. Бейтс, А. Хог, С. Трайбл, Т. Хедж, С. Лангош, В. Еванс, Дж. Кінг, С. Л. Кіршбаум та ін.). Проблема формування граматичної компетентності також перебуває у центрі уваги психологів, педагогів і методистів (Н. К. Скляренко, Л. М. Чорноватий, Н. В. Майер, Т. О. Стеченко, Л. К. Орловська, В. В. Осідак, Дж. Скрівінер, К. Шімазу, С. Томбери та ін.). Переважна більшість вищезазначених авторів розглядають також питання відбору навчального матеріалу. Теоретичні основи проблеми, а саме, підходи до відбору матеріалу, принципи і критерії відбору висвітлені в роботах Ю. І. Пасова, Н. Ф. Бориско та інших вчених. Так, було описано навчальний матеріал для формування у студентів рецептивної граматичної компетенції за умови навчання німецької мови після англійської (Н. М. Марченко), здійснено відбір та організацію мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання професійної англомовної документної комунікації (О. М. Устименко), запропоновано методичну типологію граматичних явищ іспаномовних законодавчих текстів (Т. О. Єган).

Проте аналіз наукової літератури підтвердив брак уваги дослідників до навчання граматичного аспекту писемної комунікації майбутніх філологів, зокрема, до питання відбору матеріалу, дослідження труднощів, з якими стикаються студенти у процесі письма і створення методичної типології граматичного матеріалу. Врахування рівня складності матеріалу підвищує ефективність навчання, тому питання відбору мовного матеріалу та створення його типології потребують вирішення, чим і зумовлена актуальність нашого дослідження.

**Мета статті** – описати відбір граматичного матеріалу, властивого різним жанрам писемної комунікації, що вивчаються майбутніми філологами протягом першого року навчання та створити його методичну типологію.

Логіка дослідження зумовила такий алгоритм дій: 1) з'ясування вимог програми щодо навчання письма і граматики; 2) відбір автентичних текстів різних жанрів; 3) визначення підходів та критеріїв відбору граматичного матеріалу; 4) відбір граматичного матеріалу з

раніше відібраних автентичних текстів; 5) спостереження за писемним мовленням студентів I курсу з метою виокремлення типових помилок; 6) співставлення відібраного мовного матеріалу з типовими помилками з метою визначення труднощів, з якими стикаються студенти; 7) аналіз труднощів з метою створення методичної типології граматичних явищ.

Програма з англійської мови для майбутніх філологів визначає жанри англомовних писемних текстів, які можуть створювати студенти після закінчення кожного курсу. Так, у кінці першого курсу студенти можуть писати неофіційні та офіційні листи з описом власного досвіду, вражень; замітки, інструкції та заповнювати аплікаційні форми [4, с. 112–114].

Щодо оволодіння граматичною стороною мовлення, то згідно з Програмою [4, с. 6] увесь зміст матеріалу з практичної граматики розподілено на перших трьох курсах навчання. Вважаємо за необхідне з'ясувати, чи відповідає граматичний матеріал визначеним у Програмі жанрам, для чого розглянемо розподіл матеріалу для всіх трьох курсів. Головним завданням першого року навчання є оволодіння студентами базовими знаннями граматики: структура та утворення речень різних типів; система видо-часових форм дієслова у сфері теперішнього, майбутнього та минулого часів; граматичні категорії іменника, прикметника та прислівника; основні функції артикля. Протягом другого року навчання удосконалюються знання граматичної системи, що здійснюється завдяки принципу циклічності і повторення матеріалу, який вивчається на першому курсі. Новий граматичний матеріал другого року навчання містить семантичні, морфологічні та функціональні характеристики модальних дієслів; безособові форми дієслова та предикативні конструкції з ними; категорію способу: умовний спосіб, його значення та вживання. Протягом третього року навчання відбувається циклічне повторення матеріалу на більш високому рівні узагальнення, що є основою для формування у студентів уявлення про англійську мову як систему. Значна увага приділяється розвитку здібностей майбутніх філологів щодо використання граматичних структур для досягнення різних комунікативних цілей. Основні принципи синтаксичної організації англійської мови також вивчаються протягом цього року.

Аналіз вимог Програми до оволодіння майбутніми філологами граматичним матеріалом та писемним мовленням дозволив відзначити такі позитивні риси, як дотримання принципу наступності; концентрування граматичного матеріалу на I–III курсах; визначення жанрів для навчання писемної комунікації за курсами.

Однак є певне протиріччя між розподілом змісту граматичного матеріалу за курсами та визначеними жанрами писемної комунікації, що пропонуються Програмою. Так, упродовж I–II курсів студенти мають навчитися створювати писемні тексти у різних жанрах. Та лише на третьому курсі Програмою передбачено розвиток вміння орієнтувати породжуване висловлювання на певного адресата та розвиток здібностей студентів щодо використання граматичних структур для досягнення комунікативної мети [4, с. 35]. Навчати студентів висловлюватись емоційно, виражати погляди та наміри в манері, притаманній певному типу тексту, Програма рекомендує лише на четвертому році навчання. Вважаємо, що дотримання таких вимог забезпечить оволодіння граматичним матеріалом на I і II курсах лише на рівні системи, залишаючи без уваги відповідність мовлення ситуації спілкування, тобто узусальну відповідність. Тому пропонуємо з першого року навчання, поряд із засвоєнням правил оформлення граматичних структур на рівні системи, включити до комплексу вправ для навчання студентів англомовної писемної комунікації вправи, які забезпечують оволодіння студентами граматичними явищами для досягнення комунікативної мети, орієнтування породжуваного висловлювання на певного адресата.

На жаль, вимоги Програми не завжди відображені у підручниках з англійської мови для майбутніх філологів, зокрема: недостатня кількість вправ для навчання граматичного аспекту писемної комунікації, невідповідність між жанровим і граматичним матеріалом в підручниках, відсутність спеціально відібраного матеріалу зумовлюють численні порушення правильності в письмових роботах студентів [3]. Застосування адекватно відібраних матеріалів сприятиме підвищенню ефективності процесу навчання [2; 7].

Важливою умовою навчання є моделювання у навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, які виникають у різних сферах життя. Основою для такого моделювання можуть бути автентичні тексти, відібрані відповідно до визначених критеріїв. У процесі дослідження нами були проаналізовані англомовні автентичні тексти різних жанрів

писемної комунікації, а саме: офіційні та неофіційні листи, інструкції, кулінарні рецепти. Джерелом текстів слугували зразки приватної переписки (використані за згодою адресата і адресанта); опубліковані або розміщені на відповідних сайтах інструкції та рецепти; фрагменти художніх творів, які містять зразки писемної комунікації. Принципи та процедура відбору текстового матеріалу були описані нами раніше [2].

Відібрані автентичні тексти, крім функцій тексту-зразку, засобу моделювання навчально-комунікативної ситуації, можуть використовуватись і як джерело відбору граматичного матеріалу, необхідного для створення неофіційних листів, офіційних листів та інструкцій, що потребувало визначення відповідних критеріїв. Вчені, які приділяли увагу відбору граматичного матеріалу, пропонували застосування критеріїв стабільності та стилістичної нормованості [1]; частотності, багатозначності (для активного володіння); необхідності, структурної зразковості [5, с. 10] тощо. Комбінація емпіричного, лінгвістичного та прагматичного підходів у відборі мовного матеріалу та аналіз літератури з проблеми дослідження дозволили виокремити такі критерії відбору: частотність, практична необхідність, структурна зразковість. Згідно з критерієм частотності нами були відібрані граматичні явища, найбільш розповсюджені в текстах певного жанру. Відбір за критерієм практичної необхідності полягає у включенні до об'єктів навчання граматичного матеріалу, необхідного для створення тексту відповідного жанру. Сутність критерію структурної зразковості полягає у здатності граматичної форми бути еталоном для формування за аналогією, що сприяє відбору граматичних явищ, які мають стати моделями у формуванні навичок і вмінь вживання цих явищ [5, с. 8].

Застосування вищевказаних критеріїв зумовило відбір граматичного матеріалу, якого потрібно навчати для забезпечення написання граматично правильних текстів різних жанрів. Так, для написання неофіційних листів необхідно навчати: 1) видо-часових форм: Present Simple, Past Simple, Present Continuous, Past Continuous, Present Perfect, Past Perfect; 2) редуkcії на морфологічному (редукція допоміжних дієслів) та синтаксичному (еліптичні речення) рівнях; 3) експресивним конструкціям; 4) засобам зв'язку, характерним для неофіційного стилю. Граматичну правильність офіційних листів забезпечить: 1) відсутність редуkcії на морфологічному і синтаксичному рівнях; 2) правильне вживання видо-часових форм Present Simple, Past Simple, Present Continuous, Past Continuous, Present Perfect, Present Simple Passive, Past Simple Passive, Present Perfect Passive; 3) правильне вживання безособових форм дієслова; 4) наявність адекватних засобів зв'язку. Створення граматично правильної інструкції забезпечить володіння: 1) наказовими реченнями; 2) складнопідрядними реченнями, де головне речення є наказовим, а підрядне – часу, мети чи умови; 3) засобами зв'язку, що передають хронологічну послідовність дій.

Для функціонування відбраного граматичного матеріалу в мовленні студентів мають бути сформовані відповідні навички. Так, для забезпечення граматичної правильності неофіційних листів у майбутніх філологів повинні бути сформовані репродуктивні морфологічні навички (утворення та вживання видо-часових форм дієслова, що передають минулу дію) та репродуктивні синтаксичні навички (дотримання правильного порядку слів, вживання стягнених форм, вживання еліптичних речень, вживання експресивних конструкцій, адекватних засобів зв'язку). Створення граматично правильних офіційних листів можливо за умови формування у студентів репродуктивних морфологічних навичок (утворення та вживання видо-часових форм активного і пасивного стану) та репродуктивних синтаксичних навичок (дотримання правильного порядку слів, вживання безособових форм дієслова, адекватних засобів зв'язку). Для написання тексту інструкції майбутні філологи повинні оволодіти репродуктивними морфологічними навичками (вживання модальних дієслів, герундію, інфінітиву) та репродуктивними синтаксичними навичками (вживання наказових речень, підрядних речень мети, часу та умови, засобів міжфразового зв'язку, що відображають хронологічну послідовність дій).

З метою підвищення ефективності навчання необхідно диференційовано підходити до матеріалу, що вивчається. Такий підхід може бути здійснено на базі методичної типології відбраного для навчання мовного матеріалу.

Для уточнення складності відбраного нами матеріалу для студентів нами було здійснено аналіз інтермови студентів, що дозволило визначити типові порушення граматичної правильності і диференціювати їх на рівні системи й узусу, про що ми писали раніше [3, с. 48–

52]. Наявність порушень при утворенні чи вживанні певного граматичного явища або взагалі відсутність граматичного явища, типового для певного жанру, у більшості письмових робіт студентів дає підстави характеризувати це граматичне явище як таке, що викликає труднощі. Граматичні труднощі, визначені нами у ході дослідження, були співвіднесені з граматичними явищами, відібраними для навчання граматичного аспекту писемної комунікації та диференційовані так: труднощі на рівні системи (морфологічні та синтаксичні) і труднощі на рівні узусу (морфологічні та синтаксичні), які виникають у студентів в процесі письма.

При написанні неофіційного листа майбутні філологи стикаються з труднощами на рівні системи: утворення та вживання видо-часових форм дієслова; дотримання правильного порядку слів і пунктуаційного оформлення слів, синтаксично не пов'язаних з членами речення (вигуки, звертання, вставні слова). Вживання узусально правильних граматичних явищ при написанні неофіційного листа, тобто вживання стягнених форм, експресивних конструкцій, речень-еліпсів, адекватних засобів зв'язку також становить труднощі для студентів.

У ході написання офіційних листів майбутні філологи мали труднощі у дотриманні правильного порядку слів; морфологічні труднощі в утворенні та вживанні видо-часових форм активного та пасивного стану, інфінітивних конструкцій, герундію, дієприкметникових зворотів; труднощі у виборі узусально правильних граматичних конструкцій.

Написання тексту інструкції часто виявляється складним завданням для студентів. Інструкції, створені ними, не відповідають комунікативному наміру і містять дуже обмежену кількість структур, що спонукають до виконання дії. У ході написання інструкцій студенти стикаються з морфологічними та синтаксичними труднощами: утворення і вживання наказового способу; вибір адекватного засобу міжфразового зв'язку та вживання складнопідрядних речень з підрядними часу, умови або мети; вживання модальних дієслів з метою спонукання до дії.

Аналіз та співвіднесення відібраного граматичного матеріалу з типовими порушеннями правильності дало підґрунтя для створення методичної типології.

У межах методичної типології граматичних явищ, типових для текстів англomовних неофіційних листів, офіційних листів та інструкцій, ми виокремили три рівні складності граматичних явищ англійської мови: I рівень – явища, правильне вживання яких забезпечує синтаксичну правильність на рівні системи: дотримання правильного порядку слів у реченні; II рівень – явища, правильне вживання яких забезпечує морфологічну правильність на рівні системи (при написанні неофіційного листа: утворення та вживання видо-часових форм, які передають минулу дію; при написанні офіційного листа: утворення та вживання видо-часових форм активного й пасивного стану; утворення та вживання безособових форм дієслова; при написанні інструкції: утворення та вживання наказового способу, вживання модальних дієслів; вживання безособових форм дієслова); III рівень – явища, які забезпечують морфологічну та синтаксичну правильність на рівні узусу (при написанні неофіційного листа: вживання редукованих форм допоміжних дієслів (морфологічна редукція) та речень-еліпсів (синтаксична редукція); утворення та вживання експресивних конструкцій; вживання адекватних засобів міжфразового зв'язку; при написанні офіційного листа: відсутність морфологічної та синтаксичної редукції; вживання адекватних засобів зв'язку; при написанні інструкції: вживання складнопідрядних речень, де головне речення – наказове, а підрядне – часу, мети чи умови; вживання засобів зв'язку, які передають хронологічну послідовність дій).

Граматичні явища II та III рівнів складності вимагають додаткового опрацювання, спрямованого на: 1) ознайомлення студентів з новими граматичними явищами (III рівень складності) і тренування у вживанні цих явищ; 2) вдосконалення навичок використання граматичних явищ II рівня складності і тренування у використанні цих явищ в усному та писемному мовленні.

Таким чином, відбір і методична типологія граматичного матеріалу дає можливість визначити об'єкти навчання. Підходити до них треба диференційовано, враховуючи рівень складності. Втіленням диференціального підходу може бути наявність підготовчих або додаткових груп вправ для опрацювання найскладнішого граматичного матеріалу, успішне оволодіння яким забезпечить граматичну правильність писемної комунікації.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у створенні комплексу вправ для навчання майбутніх філологів граматичної сторони продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Белоус С. В. Отбор языкового материала для обучения студентов-филологов английской устной персуазивной речи / С. В. Белоус // Universum: Психология и образование: электронный научный журнал – 2017. – № 4 (34). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4596>.
2. Борецька Г. Е. Принципи відбору автентичних текстів-зразків для навчання англомовної писемної комунікації побутового стилю / Г. Е. Борецька // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2001. – Вип. 4. – С. 140–145.
3. Борецька Г. Е. Чинники виникнення та аналіз порушень граматичної правильності англомовної писемної комунікації / Г. Е. Борецька // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2005. – Вип. 9. – С. 45–53.
4. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. – Вінниця: Нова Книга, 2001. – 245 с.
5. Устименко О. М. Відбір та організація мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання професійної англомовної документної комунікації / О. М. Устименко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2009. – Вип. 16. – С. 5–16.
6. Larsen-Freeman D. Research into practice: Grammar learning and teaching / D. Larsen-Freeman // Language Teaching. – 2015. – Vol. 48. – PP. 263–280.
7. Mestari S. A. The Use of Authentic Materials in Teaching Grammar for EFL Students (Teachers' Perspective) / S. A. Mestari, F. Malabar. [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://e-journal.usd.ac.id/index.php/LLT/article/view/306>.

## REFERENCES

1. Belous S. V. Otbor yazykovogo materiala dlya obucheniya studentov-filologov angliyskoy ustnoy persuvativnoy rechi [Selecting language material for teaching english persuasive speaking to students philologists]. Universum: Psikhologiya i obrazovanie: elektron. nauchn. zhurn. 2017, № 4(34). Available at: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4596>.
2. Boretska H. E. Pryntsypy vidboru avtentychnykh tekstiv-zrazkiv dlya navchannya anhlomovnoyi pysemnoyi komunikatsiyi pobutovoho stylyu [Principles of the authentic texts selection for teaching written communication in English]. Visnyk Kyivskoho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Seriya Pedagogika ta psykholohiya. – 2001. – Vol. 4, pp.140–145.
3. Boretska H. E. Chynnyky vynyknennya ta analiz porushen' hramatychnoyi pravylnosti anhlomovnoyi pysemnoyi komunikatsiyi [Sources of grammatical errors and mistakes in written communication in English and their analysis], Visnyk Kyivskoho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Seriya Pedagogika ta psykholohiya. – 2005. – Vol. 9. – PP. 45–53.
4. Prohrama z anhliys'koyi movy dlya universytetiv / instytutiv (p'yatyrichnyy kurs navchannya) [English language program for universities / institutes (five year course)], Proekt / Kolektyv avt.: S. Yu. Nikolayeva, M. I. Solovey (kerivnyky), Yu. V. Holovach ta in. Vinnytsya: Nova Knyha, 2001. 245 p.
5. Ustymenko O. M. Vidbir ta orhanizatsiya movnoho i movlennyevoho materialu dlya navchannya profesiynoyi anhlomovnoyi dokumentnoyi komunikatsiyi [Language material selection and arrangement for teaching professional document communication in English]. Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Seriya Pedagogika ta psykholohiya. – 2009. – Vol. 16. – PP. 5– 16.
6. Larsen-Freeman D. Research into practice: Grammar learning and teaching, 2015. – Vol. 48. – PP. 263–280.
7. Mestari S. A. The Use of Authentic Materials in Teaching Grammar for EFL Students (Teachers' Perspective). Available at: <http://e-journal.usd.ac.id/index.php/LLT/article/view/306>.

*Стаття надійшла в редакцію 06.06.2018 р.*

УДК 811.111'276.6:004.738.5

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.13

НАТАЛІЯ ШАНДРА

ID ORCID 0000-0003-1321-4828

[nataliashandra@gmail.com](mailto:nataliashandra@gmail.com)

асистент

Львівський національний університету

імені Івана Франка

м. Львів, вул. Дорошенка, 41

## РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Проаналізовано особливості функціонування і розвитку когнітивних навичок у процесі формування інішомовної лексичної компетентності майбутніх ІТ-фахівців. З'ясовано сутність та структуру інішомовної лексичної компетентності майбутніх ІТ-фахівців. Вказано, що висока концентрація уваги забезпечує міцність запам'ятовування, спричинює швидке й тривале утворення асоціативних зв'язків у пам'яті в процесі засвоєння інішомовної лексики. Вагомим чинником засвоєння інішомовної лексики є характер навчальних завдань, які відзначаються новизною, проблемністю і ситуативністю. Виникнення зорових образів інішомовних слів у свідомості студентів сприяє переходу слів у довготривалу пам'ять. Відзначено, що виклик цих лексичних одиниць з довготривалої пам'яті у потрібний момент забезпечує ефективність формування у студентів інішомовної лексичної компетентності. Застосування методу ланцюгових асоціацій сприяє розвитку основних видів пам'яті (сенсорної, короткотривалої, довготривалої). Показано, що процес запам'ятовування здійснюється за принципом: образ + дія = пам'ять. Інформацію, що зберігається у короткотривалій пам'яті, можна перевести в довготривалу пам'ять, повторюючи або візуалізуючи її. У процесі формування інішомовної лексичної компетентності ІТ-фахівців функції довготривалої пам'яті підтримують рецептивні та репродуктивні лексичні навички. Проблемні комунікативні ситуації професійно орієнтованого інішомовного спілкування ІТ-фахівців виконують функцію контексту оволодіння інішомовною лексикою. Навички менеджменту часу і усунення відволікаючих чинників дозволяють концентрувати увагу у процесі виконання навчальних завдань. Менеджмент навчального часу передбачає постановку загальної мети та системи цілей на визначений період часу і поступове розширення балансу між часом зосередженої уваги і кількістю опрацьованої інформації.

**Ключові слова:** інішомовна лексична компетентність, когнітивні навички, увага, пам'ять, комунікативна ситуація, ІТ-фахівці.

НАТАЛІЯ ШАНДРА

асистент

Львовский национальный университет  
имени Ивана Франко  
г. Львов, ул. Дорошенко, 41

## РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Проанализированы особенности функционирования и развития когнитивных навыков в процессе формирования иноязычной лексической компетентности будущих ИТ-специалистов. Выяснено сущность и структуру иноязычной лексической компетентности будущих ИТ-специалистов. Указано, что высокая концентрация внимания обеспечивает прочность запоминания, вызывает быстрое и длительное образования ассоциативных связей в памяти в процессе усвоения иноязычной лексики. Весомым фактором усвоения иноязычной лексики является характер учебных задач, отличающихся новизной, проблемностью и ситуативностью. Возникновение зрительных образов иноязычных слов в сознании студентов способствуют переходу слов в долговременную память. Отмечен, что вызов этих лексических единиц из долговременной памяти в нужный момент обеспечивает эффективность формирования у студентов иноязычной лексической компетентности. Применение метода цепных ассоциаций способствует развитию основных видов памяти (сенсорной, кратковременной, долговременной). Показано, что процесс запоминания осуществляется по принципу: образ + действие = память. Информацию, хранящуюся в кратковременной памяти, можно перевести в долговременную память, повторяя или визуализируя ее. В процессе формирования иноязычной лексической компетентности ИТ-специалистов функции долговременной памяти поддерживают рецептивные и репродуктивные лексические навыки. Проблемные коммуникативные ситуации профессионально ориентированного иноязычного общения ИТ-специалистов выполняют функцию контекста овладения иноязычной лексикой. Навыки менеджмента времени и устранения отвлекающих факторов позволяют концентрировать внимание в процессе выполнения учебных задач. Менеджмент учебного времени предполагает постановку общей цели и системы целей на определенный период времени и постепенное расширение баланса между временем сосредоточенного внимания и количеством обработанной информации.

**Ключевые слова:** иноязычная лексическая компетентность, когнитивные навыки, внимание, память, коммуникативная ситуация, ИТ-специалисты.



Teacher  
Ivan Franko Lviv National University  
Lviv, 41 Doroshenko St.

## DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS WHILE ACHIEVING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE IT SPECIALISTS

*The article deals with the analysis of the peculiarities of operation and development of cognitive skills while developing foreign lexical competence of prospective IT specialists. The issue of mastering the complex of cognitive skills that have an immediate impact on the effectiveness of acquisition of IT specialists' lexical competence hasn't received serious consideration. The essence and structure of foreign language lexical competence of prospective IT specialists are outlined. Foreign language lexical competence of prospective IT specialists is considered as an ability and readiness to adequately understand and use lexical units and terms in the process of foreign language communicative activity. The structure of foreign language lexical competence of prospective IT specialists includes lexical knowledge, lexical skills and lexical awareness. High concentration of attention provides durability of memorization, causes rapid and lengthy associative links in memory while acquiring foreign vocabulary. The vital factor of acquisition of foreign vocabulary is the character of learning assignments that are notable for novelty, crucial issues and situations, bear personal importance for learners. Emergence of visual images of English words in students' minds make words penetrate into long-term memory. Timely retention of the lexical units from long-term memory facilitates development of the main types of memory (sensor, short-term and long-term memories). Memorization takes place by the principle: image + action = memory. The information that is stored in short-term memory can be transferred into long-term memory by its repetition and visualization. Receptive and productive lexical skills maintain the functions of long-term memory while developing foreign lexical competence of IT specialists. The communicative situations (problem solving) of professional foreign language communication of IT specialists perform the function of the context of foreign vocabulary acquisition. The scientists offer an array of methods of problem solution: abstraction, analogy, brain storming, "division and win", hypothesis testing, proof, analysis of causes and effects. The skills of time management and eliminations of distracters allow to focus attention while doing learning assignments. Management of learning time envisages to set a general goal and a system of objectives for a definite period and to gradually extend balance between the span of focused attention and amount of the processed information.*

**Keywords:** foreign language lexical competence, cognitive skills, attention, memory, communicative situation, IT specialists.

Процес оволодіння студентами іншомовною лексичною компетентністю (ІЛК) проходить на перетині когніції і комунікації. Більшість студентів як філологічного, так і нефілологічного профілю, працюючи над засвоєнням іншомовних лексичних одиниць, гостро відчують проблему концентрації уваги на предметі навчальної діяльності. Концентрація визнана науковцями вагомим когнітивною навичкою, яка безпосередньо впливає на ефективність процесу навчання.

**Мета статті** – аналіз особливостей функціонування і розвитку когнітивних навичок у процесі формування ІЛК майбутніх ІТ-фахівців.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження: 1) з'ясувати сутність та структуру ІЛК майбутніх ІТ-фахівців; 2) проаналізувати когнітивні навички, які відіграють вагомий роль у процесі формування ІЛК; 3) визначити методи, які забезпечують розвиток згаданих навичок.

Проблема формування ІЛК стала предметом наукових розвідок багатьох українських і зарубіжних вчених, її досліджували зокрема, І. Берман, Н. Гез, П. Дуайє, Ю. Жлуктенко, Г. Китайгородська, Р. Мартинова, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, О. Петрашук, Г. Рогова, Ю. Семенчук, Н. Скляренко, С. Смолина, О. Тарнопольський, В. Терещук, І. Хофман та ін. Науковці вивчали питання формування когнітивних навичок, проте проблема формування комплексу когнітивних навичок, які безпосередньо впливають на ефективність процесу формування ІЛК майбутніх ІТ-фахівців, не стала предметом окремих наукових досліджень.

В основі когнітивного підходу лежить вивчення процесів пізнання, в яких сприйняття та обробка інформації реалізується з опорою на фонові знання студентів, тоді як іноземна мова є засобом, за допомогою якого здійснюється оволодіння когнітивним змістом, і навпаки: розуміння та оволодіння когнітивним змістом забезпечує швидке й безперешкодне оволодіння іноземною мовою [1, с. 11–12], у тому числі її лексичним шаром.

ІЛК майбутніх ІТ-фахівців розглядаємо як їх здатність і готовність адекватно розуміти і використовувати лексичні одиниці, у тому числі термінологічні, у процесі реалізації

іншомовної комунікативної діяльності, включаючи професійно орієнтовану. В структуру ІЛК майбутніх ІТ-фахівців входять лексичні знання, лексичні навички та лексичну усвідомленість. До лексичних знань включаємо знання про: звукову і графічну форми слова; правила читання лексем; семантику слів; здатність лексичних одиниць мати синоніми, антоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість, типи словників; лексичну систему іноземної мови; правила словотвору; синтаксичну і лексичну сполучуваність лексем; правила вживання лексики, що вивчається у пов'язаних за змістом висловлюваннях; терміносистему ІТ-сфери, терміни і стійкі термінологічні звороти. Лексичні навички поділяються на рецептивні, які відповідають за адекватне сприйняття лексичного оформлення мовлення інших й охоплюють ідентифікацію, аналіз лексем, словотворення на основі асоціативних умовних зв'язків між формальною понятійною стороною лексичної одиниці й самою лексемою, та репродуктивні, що забезпечують лексичне оформлення і включають виклик слів із довготривалої пам'яті, їх автоматизовану актуалізацію, відтворення у зовнішньому мовленні, сполучення з іншими лексичними одиницями й вибір функціонального стилю. Лексична усвідомленість передбачає аналіз лексичного аспекту власного мовлення і виникає на основі образно-чуттєвого уявлення про предмет, дію, стан, поняття, ситуацію повсякденної чи професійної комунікації.

Суттєво підвищити ефективність формування ІЛК майбутніх ІТ-фахівців дозволить розуміння ними потенційних відношень лексичних одиниць іноземної мови, зокрема термінів, знання лексичних і синтаксичних правил, на основі яких будуються синонімічні перетворення висловлювань, володіння рецептивними навичками опрацювання лексичних одиниць, передусім термінів в еталонних текстах-зразках, опанування репродуктивними навичками застосування основних типів лексичних функцій [2, с. 130].

Проаналізуємо роль концентрації уваги в процесі формування у майбутніх ІТ-фахівців ІЛК.

Оксфордський словник визначає концентрацію як здатність скеровувати зусилля і увагу щодо розумової чи фізичної активності, не замислюючись про інші речі [8, р.981]. Розвиток навичок концентрації значно залежить від розвитку навичок ігнорування відволікаючих чинників. Навчальна діяльність майбутніх ІТ-фахівців передбачає використання інтернет-технологій з метою опрацювання джерел інформації і виконання відповідних завдань, проте існує чимало відволікаючих чинників, які перешкоджають належному їх виконанню: соціальні мережі, чати, блоги, реклама, що розроблені з метою інтенсивного впливу на свідомість і підсвідомість користувача інтернету [4, с. 60 – 61]. Іншими вагомими причинами недостатньої концентрації на предметі діяльності є невелика мотивованість, низький рівень шкільної підготовки з іноземної мови, завищений рівень складності навчальних завдань, їх типовість і регулярна повторюваність, монотонний стиль проведення навчальних занять. Такий висновок зроблено на основі дослідження, проведеного І. Семеряк серед 147 студентів І–ІІ курсів спеціальностей «Прикладна математика» та «Інформатика» Львівського національного університету імені Івана Франка [7, с. 60].

Низька концентрація уваги студента спричинює повільне й недовготривале утворення асоціативних зв'язків у його пам'яті в процесі засвоєння іншомовної лексики, тоді як високий рівень зосередженості забезпечує міцність запам'ятовування [3, с. 48]. Отже, викладачеві іноземної мови в роботі над формуванням ІЛК важливо усвідомлювати, що студенти як суб'єкти навчальної діяльності здатні зосереджувати увагу тільки впродовж певного обмеженого періоду часу, якого часто виявляється недостатньо для успішного виконання поставленого завдання. Чинниками привернення уваги майбутніх ІТ-фахівців у процесі формування у них ІЛК можуть бути: фонетичні особливості іншомовного слова; семантичні особливості [5, с. 41]; опрацювання термінологічних лексичних одиниць у проблемних ситуаціях професійно орієнтованої комунікації. У цьому контексті В. Терещук зауважує, що на ступінь концентрації уваги студентів впливає природа іншомовного слова, його фонетичні, графічні і семантичні особливості, але характер навчальних завдань для засвоєння такого слова є значно вагомішим чинником цього процесу. З метою концентрації уваги майбутніх фахівцівна виконанні навчальних завдань викладач повинен добирати завдання, які відзначаються новизною, проблемністю та ситуативністю, мають особистісну значущість для суб'єктів навчання, забезпечують при смисловій переробці лексичного матеріалу ініціативність та креативність з боку студентів [5, с. 41]. Уява провокує появу в свідомості студента образів англomовних слів, у тому числі зорових образів. Зоровий образ характеризується такою

властивістю, як «залишковість» [6, с. 74], тобто він має здатність відображатись у короткотривалій пам'яті студента й переходити у його довготривалу пам'ять. Відображення лексичних одиниць іноземної мови у довготривалій пам'яті студента і виклик цих лексичних одиниць з довготривалої пам'яті у потрібний момент забезпечує ефективність формування у нього ІЛК [7, р. 20; 9, р. 994–1010.]. У контексті формування ІЛК майбутніх ІТ-фахівців розглядаємо пам'ять як здатність зберігати і використовувати отриману інформацію або знання. Видами пам'яті, які беруть участь у формуванні ІЛК, є: сенсорна, короткотривала (робоча) і довготривала. Розвитку усіх згаданих видів пам'яті студентів сприятиме застосування методу «ланцюгових асоціацій». Суть його полягає в запам'ятовуванні коротких послідовностей лексичних одиниць, у тому числі термінологічних, а також їх порядку. При цьому кожен наступний елемент послідовності пов'язується і асоціюється з попереднім. Процес запам'ятовування повинен здійснюватися за принципом: образ + дія = пам'ять. [2, с. 135].

Короткотривала пам'ять обмежена з точки зору як об'єму інформації, котру вона може утримувати, так і її тривалості. Інформацію, що зберігається у короткотривалій пам'яті можна перевести в довготривалу пам'ять, повторюючи або візуалізуючи її. У процесі формування ІЛК ІТ-фахівців функції довготривалої пам'яті підтримують рецептивні та репродуктивні лексичні навички. Одним із підвидів довготривалої пам'яті є епізодична пам'ять, яка вимагає контекстної залежності [10, с. 376]. Таким чином, проблемні комунікативні ситуації професійно орієнтованого іншомовного спілкування ІТ-фахівців виконують функцію контексту оволодіння іншомовною лексикою.

Формування у майбутніх ІТ-фахівців навичок вирішення проблем передбачає відображення здатності аналізувати, корелювати і порівнювати інформацію, знаходити відносини й взаємозв'язки між різними об'єктами та явищами. Процес формування згаданих навичок може бути результатом прямої діяльності, візуального вивчення або словесного опису предметів.

Науковці пропонують арсенал методів вирішення проблем, до яких належать: абстракція (вирішення проблеми в моделі системи перед її застосуванням до реальної системи), аналогія (використання рішення, за допомогою якого можна вирішити аналогічну проблему), «мозковий штурм» (пропозиція великої кількості рішень або ідей, їх об'єднання і розвиток до цих пір, поки не буде знайдений оптимальний спосіб вирішення проблеми; найбільш ефективний для роботи у великих і малих групах), «розподіл і перемога» (руйнування великої складної проблеми і поаспектне покрокове її вирішення), тестування гіпотез (припущення можливого пояснення проблеми і намагання довести або спростувати припущення), аналіз засобів (вибір засобів та дій для покрокового наближення до мети – вирішення проблеми), доведення (спроба довести, що проблема не може бути вирішена, а точка, в якій доказ зазнає невдачі, стає відправною для її вирішення), аналіз причини проблеми, «спроба і невдача» (тестування можливих рішень до поки не буде знайдений оптимальний варіант) [11].

Когнітивні навички вирішення проблем відповідно вимагають застосування комплексу механізмів пам'яті і концентрації.

Вагомими навичками, що дозволяють концентрувати увагу у процесі виконання навчальних завдань, визначено навички менеджменту часу та усунення відволікаючих чинників. Менеджмент навчального часу означає встановлення окремих, проте взаємопов'язаних цілей для певних відрізків навчального часу. Це дозволить викладачеві урізноманітнити процес навчання, а студентів – зосередити увагу на кількості інформації, що опрацьовується [4, с. 61]. Менеджмент навчального часу передбачає постановку загальної мети і системи цілей на визначений період часу та поступове розширення балансу між часом зосередженої уваги і кількістю опрацьованої інформації. У цьому контексті рекомендується покроково збільшувати кількість опрацьованої інформації за той же визначений період часу. Наприклад, якщо студент може зосередитися на читанні протягом 20 хвилин без переривання чи опрацювати за такий же визначений період часу певну кількість еталонних зразків письма, то це хороший результат. Однак наступного разу йому доведеться зосередити увагу на читанні протягом 25 хвилин, а потім змінити вид мовленнєвої діяльності чи зробити перерву.

Усунення відволікаючих чинників дозволяє студентам отримати контроль над процесом фокусування уваги. Усунути відволікаючі чинники допоможе застосування прийому створення додаткових перешкод, який тренує у студентів здатність «виводити з гри» внутрішні відволікаючі чинники такі, як думки, що не мають відношення до навчального завдання. Згаданий прийом краще використовувати коли у студентів уже є базові навички концентрації уваги.

На основі здійсненого аналізу можемо зробити наступні висновки.

Сформованість у майбутніх ІТ-фахівців іншомовної лексичної компетентності дозволяє цим фахівцям демонструвати здатність і готовність адекватно розуміти і використовувати лексичні одиниці у процесі реалізації іншомовної комунікативної діяльності, у тому числі професійно орієнтованої.

Структура іншомовної лексичної компетентності майбутніх ІТ-фахівців включає: лексичні знання, лексичні навички й лексичну усвідомленість.

Ефективність процесу формування у майбутніх ІТ-фахівців іншомовної лексичної компетентності безпосередньо залежить від супровідного розвитку у студентів відповідних когнітивних навичок: концентрації, менеджменту часу, усунення відволікаючих чинників. Відповідно процес розвитку перелічених когнітивних навичок безпосередньо залежить від особливостей функціонування основних видів пам'яті суб'єктів навчання: сенсорної, короткотривалої (робочої) та довготривалої. Застосування ряду методів і прийомів, зокрема методу «ланцюгових асоціацій», дозволить перевести представлені лексичні одиниці з арсеналу короткотривалої в пам'яті арсенал довготривалої.

Розвиткові вищеназаних когнітивних навичок сприяє паралельний розвиток навичок вирішення проблем. Застосування методів вирішення проблем професійного характеру із сфери професійної діяльності ІТ-фахівців в межах домінуючих професійно орієнтованих комунікативних ситуацій у процесі формування іншомовної лексичної компетентності, а саме: абстракції, аналогії, мозкового штурму, «розподілу і перемоги», тестування гіпотез, аналізу засобів, доведення, аналізу причини проблеми, «спроби і невдачі» дозволить перетворити згаданий процес на більш мотивуючий і привабливий для студентів, а відтак – ефективними.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Корнева З. М. Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. / З.М. Корнева. – К., 2018. – 34 с.
2. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.02 / Н. О. Микитенко. – Тернопіль, 2011. – 450 с.
3. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. О. Семенчук. – К., 2007. – 280 с.
4. Семеряк І. З. Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з використанням інтернету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. З. Семеряк. – Тернопіль, 2016. – 188 с.
5. Терещук В. Г. Формування англомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Г. Терещук. – Тернопіль, 2014. – 315 с.
6. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. О. Яхнюк. – К., 2002. – 222 с.
7. Cowan N. From Sensory to Long-Term Memory Evidence from Auditory Memory Reactivation Studies / N. Cowan // *Experimental Psychology*. – 2005. – № 52 (1): 3.
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary 8<sup>th</sup> edition. – Oxford University Press, 2010. – 1952 p.
9. Ranganath C. C. Working Memory Maintenance Contributes to Long-term Memory Formation: Neural and Behavioral Evidence // *Journal of Cognitive Neuroscience* / Eds. Michael B. X., Craig J. B. – 2005. – № 17 (7). – P. 994–1010.
10. Schacter D. L. *Psychology*: 2 nd Ed. – New York: Worth Publishers, 2011. – 726 p.
11. Sternberg, D.A. Improving cognitive capacities in school-aged children: A large-scale, multi-site implementation of a web-based cognitive training program in academic settings. / Katz, B., Hardy, J.L., Scanlon, M.D. - Entertainment Software and Cognitive Neurotherapeutics Society Meeting, San Francisco, CA, 2013. <http://cdn.beacon.lumosity.com/assets/hcp/Ng-2012-ESCoNS-dea310bff83f982f5fff7f43cfd592e4.pdf>

## REFERENCES

1. Korneva Z.M. Systema profesiyno orientovanogo anglomovno navchannya studentiv technichnykh spetsialnostey u vyshchyykh navchalnykh zakladakh. Avtoreferat Dokt, Diss. [System of professionally oriented teaching English to students majoring in technology at tertiary schools], Kyiv, 2018. 34p.
2. Mykytenko N.O. Teoriya i technologii formuvannya inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnich fachivtsiv pryrodnych spetsialnostei. Dokt, Diss [Theory and technologies of forming professional foreign language competence of prospective specialists of Sciences], Ternopil, 2001. 450p.
3. Semenchuk Yu.O. Formuvany anglomovnoi leksychnoi kompetentsii u studentiv ekonomichnykh spetsialnostei zasobamy interaktivnogo navchannya. [Building English lexical competence of students of Economics by interactive learning], Kyiv, 2007. 280p.
4. Semeryak I.Z. Sotsiokognitivnyi pidkhid dom formuvany strategii inshomovno profesiino orientovanogo spilkuvanay maibuychikh programistiv z vykoristanaym shtenety. Kand, Diss [Sociocognitive approach to building of strategies of foreign language professionally oriented communication of prospective programmers using Internet], Ternopil, 2016. 188p.
5. Tereshchuk V.G. Formyvanny anglomovnoi leksychnoi kompetentsii studentiv nemovnich spetsialnostei v umovbach virtualnogo navchalnogo seredovishcha. Kand, Diss [Building English lexical competence of students of non-language specialties in virtual learning environment], Ternopil, 2014. 315p.
6. Yachnyuk T.O. Vykoristanya fragmetiv khudozhnikh videofilmiv dlya navchannay studentiv movnykh spetsialnostei sotsiokulturnoi angliiskoi leksyky. [The use of fragments of videofilms for teaching students majoring in foreign languages to socio-cultural English vocabulary], Kyiv, 201. 222p.
7. Cowan N. From Sensory to Long-Term Memory Evidence from Auditory Memory Reactivation Studies / N. Cowan // Experimental Psychology. – 2005. – № 52 (1): 3.
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary 8<sup>th</sup> edition. – Oxford University Press, 2010. – 1952 p.
9. Ranganath C. C. Working Memory Maintenance Contributes to Long-term Memory Formation: Neural and Behavioral Evidence // Journal of Cognitive Neuroscience/ Eds. Michael B. X., Craig J. B. – 2005. – № 17(7). – P. 994–1010.
10. Schacter D. L. Psychology: 2 nd Ed. – New York: Worth Publishers, 2011. – 726 p.
11. Sternberg, D.A. Improving cognitive capacities in school-aged children: A large-scale, multi-site implementation of a web-based cognitive training program in academic settings. / Katz, B., Hardy, J.L., Scanlon, M.D. - Entertainment Software and Cognitive Neurotherapeutics Society Meeting, San Francisco, CA, 2013. - <http://cdn.beacon.lumosity.com/assets/hcp/Ng-2012-ESCoNS-dea310bff83f982f5fff7f43cfd592e4.pdf>

*Стаття надійшла в редакцію 02.06.2018 р.*

УДК 372.881.1

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.14

АНДРІЙ КРАВЧЕНКО

<https://orcid.org/0000-0001-9763-3530>

articles1@ukr.net

асистент

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка

м. Київ, вул. Володимирська 60

### **ДОБІР ЛЕКСИЧНОГО ТА ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ**

*Визначено критерії добору лексичного і текстового матеріалу з англійської мови для диференційованого формування лексичної компетентності в читанні у студентів-філологів I курсу. На основі критеріїв тематичності, сполучуваності, відповідності лексики рівню навченості студентів, словотворчої та стрійової здатності здійснено добір словникового мінімуму, який полягає в розширенні тезаурусу студентів новими лексичними одиницями з їхніми денотативними значеннями та в розширенні семантичного діапазону відомих лексичних одиниць (за рахунок засвоєння конотативних значень). Обґрунтовано, що всі тексти повинні бути цілісними, зв'язними, завершеними за змістом та*

смыслом, доступными в мовному аспекті, автентичними, інформаційно насиченими, за обсягом відповідати рівню B1, B1+, за змістом бути цікавими й мотивувати студентів до читання та вивчення мови, однак різними за функціональною обумовленістю, залежно від рівня навченості студентів і здатності їх читати й інтерпретувати.

**Ключові слова:** диференційований підхід, критерії добору словникового мінімуму, лексична одиниця, текст, денотативне значення, конотативне значення.

АНДРЕЙ КРАВЧЕНКО

ассистент

Киевский национальный университет

имени Тараса Шевченко

г. Киев, ул. Владимирская 60

## ОТБОР ЛЕКСИЧЕСКОГО И ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ АНГЛОЯЗЫКОВОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧТЕНИИ

Определены критерии отбора лексического и текстового материала по английскому языку для дифференцированного формирования лексической компетентности в чтении у студентов-филологов первого курса. На основе критериев тематичности, сочетаемости, соответствия лексики уровню обученности студентов, словообразовательной и строевой способности осуществлен отбор словарного минимума, который заключается в расширении тезауруса студентов новыми лексическими единицами с их денотативными значениями и в расширении семантического диапазона известных лексических единиц (за счет усвоения конотативных значений). Обосновано, что все тексты должны быть целостными, связными, завершенными по содержанию и смыслу, доступными в языковом аспекте, аутентичными, информационно насыщенными, по объему соответствовать уровню B1, B1 +, по содержанию быть интересными и мотивировать студентов к чтению и изучению языка, однако различными по функциональной обусловленности в зависимости от уровня обученности студентов и способности их читать и интерпретировать.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход, критерии отбора словарного минимума, лексическая единица, текст, денотативное значение, конотативное значение.

ANDRII KRAVCHENKO

Teacher

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Kyiv, 60 Volodymyrska St.

## SELECTION OF LEXICAL AND TEXTUAL MATERIAL FOR INDIVIDUAL FORMATION OF ENGLISH LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE IN READING OF FUTURE PHILOLOGISTS

The article defines the criteria for choosing lexical and textual material in English for individual formation of lexical competence in reading of the first-year students-philologists. The word with its denotative and connotative meanings, phraseological unity (with its semantics) is defined as the units of the choice of lexical material. The connected content-completed texts are the units of the selection of text material. On the basis of the criteria of compatibility, vocabulary matching with students' level of learning, word formation and building ability, a vocabulary minimum has been chosen, which is aimed at expanding the thesaurus of students with new lexical units with their denotative values and extending the semantic range of known lexical units. On the basis of the criteria of connectivity, content integrity, semantic and content completeness, linguistic accessibility, motivational content, information saturation, volume of the text, authenticity and functional conditionality, selection of texts corresponding to the level of students' learning level (respectively, for students with low learning level - texts with explicit content, for students with a medium learning level - texts with explicit content and implicit content fragments, for high learning level students - texts that have implicit content that require interpretation) aimed at expanding their thesaurus was made. It is substantiated that all texts should be integral, coherent, completed in content and meaning, accessible in the linguistic aspect, authentic, informationally saturated, in content appropriate to level B1, B1 +. They also should be interesting in content and should motivate students to read and study the language, however, to be different in terms of functional conditionality, depending on the level of students' learning level and their ability to read and interpret.

**Keywords:** *individual approach, criteria of vocabulary selection, lexical unit, text, students' thesaurus, denotative meaning, connotative value.*

Добір лексичного і текстового матеріалу з англійської мови для диференційованого формування лексичної компетентності в читанні у студентів-філологів I курсу має орієнтуватися на рівень компетентності в читанні, враховувати труднощі навчання лексики, труднощі читання, тематику текстів (і відповідно, тематичні групи лексики).

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти України передбачає, що в межах компетентності в читанні іноземною мовою випускники середньої школи повинні «розуміти зміст нескладних автентичних текстів різних жанрів і стилів, що співвідносяться з особистісною, публічною, освітньою сферами спілкування, користуватися словником та іншою довідковою літературою, розуміти основний зміст газетних, журнальних текстів, текстів науково-популярного і публіцистичного стилів, виділяти основну думку, уміти переглянути значний за обсягом текст (серію текстів) для пошуку необхідної інформації, здобувати інформацію з оголошень, проспектів, меню, розкладів, брошур, коротких офіційних документів» [4].

Освітній стандарт імплементується в шкільних навчальних програмах, які орієнтовані на три рівні: стандартний, академічний і профільний. Стандартний рівень володіння іноземною мовою передбачає, що учні на кінець 11 класу повинні вміти читати (з повним розумінням) тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі обсягом не менше 1000 друкованих знаків; академічний рівень передбачає, що учні на кінець 11 класу можуть читати і розуміти тексти на сучасні теми, вміти знаходити і вилучати потрібну інформацію з описом подій в газетних, журнальних статтях і брошурах обсягом не менше 1900 друкованих одиниць; профільний рівень передбачає такі результати навчання читання на кінець 11 класу: читання та відповіді за анкетуванням, читання з коректним зіставленням головних фактів, читання (з повним розумінням) тексту, побудованому на знайомому мовному матеріалі, стилістичний розбір тексту, дослідження стилю автора, пошукове читання (не менше 1100 друкованих знаків) [3].

Як показує аналіз навчальних програм, стандартний та академічний рівні орієнтовані на рівень B1 за «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти», тоді як профільний рівень середньої школи охоплює рівень B2 [1, с. 114–115, 167]. Стилiстичний розбір тексту, дослідження стилю автора передбачає роботу з імпліцитним змістом тексту, роботу з темними і глобальними імплікатами, з конотативною семантикою лексичних одиниць.

**Метою статті** є здійснити диференціацію лексики залежно від наявних рівнів навченості студентів, орієнтуючись на очікувані результати, тобто провести диференціацію лексичного та текстового матеріалу з метою диференційованого формування у майбутніх філологів англійськомовної лексичної компетентності в читанні для кожної з диференційованих груп.

Проведене нами тестування студентів показало різнорівневність у сформованості комунікативної компетентності загалом і мовленнєвої компетентності зокрема, а також тезаурусу студентів, який дозволяє їм охопити певний рівень розуміння текстів. Перевірялося розуміння текстів двох рівнів – B1 та B2. Текст рівня B1 містив лексику, яка характерна для публіцистичного стилю, загальнорозмовну лексику, прості та складні речення, мав експліцитний зміст, культурно марковану лексику, локальні імплікати. Текст рівня B2 належав до ораторського стилю, містив прості та складні речення, мав конотативну лексику, імпліцитні змістові модулі, темні та глобальні імплікати, потребував інтерпретації змісту та смислу.

У тестуванні, проведеному у вересні 2017 р., взяли участь 42 студенти I курсу спеціальності 035 «Філологія» Київського національного університету імені Тараса Шевченка (КНУ ім. Т. Шевченка). З них 8 студентів не змогли продемонструвати наявності рівня B1; це студенти з рівнем A2 в читанні та лексичній компетентності. 30 студентів виявили достатній рівень лексичної компетентності в читанні (на рівні B1). 4 студенти виявили рівень, що відповідає B2. Проте варто зауважити, що студенти (рівня B2) виконали майже 80 % завдань, що свідчить про потребу зупинитися на рівні B2.

Така гетерогенність груп потребує диференційованого формування лексичної компетентності, суть якої полягає в тому, щоб: покращити рівень вказаної компетентності в читанні студентів, які мають рівень A2: на кінець I курсу студенти мають набути рівня B1 (як мінімум) і наблизитися до рівня B1+ (як максимум); студенти, які мають рівень B1, повинні

перейти до рівня B1+; студенти, які мають рівень B2, мають поглибити знання лексики, уміння читання більш складних щодо змісту і смислу текстів, наблизитися до рівня B2+.

Нами проаналізовано навчальні програми з англійської мови провідних закладів вищої освіти (для студентів I курсу) і виявлено, що серед університетів немає однастайності у виборі змістових модулів. Для порівняння наводимо приклади навчальних програм Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ) і КНУ ім. Т. Шевченка.

Відповідно до програми підготовки майбутніх філологів у КНЛУ студенти на кінець першого року навчання повинні досягнути рівня володіння мовою – B1+, а також уміти читати оригінальну художню, суспільно-політичну літературу, тексти з побутової тематики. Тематика змістових модулів з англійської мови (першої) для студентів-філологів: Змістовий модуль 1. Я і моя родина. Змістовий модуль 2. Дім, квартира. Змістовий модуль 3. Студентське життя, навчання. Змістовий модуль 4. Їжа, харчування. Змістовий модуль 5. Магазин. Покупки. Змістовий модуль 6. Погода, пори року. Місто та село. Міський громадський транспорт. Пересування по місту [6, с. 7–9].

Згідно з програмою підготовки філологів КНУ ім. Т. Шевченка студенти на кінець I курсу повинні розуміти під час читання інформацію, що міститься у невеликих автентичних текстах різних жанрів і тематики (уривки статей з енциклопедій та довідників, науково-популярних статей, художньої прози та поезії, брошур, постерів, веб-сайтів); розуміти основний зміст і деталі, імпліцитну інформацію та намір автора. Тематика змістових модулів з англійської мови: Змістовий модуль 1. Живі та здорові (Alive & Well). Змістовий модуль 2. Праві та неправі (Right & Wrong). Змістовий модуль 3. Земля та море (Land & Sea). Змістовий модуль 4. Містичне (Magic & Mystery). Змістовий модуль 5. Батьки та діти (Parents & Children). Змістовий модуль 6. Влада та гроші (Power & Money) [5, с. 5–7]. Ми орієнтуємося на тематику змістових модулів КНУ ім. Т. Шевченка, що зумовлено наступним: 1) цей вуз є експериментальною базою нашого дослідження; 2) тематика змістових модулів не збігається з темами, які учні вивчали в середній школі, тож вона дозволить студентам вийти на рівень B1+.

Визначена нами тематика змістових модулів потребує конкретизації та врахування труднощів формування лексичної компетентності в читанні. В цьому процесі традиційно визначають предметні, логічні і мовно-мовленнєві труднощі.

Предметні труднощі зумовлені недостатніми екстралінгвістичними знаннями, які перешкоджають розуміння змісту прочитаного, і часто локальними імплікатами, що вербалізують поняття і реалії іншомовної культури. Недостатні екстралінгвістичні знання часто призводять до спотворення в розумінні експліцитного змісту текстів. Тому навчання лексики повинно здійснюватися з формуванням міцних екстралінгвістичних знань про поняття, явища, реалії англomовних країн, про культурні та ментальні концепти народів-носіїв мови. Для цього студенти повинні читати культурно марковані тексти, в яких описуються культурно специфічні поняття, явища, реалії; користуватися засобами їх унаочнення, щоб мати чітке й повне уявлення про них, добирати інформацію зі словників, довідникової літератури тощо. Предметні труднощі в навчанні іноземної мови майбутніх філологів охоплюють екстралінгвістичний країнознавчий блок, їх подолання відкриває шлях до розуміння експліцитної інформації змісту тексту. Найчастіше предметні труднощі виникають у студентів, які мають низький рівень лексичної та читацької компетентності.

Логічні труднощі зумовлені складністю логіки побудови текстів. У межах вирішення проблеми подолання цих труднощів в навчанні майбутніх філологів на I курсі вважаємо неприпустимим використовувати тексти, які мають відхилення від норм англійської літературної мови у стильовому, композиційному та мовному оформленні. Логічні труднощі, пов'язані з нормативним використанням лексики, виникають найчастіше тоді, коли студентам бракує навичок поєднання слів у речення і вони втрачають логіку повідомлення. Для подолання цих труднощів вважаємо доцільним застосовувати лексико-граматичний аналіз окремих речень, а також використання різних вправ, які формують навички упізнавання та семантизації лексичних одиниць під час читання. Правильно структурно та стилістично організований текст для читання має слугувати взірцем англійського мовлення загалом і слововживання зокрема.

Логічні змістові труднощі відчувають студенти з різними рівнями навченості: студенти з низьким рівнем лексичної компетентності в читанні відчувають проблеми під час розуміння цілісних речень (у текстах на рівні B1); студенти з достатнім рівнем означеної компетентності



загалом вільно сприймають тексти рівня B1, проте відчувають труднощі під час рецензії текстів рівня B2. Ці труднощі зумовлені імпліцитністю окремих змістових модулів: студентам не вистачало знань і вмінь експлікувати їх зміст, а відтак інтерпретації ключових мовних засобів, які несли основне смислове навантаження. Такі ж труднощі виникали і в студентів з високим рівнем лексичної компетентності в читанні (рівень B2). Отже, студентам з достатнім та високим рівнями лексичної компетентності бракувало знань, умінь, здатності і готовності розкривати імпліцитні частини змісту тексту за допомогою інтерпретації лексичних засобів.

Мовно-мовленнєві труднощі викликані недостатністю словникового запасу, знаннями граматичних засобів, недостатнім рівнем відповідних навичок тощо в студентів. Звичайно, такі труднощі інтегруються з предметними та логічними, оскільки за будь-якою лексичною одиницею стоїть референт, який відображає поняття, інтегроване в контекст певної ситуації.

Лексичні мовно-мовленнєві труднощі студентів трьох дифідгруп різняться: студенти з низьким рівнем читацької та лексичної компетентності мають труднощі під час семантизації денотативних значень лексичних одиниць, які належать як до культурно маркованого, так і до загальнозживаного прошарку; конотативних значень лексичних одиниць; важко встановлюють змістову зв'язність окремих висловлень, фокусують увагу на контекстному значенні слова; слабо семантизують фразеологізми, майже не семантизують імплікатив. Студенти з середнім рівнем лексичної компетентності загалом володіють лексикою, необхідною для читання текстів на рівні B1, встановлюють змістову зв'язність окремих висловлень, фокусують увагу на контекстному значенні слова, проте у них виникають труднощі, пов'язані з семантизацією лексичних одиниць з конотативною семантикою, імплікатив (найчастіше глобальних і темних). Студенти з високим рівнем читацької та лексичної компетентності загалом без перешкод семантизують лексику під час читання, встановлюють контекстні значення слів, проте відчувають труднощі під час інтерпретації імплікатив.

Для подолання мовно-мовленнєвих труднощів, необхідно дотриматися таких передумов: дібрати лексику і тексти, які відповідають рівню навченості, орієнтовані на розширення та вдосконалення словникового запасу студентів; сформулювати в останніх відповідні знання про денотативні і конотативні значення слів; сформулювати розуміння особливостей слова мовно і мовленнєвої одиниці; сформулювати навички семантизації лексичних одиниць у контексті.

Під час добору лексичного матеріалу орієнтуємося на лексичний мінімум. Він охоплює активний, пасивний та потенційний словник. В сучасній науковій методичній літературі до активного словника відносять лексичні одиниці, які використовує мовець у продуктивному мовленні. Пасивний і потенційний словник складають лексичні одиниці, які використовуються в рецептивних видах мовленнєвої діяльності. До пасивної лексики належать слова, які читач (слухач) може впізнавати та семантизувати під час сприйняття мовлення. До потенційної лексики належать слова, про значення яких читач (слухач) може здогадатися на основі: їхньої схожості з рідною (іншими іноземними) мовою, так звані інтернаціоналізми, епідигматичного аналізу (тобто аналізу їхнього морфемного складу, за умови що слово складається з відомих кореневих та афіксальних морфем), процесу конвертації (тобто переходу слова з однієї частини мови в іншу), встановлення логіки метафоризації лексичної одиниці (за умови знання та виявлення культурно маркованої вмотивованості перенесення), контексту. Потенційний словник є невичерпним джерелом розширення словникового запасу студентів і залежить від мовленнєвого досвіду читача.

Для здійснення процедури добору лексичного та текстового матеріалу необхідно визначитися з одиницями та критеріями добору. Одиницями добору лексичного матеріалу визначаємо слово з його денотативним та конотативними значеннями, фразеологічну єдність з його семантикою. Визначення критеріїв добору орієнтоване на реалізацію цілей навчання на певному етапі, адже добір лексики полягає в тому, щоб вибрати з масиву словника ті лексичні одиниці, які має засвоїти студент на певному етапі навчання, для здійснення комунікації в межах певних ситуацій тощо.

Одним з найголовніших критеріїв добору визначають тематичний, відповідно до якого добираємо лексику певної тематики [2, с. 158]. У процесі добору лексики для навчання філологів першого курсу орієнтуємося на тематику змістових модулів, які вивчаються студентами. До таких тем належать: *Alive & Well; Right & Wrong; Land & Sea; Magic & Mystery; Parents & Children; Power & Money*. Відповідно до кожної теми добирається текстовий

матеріал, який містить необхідну лексику, що дозволяє студентам відразу опановувати денотативні та конотативні значення слів, особливості їх функціонування в мовленні.

В умовах формування лексичної компетентності в читанні важливим вважаємо критерій сполучуваності, який передбачає добір лексики, що має високий коефіцієнт валентності слова у мовленні. У межах означеного критерію звертаємо увагу на семантичний діапазон лексичної одиниці, який може змінюватися залежно від її сполучуваності.

Критерій відповідності лексики рівню навченості студентів передбачає добір лексичних одиниць та їх значень, якими мають оволодіти студенти, залежно від рівня навченості: з одного боку, студенти усіх дифпідгруп повинні перманентно розширювати словниковий запас лексику, що відповідає тематиці змістових модулів та рівню B1+, а з іншого – треба враховувати той факт, що студенти, котрі не мають рівня B1, повинні засвоїти лексику, релевантну нижчим рівням; студенти з рівнем B2 мають поглиблювати лексичні знання на цьому рівні, щоб на кінець першого року навчання досягнути рівня B2+.

У межах тематичного критерію, критеріїв сполучуваності та відповідності лексики рівню навченості студентів здійснюємо диференціацію лексики для студентів з різним рівнем навченості. На основі описаних характеристик рівнів лексичної підготовки студентів різних дифпідгруп, а також рівнів сприйняття і розуміння текстів під час читання вважаємо за доцільне:

- здійснювати добір лексики в межах спільних для всіх дифпідгруп тем;
- для студентів з низьким рівнем навченості добирати загальнорозмовні та тематичні лексичні одиниці, орієнтуючись насамперед на їхні денотативні значення, та фразеологічні одиниці;
- для студентів з достатнім рівнем навченості добирати тематичні лексичні одиниці, орієнтуючись насамперед на їхні конотативні та контекстуальні значення, добирати фразеологічні одиниці;
- для студентів з високий рівнем навченості добирати лексичні одиниці, які відображають культурні та ментальні процеси носіїв мови, є в тексті глибинними і темними імплікатами, потребують інтерпретації реципієнтом.

Отже, в межах критеріїв тематичності, сполучуваності, відповідності лексики рівню навченості студентів добір лексики здійснюється як добір і навчання нових лексичних одиниць: 1) з їхніми денотативними значеннями; 2) залежно від рівня навченості, орієнтування на розширення семантичного поля лексем внаслідок вивчення конотативних значень.

У межах проблеми навчання читання важливим є врахування критерію словотворчої та стройової здатності. Добір лексики, яка має стройову здатність, актуальний для студентів, рівень навченості яких не відповідає B1. Як показало тестування, студенти з низьким рівнем навченості потребують вивчення стройової лексики. Студенти з достатнім рівнем навченості загалом володіють стройовою лексику, проте окремі з них потребують удосконалення навичок рецепіювання означеної лексики. Студенти з високим рівнем навченості вільно володіють стройовою лексику.

Добір лексики з високою словотворчою здатністю є актуальним щодо формування потенційного словника студентів. Знаючи семантику кореневої морфеми й семантичні відтінки афіксів, студент у процесі читання може семантизувати кілька десятків похідних слів, що значно полегшує процес сприйняття тексту. Відповідно до критерію врахування словотворчої здатності добору підлягає коренева лексика, яка відповідає заявленій тематиці та має високу словотвірну продуктивність, тобто утворює велику кількість дериватів.

Іншомовна лексика, яка має змістові та функціональні невідповідності з рідною мовою, викликає суттєві труднощі у студентів під час читання, оскільки студентам властиво переносити уже відомі значення та функції слова з рідної мови на іноземну (міжмовна інтерференція). Зазвичай, така інтерференція спричинена перенесенням денотативного значення слова в рідній мові на конотативні в іноземній, які є культурно та ментально зумовленими й відображають логіку будови мовної картини світу.

У зв'язку з цим під час добору лексики варто спиратися на критерій врахування рідної мови, який, з одного боку, дозволить знайти в рідній мові студентів можливі опори для засвоєння нових слів (наприклад, інтернаціоналізми), а з другого – передбачити можливі помилки у впізнаванні, розрізненні, відтворенні іншомовної лексики, викликані

інтерференцією. Відповідно до цього критерію, а також враховуючи висновки лінгвістів і методистів, визначаємо такі групи лексики, що потенційно можуть зазнавати міжмовної інтерференції: слова, які збігаються за звучанням, але мають різні значення (наприклад, *insult* – образа, удар, *artist* – художник, маляр); слова, які мають спільний денотат і різні конотативні значення, яких воно набуває у певних контекстах; слова, які мають спільні інтегративні семи, проте різняться або звуженістю семантики в іноземній мові відносно рідної, або, навпаки, набувають більш широкого значення в іноземній мові порівняно з рідною; слова, які мають схожу графічну оболонку з рідною мовою. Усі ці групи лексики потребують добору і спеціального навчання. Добір лексики не вичерпує проблеми формування лексичної компетентності в читанні, бо постає завдання добору текстів, на основі яких буде здійснюватися навчання лексики.

Добір текстів здійснюємо, орієнтуючись на функції іншомовних текстів: збагачення і розширення знань, досвіду студентів у різних сферах життя (тобто текст має бути джерелом екстралінгвальної інформації), тренування з метою засвоєння лексико-граматичного матеріалу та забезпечення студентам вправлення в читанні і використанні певного мовного матеріалу у відповідях на запитання, у процесі вільного переказу змісту; розвиток усного мовлення на основі прочитаного тексту; розвиток смислового сприйняття тексту – його розуміння. На основі функцій визначаємо критерії добору текстів: зв'язність; змістова цілісність; смислова і змістова завершеність; мовна доступність; зміст, який мотивує студентів; інформаційна насиченість; обсяг тексту; автентичність, функціональна зумовленість [2; 3].

Зв'язний текст характеризується в логічній взаємозумовленості компонентів тексту, які складаються в одне ціле (граматично та змістовно). Змістова цілісність передбачає наявність чіткої змістової лінії, співвіднесення тексту з єдиним об'єктом, єдність й однозначність теми та ідеї. Змістова цілісність орієнтована на виклад інформації відповідно до логіко-смислової структури. Смислова та змістова завершеність виявляється в осмисленні змісту, формуванні висновків та оцінки, закінченості кожної мікротеми. Мовна доступність полягає у відповідності лексичного навантаження тексту словниковому запасу студентів. Зміст тексту повинен мотивувати осатнітих до читання, містити цікаву інформацію, розширювати їхні лінгвальні та екстралінгвальні знання, розвивати мовленнєві навички. Інформаційно насичений текст повинен містити дані екстралінгвального характеру, розширювати лінгвокраїнознавчі знання та розвивати відповідні навички.

Обсяг тексту має відповідати програмним вимогам – рівню B1 (тобто майти майже 2000 знаків). Критерій автентичності орієнтований на добір текстів, складених носіями мови, в яких чітко простежується логіка мовної картини світу, особливості функціонування мови.

Критерій функціональної зумовленості орієнтований на добір текстів, які дозволяють реалізувати комунікативні та дидактичні функції: у межах предмета нашого дослідження – це формування лексичної компетентності. Відповідно до цього критерію добору і впровадженню у навчальний процес підлягають тексти, які містять нові лексичні та фразеологічні одиниці, а також відомі лексичні одиниці, що відповідають рівню навченості студентів.

Для студентів дифпідгрупи з низьким рівнем навченості необхідно добирати тексти, які містять таку лексику: загальнорозмовні слова нейтральної тематики, що позначають дії, ознаки, предмети, вживаються в різних текстах і становлять ядро найбільш уживаної лексики; тематична лексика та фразеологія, слова з денотативним значенням, слова, що мають культурно марковані референти; стройову лексику; кореневі лексеми, що мають високий словотвірний потенціал; похідні слова, семантика яких встановлюється за допомогою аналогів у рідній мові та епідігматичного аналізу. Саме на прикладі таких текстів будуть формуватися навички співвіднесення зорового образу слова з семантикою; комбінування слів у синтагми і цілі висловлення, надфразові єдності; здогадування значення слова за контекстом, за його морфемною будовою, схожістю зі словами в рідній мові; розпізнавання та семантизації фразеологічних одиниць; семантизування локальних імплікатів, які позначають культурні реалії.

Для студентів з достатнім рівнем навченості необхідно добирати тексти, що містять тематичні лексичні одиниці, конотативні значення лексичних одиниць, стійкі лексичні єдності (фразеологічні одиниці), яких набуває слово в певному контексті, слова з високою дериваційною здатністю; стройову лексику. На основі цих текстів студенти будуть опановувати навички встановлення змістової зв'язності окремих висловлень, семантизації конекторів

зв'язку висловлень у тексті; семантизації лексичних одиниць, вжитих у переносному значенні, надання емотивно-оцінних сем лексичним одиницям; фокусування уваги на контекстуальному значенні слова, здатності розуміти логіку набуття словами переносних значень через призму мовної картини світу; розширювати знання про екстралінгвальний простір.

Для студентів з високим рівнем навченості потрібно добирати тексти, які містять глибинні і темні імплікати, слова-символи, що потребують інтерпретації, використання додаткових джерел інформації. Тексти повинні мати імпліцитний зміст, неоднозначний смисл, закодований у словах, які потребують занурення в ментальний та культурний простір носіїв мови. Зауважимо, що тексти мають включати також нову лексику в її денотативному вираженні функціонального значення, проте кількість таких слів повинна бути обмеженою.

Отже, аналіз наукової літератури, проведене тестування дали можливість визначити певні критерії добору лексичного і текстового матеріалу з англійської мови для диференційованого формування лексичної компетентності в читанні у студентів-філологів I курсу. На основі критеріїв тематичності, сполучуваності, відповідності лексики рівню навченості студентів, словотворчої і стрійової здатності здійснено добір словникового мінімуму, який полягає в розширенні тезаурусу студентів новими лексичними одиницями з їхніми денотативними значеннями та в розширенні семантичного діапазону відомих лексичних одиниць. Всі тексти повинні бути цілісними, зв'язними, завершеним за змістом і смислом, доступними в мовному аспекті, автентичними, інформаційно насиченими, за обсягом відповідати рівню B1, B1+, за змістом бути цікавими й мотивувати студентів до читання та вивчення мови, однак різними за функціональною зумовленістю, залежно від рівня навченості студентів і здатності їх читати й інтерпретувати.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Митрофанова К. А. Методика отбора иноязычного лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей / К. А. Митрофанова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 155–160. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otbora-inoyazychnogo-leksicheskogo-materiala-dlya-obucheniya-studentov-meditsinskih-spetsialnostey>.
3. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
5. Робоча програма з іноземної мови (англійської) для студентів спеціальності «Східні мови». – К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 2017. – 48 с.
6. Робоча програма з першої іноземної мови (англійської) для студентів за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (Переклад (англійська)). – К.: КНЛУ, 2015. – 76 с.
7. Negle S. J. Comprehension Theory and Second Language Pedagogy / S. J. Negle, S. L. Sanders // TESOL Quarterly. – 1986. – Vol. 20. – № 1. – P. 9–26.

### REFERENCES

1. Zagalnoevropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [European-wide recommendations on language education: study, teaching, evaluation], – Kyiv: Lenvit Publ., 2003. – 261 p.
2. Mitrofanova K. A. Metodika otbora inoyazychnogo leksicheskogo materiala dlya obuchenija studentov meditsinskih spetsialnostej [Methods of selection of foreign lexical material for training students of medical specialties], Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. – 2009. – № – 98. – PP. 155–160. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otbora-inoyazychnogo-leksicheskogo-materiala-dlya-obucheniya-studentov-meditsinskih-spetsialnostey>
3. Navchalni prohramy dlya 10–11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Curriculum for 10-11 forms of general education institutions] Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
4. Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu bazovoyi i povnoyi zahalnoyi serednoyi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22 lystopada 2011 r. [On approval of the State standard of basic and complete general secondary education]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.

5. Robocha prohrama z inozemnoi movy (anhliyskoyi) dlya studentiv spetsialnosti "Skhidni movy" [Work program for foreign language (English) for students of the specialty "Oriental languages"]. – Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka Publ., 2017. – 48 p.
6. Robocha prohrama z pershoi inozemnnoi movy (anhliyskoyi) dlya studentiv za napryamom pidhotovky 6.020303 Filolohiya (Pereklad (anhliyska)) [Working program for the first foreign language (English) for students in the field of study 6.020303 Philology (Translation (English))]. – Kyiv: KNU publ., 2015. – 76 p.
7. Negle S. J. Comprehension Theory and Second Language Pedagogy / S. J. Negle, S. L. Sanders // TESOL Quarterly. – 1986. – Vol. 20. – № 1. – P. 9–26.

Стаття надійшла в редакцію 29.05.2018 р.

УДК 377: 811.111

DOI 10:25128/2415-3605.18.2.15

IRYNA SKRIL

ID ORCID 0000-0002-5252-0521

iryna.skril@gmail.com

Senior Lecturer

Lviv Professional College of Hospitality, Tourism and Restaurant Service

Lviv, 36 Puliui St.

### PECULIARITIES OF LESSON PLANNING AND ITS RUNNING IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR PROSPECTIVE SPECIALISTS IN HOSPITALITY AND RESTAURANT SERVICE

*The article analyses the peculiarities of lesson planning in teaching English for Specific Purposes (ESP) for prospective experts in hospitality and restaurant service. The importance of teaching English for professional uses and particularly in the field of hospitality and restaurant service is undeniable. English proficiency is required in all professional areas but it becomes essential in the hospitality industry because of its specific characteristics. Setting objectives, designing lesson planning and developing lesson plans are necessary logical steps in the process of lesson implantation in teaching ESP for prospective experts in hospitality and restaurant service. The stages of lesson plan are shown. Examples of learning objectives, learning activities and assessment for prospective experts in hospitality and restaurant service are presented. The article emphasizes the importance of practical usage of theoretical language knowledge, stresses the peculiarities of lesson planning and explores various conditions, stages and organizational forms with their impact on the process of teaching ESP for prospective experts in hospitality and restaurant service.*

**Keywords:** English for Specific Purposes (ESP), lesson planning, learning objectives, learning activities, assessment.

ІРИНА СКРІЛЬ

Старший викладач

Львівський професійний коледж готельно-туристичного та ресторанного сервісу

м. Львів, вул. І. Пулюя, 36

### ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ І ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

*Аналізуються особливості планування навчальних занять з іноземної мови за професійним спрямуванням (ІМПС) для майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Важливість викладання англійської мови для професійного використання, особливо в сфері гостинності та ресторанного обслуговування, є незаперечною. Вказано, що досконале володіння англійською мовою потрібне у всіх професійних сферах, зокрема в індустрії гостинності завдяки своїм специфічним характеристикам. Постановка цілей, проектування планування і створення планів навчальних занять розглянуто як необхідні логічні кроки у процесі проведення занять для навчання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців готельного та ресторанного обслуговування. Показано етапи*

реалізації плану навчальних занять. Представлено приклади навчальних цілей, навчальна діяльність та оцінювання майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Відзначено актуальність практичного використання теоретичних мовних знань, особливості планування навчальних занять. Досліджено різні умови, етапи та організаційні форми з їх впливом на процес навчання ІМПС для майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

**Ключові слова:** іноземна мова за професійним спрямуванням, планування навчальних занять, цілі навчання, навчальна діяльність, оцінювання.

ИРИНА СКРИЛЬ

старший преподаватель

Львовский профессиональный колледж гостиннично-туристического и ресторанного сервиса  
г. Львов, ул. И. Пулюя, 36

## ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ ДЛЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНО- РЕСТОРАННОГО ДЕЛА

Анализируются особенности планирования учебных занятий по иностранному языку по профессиональному направлению (ИЯПН) для будущих специалистов гостинично-ресторанного дела. Важность преподавания английского языка для профессионального использования, особенно в сфере гостеприимства и ресторанного обслуживания, является неоспоримым. Указано, что владение английским языком необходимо во всех профессиональных сферах, в частности в индустрии гостеприимства благодаря своим специфическим характеристикам. Постановка целей, проектирования планировки и создания планов учебных занятий направлено как необходимые логические шаги в процессе проведения занятий для обучения иностранному языку по профессиональному направлению для будущих специалистов гостиничного и ресторанного обслуживания. Показаны этапы плана учебных занятий. Представлены примеры учебных целей, учебная деятельность и оценивание будущих специалистов гостинично-ресторанного дела. Отмечена актуальность практического использования теоретических языковых знаний, особенности планирования учебных занятий. Исследованы различные условия, этапы и организационные формы с их влиянием на процесс обучения ИМПС для будущих специалистов гостинично-ресторанного дела.

**Ключевые слова:** иностранный язык профессионального направления (ИЯПН), планирование учебных занятий, цели обучения, учебная деятельность, оценивание.

At the present stage the necessary condition for learning a foreign language is the introduction of such methods and techniques that would more effectively reveal the potential of students, their intellectual, creative and personal qualities. Implementation of foreign language communicative competence is the basis of their professional activities.

Many Ukrainian institutions have begun revamping their English for Specific Purposes (ESP) programs to bring them in line with the needs of local employers. These reforms recognize the correlation between what students learn in class and success in their future professions. Therefore, a main objective of English departments is to ensure that ESP courses impart the key communicative skills that are most useful to graduates in their chosen careers. From the hotel receptionist at the front desk to restaurant manager, English proficiency is required to carry out business.

Lesson planning is a critical part of overall course design. Once we have designed our entire course (including the structure and sequence, the tools we will use, and delivery method), mapping and aligning the course objectives (and the individual learning objectives for each lesson) to the assessments, occur most successfully during the lesson planning stage. Alignment must occur between assessments and objectives to have successful student outcomes. This defines the importance of lesson planning in teaching ESP for prospective experts of hospitality and restaurant service.

The problem of teaching a foreign language for students of non-target orientation has been analyzed by scholars such as O. Bihych, I. Bim, V. Buhbinder, I. Zadorozhna, O. Kvasova, A. Knurova, L. Morska, N. Mykytenko, N. Minina, S. Nikolaieva, Ye. Passov, I. Popov, I. Simkova, I. Semeriak, D. Tereschuk etc. The analysis of contentual components of the professionally oriented learning has been studied N. Castle, M. Kokor, N. Rubel, O. Tarnopolskyi, O. Tynkaliuk, L. Zienia

etc. However, despite great attention given to the subject, lesson planning in teaching ESP remains of interest to scholars, especially those working in the field of education.

*The purpose of the article* is to analyse peculiarities of lesson planning and implementation in teaching ESP for prospective experts of hospitality and restaurant service.

From a teaching point of view the emphasis is firmly on functional language – giving information, making recommendations, dealing with problems and so on – and on creating realistic situational practice where language functions can be demonstrated and developed alongside basic service-oriented performance. In English for Specific Purposes, “language is learnt not for its own sake or for the sake of gaining a general education, but to smooth the path to entry or greater linguistic efficiency in academic, professional or workplace environments” [4, p. 18].

Hospitality is an industry where communication is the key feature. It is also an international industry and will involve a range of inter-cultural encounters. The language of this industry is quite clearly English in an international context, but it is also the language of meeting needs, of providing high levels of service, of understanding people, of delighting people, of solving problems.

Lesson planning is an important aspect of effective teaching because it focuses the teaching on the students. It is defined as “a description or outline of (a) the goals or OBJECTIVES a teacher has set for a lesson (b) the activities and procedures the teacher will use to achieve them, the time to be allocated to each activity, and the order to be followed, and (c) the materials and resources which will be used during the lesson” [9, p. 333]. However, lesson planning can seem overwhelming and laborious.

Lesson plans are a road map to facilitate teaching and learning, what students need to learn and how it will be done effectively during the class time. Then appropriate learning activities are designed and strategies to obtain feedback on student learning re developed. Having a carefully constructed lesson plan entering the classroom is with more confidence and maximizing chance of having a meaningful learning experience with students.

The structure of the lesson is determined by its content and place in the cycle of lessons. Traditionally, the lesson consists of stages. The concept of the stage is associated with the movement to the goal set within a certain period of time, so the stage is established in didactics as a structural unit of the lesson. However, only one set of stages of a lesson, located in a certain sequence, does not form its structure. The structure of the lesson is determined by a set of regularities of its internal organization, according to how the stages are composed [1, p. 472].

A successful lesson plan addresses and integrates three key components:

Learning Objectives;

Learning activities;

Assessment to check for student understanding.

A lesson plan provides us with a general outline of our teaching goals, learning objectives, and means to accomplish them, and is by no means exhaustive. A productive lesson is not one in which everything goes exactly as planned, but one in which both students and instructor learn from each other.

Before planning lesson to identification the learning objectives for the lesson is first needed. A learning objective describes what the learner will know or be able to do after the learning experience rather than what the learner will be exposed to during the instruction (i.e. topics). Typically, it is written in a language that is easily understood by students and clearly related to the program learning outcomes.

The Bloom’s Revised Taxonomy of Educational Objectives is a useful resource for crafting learning objectives that are demonstrable and measurable. Anderson and Krathwohl’s revision of the original Bloom’s taxonomy redefines the cognitive domain as the intersection of the Cognitive Process Dimension and the Knowledge Dimension [3, p.44-46, 67-68]. Although the Cognitive Process and Knowledge dimensions are represented as hierarchical steps, the distinctions between categories are not always clear-cut. For example, all procedural knowledge is not necessarily more abstract than all conceptual knowledge; and an objective that involves analyzing or evaluating may require thinking skills that are no less complex than one that involves creating. It is generally understood, nonetheless, that lower order thinking skills are subsumed by, and provide the foundation for higher order thinking skills.

Writing objectives is important stage of a lesson. There are two models for English Language Learning:

Model 1: Terminal (Main) and Enabling (Supporting). In this model, the teacher will identify two types of objectives: terminal (main) and enabling (supporting). This model is useful when the main goal of the students' learning is communication skill in English. Students whose lessons follow the terminal-enabling path may be learning other things along with their English, but English learning is viewed as the ultimate goal.

*Terminal Objective:* the overall communicative outcome of the lesson or unit of study. What should the students be able to do in real life by using English that they could not do before the lesson or unit?

*Enabling Objectives:* The subskills that students need to acquire in order to succeed in the terminal task. Exactly what to the students need to become able to do that will allow them to meet the terminal objective? Terminal (main) and enabling (supporting) objectives are shown below:

*Lesson Plan – Hospitality*

*Topic: Clothes. Taking requests*

Terminal Objectives:

1. Students will be able to provide basic information about clothes.
2. Students will be able to make appropriate responses to the guest's requests in reception and to help directly, or need to contact room service or housekeeping.

Enabling Objectives:

1. Students will be able to list the following clothes: T-shirt, blouse, jumper, skirt, dress, shorts, jeans, jacket, coat, cap, hat, scarf, gloves, mittens, socks, shoes, boots, flip-flops.
2. Students will be able to identify clothes needed for different occasions.
3. Students will be able to practice the structures with need and use the verbs to make sentences about what needs doing.
4. Students will be able to give good customer service.

Model 2: Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA).

In this model, the teacher will identify three types of objectives: cognitive objectives, learning strategies objectives, and language objectives. This model is useful when the students are trying to use English in order to learn something else. The CALLA model was developed for the context of regular elementary and high school education, where the ultimate goal is success in core academic subjects and English is just one of the things that has to be done in order to make the learning of academic subjects possible.

*Cognitive Objective:* The subject-area learning that the student needs to master during the lesson. Usually the main cognitive objective is the main objective for the lesson as a whole.

*Learning Strategies Objective:* A skill that the student needs to master in order to become an effective learner. Learning strategies can include study skills, methods of investigation, social skills that will permit cooperative learning, and any other ability that will help the student learn both in the current lesson and in the future.

*Language Objective:* A particular piece of English language skill that the student must acquire in order to meet the cognitive and learning strategies objectives.

The balance between Cognitive, Learning Strategies and Language objectives may be very different from one lesson to another, depending on the students' current level of language and learning strategy knowledge in relation to the content objectives that they must meet. Early in a unit of study, most of the attention may have to be given to language and learning strategies. Gradually, as relevant language and learning skills increase, the students will become able to focus more heavily on the cognitive (subject area) content.

A particular group of students may benefit more from one of these two models than from the other. Most groups will benefit from one model on some occasions and the other model on other occasions. The teacher's choice of models will always depend on the needs and abilities of the students at that particular point in their course of study, and on the main purposes of the program in which the students are enrolled.

As the name suggests, the CALLA approach was developed for use in contexts where academic learning is the main purpose of the program. Usually, students in CALLA-based lessons are focused most on the learning of other subjects, and have to learn English because English is the medium in which the subjects are being taught. Students in terminal/enabling lessons have the learning of English itself as their main goal. Although they may also need to learn other kinds of knowledge, usually they



already have basic knowledge of the topic area; they may need to learn about a new cultural context for a particular topic, but they bring some knowledge of the topic with them from their first language. The example of CALLA objectives is given below:

*Lesson Plan – Food Production*

*Content Objective:*

Students will be able to plan a menu that showcases Ukrainian foods to a Canadian tour group.

*Learning Strategies Objectives:*

Students will be able to use questions to determine which Ukrainian foods are commonly eaten by non-Ukrainians in Canada.

*Language Objectives:*

Students will be able to use the sentence tag, “Do you eat...” in order to elicit information.

Students will be able to give simple descriptions of a dish, including appearance, basic ingredients and methods of preparation.

To analyse the target situation, it is used the framework presented by T. Hutchinson and A. Waters [8, p. 59]. The students need the language for a combination of study, work and training. For their future work it will be essential to be able to deal with the situations on the grounds of the hotel facilities and hotel restaurant. The topics related to food and travelling are an integral part of the expected output of the students’ knowledge. To be more specific, the oral part of the lessons includes questions about travelling, eating habits at home and the restaurants.

After identifying areas (related to the subject Hotel management in English), where the students may work after graduating (a hotel, restaurant), considering the types of jobs they may find there (a waiter, head waiter, restaurant manager, receptionist), and analysing the situations they are likely to find themselves in, the objectives are as follows:

Students will be familiar and able to use specific vocabulary related to gastronomy, restaurant and hotel environment.

Students will be familiar and able to use specific phrases connected to restaurant and hotel jobs.

Students will be able to read and understand menus and booking in written form.

Students will be capable of writing down booking notes and present confirmation of booking in writing.

Students will be able to take the details of booking from a telephone conversation.

Approach is a theoretical position in language learning, of how people learn in general. According to J. Harmer a method is the practical realisation of an approach [6, p. 78]. That implies application of an approach from the context of language teaching, a plan for presenting the language material to be learned.

When *planning learning activities* the types of activities are considered students will need to engage in, in order to develop the skills and knowledge required to demonstrate effective learning in the course. Learning activities should be directly related to the learning objectives of the course, and provide experiences that will enable students to engage in, practice, and gain feedback on specific progress towards those objectives.

Planning learning activities it is necessary to estimate how much time will be spent on each. Building in time for extended explanation or discussion is needed to include in learning activities, but also being prepared to move on quickly to different applications or problems, and to identify strategies that check for understanding is important to realize.

Many activities can be used to engage learners. The activity types (i.e. what the student is doing) and their examples provided below are by no means an exhaustive list, but will help teacher in thinking through how best to design and deliver high impact learning experiences for students in a typical lesson (Table 1).

*Table 1*

*List of learning activities and their description*

| Activity type                                                          | Learning activities | Description                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Interaction with content<br/>Students are more likely to retain</i> | Drill and practice  | Problem/task is presented to students where they are asked to provide the answer; may be timed or untimed |
|                                                                        | Lecture             | Convey concepts verbally, often with visual aids                                                          |

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                      |                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>information presented in these ways if they are asked to interact with the material in some way.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                       |                      | (e.g. presentation slides)                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Quiz                 | Exercise to assess the level of student understanding and questions can take many forms, e.g. multiple-choice, short-structured, essay etc.                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Student presentation | Oral report where students share their research on a topic and take on a position and/or role                                                              |
| <i>Problem solving and Critical thinking Presenting students with a problem, scenario, case, challenge or design issue, which they are then asked to address or deal with provides students with opportunities to think about or use knowledge and information in new and different ways</i>                                                                                  | Case Study           | Detailed story (true or fictional) that students analyse in detail to identify the underlying principles, practices, or lessons it contains                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Concept Mapping      | Graphical representation of related information in which common or shared concepts are linked together                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Real-world projects  | Planned set of interrelated tasks to be executed over a fixed period and within certain cost and other limitations, either individually or collaboratively |
| <i>Reflection The process of reflection starts with the student thinking about what they already know and have experienced in relation to the topic being explored/learnt. This is followed by analysis of why the student thinks about the topic in the way they do, and what assumptions, attitudes and beliefs they have about, and bring to learning about the topic.</i> | Reflection journal   | Written records of students' intellectual and emotional reactions to a given topic on a regular basis (e.g. weekly after each lesson)                      |

It is important that each learning activity in the lesson must be aligned to the lesson's learning objectives, meaningfully engage students in active, constructive, authentic, and collaborative ways, and useful where the student is able to take what they have learnt from engaging with the activity and use it in another context, or for another purpose. There is a predictable connection between each communicative function and certain linguistic expressions [10, p. 18]. Two examples of learning activities for ESP lesson planning:

### *Lesson Plan – Food Production*

#### *Activities:*

1. Teacher will display map of Canada, pointing out the provinces where many Ukrainian families have settled. Students will practice the names of the four provinces: Ontario, Manitoba, Saskatchewan, Alberta.

Because we have many Ukrainian families, most Canadians are used to eating some kinds of Ukrainian food.

Students must ask the teacher questions (Do you eat \_\_\_\_ in Canada?) to find out which Ukrainian foods are common in Canada. *Chart items that are eaten and not eaten on the white board.* Cabbage rolls, perogie, borscht and sausage are very common, but other traditional Ukrainian foods aren't common. What are your favourite traditional foods?

2. Situation: A group of Canadian visitors is coming here. They own restaurants and they want to learn about traditional Ukrainian food. You will be preparing a meal for them that showcases traditional Ukrainian food. *Define showcase if they don't know the word.* In your notebook, list some traditional foods that you might want to include in the menu. *Solo activity, 2-3 minutes*

3. Divide the room into mixed ability groups of 3 or 4. Each group has 10 minutes to prepare a balanced menu that will showcase traditional Ukrainian food. *Circulate to make sure groups are on task and to provide needed vocabulary.*

4. Each group will present their menu. *Write menus on the white board. If a new item comes up, ask the group to describe it.*

#### *Lesson Plan – Hospitality*

What would you wear to a party? I'd wear mini-skirt. What about you?

(to go running, to go out in the snow, to go on holiday)

Structure to practice: Use *need* in the following ways:

as a main verb (*need + noun*) need=require

*I need my trousers this afternoon.*

as an auxiliary verb (*need + -ing*) passive meaning

*I think the room needs cleaning.*

as an auxiliary verb (*need + full infinitive*) need=have to

*I need to change towels every day*

Students work in pairs.

1. Using the verbs to make sentences about what needs doing.

2. Role-play

*3 Steps to Good Customer Service*

1. Greet the guest (*Good morning*)

2. Listen and understand the request

(*Two more towels for room 241?*)

3. Respond (*Here you are.*)

A1 You are a business traveler. Request the things on your list.

Example *Excuse me. I need to send a fax to Poland.*

*send a fax to Poland*

*trousers/ pressing*

*massage*

*wake-up call (5.00 a.m. tomorrow)*

*whisky for the minibar*

*towels/ changing*

*today's newspaper*

*bin/ emptying*

*dress/ dry cleaning*

*more toilet rolls*

*shirt/ washing*

B1 You work in reception. Listen to your partner's requests and make appropriate responses. You may be able to help directly, or need to contact room service or housekeeping.

Example *Certainly, sir/madam. You can send a fax from the business centre.*

*or I'll send someone up to your room right away.*

*Planning to assess student understanding* is considerable stage in lesson planning. Assessments (e.g., tests, papers, problem sets, performances) provide opportunities for students to demonstrate and practice the knowledge and skills articulated in the learning objectives, and for instructors to offer targeted feedback that can guide further learning.

According to S. Thornbury testing provide us with reliable means of knowing how effective our teaching has been and also provide a form of feedback to both teachers and students as well [11, p. 129]. Testing motivates learners to review vocabulary in preparation for the test, known as backwash. In general, testing helps to "recycle" vocabulary as well as to consolidate it.

Planning for assessment is to find out whether your students are learning. It involves making decisions about:

the number and type of assessment tasks that will best enable students to demonstrate learning objectives for the lesson:

Examples of different assessments,

Formative and/or summative;

the criteria and standards that will be used to make assessment judgements:

Rubrics;

student roles in the assessment process:

Self-assessment,

Peer assessment;

the weighting of individual assessment tasks and the method by which individual task judgements will be combined into a final grade for the course:

information about how various tasks are to be weighted and combined into an overall grade must be provided to students;

the provision of feedback:

giving feedback to students on how to improve their learning, as well as giving feedback to instructors how to refine their teaching.

Placement tests are intended to provide information which will help to place students at the stage or in the part of the teaching programme most appropriate to their abilities [7, p. 10-14].

ESP is generally used for teaching a utilitarian purpose, to teach to achieve specific language skills using real situations, in a manner that allows students to use English in their future profession. Theoretical learning is good, but not using that knowledge practically is vain. Hence, it is very important to utilize the knowledge practically; otherwise there is no point to gain theoretical knowledge. Practical knowledge can give the best exposure of learning to students and often lead to a deeper understanding of a concept through the act of doing and personal experience. That is why it is necessary to emphasise on the learning process, which means gaining knowledge and the skill of using knowledge [2, p. 330 – 383].

ESP is part of a larger movement within language teaching away from a concentration on teaching grammar and language structures to an emphasis on language in context. ESP covers subjects ranging from hospitality to restaurant management. The ESP focus means that English is not taught as a subject divorced from the students' real world; instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners.

Thus, lesson planning provides the following: 1) structure; 2) a logical progression, 3) an emphasis on student involvement, 4) a focus on learning goals and objectives, 5) accountability for skills taught, and 6) an opportunity for teacher reflection. Having a checklist of components that are needed in a lesson plan it is necessary to gain attention and prepare for learning, inform of the learning objective(s), review prior learning and knowledge related to the objective(s), share, model, and describe the content, make the content relevant, check understanding, used a variety of teaching methods, aligned the assessments to the learning objectives, assessed your learning both formatively and summatively, reflected on the outcome to determine successful completion.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / Бігич О.Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей: колективна монографія; за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич / О. Б. Бігич, Л. В. Бондар, М. М. Волошинова, Л. О. Максименко, О. М. Огуй, І. О. Сімкова, Я. В. Окопна. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.
3. Anderson L., Krathwohl D. A. Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. – New York: Longman, 2001. – 352 p.
4. Basturkmen H. Ideas and Options in English for Specific Purposes / Helen Basturkmem. – London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 186 p.
5. Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 317 p.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 3<sup>rd</sup> ed. – [S. l.]: Pearson Education Limited, 2001. – 371 p.
6. Hughes, Arthur. Testing for Language Teachers. – Glasgow: Cambridge University Press, 1989. – 172p.

2. 8. Hutchinson Tom, and Waters Alan. English for Specific Purposes: A Learning - centred Approach Cambridge [Cambridgeshire: Cambridge UP, 1987. Print. – 183 p.
8. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / Jack C. Richards, Richard Schmidt. – 4th ed. – Harlow: Pearson Education Limited, 2010. – 645 p.
9. Tarone E. Focus on the Language Learner / E. Tarone, G. Yule. – Oxford University Press, 1995. – 206 p.
10. Thornbury, S. How to Teach Vocabulary. – Harlow: Longman, 2002. – 185 p.

## REFERENCES

1. Medodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B., Borysko N.F., Boretska H.E. ta in. / za zahaln. red. S. Yu. Nikolaievooi. – K.: Lenvit, 2013. – 590c.
2. Teoriia i praktyka formuvannia inshomovnoi profesiino oriietovanoi kompetentnosti v govorinni u studentiv nelinhvistychnykh spetsialnostei [Theory and practice of formation of foreign language professional-oriented competence in speaking among students of non-linguistic specialties]: kolektyvna monohrafiia za zah. i nauk. red O. B. Bihych / O. B. Bihych, L. V. Bondar, M. M. Voloshynova, L. O. Maksymenko, O. M. Ohui, I. O. Simkova, Ya. V. Okopna. – Kyiv: Vyd. tsentr KNLU, 2013. – 383 p.
3. Anderson, L., & Krathwohl, D. A. Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. – New York: Longman, 2001. – 352p.
4. Basturkmen H. Ideas and Options in English for Specific Purposes / Helen Basturkmem. – London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 186 p.
1. 5. Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 317p.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 3<sup>rd</sup> ed. – [S. l.]: Pearson Education Limited, 2001. – 371 p.
6. Hughes, Arthur. Testing for Language Teachers. – Glasgow: Cambridge University Press, 1989. – 172p.
2. 8. Hutchinson Tom, and Waters Alan. English for Specific Purposes: A Learning - centred Approach Cambridge [Cambridgeshire: Cambridge UP, 1987. Print. – 183p.
8. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / Jack C. Richards, Richard Schmidt. – 4th ed. – Harlow: Pearson Education Limited, 2010. – 645 p.
9. Tarone E. Focus on the Language Learner / E. Tarone, G. Yule. – Oxford University Press, 1995. – 206 p.
10. Thornbury, S. How to Teach Vocabulary. – Harlow: Longman, 2002. – 185 p.

УДК 378.147:811.111

DOI 10:25128/2415-3605.18.2.16

AGNESSA TOMASHEVSKA

<https://orcid.org/0000-0003-3574-5945>

agnessat1992@gmail.com

Postgraduate Student

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Ternopil, 2 Maksyma Kryvonosa St.

## DEVELOPING PROSPECTIVE PHARMACISTS' ENGLISH LEXICAL COMPETENCE IN READING AND SPEAKING THROUGH EXERCISES FOR SELF-DIRECTED STUDY

*The article grounds the main principles of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed study: integrated development of lexical knowledge, skills and lexical awareness in reading and speaking (exercises should be directed to integrated development of all the components of lexical competence), profession-oriented learning (all the texts deal with the topics within the professional area, the main focus is made on professional terms, typical professional situations of intercultural communication), visualization (the vocabulary presented should be visualized to help students create mental pictures), consciousness (e.g., comparing to the corresponding terms in the languages of origin), development of students' strategic awareness, considering lexical unit features. Stages of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed study have been determined: preparatory, which entails semantization of new lexical units and is divided into two sub-stages: the first – getting acquainted with new words out of context (should be applied only for professional terms), the*

*second – getting acquainted with new words in context and building strategic awareness; training – implies automatizing students' actions with new lexical units on the levels of a word, word combination, phrase, sentence, suprasegmental unit; usage – activating students' actions with new lexical units on the text level. A subsystem of exercises for developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed study has been worked out. It contains three groups of exercises which correlate with the stages and are subdivided into subgroups.*

**Keywords:** prospective pharmacists, English lexical competence in reading and speaking, self-directed study, subsystem of exercises, stages, principles.

АГНЕССА ТОМАШЕВСЬКА

аспіранта  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса 2

### **ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ ЗА ДОПОМОГОЮ ВПРАВ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

Обґрунтовано принципи формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи: інтегрованого формування лексичних знань, навичок і лексичної усвідомленості у читанні та говорінні; професійно орієнтованого навчання (зосередженість на темах, ситуаціях професійного спілкування, відповідних термінах); візуалізації (сприятиме створенню в студентів ментальних образів, моделей); свідомості (наприклад, порівняння термінів англійською мовою з латинськими відповідниками); розвитку стратегічної усвідомленості, урахування особливостей лексичних одиниць. Визначено три етапи формування цієї компетентності у зазначеному процесі: підготовчий, який спрямований на семантизацію нових лексичних одиниць і поділяється на два підетапи: перший – ознайомлення з новими лексичними одиницями поза контекстом (лише для термінологічної лексики), другий – ознайомлення з новими словами у контексті і цілеспрямований розвиток стратегічної усвідомленості; автоматизація дій студентів з лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, фрази, речення, надфразової єдності; використання вивчених лексичних одиниць на текстовому рівні. На другому і третьому етапах передбачено заохочення студентів до використання різних стратегій і подальшого аналізу їхньої ефективності та доцільності. Обґрунтовано вимоги до вправ для формування англомовної лексичної компетентності. З урахуванням визначених етапів запропоновано підсистему вправ для формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. Розроблена підсистема містить три групи вправ, які корелюють з етапами і передбачають підгрупи вправ. Вказано, що автоматизація дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, фрази, речення, надфразової єдності здійснюється окремо для читання та говоріння, а на рівні тексту – спочатку окремо для читання та говоріння, а потім інтегровано.

**Ключові слова:** майбутні фармацевти, англомовна лексична компетентність в читанні та говорінні, самостійна робота, підсистема вправ, етапи, принципи.

АГНЕССА ТОМАШЕВСКАЯ

аспірантка  
Тернопольский национальный педагогический университет  
имени Владимира Гнатюка  
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

### **ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧТЕНИИ И ГОВОРЕНИИ С ПОМОЩЬЮ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Обоснованы принципы формирования у будущих фармацевтов англоязычной лексической компетентности в чтении и говорении в процессе самостоятельной работы: интегрированное формирование лексических знаний, навыков и лексической осознанности в чтении и говорении; профессионально ориентированного обучения (сосредоточенность на темах, ситуациях профессионального общения, соответствующих терминах); визуализации (способствует созданию у

студентов ментальных образов, моделей); сознательности (например, сравнение терминов на английском языке с соответствующими латинскими терминами); развитие стратегической осознанности, учет особенностей лексических единиц. Определены три этапы формирования у будущих фармацевтов англоязычной лексической компетентности в чтении и говорении: подготовительный, который направлен на семантизацию новых лексических единиц и делится на два подэтапа: первый – ознакомление с новыми лексическими единицами вне контекста (только для терминологической лексики), второй – ознакомление с новыми лексическими единицами в контексте и целенаправленное развитие стратегической осознанности; автоматизация действий студентов с лексическими единицами на уровне слова, словосочетания, фразы, предложения, сверхфразового единства; использование выученных лексических единиц на текстовом уровне. С учетом выделенных этапов предложено подсистему упражнений для формирования у будущих фармацевтов англоязычной лексической компетентности в чтении и говорении в процессе самостоятельной работы. Разработанная подсистема содержит три группы упражнений, которые соотносятся с этапами и, в свою очередь, включают подгруппы упражнений.

**Ключевые слова:** будущие фармацевты, англоязычная лексическая компетентность в чтении и говорении, самостоятельная работа, подсистема упражнений, этапы, принципы.

Nowadays it has become extremely important for the health care professionals to know at least one foreign language, predominantly English, as it enables them to get valuable information from the authentic sources which is often in English, communicate with colleagues from other countries, actively participate in different events, for example, scientific conferences and thus expand professional knowledge and develop skills, improve career prospects.

Lexical competence is an important component of communicative language competence which implies student's ability to understand words and "choose an appropriate expression from their repertoire" [12, p. 134] demonstrating the necessary breadth and variety [12, p. 132] to convey the appropriate meaning.

The question of developing vocabulary skills has been the focus of the investigation of many researches (V. Borshchovetska, I. Chorna, A. Kotlovskyi, I. Lypska, A. Paletska, I. Zadorozhna, R. Gairns, S. Redman, V. P. Takač.). Teaching foreign language to health professionals has also been the area of concern of modern scientists. Thus, L. Biretska, L. Krysak, L. Rusalkina, Ch. Tsymbrovska and others studied developing different aspects of ESP communicative competence of prospective doctors. T. Horpinich focused on forming ESP reading skills of future pharmacists. However, there is still lack of investigations on teaching ESP prospective pharmacists. Besides, the analysis of modern scientific literature shows that the methodology of developing prospective pharmacists' English lexical competence has not been developed yet. In the article we will focus on lexical competence in reading and speaking as integrated formation of such skills may facilitate learning and improve the results.

Because of the limited amount of classes much attention should be paid to self-directed study which can contribute greatly to the development of students' English lexical competence.

The **purpose** of the article is to ground the main principles of teaching and present the subsystem of exercises for self-directed study aimed at developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking.

Teaching lexical skills (as well as other skills) should be based on principles which can be viewed as requirements that ensure the effectiveness of teaching and learning.

The analysis of scientific literature shows that usually scientists emphasize the following principles in teaching vocabulary [1, p. 6–7; 2, p. 85–91; 5, p. 65–69; 8, p. 66]: visibility, consciousness, focus on typical professional situations, autonomy, individualization, consistency, systemic character, interdisciplinary approach, cognitive activity, dominant role of exercises, considering mother tongue, and others.

All of them can be applied to our investigation, however, we will focus on those which are of main importance for developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking: integrated development of lexical knowledge, skills and lexical awareness in reading and speaking, profession-oriented learning, visualization, consciousness, development of students' strategic awareness, considering lexical unit features.

The principle of *integrated development of lexical knowledge, skills and lexical awareness in reading and speaking* means that the subsystem of exercises should be directed to integrated

development of all the components of lexical competence (lexical knowledge, lexical skills and lexical awareness) as well as integrated development of lexical skills in reading and speaking.

Lexical knowledge presupposes knowledge of form (spoken, written, parts of the word), meaning (Is there a Ukrainian word with almost the same meaning?), use (grammatical functions (predictable grammar patterns with the word), collocation (Does the word have the same collocations as the Ukrainian word?), constraints on use (restrictions, whether they are the same as the Ukrainian word of similar meaning)) [15, p. 49–50]. Lexical skills are divided into receptive (reading – recognizing the words and their semantization, guessing the meaning of the word from the context, word analysis, comparing with similar Ukrainian and Latin words, differentiating similar words) and reproductive (speaking – using new lexical units in oral communication, correct word combination in phrases and sentences, assessment of the correctness of the words usage) [3, p. 512–513]. Lexical awareness is the ability to analyse main difficulties of lexical competence acquisition, evaluate the usage of lexical units, analyse own mistakes [6, p. 112; 7, p. 21].

Lexical skills undergo integrated development on all the stages. At first students get acquainted with new lexical units (in the context or beyond it), then they train to recognize and use new lexical units on the level of a word, word combination, phrase, sentence, supra phrasal unit, text.

*Profession-oriented learning* means that all the texts deal with the topics within the professional area, the main focus is made on professional terms, typical professional situations of intercultural communication. The content and activities should correlate with students' professional needs and interests. In such a case students will be not only better trained to perform their duties in different situations, but also motivated to learn English as they will see the practical importance and ways of using the language at work. The principle of profession-oriented learning implies strong connection with the professional subjects, their content, which develops students' understanding of meaningful connections among English and other disciplines.

According to the principle of *visualization* the vocabulary presented should be visualized to help students create mental pictures. L. Biretska proved the expediency of using mind maps at all stages of teaching vocabulary to prospective doctors [1, p. 22]. Mind maps can be viewed as graphic organizers with the main concept or word in the centre and associated or related words radiating from it. It does not mean that teachers should always provide students with mind maps. They may demonstrate this strategy to students, and prospective pharmacists must be involved in producing mind maps themselves, which will help them better memorise the words, understand their relations with other words, see connection with prior knowledge, create mental links, improve memory retention. It is very important for memorizing new vocabulary, its comprehension and use in speech production. For example, words are organized in semantic fields so producing speech a speaker can select a word easily from a particular topic area; similar sounding words are also grouped together, which is useful for comprehension [9, p. 193].

The principle of *consciousness* means emphasis on meaningful learning when new symbols, concepts are incorporated within students' cognitive structure. As pharmacy and medical terminology is still based on Greek and Latin, students should learn them consciously comparing to the corresponding terms in the languages of origin.

*Considering lexical unit features* means taking into account the peculiarities of the word while presenting or memorizing it. For example, some words can be understood from the context (e.g. 'Aspirin may cause side effects. Tell your doctor if any of these symptoms are severe or do not go away: nausea, vomiting, stomach pain ... [10]). Others may be understood from the analysis of the prefix, suffix and the root. For example, *ultramicrotomy*: *ultra* = excess, beyond; *micro* = tiny; *tomy* = cutting (the technique of cutting into very thin pieces) [14, p. 222]. Some words are similar to corresponding Latin or/and Ukrainian ones (for example, *nerve* (Latin – *nervus*, Ukrainian – *нерв*), *oil* (Latin – *oleum*)).

*Development of students' strategic awareness* means teaching students to use effective strategies which are viewed as actions that learners consciously select to improve the foreign language learning or its use or both [11, p. 5]. As many scientists, who categorise language learning strategies into cognitive, metacognitive, social and affective [11; 16; 19], in L2 vocabulary acquisition we consider using cognitive, metacognitive, social, affective and communicative strategies. On the basis of modern literature analysis [4; 18] and the results of the questionnaire which was suggested to the students of Bukovinian state medical university we have selected and determined strategies important



for the development of prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking. Cognitive strategies concern mental actions [17] and include: analysis of the structure, comparison of Latin or/and Ukrainian equivalents, synthesis, linking with prior knowledge, memorising (imitation, writing down words, making sentences, using word cards, grouping, associating, connecting the word to a personal experience, semantic mapping, using keywords, representing in memory, oral repetition, visual repetition, structured reviewing, using words in various contexts) [4, p. 73; 18, p. 67–69]).

Metacognitive strategies presuppose planning, goals setting, monitoring and evaluation of the learning process and results [19]. They are based on metacognitive knowledge which includes person knowledge (what students know about learning and themselves as learners), task knowledge (its objectives, skills necessary to fulfill the task) and strategic knowledge (knowledge of the best strategies and language learning itself, which helps in selecting strategies) [18, p. 53–54]. Metacognitive strategies include: planning for vocabulary learning, dictionary use strategies, keeping a vocabulary notebook which may include examples of using words in the sentences, mind maps etc., consulting a reference source, using English-language resources, testing knowledge with word tests, repeating the word over time, regular repeating outside classroom [18, p. 69–71].

Social strategies presuppose cooperation with other students and the teacher, which helps learners complete the task and develop target skills: asking for a L1 translation, asking a teacher for a sentence with the new word, asking groupmates for meaning, discovering the meaning through group work activity, interaction with native speakers, getting someone to test the knowledge.

Communicative strategies in terms of our investigation include mainly compensation strategies (guessing the meaning of the word by morphological analysis, using context, multiple reading to guess the meaning of the words, paraphrasing) [4, p. 72].

The next step is to determine stages of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking.

Taking into account the views of modern scientists [1, p. 10; 6, p. 223], we have defined the following stages:

Preparatory, which entails semantisation of new lexical units and is divided into two substages: the first – getting acquainted with new words out of context (should be applied only for professional terms), the second – getting acquainted with new words in context and building strategic awareness.

Training – implies automatizing students' actions with new lexical units on the levels of a word, word combination, phrase, sentence, suprasegmental unit.

Usage – activating students' actions with new lexical units on the text level.

The suggested subsystem of exercises for self-directed study of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking correlates with the stages and meets the following requirements:

- all the exercises are motivated (they contain instructions with explanation why students should do the exercise);
- the purpose of each exercise is clearly stated in order to help students understand why they should do it and set own individual goals;
- most exercises contain a reflective component which encourages their self-evaluation and self-control;
- exercises entail purposeful development of strategic awareness on the first stage (second sub-stage) and further attention to strategy use on the next stages;
- most exercises presuppose self-control, some combine teacher's control and self-control.

The subsystem contains three groups of exercises which correlate with the stages and are subdivided into subgroups:

Group 1. Word semantization.

Subgroup 1.1. New words semantization out of context (only for professional terms).

Subgroup 1.2. New words semantization in context.

Subgroup 1.3. Development of strategic awareness.

Group 2. Forming lexical skills in reading and speaking on the levels of a word, word combination, phrase, sentence, suprasegmental unit.

Subgroup 2.1. Forming lexical skills in reading on the levels of a word, word combination, phrase, sentence, suprasegmental unit.

Subgroup 2.2. Forming lexical skills in speaking on the levels of a word, word combination, phrase, sentence, suprasegmental unit.

Group 3. Forming lexical skills in reading and speaking on the text level.

Subgroup 3.1. Forming lexical skills in reading on the text level.

Subgroup 3.2. Forming lexical skills in speaking on the text level.

Subgroup 3.3. Integrated development of lexical skills in reading and speaking on the text level.

Here are some examples of the exercises developed on the basis of modern literature [13].

*Example 1, subgroup 1.1.*

*Purpose:* developing skills of new words semantization using Latin or Ukrainian equivalents.

*Instruction:* It is important to be able to guess the meanings of different terms using Latin or Ukrainian equivalents. Guess the meaning of the following terms using Latin or Ukrainian equivalents.

*Reflection:* Think how you guessed. Write at least 5 other English terms which are similar to Latin or Ukrainian equivalents.

*A capsule, grain, injection, powder, dose, exhaustion, extract, fever, inflammation*

*Example 2, subgroup 1.2.*

*Purpose:* developing skills of new words semantization using context.

*Instruction:* It is important to be able to guess the meanings of different terms from the context and using Latin or Ukrainian equivalents. Guess the meaning of the following terms using Latin or Ukrainian equivalents and the context..

1. The patient feels a localized pain in the chest. The pain is usually spasmodic and piercing.
2. The patient tells the pharmacist that she has a burning sensation when she urinates and feels like she has to urinate all the time.
3. The patient tells the pharmacist that she is allergic to antibiotics and tomatoes, is lactose intolerant, and is on birth control pills.
4. Hepatitis B is transmitted through contact with blood and bodily fluids of an infected person...

*Reflection:* Think what helped you to guess the meaning of the underlined words.

*Example 3, subgroup 1.3.*

*Purpose:* developing linguistic awareness.

*Instruction:* It is useful to keep a vocabulary notebook which helps to memorise new words and repeat them in future. The vocabulary notebook should include components which will improve memorizing and understanding how to use words correctly. The notes of the words may include: 1) translation of words into Ukrainian; 2) Latin equivalents; 3) examples of using words in the sentences; 4) mind maps which demonstrate links and associations with other words etc. Write down the new words into the vocabulary. Add all the necessary components.

*Reflection:* Compare your notes to the partners'. Would you like to add anything to your notes? How would you recommend your partner to improve the notes?

*Example 4, subgroup 2.1.*

*Purpose:* forming lexical skills in reading on the levels of a word.

*Instruction:* To comprehend written information it is of utmost importance to know the meanings of the terms. Match the words to their definitions.

|                   |                                                                                 |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 1) to be hoarse   | a) small bluish-black spots on the body                                         |
| 2) bruises        | b) to empty the contents of the stomach through the mouth                       |
| 3) bottle-feeding | c) to become wider and more open                                                |
| 4) vomit          | d) a small, flat sweet that you suck to make a cough or sore throat less severe |
| 5) to dilate      | e) to speak with a harsh, low sound                                             |
| 6) lozenge        | f) maternal milk replaced                                                       |

*Example 5, subgroup 2.2.*

*Purpose:* forming lexical skills in speaking on the levels of a word, sentence.

*Instruction:* If you want to speak fluently, you should know and be able to use medical terms. Continue the following sentences.

*Example:* Symptoms of cirrhosis include ...

*Possible answer:* Symptoms of cirrhosis include swelling in the legs, fluid in the abdomen, intense itching, fatigue, and nausea.

*Reflection: Compare your answer to the partners'. Do you want to change your answer or add anything to it?*

*Symptoms of hepatitis A include ...*

*To relieve headache you should use ...*

*To stop or prevent vomiting one should ...*

*Spasmolitics are used to ...*

*If you feel dizzy, you should ...*

*Example 6, subgroup 3.2.*

*Purpose: forming lexical skills in speaking on text levels.*

*Instruction: In future you may have to speak at conferences on different professional topics.. You are to speak at the conference about the future of pharmacy. Prepare the speech and remember that you should use as many new words as possible.*

*Reflection: Record your answer and analyse it using the criteria.*

*Example 7, subgroup 3.3.*

*Purpose: developing integrated lexical skills in reading and speaking.*

*Instruction:*

*Student 1. You are not feeling well. You have come to the drugstore and want to buy some medicines to relieve your symptoms and recover. Explain your symptoms to the pharmacist and ask to recommend you some medicines. Read the instruction and ask the pharmacist any questions you may have on using the medicines.*

*Student 2. Listen to the patients' symptoms, read the information about some medicines and recommend the patient what he/she should use. Instruct patient on how and when to take the suggested medicines. Encourage him/her to read information about the medicines and answer their questions.*

All in all, we have grounded the main principles of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed study (integrated development of lexical knowledge, skills and lexical awareness in reading and speaking, profession-oriented learning, visualization, consciousness, development of students' strategic awareness, considering lexical unit features); determined the stages of developing prospective pharmacists' English lexical competence in reading and speaking through self-directed study (preparatory, which entails semantization of new lexical units and is divided into two sub-stages: the first – getting acquainted with new words out of context (should be applied only for professional terms), the second – getting acquainted with new words in context and building strategic awareness; training that implies automatizing students' actions with new lexical units on the levels of a word, word combination, phrase, sentence, suprasegmental unit; usage which presupposes activating students' actions with new lexical units on the text level); suggested a subsystem of exercises which contains three groups of exercises that correlate with the stages and are subdivided into subgroups; presented the examples of exercises from all the groups.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бірецька Л. С. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. С. Бірецька. – К., 2015. – 22 с.
2. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. П. Жовтюк. – Тернопіль, 2015. – 317 с.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.
4. Задорожна І. П. Developing Language Learning Strategies and Self-Evaluation Skills as Key Factors in Promoting Prospective FL Teachers' Autonomy / І. П. Задорожна // Педагогічний альманах: збірник наукових праць. – Херсон, 2016. – Вип. 29. – С. 69–75.
5. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. М. Котловський. – Тернопіль, 2017. – 253 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

7. Палецька А. В. Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Палецька – Тернопіль, 2018. – 405 с.
8. Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. Ю. Чорна. – Тернопіль, 2017. – 268 с.
9. Aitchison J. Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon / J. Aitchison. Oxford: Blackwell, 1987. 229 p.
10. Aspirin. MedlinePlus. [Electronic resource]. Available at: <https://medlineplus.gov/druginfo/meds/a682878.html>.
11. Cohen A. D. Strategies in Learning and Using a Second Language. New York: Addison Wesley Longman, 1998. 295 p.
12. Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors. 2018. 235 p. [Electronic resource]. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
13. Györfy M. English for Doctors. IDIÓMA Bt, 2001. 225 p.
14. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom / T. Hedge: Oxford, Oxford University Press, 2000. 448p.
15. Mičić S. Languages of medicine – present and future. JAHR. 2013. Vol. 4. No. 7. P. 217-233.
16. Nation P. Teaching Vocabulary. The Asian EFL Journal. 2005. Vol. 7. Issue 3. P. 47–54.
17. O'Malley M. J., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1990. 276 p.
18. Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. Learner Strategies in Language Learning; A. Wenden and J. Rubin (eds). New York: Prentice Hall, 1987. P. 15–30.
19. Takač V. P. Vocabulary Learning Strategies and Second Language Acquisition. Multilingual Matters LTD, 2008. 197 p.
20. Williams M., Burden R. L. Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 252 p.

## REFERENCES

1. Bireczka L. S. Formuvannya anglomovnoyi leksychnoyi kompetentnosti majbutnix likariv u profesijno oriyetovanomu chytanni: avtoref. dys. ... k-ta ped. nauk: 13.00.02 [Forming English Lexical Competence of Prospective Doctors' Professional Reading]. Kyiv, 2015. 22 p.
2. Zhovtyuk N. P. Metodyka formuvannya u maybutnikh uchyteliv leksychnoyi kompetentnosti u protsesi navchannya anhliys'koyi movy pislya nimets'koyi: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Methods of Forming Future Teachers' Lexical Competence in teaching English after German]. Ternopil, 2015. 317 p.
3. Zadorozhna I. P. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsiyi samostiynoyi roboty maybutnikh uchyteliv z ovolodinnya anhlo-movnoyu komunikatyvnoyu kompetentsiyeyu. Dokt. Diss. [Theoretical and Methodological Foundations of Future Teachers' Self-Study Work Organization on Acquiring Communicative Competence in English. Doct. Diss.]. Kyiv, 2012. 770 p.
4. Zadorozhna I. P. Developing Language Learning Strategies and Self-Evaluation Skills as Key Factors in Promoting Prospective FL Teachers' Autonomy. *Pedahohichnyy almanakh: zbirnyk naukovykh prats*. Kherson, 2016. Vol. 29. P. 69–75.
5. Kotlovskyy A. M. Formuvannya anhlo-movnoyi leksyko-hramatychnoyi kompetentnosti v hovorinni maybutnikh ekonomistiv u protsesi samostiynoyi roboty: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Forming Prospective Economists' Lexical and Grammatical Competence in Speaking Within Independent Work]. Ternopil, 2017. 253 p.
6. Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka [Methods of Teaching Languages and Cultures: Theory and Practice]. S. Yu. Nikolayeva (ed.). Kyiv, Lenvit, 2013. 590 p.
7. Paletska A. V. Metodyka formuvannya nimetskomovnoyi leksychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv na osnovi avtentychnykh khudozhnikh tvoriv: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Methods of Forming German Lexical Competence of Prospective Teachers on the Basis of Authentic Literary Texts]. Ternopil, 2018. 405 p.
8. Chorna I. Yu. Formuvannya u maybutnikh marketolohiv anhlo-movnoyi leksychnoyi kompetentnosti v pys'mi zasobom keys-tekhnolohiyi: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Forming Prospective Marketers' English Lexical Competence in Written Communication by Means of Case technology]. Ternopil, 2017. 268 p.
9. Aitchison J. Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon / J. Aitchison. Oxford: Blackwell, 1987. 229 p.
10. Aspirin. MedlinePlus. Available at: <https://medlineplus.gov/druginfo/meds/a682878.html>.

11. Cohen A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Addison Wesley Longman, 1998. 295 p.
12. Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors. 2018. 235 p. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
13. Györffy M. *English for Doctors*. IDIÓMA Bt, 2001. 225 p.
14. Hedge T. *Teaching and Learning in the Language Classroom* / T. Hedge: Oxford, Oxford University Press, 2000. 448p.
15. Mičić S. Languages of medicine – present and future. *JAH*. 2013. Vol. 4. No. 7. P. 217–233.
16. Nation P. Teaching Vocabulary. *The Asian EFL Journal*. 2005. Vol. 7. Issue 3. P. 47–54.
17. O'Malley M. J., Chamot A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1990. 276 p.
18. Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. *Learner Strategies in Language Learning*; A. Wenden and J. Rubin (eds). New York: Prentice Hall, 1987. P. 15–30.
19. Takač V. P. *Vocabulary Learning Strategies and Second Language Acquisition*. Multilingual Matters LTD, 2008. 197 p.
20. Williams M., Burden R. L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 252 p.

*Стаття надійшла в редакцію 24.05.2018 р.*

## ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 81'246.3(430)

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.17

ЛАРИСА КУПЧИК

ORCID ID: 0000-0002-8544-0931

[l.y.kupchuk@nuwm.edu.ua](mailto:l.y.kupchuk@nuwm.edu.ua)

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Національний університет водного господарства та природокористування  
м. Рівне, вул. Соборна, 11

ТЕТЯНА КРУТЬКО

[t.v.krutko@nuwm.edu.ua](mailto:t.v.krutko@nuwm.edu.ua)

кандидат філологічних наук, доцент

Національний університет водного господарства та природокористування  
м. Рівне, вул. Соборна, 11

### ОРГАНІЗАЦІЯ НЕПЕРЕРВНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ У ШВЕЙЦАРСЬКІЙ КОНФЕДЕРАЦІЇ

*Відзначено актуальність проблеми організації неперервності вивчення іноземних мов у Швейцарії. Представлено модель Загальношвейцарської мовної концепції як наслідок проведених реформ задля гармонізації мовної освіти у мультилінгвальній країні з метою розширення мовної палітри й інтегрування англійської мови як *lingua franca* у шкільний курикулум. Розглянуто ключові пункти розвитку іноземної освіти, зокрема сприяння вивченню мови навчання, рідної мови, раннього вивчення іноземних мов, горизонтальній і вертикальній узгодженості. Вказано шляхи їх імплементації, які передбачають вивчення змісту засобами іноземних мов, що реалізується через білінгвальні програми (метод CLIL, іммерсійні форми навчання). Наголошено на необхідності введення акредитованих варіантів Європейського мовного портфоліо у шкільну мовну освіту і розроблення освітніх стандартів з іноземних мов на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, які сприяють мобільності школярів та визнанню лінгвальних компетентностей в школі та за її межами. Актуалізовано принцип усвідомленого вивчення мов, який є основою формування мультилінгвальної і мультикультурної особистості, здатної до самостійного вивчення іноземних мов упродовж життя, сприяє розвитку вторинної мовної особистості, готової до діалогу культур в різних лінгвальних ситуаціях, і передбачає поєднання власного лінгвокультурного досвіду з урахуванням іншого мовного коду та інших норм соціальної поведінки, що позитивно впливає на розвиток толерантного суспільства в умовах світових глобалізаційних тенденцій.*

**Ключові слова:** мовна освіта, іноземна освіта, іноземна мова, неперервність, наскрізний мовний курикулум.

ЛАРИСА КУПЧИК

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Национальный университет водного хозяйства и природопользования  
г. Ровно, ул. Соборная, 11

ТАТЬЯНА КРУТЬКО

кандидат филологических наук, доцент

Национальный университет водного хозяйства и природопользования  
г. Ровно, ул. Соборная, 11

## ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ У ШВЕЙЦАРСКОЙ КОНФЕДЕРАЦИИ

*Актуализировано проблему организации непрерывности изучения иностранных языков в Швейцарии. Продемонстрировано модель Общешвейцарской языковой концепции как результат проведенных реформ с целью гармонизации языкового образования в официально квадрилингвальной стране и расширения языковой палитры и интегрирования английского языка как современной lingua franca в школьный curriculum. Выделены ключевые пункты развития иноязычного образования, в частности, содействие в овладении языком обучения, родным языком, раннего изучения иностранных языков, горизонтальной и вертикальной согласованности. Определены пути их имплементации, которые предвидят изучение содержания посредством иностранных языков, что реализуют через билингвальные программы (метод CLIL, иммерсионные формы обучения). Определена необходимость в интегрировании аккредитованных моделей Европейского языкового портфолио в школьное язычное образование и разработке образовательных стандартов с иностранных языков в контексте Общеевропейских рекомендаций по языковому образованию, которые содействуют мобильности школьников и определению лингвальных компетентностей в школе и за её пределами. Актуализировано принцип осведомленного изучения языков как основу формирования мультилингвальной и мультикультурной личности, способной к самостоятельному изучению иностранных языков на протяжении всей жизни, который содействует формированию вторичной языковой личности, готовой к диалогу культур в разных лингвальных ситуациях и предвидит соединение собственного лингвокультурного опыта с учетом другого языкового кода и других норм социального поведения, что позитивно воздействует на развитие толерантного общества в условиях световых глобализационных тенденций.*

**Ключевые слова:** языковое образование, иноязычное образование, иностранный язык, непрерывность, сквозной языковой curriculum.

LARYSA KUPCHYK

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer  
National University of Water and Environmental Engineering  
Rivne, 11 Soborna St.

TETIANA KRUTKO

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
National University of Water and Environmental Engineering  
Rivne, 11 Soborna St.

## ORGANIZING FOREIGN LANGUAGES LEARNING CONTINUITY WITHIN LANGUAGE EDUCATION IN THE SWISS CONFEDERATION

*The article reveals the problem of foreign languages learning continuity within language education in Switzerland. The model of school Swiss plurilingual school curriculum as a result of reforms undertaken to harmonize the language education in officially quadrilingual country is analyzed. Its aim is to increase the language repertoire and integrate the English language as a contemporary lingua franca in school curriculum. The key issues of foreign language education are stressed, namely to foster learning of mother tongue and the language of instruction, early foreign languages learning, horizontal and vertical consistency within the language education in Switzerland. The ways of their implementation are named. They include learning of the content of non-language subjects by means of foreign languages through bilingual programmes (CLIL-method, immersive forms of learning). There has been defined the necessity to integrate the accredited models of European language portfolio into school language education and to develop educational standards for foreign languages learning based on European framework of reference for languages. It stipulates the mobility of schoolchildren and acceptance of lingual competencies in and outside the school, in and outside the cantons and the country. Besides, it requires the ability of foreign language teachers to use new forms of tests and new system of assessment that are based on educational standards. These requirements result in transformational processes on meta-, meso- and macro-levels of education. It is stated that the principal of language awareness has to be considered in the process of school foreign languages learning. It is defined as a basis to form multilingual and multicultural personality that is capable of self-dependent life-long learning of foreign languages. It also fosters the development of secondary linguistic personality that is able to hold dialogue*

*between cultures in different lingual situations. It implies the combination of own linguistic and cultural experience with the integration of different lingual code and different norms of social behavior, which positively influences the development of tolerant society in modern interconnected globalized world.*

**Keywords:** language education, foreign languages education, foreign language, continuity, plurilingual whole school curriculum.

Намагання України інтегруватися з європейським освітнім простором посилює потребу в якісному вивченні іноземних мов (ІМ) задля конкурентоспроможності її громадян на освітньому та трудовому ринках і їхньої швидкої інтеграції й адаптації в глобалізованому суспільстві. Якісні знання ІМ є можливими завдяки ефективній організації мовної освіти у школі, одне із завдань якої – сформувати у випускників стійку мотивацію до вивчення ІМ протягом життя. Це стимулює потребу в реформуванні іншомовної освіти в системі мовної освіти України в контексті трансформаційних змін, що відбуваються у прогресивному європейському просторі. Вивчення досвіду багатомовних країн Європи в сфері організації шкільної мовної освіти уможливить підвищення якості її організації у вітчизняних закладах освіти. Наслідком поточного реформування мовної освіти як закордоном, так і в Україні є забезпечення неперервності навчання ІМ, адже цілісність і наступність навчального-виховного процесу в сфері мовної освіти є важливою передумовою успішного вивчення ІМ і формування навичок вивчення іноземних мов упродовж життя.

Швейцарська Конфедерація як чотиримовна країна, офіційними мовами якої є німецька, французька, італійська та ретороманська, незважаючи на бурхливі дискусії щодо вивчення двох ІМ уже у початковій школі, навчання у якій триває шість років, демонструє високі результати: середньостатистичний швейцарець володіє двома ІМ.

**Мета статті** полягає у визначенні шляхів формування неперервності іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Швейцарії в умовах багатомовності, що передбачає інтегрування англійської мови в обов'язковий шкільний курикулум і створення можливостей для диверсифікації шкільної іншомовної пропозиції.

Формування неперервності в іншомовній освіті відображено в працях вітчизняних та зарубіжних учених і педагогів: А. Богуш, Н. Бориско, С. Ніколаєва, В. Редько, М. Бухер, С. Гуттерлі, Е. Зауер, Р. Келлер-Боллінгер, В. Саудан та ін. Проте, на нашу думку, недостатньо вивченим залишається досвід організації неперервності іншомовної освіти у мультинаціональних європейських країнах, що дозволить екстраполювати їх позитивний досвід у процесі формування наскрізного мовного курикулуму у вітчизняній освіті. Шляхи організації неперервності шкільної мовної освіти у європейському просторі досліджували В. Гаманюк [1], Н. Жданова [1], Л. Купчик [2] та ін.

Головна мета сучасної іншомовної освіти на всіх етапах навчання полягає у компетентісно орієнтованому, комунікативному, діяльнісно- та змістоорієнтованому вивченні мов. Реалізація комунікативного підходу передбачає відхід від мовної правильності. Вивчення мов розпочинається на рецептивному рівні із подальшим переходом до формування продуктивних навичок і рефлексивних умінь. Акцент в процесі вивчення мови падає не на перфекцію, а на вільне, гнучке використання мови, в основі чого – формування відсутності страху зробити помилку, зняття комунікативних бар'єрів, що сприяє формуванню індивідуальної функціональної багатомовності [2, с. 122].

Наступність іншомовної освіти створюється через певні заходи. Передусім – це володіння мовою навчання, що впливає на успішне вивчення будь-якого предмета, оскільки мова є засобом мислення, навчання і порозуміння. Швейцарська дослідниця С. Гуттерлі зазначає, що мова навчання – «не гомогенний конструкт, а конгломерат існуючої великої кількості варіантів, діалектів і стилів, які знайшли своє місце у класі і які потрібно враховувати, розуміти й рефлексувати. Прикладами таких є медіальна диглосія у німецькомовній Швейцарії, професійно-орієнтована мова чи нові форми спілкування в контексті нових медіа» [7, с. 93].

Досліджуючи розвиток змісту іншомовної освіти у Швейцарії, визначили інтегровану структуру іншомовної комунікативної компетентності, основою для якої є рідна мова. Вивчення рідної мови для дітей мігрантів вважається необхідною інвестицією в їхню багатомовну компетентність, що позитивно впливає на розвиток суспільства за умови збереження ними рідної мови і культури після завершення навчання у школі. Курси рідної мови та культури у Швейцарії діють ще з 30-х років ХХ ст., коли політичні біженці з Італії



організували для своїх дітей у швейцарських містах курси італійської мови. У 1966 р. такі курси дозволили проводити у приміщеннях школи, а з 1980-х років – організовувати курси для дітей усіх мовних груп. У мовному розпорядженні від 04 червня 2010 р. у статті 11 конкретизовано, що Конфедерація дотуватиме кантони задля сприяння інтеграції занять з рідної мови і культури, підвищення кваліфікації учителів, розробки навчальних матеріалів [6, с. 12].

Так, для успішного неперервного розвитку особистості необхідною є індивідуальна багатомовність, яка, разом з володінням мовою навчання, передбачає знання і неперервний розвиток рідної мови як частини багатомовного репертуару індивіда, його мовно-культурної біографії та ідентичності. Діяльність педагога не повинна обмежуватися переданням попередньо визначених знань (як правила чи факти), а інтегрувати наявне соціальне, культурне й етнічне розмаїття школярів на мовних предметах.

З 90-х років XX ст. мовні програми для дітей мігрантів, зауважує Р. Фретц, пропонують культурні центри відповідних країн. Крім того, вчителі чи носії мови організовують такі мовні курси в другій половині дня [5, с. 75]. До вчителів мовних курсів, цільовою аудиторією яких є діти мігрантів, висувають певні вимоги, а саме: знання місцевої мови на рівні B1 згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (ЗЄР), бути обізнаними з швейцарською системою суспільних та правових цінностей і могли передавати, за потреби, ці знання своїм учням-іноземцям. Школа також повинна сприяти відвідуванню мовних курсів; координувати мовні курси з обов'язковими уроками; сприяти інтеграції вчителів курсів з колективом школи; використовувати мови мігрантів на мовних заняттях; інтегрувати уроки мов мігрантів і розширювати мовний курикулум; фінансувати (за потреби) учителів курсів; контролювати/ супроводжувати мовні курси в рамках здійснення регулярного контролю за шкільною освітою. У містах Базель, Берн, Генф і Цюрих з великим скупченням мігрантів такі мовні курси тривають уже впродовж тривалого періоду і є дуже популярними, а класні керівники можуть навіть записувати своїх учнів на такі курси [7, с.103–105].

Власне, як зауважують вітчизняні науковці [1], наскрізний мовний курикулум є питанням дискусій в освітніх колах Європи уже з 2005 р. задля впровадження концепції багатомовності на рівні загальної освіти, щоб поєднати наявну індивідуальну багатомовність громадян з інституційною мовною освітою [1, с. 235]. У цьому напрямку інтенсифікував свою діяльність Європейський Союз шляхом розроблення наскрізного мовного курикулуму у Центрі сучасних мов у м. Грац (Австрія) в рамках проекту PlurCur – Plurilingual whole school curricula (координатор – Б. Хуфайзен) впродовж 2012–2015 рр. Проект випробовували у ряді шкіл різних європейських країн (Австрія, Естонія, Італія, Литва, Німеччина, Чехія, Франція). Його мета – розкрити можливі шляхи інтеграції більшої кількості ІМ разом з превалюючою англійською у шкільний курикулум, серед яких названо вивчення немовних предметів засобами ІМ й інтегрування класичних мов (грецької, латинської) і мов мігрантів.

Водночас прототипом нині обговорюваного наскрізного мовного курикулуму можна назвати запропоновану у Швейцарії ще у 2003 р. Загальну концепцію мовної освіти (Gesamtsprachenkonzept) (таблиця 1), яка є результатом освітніх реформ, розпочатих у 1998 р. Поштовхом до реформування мовної освіти в цій країні, напевне, слугувала велика кількість мігрантів. Адже вже у 2004 р. у кантоні Базельштадт проживали 28 % іноземців [3, с. 28], а школярі розмовляли 58 різними мовами [3, с. 30]. Як бачимо з таблиці 1, Загальна концепція мовної освіти у кантоні Базель побудована на ідеї інтеграції та ранньому вивченні німецької як другої мови та передбачає безперервне вивчення різних мов, у т. ч. мов мігрантів (на відміну від інших кантонів країни), упродовж навчання у школі.

|                 |                                                                                                                                             |                                                                     |                                                                                                                        |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Інші мови       | як предмети поглибленого вивчення: іспанська, італійська, латинська, грецька / як вибіркові предмети: російська, китайська, японська, іврит |                                                                     |                                                                                                                        |
| Італійська мова | як ВП                                                                                                                                       | як вибірковий предмет чи предмет поглибленого вивчення (в гімназії) |                                                                                                                        |
|                 |                                                                                                                                             | як перша іноземна мова замість французької (у гімназії)             |                                                                                                                        |
| Латинська мова  | як вибірковий предмет (ВП)                                                                                                                  | різні варіанти (на етапі обговорення)                               |                                                                                                                        |
| Англійська мова | друга іноземна мова як обов'язковий предмет                                                                                                 |                                                                     | як обов'язковий предмет                                                                                                |
|                 |                                                                                                                                             |                                                                     | можливість переходу на інші предмети мовного циклу: німецьку мову, німецьку мову як другу                              |
| Французька мова | перша іноземна мова як обов'язковий предмет                                                                                                 |                                                                     | як обов'язковий предмет                                                                                                |
|                 |                                                                                                                                             |                                                                     | можливість переходу на інші предмети мовного циклу: німецьку мову, німецьку мову як другу, або італійську (в гімназії) |

|                                                   |                                                                                                                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |                                                                                                                        |    |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Німецька мова                                     | у формі доповнення / реалізується через курс «Німецька як друга мова»                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |                                                                                                                        |    |
| мови країн походження дітей мігрантів             | постійно при вивченні предмета «Рідна мова і культура»                                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |    | як альтернативу предмету поглибленого вивчення (в гімназії) / як вибірковий предмет / з можливістю отримати сертифікат |    |
|                                                   |                                                                                                                            |   |   |   |   |   |   |   |   |    | постійно в процесі вивчення предмету «Рідна мова і культура»                                                           |    |
| альтернативні методи                              | постійно, з різними профілями у різних класах: обмін класами, вчителями, білінгвальні та іммерсійні програми, мовні потяги |   |   |   |   |   |   |   |   |    |                                                                                                                        |    |
| принцип мовного усвідомлення / language awareness | неперервний, з різними акцентами у різних класах з різними профілями                                                       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |                                                                                                                        |    |
| Рік навчання                                      | 1                                                                                                                          | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11                                                                                                                     | 12 |

Перенесення вивчення ІМ на більш ранній етап у Швейцарії, а саме: першої іноземної – з 3 класу і другої – з 5 класу початкової школи, спричинило появу нових лінгводидактичних підходів, які вирізняються вертикальною та горизонтальною узгодженістю і сприяють формуванню наступності в іншомовній освіті. Вони стосуються передусім проблемних перехідних ланок навчання: початкова школа → середня школа; середня школа → професійна освіта/гімназія; гімназія → вища школа. На рівні кантонів розробляють проекти для вдосконалення навчання ІМ. У «Новій концепції: іншомовна освіта» [10] визначено раннє вивчення ІМ і формування вертикальної й горизонтальної узгодженості як ключові елементи розвитку іншомовної освіти.

Згідно з загальноєвропейською традицією раннього вивчення ІМ, за результатами європейських порівняльних студій, Швейцарію відносять до лідерів у сфері іншомовної освіти, чому сприяє висока мотивація до вивчення ІМ. Крім того, рання іншомовна освіта пропонує рівні можливості вивчення ІМ та, з педагогічної точки зору, уможлиблює ранню сенсibilізацію лінгвального розмаїття. Рання іншомовна освіта не лише означає подовження тривалості

вивчення іноземних мов, а й потребує узгодження методики викладання ІМ з віковими фізіологічними і психологічними особливостями учнів, оскільки збільшилися кількісні показники вивчення мов, що сприяє розвитку вторинної мовної особистості, готової до діалогу культур в різних лінгвальних ситуаціях, і передбачає поєднання власного лінгвокультурного досвіду з урахуванням іншого мовного коду та інших норм соціальної поведінки.

З метою забезпечення вертикальної узгодженості важливим і дієвим засобом вважають умілу й усвідомлену організацію перехідних етапів навчання. Критичним у шкільній іншомовній освіті є перехід з початкової до середньої школи, оскільки заняття часто будувалися так, ніби у початковій школі ІМ взагалі не вивчалися. Нині, як зауважують учені-педагоги з центральної Швейцарії, «ми не можемо дозволити собі починати заново», тому «повинні економно поводитися з цінним добробутом на ймення «навчальний час» [9, с. 46]. Дієвим засобом організації вертикальної узгодженості вони вбачають взаємовідвідування уроків з метою «створення усвідомлення у вивченні мов як континууму» [9, с. 46] і вказують на те, що «вчителі обох ланок (початкової і середньої) спільно несуть відповідальність за неперервний розвиток іншомовних компетентностей, особливо на перехідних етапах» [9, с. 46], оскільки іншомовна освіта у середній ланці повинна базуватися на знаннях, отриманих у початковій школі.

Одночасно з позитивами розвитку мовної освіти, у Швейцарії можна побачити і певні недоліки. Так, одним з них є відсутність обов'язкового відвідування дитячого садка, де розвивається й удосконалюється усне мовлення, відбувається знайомство з літературною нормою мови, що є корисним для дітей з міграційним минулим. Як приклад європейської країни, яка є лідером за результатами учнівського оцінювання PISA, називають Фінляндію, де діє правило обов'язкового відвідування дитячого садка перед початком навчання у школі.

Важливими інструментами забезпечення неперервності вивчення мов, особливо на перехідних етапах, є ЗЕР та Європейське мовне портфоліо (ЄМП). ЗЕР пропонує вертикальну узгодженість стосовно формування багатомовності, оскільки мови і культури розглядаються не розмежовано, а як складники багатомовної компетентності, яку можна розвивати протягом усього життя. З метою узагальнення вимог до іншомовної освіти та її кращої координації у старшій школі Конференція директорів кантональних органів народної освіти (КДНО) вбачає доречним і дієвим запровадження ЄМП, яке уможливило поєднати актуальний рівень індивідуального досвіду вивчення мов з міжкультурним досвідом, документує особисту лінгвальну історію й супроводжує індивідуальні процеси вивчення мов в школі та за її межами.

У Швейцарії розроблено й акредитовано три рівні ЄМП (табл. 2). Вони є доступним чотирма офіційними мовами країни та частково містять англomовний переклад у заголовках, текстах і брошурах з використання та в мовному паспорті.

Таблиця 2

*Європейське мовне портфоліо: моделі й акредитаційні номери*

| Акредитаційний номер | Модель ЄМП                                                                                                                                                            |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.2000 Швейцарія     | модель для молоді та дорослих                                                                                                                                         |
| 67.2005 Швейцарія    | модель для учнів нижчої ланки середньої школи, розроблена Конференцією директорів департаментів освіти кантонів й оновлена у 2007 р.                                  |
| 95.2008 Швейцарія    | модель для учнів початкової школи віком 7–11 років (включаючи Portfolino для дітей віком 4–7 років), розроблена Конференцією директорів департаментів освіти кантонів |

Інтегрування усіх трьох ЄМП уможливило формування неперервності індивідуального навчального процесу та координування іншомовної освіти впродовж усього навчання. Зрештою, його запропоновано використовувати у поєднанні з відповідними підручниками з іноземних мов, з метою узгодженості навчального планування ЄМП з конкретними змістовими контекстами.

ЗЕР, як вагомий європейський індикатор комунікативних іншомовних компетентностей, слугували трампліном для розробки освітніх стандартів з ІМ, що гарантують реалізацію вертикальної узгодженості. На їх основі в рамках Загальношвейцарського проекту «Міжкантональна домовленість про гармонізацію обов'язкової школи» (HarmoS –

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule) для удосконалення мовної освіти КДНО розробила компетентнісну модель іншомовної освіти та обов'язковий базовий стандарт на кінець шостого і дев'ятого років навчання, які є перехідними етапами у школі Швейцарії. Їх метою є створення прозорості в процесі досягнення комунікативних та мовних цілей. Проект HarmoS загалом передбачає загальношвейцарську гармонізацію центральних наріжних етапів обов'язкової школи, а саме: шкільний вік, базова школа, тривалість і цілі освітніх ланок, перехід з однієї ланки на іншу та визнання отриманих результатів навчання при переході на вищу ланку. Сучасні навчальні плани з ІМ у Швейцарії, за твердженням Р. Келлер-Боллінгер, спрямовані на уможливлення «порівняння мовних компетентностей як в різних школах і її ланках, так і за межами кантонів і країни. Це сприяє перетворенням не лише на мета-, а й на мезо- та макрорівнях системи освіти, що вимагає від учителів обізнаності з новими формами тестів і системи оцінювання, які ґрунтуються на державних освітніх стандартах» [8, с. 57–58].

Горизонтальна узгодженість є важливим потенціалом для оптимізації ефективності іншомовної освіти, оскільки охоплює системне поєднання ще до сьогодні часто розмежованих навчальних сфер на одному етапі навчання і передбачає узгодженість плану, навчальних матеріалів й інструментів оцінювання, між мовами, мовними і немовними предметами, шкільним і позашкільним навчанням, навчальним змістом і мовними засобами. В рамках горизонтальної дидактичної узгодженості можна виокремити такі засоби її досягнення: стратегії навчання, що об'єднують мови, усвідомлення мов і культур (language awareness), діяльнісно-орієнтована іншомовна освіта й інтегроване вивчення мови та змісту, що реалізується через білінгвальну освіту, метод CLIL (Content and Language Integrated Learning – інтегроване вивчення змісту та мови) та іммерсійні форми навчання.

Як бачимо, іншомовна освіта Швейцарії вирізняє формування неперервності й наступності у шкільному контексті як інтегральний засіб формування функціональної індивідуальної багатомовності випускників шкіл. При цьому виокремлено певні підходи, які уможливають оволодіння учнями стратегіями навчання мовам протягом життя, чому сприяють раннє вивчення ІМ, горизонтальна й вертикальна узгодженість в межах і за межами школи в розрізі мовної освіти.

У подальших розвідках варто зосередити увагу на аналізі ефективних методів вивчення ІМ в умовах неперервної мовної освіти та оптимального інструментарію оцінювання рівня володіння ІМ в європейських країнах та виокремити шляхи їхньої реалізації в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гаманюк В. А. Модель наскрізного мовного курикулуму (Gesamtsprachencurriculum) у освіті ЄС / В. А. Гаманюк, Н. С. Жданова // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2015. – Вип. 12. – С. 233–241.
2. Купчик Л. Використання позитивного досвіду німецькомовних країн у реформуванні системи шкільної іншомовної освіти України / Л. Купчик // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич, 2016. – С. 120–124.
3. Bollhalder S. Basel ist stolz auf seine Sprachenvielfalt / S. Bollhalder. – Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. – 2004. – 41. – S. 28–31.
4. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt. Bericht der Reflexionsgruppe. – März, 2003. – Mode of access: file:///C:/Users/Admin/Downloads/gesamtsprachenkonzept-basel-stadt.pdf.
5. Fretz R. Early Language Learning in Switzerland / R. Fretz // An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and beyond / H. Curtain, M. Nikolov (Eds.). – Graz: ECML, 1999. – P. 71–78. – Mode of access: file:///C:/Users/Admin/Downloads/eralystart.pdf.
6. Giudici A. Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz / A. Giudici, R. Bühlmann. – Bern: EDK, 2014. – 102 S.
7. Hutterli S. Koordination des Sprachunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick / S. Hutterli. – Bern: Generalsekretariat, 2012. – 231 S.
8. Keller-Bollinger R. Englischunterricht im Spannungsfeld von Referenzniveaus und Bildungsstandards / R. Keller-Bollinger // Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. – 2007. – 04. – S. 57–61.
9. Kohärenz Primarstufe – Sekundarstufe I im Fachbereich Englisch / [Verf. M. Bucher]. – Luzern: BKZ, 16. Oktober 2012. – 46 S. Mode of access: [http://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Kohaerenz%20PS-Sek%20I%20im%20Fachbereich%20Englisch\\_Version%20New%20Inspiration\\_2012-10-16.pdf](http://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Kohaerenz%20PS-Sek%20I%20im%20Fachbereich%20Englisch_Version%20New%20Inspiration_2012-10-16.pdf).

10. Saudan V. Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung / V. Saudan // Beiträge zur Lehrerbildung. – 2007. – 25(2). – S. 214–222. Mode of access: file:///C:/Users/Admin/Downloads/BLZ\_2007\_2\_214-222%20(1).pdf.

## REFERENCES

1. Hamanyuk V. A., Zhdanova N. S. Model naskriznoho movnoho currýculumu (Gesamtsprachencurriculum) v osviti ES [Model through language education curriculum (Gesamtsprachencurriculum) in the EU], Philolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 2015, vol. 12, pp. 233–241.
2. Kupchuk L. Vykorystannya pozytyvnoho dosvodu nimetskomovnyh krayin u reformuvanni systemy shkilnoyi inshomovnoyi osvity Ukrainy [Using the positive experiences of German-speaking countries in reforming the system of Ukrainian foreign language education at school], Youth & Market, Drohobych, 2016, No. 4, pp. 120–124.
3. Bollhalder S. Basel ist stolz auf seine Sprachenvielfalt / S. Bollhalder. – Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. – 2004. – 41. – S. 28–31.
4. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt. Bericht der Reflexionsgruppe. – März, 2003. – Mode of access: file:///C:/Users/Admin/Downloads/gesamtsprachenkonzept-basel-stadt.pdf
5. Fretz R. Early Language Learning in Switzerland / Regine Fretz // An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and beyond / H. Curtain, M. Nikolov (Eds.). – Graz: ECML, 1999. – P. 71–78. – Mode of access: file:///C:/Users/Admin/Downloads/eralystart.pdf.
6. Giudici A. Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz / A. Giudici, R. Bühlmann. – Bern: EDK, 2014. – 102 S.
7. Hutterli S. Koordination des Sprachunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick / S. Hutterli. – Bern: Generalsekretariat, 2012. – 231 S.
8. Keller-Bollinger R. Englischunterricht im Spannungsfeld von Referenzniveaus und Bildungsstandards / Ruth Keller-Bollinger // Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. – 2007. – 04. – S. 57–61.
9. Kohärenz Primarstufe – Sekundarstufe I im Fachbereich Englisch / [Verf. M. Bucher]. – Luzern: BKZ, 16. Oktober 2012. – 46 S. – Mode of access: http://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Kohaerenz%20PS-Sek%20I%20im%20Fachbereich%20Englisch\_Version%20New%20Inspiration\_2012-10-16.pdf.
10. Saudan V. Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung / V. Saudan // Beiträge zur Lehrerbildung. – 2007. – 25(2). – S. 214–222. – Mode of access: file:///C:/Users/Admin/Downloads/BLZ\_2007\_2\_214-222%20(1).pdf.

*Стаття надійшла в редакцію 20.05.2018 р.*

УДК 378.095

DOI 10:25128/2415-3605.18.2.18

НАТАЛІЯ БХІНДЕР

ORCID 0000-0002-3047-3015

berestetskanat@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Національна академія Державної прикордонної служби України

імені Богдана Хмельницького

м. Хмельницький, вул. Шевченка, 46

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ В РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ

*На основі аналізу наукових досліджень індійських педагогів детально описано чотири групи інноваційних технологій, які нині використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх прикордонників в Республіці Індія, а саме: 1) організаційно-педагогічні технології (каскадне навчання, капсульне навчання, мікронавчання, перехресне навчання, горизонтальне навчання); 2) інтерактивні технології (мозаїчне навчання, інтерактивне навчання в малих групах, вправа «група досягнень», ігрові методи, вправи «think-pair-share» та «just a minute», дискусійні методи, спільна робота з відеоматеріалами, метод «навчальна секція», «дискусійна група», інтерактивна лекція); 3) симуляційні*

технології (конструктивні технології, що включають роботу з симуляційними тренажерами та програмним забезпеченням для проведення масованої і немасованої комп'ютерної воєнної гри), реальні та віртуальні технології); 4) йога як психолого-педагогічна технологія. Пояснено особливості вибраних технологій та алгоритм їх застосування під час аудиторної та позааудиторної групової роботи, обґрунтовано їхні переваги для підвищення ефективності навчального процесу у відомчих навчальних закладах Республіки Індія.

**Ключові слова:** професійна підготовка, прикордонники, організаційно-педагогічні технології, симуляційні технології, інтерактивні технології, психолого-педагогічна технологія, Республіка Індія.

НАТАЛІЯ БХИНДЕР

кандидат педагогических наук, доцент  
Национальная академия Государственной пограничной службы Украины  
имени Богдана Хмельницкого  
г. Хмельницкий, ул. Шевченко, 46

## АНАЛИЗ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОГРАНИЧНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ИНДИЯ

На основании анализа научных исследований индийских педагогов детально описаны четыре группы инновационных технологий, которые сегодня используются в процессе профессиональной подготовки будущих пограничников в Республике Индия, а именно: 1) организационно-педагогические технологии (каскадное обучение, капсульное обучение, микрообучение, перекрестное обучение, горизонтальное обучение); 2) интерактивные технологии (мозаичное обучение, интерактивное обучение в маленьких группах, упражнение «группа достижений», игровые методы, упражнения «think-pair-share» и «just a minute», дискуссионные методы, совместная работа с видеоматериалами, метод «учебная секция», «дискуссионная группа», интерактивная лекция); 3) симуляционные технологии (конструктивные технологии, которые включают работу с симуляционными тренажерами), реальные и виртуальные технологии); 4) йога как отдельная психолого-педагогическая технология. Объяснены особенности инновационных технологий и алгоритм их применения во время аудиторной и внеаудиторной групповой работы, обосновано их преимущества для повышения эффективности учебного процесса в ведомственных учебных заведениях Республики Индия.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, пограничники, организационно-педагогические технологии, симуляционные технологии, интерактивные технологии, психолого-педагогическая технология, Республика Индия.

NATALIYA BHINDER

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Bohdan Khmenlytskyi National Academy of  
the State Border Guard Service of Ukraine  
Khmelnitskyi, 46 Shevchenko St.

## ANALYSIS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER GUARDS IN THE REPUBLIC OF INDIA

The article focuses on the analysis of innovative technologies in the process of professional training of border guards in the Republic of India. The author outlines the following purpose of the article: to analyze innovative technologies used in the process of professional training of border guards at the agency-specific educational establishments in the Republic of India on the basis of examination of Indian teachers' studies. While investigating, the author used a wide range of scientific methods: archival research, content analysis, generalization of scientific material, deductive method of analysis, etc. Living in the Republic of India for a while, the author used non-participant observation method. As a result, the article proves that there are four groups of innovative technologies used in the process of professional training of border guards in the Republic of India. They are the following: organizational and pedagogical technologies (cascade training, capsule training, microteaching, cross-training, peer training), interactive technologies (mosaic learning, interactive leaning in small groups, exercise «achievement group», game-based methods, exercises «think-pair-share» and «just a minute», discussion methods, cooperative work with video, method «study cell», «buzz group», and besides the author has analyzed interactive lecture and outlined strategies to turn traditional lecture into

*interactive one), simulation-based technologies (constructive simulation technologies including work with simulations and software to conduct massive and non-massive war games, real simulation technologies and virtual simulation technologies), and also the author has distinguished yoga as psychological and pedagogical technology. The study demonstrates that the usage of these innovative technologies is important to enhance the efficiency of professional training of future border guards and to prepare future experts of border agencies to perform their service duties. Having found previously that there are similar threats at the border in Ukraine and the Republic of India we have come to the conclusion that it is important to conduct comparative analysis of the systems of professional training of border guards in the Republic of India and Ukraine to reveal its advantages and use them creatively in the process of professional training of border guards in Ukraine.*

Інновація стосується впровадження нової ідеї чи методу, вважається головним каталізатором економічного та соціального прогресу, інструментом необхідної та позитивної зміни, зокрема у сфері освіти. Зміни в системі професійної підготовки в Республіці Індії розглядалися як обов'язкова умова вдосконалення суспільно-політичних та економічних стандартів з часу отримання незалежності у 1947 р., а об'єктивний розвиток суспільства та глобалізаційні процеси прискорили ці зміни та призвели до визнання того факту, що інновації необхідні для підвищення ефективності підготовки фахівців, у тому числі військових.

Професійна підготовка прикордонників у Республіці Індія вимагає особливого дослідження, адже за наявності загроз на державному кордоні в країні створена специфічна система відомчої професійної підготовки [1]. Враховуючи динаміку завдань, що стоять перед прикордонними відомствами Республіки Індія, проблема імплементації інноваційних технологій у процесі професійної підготовки прикордонників набуває все більшої актуальності.

Аналіз літератури свідчить про значну кількість публікацій індійських вчених, присвячених впровадженню інноваційних технологій у професійну підготовку фахівців, у тому числі прикордонників. Стосовно організаційно-педагогічних технологій Т. Рама, А. Ремеш, Й. Сінгх досліджували мікронавчання, Ш. Джоші, М. Дічаба, Т. Караліс, М. Мокхеле, В. Наранг – каскадне навчання, Ю. Банерджі, Р. Бхатія, Дж. Даш, М. Назарі, Ю. Наір, З. Саєеді, Дж. Фаталакі – капсульне навчання, С. Васанті, А. Малік, В. Перейра, С. Рабіятул Васарія, Д. Шарма – перехресне навчання, А. Бісвас, В. Гоель, Н. Гупта, Т. Джайн, М. Капур, В. Кумар, М. Мурал, С. Секхрі, Ю. Сінгх, Д. Ядав – горизонтальне навчання. Серед дослідників симуляційних технологій ми можемо назвати Ш. Джадона, Д. Дутту, А. Сінгхала, С. Чаухана, тощо, а інтерактивне навчання в процесі професійної підготовки в Республіці Індія вивчали С. Аруна, К. Венката Редді, Р. Кумар, Б. Пама, Н. Раджа, Р. Радхакрішна, А. Саєед, К. Саїні, А. Суджатха Деві, Н. Чіктхіммах та ін. Крім того, велике значення індійські педагоги та психологи приділяють йозі, яку ми виокремлюємо в окрему психолого-педагогічну технологію. Серед них ми можемо назвати таких: Д. Гревалі, М. Дармора, М. Каркханех, Д. Маджумдар, А. Праманік, Р. Шарма, С. Чаулдрі, С. Чаттерджі, С. Чеема та ін. Крім того, варто зазначити, що події в Україні 2014–2015 рр., а також питання підготовки військовослужбовців були предметом досліджень індійських вчених (Дж. Аггарвал, М. Мукхерджі, Р. Шарма та ін.).

Дані порівняльно-педагогічних досліджень свідчать, на нашу думку, про те, що, незважаючи на відмінності в системах підготовки та зміст навчальних програм, загальні уявлення про традиційні навчальні технології в різних країнах мають багато спільного. Проте інноваційні підходи до професійної підготовки фахівців відрізняються. Зважаючи на це, можемо стверджувати, що інноваційні технології у процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія потребують вивчення для вибіркової творчої імплементації окремих ідей в Україні.

**Мета статті** – здійснити загальний аналіз інноваційних технологій, які імplementовані у процес професійної підготовки прикордонників в індійських відомчих навчальних закладах.

Інновація в освіті означає нові досягнення в галузі з метою підвищення навчальних результатів тих, хто навчається. Освітні інновації можуть з'являтися як нова педагогічна теорія, методологічний підхід, техніка навчання, навчальний інструмент, процес навчання чи структуру закладів, що за умови впровадження, сприяє значним змінам в процесі навчання, яка, відповідно, веде до кращих результатів підготовки. Тож інновації в освіті мають за мету підвищити продуктивність та ефективність підготовки тих, хто навчається, і вдосконалити якість навчання. Інновації як об'єктивний розвиток процесу підготовки повинні бути систематичними, послідовними та змінюватися у напрямку до зростання.

Інноваційні технології – це сукупність нових або вдосконалених установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, які стосуються викладання, оцінювання, організації, управління та власне навчання з метою підвищення якості навчального процесу.

На основі аналізу наукових джерел ми можемо поділити усі інноваційні технології у процесі професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія на чотири групи: організаційно-педагогічні, симуляційні, інтерактивні та психолого-педагогічна (рис. 1). Проаналізуємо їх детальніше.



*Рис. Інноваційні технології у процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.*

Організаційно-педагогічні технології є сукупністю установок стосовно навчання, організаційних форм, матеріальних можливостей і обставин взаємодії суб'єктів процесу професійної підготовки. Прикладами таких технологій у процесі професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія є: капсульне навчання, каскадне навчання, мікронавчання, перехресне навчання, горизонтальне навчання.

Мікронавчання означає «підхід, під час якого той, хто навчається, виконує роль викладача для невеликої групи у визначений період часу, навчаючи обмежене коло навичок або пояснюючи чітко окреслений початковий матеріал» [9, с. 69]; спосіб представлення невеликої частини заняття для детального вивчення самими слухачами. Мікронавчання є інноваційною технологією, яка використовується переважно для підготовки офіцерів-інструкторів та передбачає створення справжньої навчальної ситуації для розвитку професійних вмінь. У процесі професійної підготовки прикордонників в індійських відомчих навчальних закладах воно імплементується під час частини заняття для пояснення окремого питання чи вузької теми. На практиці мікронавчання підвищує самовпевненість майбутнього офіцера, сприяє



вдосконаленню навичок інструктора, розвиває лідерські навички, забезпечує можливість вчитися слухаючи, спостерігаючи та практикуючись [6, с. 159].

Каскадне навчання – це процес навчання, під час якого спершу навчають групу інструкторів-викладачів з певної дисципліни чи спеціального курсу, а потім вони навчають інструкторів другого рівня, завданням яких є підготувати військовослужбовців до виконання визначеного тренінгом завдання [3, с. 249], і тоді відбувається розподілення великої порції знань між усіма учасниками процесу. Такий цикл підготовки повторюють і для іншої групи інструкторів та курсантів. Це навчання означає «низхідний підхід до професійної підготовки, метод розприділення знань, навичок в організації» [4, с. 105]. Його важливою перевагою є те, що воно сприяє підтримувати рівень необхідної професійної компетентності, оскільки фахівець прикордонного відомства повинен підвищувати рівень своїх знань та навичок у ролі інструктора. Каскадна модель створює множинний ефект, забезпечуючи підготовку великої кількості викладачів і, як результат, в довготривалій перспективі охоплює всіх військовослужбовців без відриву від служби.

Капсульне навчання є моделлю професійної підготовки фахівців, що полягає у впровадженні в навчальний процес коротких, стислих курсів з різних дисциплін. У процесі професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія капсульний курс означає, що курс, який розрахований на 1–2 семестри відповідно до програми підготовки прикордонників, викладається через різні організаційні зміни діяльності навчального закладу (необхідність посилення органів охорони кордону, участь курантів в спортивних змаганнях, природні умови, тощо) у період від 1 до 12 тижнів за умови чотирьох занять на день, п'ять разів на тиждень. Крім того капсульне навчання застосовується для вивчення додаткових курсів прикордонниками, які не входять в програму підготовки відомчого навчального закладу [5].

Перехресне навчання означає практику переміщення курсантів та військовослужбовців в інші підрозділи з метою підготовки до виконання різних завдань [7, с. 84]. Основна мета перехресного навчання – збільшення досвіду тих, хто навчається, що дуже важливо для військового середовища, яке має стабільну та чітку організацію. Перехресне навчання – зміна способу мислення майбутнього фахівця, створення для нього можливості вивчити способи виконання специфічних функцій в межах професійної діяльності. Перехресне навчання змінює індивідуальний спосіб виконання професійних завдань тим, хто навчається. У ході підготовки прикордонників у Республіці Індія застосовують такі види перехресного навчання: навчальні візити, навчання в іншій групі, одиночне переміщення в органи охорони кордону, мініратация. Майбутні офіцери Прикордонної служби Республіки Індія (Border Security Force) протягом свого навчання у складі дійсних підрозділів охорони кордону повинні відвідати найбільш важливі стратегічні пункти на державному кордоні, а саме: район Каргіл, Лінію фактичного контролю між Індією та Пакистаном, укріплення на висоті Сіачен на індо-китайському кордоні, тощо.

Горизонтальне навчання – це двостороннє взаємне навчання, що передбачає обмін знаннями, ідеями, навичками між тими, хто навчається [10, с. 7]. У процесі професійної підготовки прикордонників горизонтальне навчання застосовується під час вивчення усіх курсів без винятку на всіх рівнях професійної підготовки і є ефективним механізмом для формування професійних навичок за умови створення сприятливого середовища та мінімізації поведінкових труднощів рівних учасників.

Останнім часом симуляційні технології набувають все більшого поширення у процесі професійної підготовки фахівців, у тому числі військовослужбовців. Симуляція є імітацією операції реального процесу чи системи [2, с. 189]. Симулятор (тренажер) – пристрій для формування та тренування навичок, машина з контрольним пристроєм з використанням звуку, картинки, руху, запаху, щоб створити ситуацію, наближену до реальності, модель транспортного засобу, зброї, обладнання, технічної платформи, тощо - все, що максимально наближене до реальності [2, с. 190].

Професійна підготовка прикордонників з використанням симуляційних технологій ділиться на індивідуальну та колективну. Індивідуальна підготовка забезпечує формування специфічних професійних знань та навичок у кожного військовослужбовця окремо. Колективна підготовка спрямована на виконання завдань у складі групи спільно та синхронізовано з відповідним командуванням та елементами підтримки в бойовій ситуації; її ціль – підготувати підрозділи до мобілізації, розгортання сил, боротьби та перемоги під час професійної

діяльності. Колективна підготовка може здійснюватися на двох рівнях: рівні підрозділу та рівні військового з'єднання.

Щодо класифікації симуляційних технологій, які використовуються у процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, то їх поділяють на конструктивні, реальні та віртуальні [2, с. 190–207].

Поняття «конструктивні симуляційні технології» вживається для позначення комп'ютерних симуляційних технологій. Працюючи з ними, курсанти не беруть участі в операціях із застосуванням зброї чи військово-технічного обладнання, а використовують лише логічні та математичні моделі з метою представити динаміку збройного зіткнення чи протидії з противником на лінії державного кордону. Хід вправи представлений за допомогою логічних правил, які, відповідно, опираються на різні бойові сценарії і складені військовими експертами чи досвідченими офіцерами. Бойові сценарії варіюються згідно з умовами, враховуючи такі показники: спосіб та час пересування підрозділів, підрахунки втрат, логістика тощо. Такий вид вправи є ефективним інструментом для перевірки існуючих у курсанта знань, вмінь та навичок, вміння передбачення ходу події з урахуванням різних оперативних умов, аналіз ризиків тощо, а за необхідності вправу можна повторити кілька разів для досягнення бажаного навчального результату.

Реальні симуляційні технології стосуються вправ, у ході яких курсанти використовують справжні системи в робочому режимі. Це можуть бути польові навчання з використанням спеціального обладнання. Реальний тренажер призначений для використання поза приміщенням під час виконання двосторонньої вправи і може керуватися через систему лазерно-тактичної симуляції чи проводитися як реальна вправа з використанням GPS.

Віртуальні симуляційні технології – це вправи, у ході яких створюється віртуальне середовище, і виконавці можуть відчувати, що вони виконують дії в справжньому середовищі, але насправді використовують обладнання чи зброю у віртуальному середовищі. Віртуальне середовище – генероване комп'ютером середовище, в якому користувач занурюється у 3D-середовище за допомогою використання дисплею, прикріпленого на голову. Користувачі взаємодіють один з одним у віртуальному світі за допомогою пристроїв, що подають інформацію (сенсори, рукавички тощо).

У ході професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія симуляційні технології застосовують для формування професійних навичок: надання домедичної допомоги, керування різними транспортними засобами, використання зброї, протидія стихійним лихам, тероризму, хімічній, біологічній та ядерній загрозам тощо. Вибір симуляційних технологій у процесі професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія зумовлений різними причинами. Головні причини пов'язані безпосередньо з педагогічною діяльністю і впливають на процес формування необхідних професійних знань, вмінь, навичок (підвищення мотивації до навчання та до професійного самовдосконалення, поновлення знань, вмінь та навичок, об'єктивне оцінювання, психологічна, підготовча діяльність, тощо). Другорядні причини пов'язані з факторами, які не впливають на результат професійної підготовки, але мають вирішальне значення під час їх вибору навчальним закладом (фінансові, екологічні, матеріально-технічні, політичні та морально-етичні).

Інтерактивне навчання означає взаємодію та активну участь всіх учасників процесу навчання і є необхідною умовою вдосконалення роботи в аудиторії, підвищення мотивації тих, хто навчається, та зростання якості професійної підготовки. Особливо ця проблема актуальна для професійної підготовки військовослужбовців, де тривалий час інтерактивні технології відкидались як неефективні через необхідність посилення дисципліни курсантів і статутні відносини між викладачем та курсантами. Проте останнім часом спостерігається активне поширення інтерактивних технологій в індійських відомчих навчальних закладах.

К. Венката Редді [11, с. 76] визначає три головні моделі інтерактивного навчання: мозаїчне навчання, навчання в малих групах та «групи досягнень». Всі ці вправи включають спільну діяльність студентів. А. Суджатха Деві відносить до інтерактивних методів ігри, вправу «think-pair-share» (у пер. з англ. мови – «думай-працюй в парі – розкажи усім»), вправу «just a minute» («одна хвилина»), дискусійні методи, спільна робота з відеоматеріалами, вправи «навчальна секція» та «дискусійна група» [10, с. 11].

Окремо проаналізуємо інтерактивну лекцію, використання якої актуальне в зв'язку з необхідністю застосовувати інтерактивні технології у підготовці прикордонників, з одного

боку, та великою наповнюваністю навчальних груп у відомчих навчальних закладів у Республіці Індія з іншого. Інтерактивна лекція – це лекція, де слухачі отримують можливість взаємодіяти з викладачем, дискутувати між собою, виконувати практичні вправи. Стратегії для перетворення традиційної лекції на інтерактивну такі [11, с. 12]: процедура паузи, КонцепТест, система індивідуальної реакції чи «Клікер» (картки, смартфони, тощо), техніки оцінювання всього класу (Avabodhaka – система, яка працює за допомогою безпроводникової локальної мережі WLAN), «Minute papers» («тест на одну хвилину»), структурована наукова полеміка, вправа «team-pair-solo» («робота в команді – робота в парі – індивідуальна робота»), вправа «Wall walk» («підійди до стіни»), «незрозуміле запитання», «запитання дня», парне програмування, «перевернутий клас» та ін.

Професійна діяльність прикордонників в Республіці Індія відбувається в особливих, часто навіть екстремальних умовах. Крім того, персонал прикордонних відомств країни повинен виконувати свої службові обов'язки з урахуванням складних географічно-кліматичних факторів: високогірні райони, рівнини, пустелі, солончаки, джунглі, а також значні морські кордони. В таких умовах актуальним постає проблема імплементації психолого-педагогічної технології у процесі професійної підготовки прикордонників – йоги.

Імплементація йоги в систему професійної підготовки як компонент фізичної підготовки сприяє зниженню посттравматичного синдрому, регуляції сну, покращенню пам'яті, підвищенню рівня самоефективності, зниженню страху, емоційної реактивності, больового синдрому, хронічних мігрень, тензійних головних болів тощо [8, с. 188]. Прикордонників навчають правильно займатися медитацією та застосовувати різні техніки йоги для адаптації до військової служби, зниження робочого стресу, відновлення сил. Під час базового тренування заняття з йоги відбуваються мінімум 2–3 рази в тиждень, а в подальшій службовій діяльності – один раз на тиждень. Крім того, певні елементи йоги використовуються щоденно під час ранкової зарядки. Це допомагає знизити стрес, відволікти солдат від негативних думок, підвищити самооцінку та адекватно використовувати фізичну силу. Певні елементи йоги використовуються і під час ранкової зарядки [8, с. 189].

У відомчих навчальних закладах Міністерства оборони та Міністерства внутрішніх справ Республіки Індія, а також у військових підрозділах та правоохоронних органах рекомендовано використання сахаджи-йоги, яка орієнтована на відновлення функціональної рівноваги фізіологічних і психологічних процесів, самореалізацію, формування та вдосконалення позитивних рис характеру і духовний розвиток. Елементи йоги використовується під час ранкової зарядки, занять з фізичної підготовки, вечірніх занять для розслаблення організму. Окремо створені програми для регулярних щоденних занять з йоги, а також існує програма підготовки інструкторів з йоги серед військовослужбовців.

Таким чином, процес професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія характеризується динамічними змінами та імплементацію таких груп інноваційних технологій: організаційно-педагогічних, інтерактивних, симуляційних та психолого-педагогічної. Усі вони спрямовані на вдосконалення професійної підготовки та підвищення готовності майбутніх фахівців прикордонних відомств країни до виконання службових завдань. В подальшому планується проаналізувати можливості креативного застосування інноваційних технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бхіндер Н. В. Відомча професійна підготовка прикордонників в Республіці Індія / Н. В. Бхіндер // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 3. – С. 18–24.
2. Chauhan S. Enhancing Training Through Use of Simulations / S. Chauhan // CLAW Journal. – Summer 2013. – P. 188–208.
3. Dichaba M. M. Does the Cascade Model Work for Teacher Training? Analysis of Teachers' Experiences. / M. M. Dichaba and M. L. Mokhele // International Journal of Educational Sciences. – No. 4 (3). – 2012. – P. 249–254.
4. Karalis T. Cascade Approach to Training: Theoretical Issues and Practical Applications in Non-Formal Education / T. Karalis // Journal of Education & Social Policy. – Vol. 3. – No. 2. – 2016. – P. 104–108.

5. Nair U. Understanding and Practicing Capsule Based Learning // EdTechReview. – January 15, 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://edtechreview.in/e-learning/1772-understanding-and-practicing-capsule-based-learning>
6. Remesh A. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching / A. Remesh // Journal of Research in Medical Sciences. – 2013. – № 18 (2). – P. 158–163.
7. Sharma D. Leadership Lessons from the Military / D. Sharma – New Delhi: SAGE Response, 2014. – 184 p.
8. Sharma S. Occupational stress in the armed forces: An Indian army perspective / S. Sharma // IIMB Management Review. – Vol. 27. – Issue 3. – September 2015. – P. 185–195.
9. Singh Y. K. Micro-Teaching: Modified Syllabus of Indian Universities/Training Institute & Colleges / Ed. by Sharma A. – New Delhi: APH Publishing Corporation, 2004. – 257 p.
10. Sujatha Devi A. Active Learning Models for Effective Teaching / A. Sujatha Devi. – Hyderabad: UGC-Academic Staff College, Jawaharlal Nehru Technological University, 2014. – 19 p.
11. Venkata Reddy K. Changing Attitudes To Education In India / K. Venkata Reddy. – New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, 2002. – 128 p.

## REFERENCES

1. Bhinder N. V. Vidomcha profesiina pidgotovka prykordonnykiv u Respublitsi India [Agency-specific professional training of border guards in the Republic of India]. Naukovi zapysky Berdianskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Seriya Pedagogichni nauky. Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences, 2017, No 3. pp. 18 – 24.
2. Chauhan S. Enhancing Training Through Use of Simulations // CLAW Journal, Summer 2013, pp. 188 – 208.
3. Dichaba M. M. et al. Does the Cascade Model Work for Teacher Training? Analysis of Teachers' Experiences. / M. M. Dichaba and M. L. Mokhele // International Journal of Educational Sciences, 2012, No. 4(3). pp. 249 – 254.
4. Karalis T. Cascade Approach to Training: Theoretical Issues and Practical Applications in Non - Formal Education // Journal of Education & Social Policy, 2016, Vol. 3, pp. 104 – 108.
5. Nair U. Understanding and Practicing Capsule Based Learning // EdTechReview, January 15, 2015. – Retrieved from: <http://edtechreview.in/e-learning/1772-understanding-and-practicing-capsule-based-learning>
6. Remesh A. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching // Journal of Research in Medical Sciences, 2013, No 18(2), pp. 158 – 163.
7. Sharma D. Leadership Lessons from the Military, New Delhi, 2014, 184 p.
8. Sharma S. Occupational stress in the armed forces: An Indian army perspective, IIMB Management Review, September 2015, Vol. 27, Issue 3. pp. 185 – 195.
9. Singh Y. K. Micro-Teaching: Modified Syllabus of Indian Universities/Training Institute & Colleges / Ed. by Sharma A, New Delhi, 2004, 257 p.
10. Sujatha Devi A. Active Learning Models for Effective Teaching, Hyderabad, 2014, 19 p.
11. Venkata Reddy K. Changing Attitudes To Education In India, New Delhi, 2002, 128 p.

*Стаття надійшла в редакцію 03.06.2018 р.*

УДК 376-027.63

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.19

НІНА КРАВЕЦЬ

orcid. org 0000-0002-1423-8533

kravez2015@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,  
м. Київ, вул. Пирогова, 9

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

*Розглянуто порівняльну характеристику моделей інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами країн Європи і США. Проаналізовано особливості організації та функціонування інклюзивного навчання у Польщі, Ізраїлі, країнах Скандинавії і США. Звернуто увагу як на особливості добору учнів для інклюзивних класів, так і підготовку фахівців для здійснення інклюзивного навчання. Зазначено, що в кожній країні по-різному вирішують питання щодо функціонування інклюзивної форми навчання для дітей з особливими освітніми потребами та підготовку педагогів для проведення інклюзії.*

*Проте є ряд спільних ознак. Зокрема, до інклюзивного навчання залучають усіх без винятку дітей з особливими освітніми потребами; для роботи з дітьми спеціально готують фахівців з питань колекційної освіти, які проходять підготовку в університетах за програмами бакалаврату і магістрату. Різниця полягає в тім, що у Польщі готують учителів і для роботи вдома з дітьми, які потребують інклюзивного навчання, але через складні порушення не можуть відвідувати школу. В Ізраїлі інклюзивна освіта узаконена на державному рівні й базується на основі дотримання концепції інклюзивного навчання. Наставники й фасилітатори разом з учителями забезпечують успішне функціонування інклюзивного навчання в країнах Скандинавії. На відміну від європейських країн, у США для проведення інклюзивного навчання пріоритет надається учителям масових шкіл, яких досить детально знайомлять з особливостями дітей з особливими освітніми потребами і навчають як працювати з ними в умовах інклюзивного класу.*

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, Польща, Ізраїль, країни Скандинавії, США.

НИНА КРАВЕЦЬ

кандидат педагогических наук, доцент  
Национальный педагогический университет  
имени М. П. Драгоманова,  
г. Киев, ул. Пирогова 9

## ВНЕДРЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

*Рассмотрены проблемы инклюзивного образования учащихся с особенными образовательными потребностями в ряде зарубежных стран. Проанализированы особенности организации и функционирования инклюзивного обучения в Польше, Израиле, странах Скандинавии и США. Внимание обращено как на особенности подбора учеников для инклюзивных классов, так и на подготовку специалистов для успешного осуществления инклюзивного обучения. Отмечено, что в каждой стране по-разному решаются вопросы функционирования инклюзивной формы обучения для детей с особенными образовательными потребностями и подготовки специалистов для проведения инклюзии. Так, в Польше готовят учителей для работы на дому с детьми, обучающимися в условиях инклюзии; израильская система организации и функционирования инклюзивного обучения базируется на соблюдении положений Концепции развития инклюзивного образования. В странах Скандинавии для успешного осуществления инклюзивного обучения готовят фасилитаторов, наставников; функционирование инклюзивного обучения в США обеспечивают в основном учителя массовых школ, которых на должном уровне члены мультидисциплинарной команды знакомят с особенностями учащихся с особенными образовательными потребностями и обучают, как работать с такими детьми в условиях инклюзии. Общими признаками является: надлежащее функционирование инклюзивного образования закреплено на государственном уровне; инклюзивному обучению подлежат дети с особенными образовательными потребностями; инклюзивное обучение осуществляют специально подготовленные специалисты по программам бакалаврата и магистратуры из выпускников педагогических университетов.*

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, дети с особенными образовательными потребностями, Польша, Израиль, страны Скандинавии, США.

NINA KRAVETS

PhD (Pedagogy), Associate Professor  
Dragomanov National Pedagogical University  
Kyiv, 9 Pyrohova St.

## THE INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

*The article is devoted to the experience of introducing inclusive education to a number of European countries (Poland, Israel, Norway, Denmark, Sweden) and the United States of America. There has been analyzed the formation and functioning of inclusive education in the above mentioned countries. In particular, inclusive education has been introduced relatively recently in Poland, but the involvement of a wide range of specialists is being carried out for its successful functioning. For this purpose, centers for education and rehabilitation of the disabled people have been organized, in which specialists help to solve the problems of the organization of inclusive education. The Israeli system for the organization and functioning of inclusive education is based on the consideration and observance of the provisions of the Concept of Inclusive Education.*

*It requires that the proposed model of immersion should be taken into account, emphasizing the particularities of studying in the inclusive class, based on certain factors for the implementation of a successful inclusive process. In inclusive education, coordinators and counselors with special education are involved. The coordinator works with students. Each Scandinavian country has developed a national strategy for the implementation of inclusive education. The «inclusive education» course is provided for studying by students of all pedagogical specialties. In Norway, a system of state support for children with special educational needs has been organized since the middle of the last century. Children are taught by special educators trained at universities for undergraduate and postgraduate programs. The Danish system of inclusive education is characterized by the fact that in some schools there are students with special educational needs together with groups of children studying in mass schools. In Sweden, there are various forms of inclusive education. A special educator works with children in the classroom. Besides, special educators from the municipal centers for child rehabilitation provide advice and recommendations to parents and teachers. The organization and functioning of inclusive education in the United States is somewhat different from that of the European one. In particular, more attention is paid to the training of qualified specialists of public schools who work with children with special educational needs. Members of the multidisciplinary team work with teachers. If it is necessary, a facilitator works with children with special educational needs. The analysis of the foreign background of the organization and functioning of inclusive education makes it possible to identify the components that should be introduced in Ukraine with the purpose of successful implementation of the inclusive form of teaching children with special educational needs.*

**Keywords:** *inclusive education, children with special educational needs, inclusive form of teaching, child rehabilitation, a facilitator, the disabled people*

У зв'язку з входженням України у світовий освітній простір все більшого значення набувають питання організації та функціонування інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У працях українських вчених з питань запровадження інклюзивної освіти (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Козачінер, І. Кузава та ін.) розглянуто особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, але недостатня увага приділена зарубіжному досвіду функціонування інклюзії, зокрема в європейських країнах та США.

**Мета статті:** проаналізувати досвід організації та впровадження інклюзивної освіти в ряді зарубіжних країн.

У Польщі, яка порівняно недавно стала на шлях системного запровадження інклюзивного навчання, розробляються і постійно вдосконалюються моделі та принципи взаємодії членів інклюзивного процесу, до якого входять адміністрація та учителі масових шкіл, тьютори (педагоги зі спеціальною освітою), батьки, соціальні педагоги й шкільні психологи. Зумовлюється важливість їхньої взаємодії щодо створення умов для ефективного впровадження інклюзивного навчання. З метою допомоги шкільному персоналу і батькам працюють відділи обслуговування людей з ООП, де фахівці готують електронні версії методичних матеріалів щодо формування толерантного ставлення до людей з ООП, інформацію для педагогів; вивчають технології, що допомагають долати порушення; забезпечують навчальні заклади спеціалістами з корекційно-реабілітаційних послуг та студентами-волонтерами. У центрах з питань освіти й реабілітації інвалідів формується база даних про людей з ООП, які навчаються у школах та проводиться підготовка молоді до вступу у вищі навчальні заклади (ВНЗ); розробляються індивідуальні програми реабілітації із застосуванням сучасних технічних засобів навчання [5, с. 143–156].

На відміну від Польщі, в Ізраїлі практика інклюзивної освіти функціонує більше 20 років. Особливу увагу держава приділяє програмам ранньої діагностики та інтервенції «From prevention to inclusion» (Від попередження до інклюзії). Провідний принцип системи освіти та медицини Ізраїлю – надати якомога більше допомоги дитині з ООП в ранньому дитинстві, щоб вона змогла в шість років піти в масову школу.

Заслуговує на увагу досвід ізраїльської системи освіти щодо включення дитини з розладами аутистичного спектру (РАС) в інклюзивний простір залежно від розвитку її функціональних навичок. Головним завданням інклюзивного навчання для дітей визначеної категорії є не здобуття знань із загальноосвітніх предметів, а прискорення темпу засвоєння навичок з письма, читання, комунікації, самореалізації, соціалізації, що відображено в Концепції розвитку інклюзивної освіти для дітей з РАС, зокрема: запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з РАС; формування освітньо-розвиткового середовища шляхом

забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу дітей та належного доступу їх до соціального середовища і навчальних приміщень; розробка спеціальних навчально-дидактичних матеріалів, реабілітаційних засобів навчання [7, с. 69]. Діти з нижчим рівнем розвитку рідко підпадають під повну інклюзію через несформованість елементарних навичок самообслуговування, спілкування та поведінки. Для них запроваджена часткова інклюзія, але вони переважно навчаються у закладі корекційного спрямування, де навчання проходять індивідуально. Діти з вищим рівнем розвитку успішно включаються в інклюзивний процес навчання у загальній школі.

Інтегративна модель занурення розроблена і запропонована главою Ізраїльської асоціації поведінкового аналізу Іт. Ельдаром, створена на базі моделі, що визначає основні компоненти навчання в класі з точки зору трьох «П»: «прогноз» (характеристики учня і контекст навчання), «процес» (обробка завдань) і «продукт» (характер кінцевого результату) [7, с. 70–72]. Модифікована модель складається з 5 взаємопов'язаних груп факторів, які в поєднанні забезпечують успішність процесу інклюзії:

1) прогностичні фактори, пов'язані з «включеними» учнями: вік, стать, досвід перебування у навчальних закладах; сильні й слабкі сторони особистості: когнітивна, поведінкова, соціальна та емоційна;

2) фактори навчального процесу: шкільні й домашні вчителі, які реалізують інклюзивне навчання; програми підтримки поза школою; зміни, пов'язані з матеріальною структурою класу; можливість зниження дратівливих факторів;

3) фактори змісту включають навчальний план класу й адаптовану навчальну програму для «включеного» учня;

4) фактори процесу передбачають поведінку вчителя, «включеного» учня, однолітків з типовим розвитком, поведінку координаторів з інклюзії та взаємодію між ними;

5) фактори результату складаються з короткотривалого і довготривалого впливу на академічну успішність, поведінку учня, соціальні навички і його статус [7, с. 72–74]. Особливість цієї моделі – включення у процес інклюзивного навчання координатора з інклюзії та консультанта, які забезпечують більш кваліфіковану допомогу, що дозволяє всебічно охопити потреби дитини з ООП і підготувати необхідні умови у навчальному середовищі. Координатор з інклюзії – фахівець, який отримав спеціальну освіту. До функцій координатора входять: супровід учня з ООП протягом навчання, підготовка шкільного персоналу шляхом проведення семінарів або лекцій, адаптованих до викладацького складу конкретної школи [7, с. 76]. Консультант з інклюзії відповідає за розробку програм з інклюзії, пропонує їх сім'ям та надає послуги в системі освіти, здійснює керівництво координаторами і безпосередньо працює з учнями в освітньому середовищі. Вказані фахівці вводяться на заміну тьютору, оскільки тьюторами є особи без спеціальної освіти.

Важливо, що ізраїльська система освіти передбачає запровадження учителя для домашньої освіти учнів, який навчає і вдома контролює виконання домашніх завдань учнем з ООП, співпрацює з командою з інклюзії (особливо з координатором з інклюзії), а також регулярно зустрічається з учасниками освітнього процесу. Успішним фактором реалізації інклюзії в Ізраїлі є адаптація дітей з ООП до звичайної школи, де дитина не відчуває себе іншою порівняно зі своїми здоровими однокласниками. Це стало можливим за рахунок введення у школах програм підвищення обізнаності дітей з типовим розвитком про їхніх однокласників з ООП, які істотно полегшують входження дитини в колектив і зумовлюють розуміння й бажання допомогти їй. Так, батьки на початку навчального року приходять у клас і пояснюють дітям особливості здоров'я та поведінки їхньої дитини, часто відвідують школу всією сім'єю, щоб учні розуміли, що це звичайна сім'я. У класі обговорюють особливості дитини.

На відміну від Польщі та Ізраїлю, в Данії чітко простежується визначення інклюзії як принципового підходу до розвитку освіти і суспільства. Полеміка щодо необхідності інклюзивної освіти в цій країні закінчена і головним питанням лиш є механізми її реалізації. Інклюзивна освіта не лише закріплена на законодавчому рівні, а й створена національна стратегія її реалізації, сутність якої полягає в тому, що національний ресурсний центр керує процесом впровадження інклюзивного навчання. Організовано оперативну групу з представників різних університетів, які проводять дослідження в галузі інклюзивної освіти, стежать за роботою муніципалітетів щодо запровадження інклюзивного навчання [2].

Підготовка педагогів здійснюється в університетських коледжах. Питання, яке все частіше задають собі ВНЗ у Данії, звучить так: «Як підготувати вчителя, який зміг би навчити абсолютно всіх учнів?». Після останнього аналізу датськими науковцями показників ефективності системи підготовки вчителів до обов'язкових навичок додалися навички роботи з учнями з ООП [4, с. 42]. Дисципліни зі спеціальної педагогіки в обсязі 10 залікових одиниць входять до програми підготовки майбутніх фахівців з усіх педагогічних спеціальностей. Якщо студенти обирають дисципліни зі спеціальної педагогіки як додаткові, то вони мають ще 10–30 залікових одиниць.

Підготовки в Данії педагогів для масової школи здійснюється на основі методик щодо створення інтегрованого середовища. У ході навчальної практики майбутні педагоги апробують методику інклюзивного навчання в класах. Отриманий досвід спільно аналізується студентами і викладачами вузу. Протягом 4-річного навчання практика проводиться тричі за всіма профільними дисциплінами загальним обсягом 24 тижні. Школи, на базі яких студенти проходять практику, сприяють позитивному ставленню до створення інтегрованого освітнього простору. Значна частина навчальних практикумів має безперервний характер, оскільки студенти працюють у школах протягом кількох тижнів без перерви [2].

Головним завданням у справі підготовки педагогів у Данії є впровадження «інклюзивного мислення» у зміст усіх навчальних курсів, а не лише дотичних до організації роботи дефектолога. Мета полягає в тому, щоб домогтися кращого розуміння студентами того, як поєднати теорію з практикою, тобто навчити їх працювати «за ситуацією» та у майбутній діяльності гнучко підходити до організації навчального процесу в інклюзивному класі [2]. Крім того, інклюзія розуміється і як механізм створення школи для всіх. Відповідно до державної стратегії розвитку інклюзивної освіти в країні спрямований на зниження кількості учнів в окремих спеціальних школах. Необхідність цього виникла за результатами реалізації Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA), які стривожили педагогів і розробників стратегії низькими показниками успішності школярів. Фахівці зробили висновок, що причиною низької успішності є навчання за програмами спеціальної освіти надто багато учнів.

Важливо, що право на навчання дитини з ООП за місцем проживання реалізується конкретним освітнім закладом, який повинен створити всі умови для такої дитини. У муніципальних органах освіти працюють фахівці (психологи, логопеди, спеціальні педагоги та ін.), які відвідують конкретну школу для підтримки конкретних учнів. У загальноосвітніх школах навчаються як окремі учні з ООП, так і групи таких дітей. Отже, реалізується диференційований підхід в інклюзивній освіті. З дітьми з ООП протягом навчального тижня проводяться додаткові заняття. У групи входять діти з різних класів однієї паралелі з урахуванням їхніх шкільних труднощів. Також у школах організовують педагогічні консиліуми, на яких обговорюють проблеми реалізації інклюзивного навчання конкретної дитини. Важливо, що, крім педагогів, у процес реалізації стратегії інклюзивної освіти в Данії залучено інших учасників, зокрема державних діячів, політиків місцевого рівня, завідувачів навчальними частинами, методистів, батьків тощо [2].

У школах Норвегії інклюзивне навчання учнів з ООП є всеосяжним принципом, що впливає завдяки тривалій інтеграційній реформі 70-х років минулого століття. Реформа спрямована на запровадження заходів проти сформованої практики сегрегації, за якої діти, які не підходили під так зване «нормальне співтовариство», здобували освіту у спеціальних закладах освіти. Така практика суперечила принципу рівності, враховуючи те, що всі діти мають право здобувати освіту в школі, розташованій за місцем проживання. Отже, освітня система в Норвегії пристосовується до індивіда.

Найважливішими помічниками норвезьких шкіл в їхніх зусиллях стати більш інклюзивними залишається психолого-педагогічна служба, а на загальному державному рівні – служба державної педагогіки (Statped), які надають допомогу як на індивідуальному, так і на системному рівні. Психолого-педагогічна служба надає школам допомогу для підвищення їхньої компетентності у сфері спеціального навчання. Statped забезпечує поширення знань про спеціальні освітні потреби, а також про інклюзивне та функціональне середовища навчання. Система державної підтримки організована на національному (національні центри компетенції) та регіональному (регіональні відділення) рівнях [4, с. 43]. Факультет освіти університету Тромсе готує фахівців за програмами бакалаврату та магістратури з напрямів підготовки:



педагогічна освіта, інклюзивна освіта, логопедія. Студенти можуть вибрати курс спеціальної педагогіки, один із модулів якого присвячений корекційному навчанню. Модуль «адаптоване навчання» запроваджено для студентів II курсу. Він включає підтеми: робота в класах з різноплановим контингентом учнів; адаптоване навчання; організація навчального процесу в початковій школі (1–7 класи). Студентів знайомлять з труднощами, з якими можуть зіткнутися учні з різними пізнавальними можливостями; вчать аналізувати особливості роботи шкіл з різноманітним контингентом учнів та розрізняти адаптоване і спеціальне навчання. Також навчають особливостей роботи з класом, дотримуючись принципів інтеграції, оскільки в класах навчаються учні з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей та представники різних культур, що вимагає врахування непередбачуваних ситуацій. Водночас студенти проводять наукові дослідження, апробуючи отримані у процесі практики знання й уміння [11, с. 23].

З метою підготовки висококваліфікованих фахівців університет Осло разом з університетом Тромсе реалізують проект «Про-Тед», завдяки якому студенти безпосередньо працюють у школах, консультують на курсах учителів, апробовують власні різноманітні проекти [10, с. 283].

Отже, норвезькі ВНЗ готують фахівців, здатних на належному рівні організовувати й проводити навчально-виховний процес з урахуванням стану пізнавальних можливостей і соціокультурного рівня учнів з ООП шляхом застосування різноманітних методик, забезпечуючи належну корекцію та розвиток школярів в умовах інклюзії.

Активно розвиваються різноманітні форми інклюзивної освіти у Швеції, де інклюзивна освіта є провідним принципом щодо надання рівного доступу до освіти усім дітям. Система допомоги дітям з ООП досить розвинута і контролюється спеціальними державними установами, самостійними в адміністративних, правових і фінансових питаннях. Усі діти з ООП відвідують дитячі садки. Серед учнів з обмеженими можливостями здоров'я 80 % навчаються у масових школах, які добре пристосовані для цієї категорії школярів. У округах (комунах) діють муніципальні Центри дитячої реабілітації, спеціальні педагоги яких консультують педагогів і батьків масових шкіл, де навчаються діти з ООП. Важливо, що враховуються можливості кожної дитини у процесі її вивчення. На основі отриманих даних складається індивідуальний навчальний план, який учитель реалізує у роботі з дитиною та відповідає за належне його виконання. Якщо дитина має значні труднощі, то з нею працює педагог-асистент.

Крім масових шкіл, у Швеції успішно функціонують спеціальні школи, де навчаються діти з ООП, які не можуть через стан здоров'я відвідувати масову школу (повна втрата чи досить знижений слух, зір, органічні порушення мовленнєвих органів, затримка розумового розвитку тощо). У спеціальних школах з дітьми працюють лише спеціальні педагоги. Також для роботи з учнями залучають і соціальних педагогів.

Консультує та підтримує сім'ї і школи, в яких навчаються діти з ООП, шведське Агентство спеціальної освіти (SIH). Кожній конкретній дитині з ООП допомагає радник-куратор, який надає учителям і батькам кваліфіковану допомогу щодо оптимізації навчання дитини; водночас допомагає муніципальній владі організовувати навчання дитини з ООП [9, с. 465–469].

З метою підтримання інклюзії у Швеції організовано навчання наставників, які створюють педагогічні команди та виконують супервізію учителів безпосередньо на їхньому робочому місці, забезпечуючи належне проведення інклюзивного навчання.

Заслугує уваги підготовка педагогів у технологічному університеті Лулео, яка змінилася за останні роки, оскільки до освітніх програм включено модулі зі спеціальної педагогіки. Так, курси спеціальної педагогіки обсягом 15 залікових одиниць включено до всіх педагогічних спеціальностей. Студенти опановують кілька тематичних курсів, кожен обсягом 30 залікових одиниць. Серед них: «Методика викладання математики», «Методика викладання географії з елементами корекційної роботи», «Труднощі учнів у набутті знань, умінь і навичок та психосоціальна підтримка». Також в університеті організовано без відриву від виробництва курси підвищення кваліфікації учителів [11, с. 22, 27].

Отже, у країнах Скандинавії інклюзивне навчання запроваджено як профільний курс у процесі підготовки педагогів, оскільки курс «Інклюзивна освіта» опановують на всіх

педагогічних спеціальностях. Здобуті знання з інклюзивної педагогіки апробуються студентами в процесі педагогічної практики.

Високий рівень підготовки універсальних педагогів допомагає пришвидшити впровадження інклюзії як основного виду навчання дітей з ООП, а також нівелює чимало проблем як в інклюзивному просторі, так і в навчально-виховному процесі усіх дітей, забезпечуючи індивідуальний і диференційований підходи, рівний доступ та можливості отримання освіти дітям з ООП.

У школах США переважає модель спільних консультацій педагогів масової школи зі спеціалістами різних напрямів. Вона передбачає сформованість мультидисциплінарної команди, членами якої є батьки, психолог, учитель загальноосвітньої школи, дефектолог, помічник учителя (тьютор), шкільний психолог, соціальний працівник, адміністрація школи, соціальний педагог, фасилітатор. До цієї моделі залучені фахівці не лише зі шкільного персоналу; в спільних консультаціях беруть участь також особи відповідних професій, які можуть донести цінні знання і досвід щодо впровадження інклюзії. Не менш важливими членами інклюзивного процесу є батьки дитини, залучення яких допомагає краще пізнати особливості розвитку власної дитини, визначити шляхи допомоги їй, реалізувати повноцінний комплексний підхід до навчання дитини [8, с. 42]. Для злагодженої роботи американські науковці пропонують використовувати наступні прийоми: майстер-класи, консультування, експрес-методи обміну інформацією, бесіди, семінари і т. д. Участь учителів в спільних консультаціях і командній роботі позитивно впливає на процес інклюзії учнів з ООП, формує потребу у підвищенні власної педагогічної майстерності вчителів і, як результат, забезпечує належну освіту для всіх дітей.

Цікавим є залучення фасилітатора для організації необхідної взаємодії учасників інклюзивного процесу. Науковці у галузі освіти Г. Холл і С. Хорд запропонували характеристику ролі фасилітатора в процесі запровадження змін: створення сприятливих організаційних умов (прийняття рішень, забезпечення навчально-методичною базою); підготовка (проведення семінарів, постановка цілей); організація консультацій та моральної підтримки (заохочення учасників під час індивідуальних або групових бесід); моніторинг (збір інформації, проведення нарад з учителями); зовнішня комунікація (інформування представників адміністрації школи, батьків, членів громади); поширення досвіду (заохочення інших осіб, які не беруть участі в експерименті, використання інновацій) [8, с. 36–37].

Аналізуючи праці учених США, які досліджують питання проведення спільних консультацій між педагогами спеціальної та загальної освіти у процесі змін, ми виокремили певні переваги такої співпраці. По-перше, реалізуючи програми, що передбачають співпрацю між викладачами, навчальний заклад може використати цінний досвід. По-друге, враховуючи складну систему надання комплексних освітніх послуг дітям з ООП, зростає необхідність в їхній якісній координації. По-третє, варті уваги спільні зусилля щодо виявлення учнів групи ризику, в яких можуть виникнути проблеми з успішністю або інші труднощі у навчанні чи соціальній адаптації. По-четверте, співпраця допомагає вчителям підвищувати кваліфікацію і створює умови для саморозвитку [1, 2].

На відміну від інших країн, досвід інклюзивного навчання яких розглянуто у нашій статті, освіту США характеризує підвищена увага до формування компетентності власне педагога масової школи і його готовності до ведення інклюзивного класу та співпраці з іншими спеціальними педагогами, оскільки, з огляду на висновки науковців, найбільш серйозними перепонами введення інклюзії є протести вчителів через психологічну і професійну невідповідність працювати в умовах інклюзивного класу.

Отже, аналіз досвіду запровадження та функціонування інклюзії в ряді європейських країн та США дозволив зробити певні висновки:

а) успішність інклюзії залежить від запровадження інклюзивного навчання на державному рівні, завдяки чому забезпечується належна правова, адміністративна та фінансова підтримка інклюзії;

б) інклюзія потребує спеціально підготовлених фахівців, які зможуть належно організувати навчання дітей з ООП у дошкільних і шкільних (інклюзивних і спеціальних) навчальних закладах;

в) пріоритет підготовки фахівців для інклюзії надати педагогічним ВНЗ, оскільки вони можуть забезпечити якісну комплексну підготовку студентів як із загальних, так і спеціальних дисциплін;

г) ефективність навчання дітей з ООП залежить від належної координації зусиль викладачів ВНЗ, педагогів інклюзивних та спеціальних шкіл, представників державних і громадських організацій, батьків дітей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ванян А. Обзор инклюзивного образования за рубежом / А. Ванян. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://turrion.net/default.asp?src=library&id=001>.
2. Всесторонний обзор отрасли – Дания, 2012. Европейское агентство по развитию специального образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.european-agency.org/country-/denmark/nationaloverview/complete-national-overview>.
3. Всесторонний обзор отрасли – Швеция, 2013. Европейское агентство по развитию специального образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.european-agency.org/country-/sweden/nationaloverview/complete-national-overview>.
4. Ольсен Х. «Включённое» образование – стратегия для достижения образования для всех / Х. Ольсен // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – С. 25–95.
5. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами: монографія / М. Є. Чайковський. – К.: Педагогічна думка, 2006. – 179 с.
6. Erts Yuliya. Osobyete deti. Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya [Special children. Introduction to Applied Analysis of Behavior]. Moscow: Bahrah Publ., 2015. – PP. 32–39.
7. Eldar, E., Talmor, R., Dayan Romem, Z. An integrative model for including children with ASD in general education setting- a practical lesson in Israel // International Journal of Special Education, 2009. – pp. 66–76.
8. Hall G. E. and Hord S. M. Change in school: Fasilitating the process. Albany: State University of New York Press, 1987. – 41 p.
9. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education, 2009. – PP. 465–472.
10. Villa R. A., Thousand J. S., Paolucci-Whitcomb P. and Nevin A. In search of new paradigms for collaborative consultation // Journal of Educational and Psychological Consultation, 1990. – pp. 279–292.
11. West J. F. and Idol L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students // Remedial and Special Education, 1990. – PP. 22–31.

### REFERENCES

1. Vanyan A. Obzor inklyuzivnogo obrazovaniya za rubezhom [An overview of inclusive education abroad]. Available at: <http://turrion.net/default.asp?src=library&id=001>
2. Vsestoronnii obzor otrasli. Denmark, 2012.[Comprehensive industry overview. Denmark, 2012] Evropeiskoe agentstvo po razvitiyu spetsial'nogo obrazovaniya. Available at:<http://www.europeanagency.org/countryinformation/denmark/nationaloverview/complete-national-overview>.
3. Vsestoronnii obzor otrasli. Sweden, 2013.[Comprehensive industry overview. Sweden, 2013] Evropeiskoe agentstvo po razvitiyu spetsial'nogo obrazovaniya. Available at: <http://www.europeanagency.org/countryinformation/sweden/nationaloverview/complete-national-overview>.
4. Ol'sen Kh. «Vkl'yuchennoe» obrazovanie — strategiya dlya dostizheniya obrazovaniya dlya vsekh. Aktual'nye problemy integrirovannogo obucheniya ["Inclusive" education is a strategy for achieving education for all]. Moscow, 2001. – PP. 25–95.
5. Chajkovs'kyj M. Je. Social'no-pedagogichni umovy rehabilitacii' studentiv z osoblyvymy potrebamy : monografija [Socio-pedagogical conditions for the rehabilitation of students with special needs]. Kiev: Pedagogichna dumka Publ., 2006. – 179 p.
6. Erts Yuliya. Osobyete deti. Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya [Special children. Introduction to Applied Analysis of Behavior]. Moscow: Bahrah Publ., 2015. – pp. 32–39.
7. Eldar, E., Talmor, R., Dayan Romem, Z. An integrative model for including children with ASD in general education setting- a practical lesson in Israel. International Journal of Special Education, 2009. – PP. 66–76.
8. Hall G. E. and Hord S. M. Change in school: Fasilitating the process. Albany: State University of New York Press, 1987. – 41 p.
9. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. European Journal of Special Needs Education, 2009. – PP. 465–472.
10. Villa R. A., Thousand J. S., Paolucci-Whitcomb P. and Nevin A. In search of new paradigms for collaborative consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1990. – pp. 279–292.
11. West J. F. and Idol L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. Remedial and Special Education, 1990. – PP. 22–31.

*Стаття надійшла в редакцію 01.06.2018 р*

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 373.24

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.20

КАТЕРИНА КРУТІЙ

orcid.org/0000-0001-5001-2331

katerina.krutiy@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

НАТАЛЯ ГАВРИШ

orcid.org/0000-0002-9254-558X

n.rodinaga@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор  
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди  
м. Переяслав-Хмельницький, вул. В. Сухомлинського, 30

ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ

orcid.org/0000-0003-4253-5954

yankov@tnpu.edu.ua

доктор педагогічних наук, професор  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАСІОНАРНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Визначено зміст поняття «пасіонарність дитини дошкільного віку» та обґрунтовано форми й методи розвитку пасіонарних якостей вихованців у закладах дошкільної освіти. Пасіонарність дитини дошкільного віку потрактовано як комплекс особистісних якостей (енергійність, ініціативність, упертість, внутрішнє непереборне прагнення до активності), які забезпечують їй домінування в групі, здатність до спілкування з позиції борця й переможця, до реалізації нестандартного стилю поведінки у грі, під час спеціально організованої або самостійної діяльності. Проаналізовано підходи класиків педагогіки С. Русової та А. Макаренка щодо виховання активних дітей з розвиненим войовничим інстинктом. Розроблено діагностичний інструментарій щодо з'ясування схильності до прояву пасіонарності дошкільника. Виявлено особливості розвитку пасіонарних якостей дітей у закладах дошкільної освіти: створення середовища любові, доброзичливості й довіри; інтеграція зусиль батьків та працівників освітніх інституцій; спрямування дошкільників на творення добрих справ для найближчих людей; дотримання гармонії інтересів дошкільника та колективу групи; виховання в дитини поваги до правил і порядку, які ґрунтуються на принципах гуманізму, взаємоповаги, справедливості; організація різнобічної діяльності (навчальної, оздоровчої, мистецької тощо); втілення педагогіки забави та педагогіки переживань. Показано доцільність створення дитячої медіапродукції для пасіонарних дітей. Обґрунтовано необхідність партнерства з батьками у формуванні пасіонарної дитини; розроблено відповідні рекомендації для батьків.*

**Ключові слова:** пасіонарність, пасіонарні якості, пасіонарність дитини дошкільного віку, пасіонарна особистість, субпасіонарний дошкільник, персистентний дошкільник.

ЕКАТЕРИНА КРУТИЙ

доктор педагогических наук, профессор  
Тернопольский национальный педагогический университет  
имени Владимира Гнатюка,  
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

НАТАЛЬИЯ ГАВРЫШ

доктор педагогических наук, профессор  
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет  
имени Григория Сковороды  
г. Переяслав-Хмельницкий, ул. В. Сухомилинского, 30

АЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор  
Тернопольский национальный педагогический университет  
имени Владимира Гнатюка  
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАССИОНАРНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Определено содержание понятия «пассионарность ребенка дошкольного возраста» и обоснованы формы и методы развития пассионарных качеств воспитанников в заведениях дошкольного образования. Пассионарность ребенка дошкольного возраста определена как комплекс личностных качеств (энергичность, инициативность, упрямство, внутреннее непреодолимое стремление, к активности), которые обеспечивают ей доминирование в группе, способность к общению на основании позиции борца и победителя, к реализации нестандартного стиля поведения в игре, во время специально организованной или самостоятельной деятельности. Проанализированы подходы классиков педагогики С. Русовой и А. Макаренко относительно воспитания активных детей с развитым воинственным инстинктом. Разработан диагностический инструментарий выявления склонности к проявлению пассионарности дошкольника. Обнаружены особенности развития пассионарных качеств детей в учреждениях дошкольного образования: создание среды любви, доброжелательности и доверия; интеграция усилий родителей и работников образовательных институций; направление дошкольников на творение хороших дел для ближайших людей; соблюдение гармонии интересов дошкольника и коллектива группы; воспитание у ребенка уважения к правилам и порядку, которые основываются на принципах гуманизма, взаимоуважения, справедливости; организация разносторонней деятельности (учебной, оздоровительной, художественной и тому подобное); воплощение педагогики забавы и педагогики переживаний. Показана целесообразность создания детской медиaproдукции для пассионарных детей. Обосновано необходимость партнерства с родителями в формировании пассионарного ребенка; разработаны соответствующие рекомендации для родителей.*

**Ключевые слова:** пассионарность, пассионарные качества, пассионарность ребенка дошкольного возраста, пассионарная личность, субпассионарный дошкольник, персистентный дошкольник.

KATERYNA KRUTII

Doctor of Pedagogy, Professor  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Ternopil, 2 Maksyma Kryvonosa St.

NATALIA HAVRYSH

Doctor of Pedagogy, Professor  
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University  
Pereiaslav-Khmelnytskyi, 30 Sukhomlynskohoho St.

Doctor of Pedagogy, Professor  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Ternopil, 2 Maksyma Kryvonosa St.

### PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S PASSIONARY QUALITIES AT PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*The meaning of the term "passionarity of preschooler" has been defined in the article. Forms and methods of the development of children's passionary qualities at pre-school educational institutions have been determined. Passionarity of preschooler has been explained as a complex of personal qualities (vitality, initiativeness, stubbornness, internal irresistible aspiration for activity) which provide the dominance in a preschooler group, the ability to communicate from the position of the fighter and the winner, to implement non-standard behavior in the game during the specially organized or independent activities. It has been proved that in the conditions of decrease of person's activity, scientists and pedagogical workers pay more attention to the education of children who have passionary qualities and who are a vivid contrast to passive children. The pedagogy classics' (such as S. Rusova and A. Makarenko) approaches concerning the education of active children with developed militant instinct have been analyzed. Whether a child will become a leader, guide, builder, or rebel, destroyer, radical; the creator of the system or its small screw, – it all depends on the direction of educational influences of pre-school education specialists, the integration of their efforts with parents. The diagnostic tools to define preschoolers' inclination to manifest the passionarity have been developed. Based on the analysis of the speech content, such types of personality have been determined: passionary (too energetic), persistent (moderately energetic) and subpassionary (energy-deficient). Passionarity is diagnosed by determining in the speech frequent occurrence of great number of words corresponding to a passionary personality. The correctness of the result is checked and supported by the analysis of the game activity and the manifestations of the child's emotions. Passionary children are active, cheerful, lively, energetic, inquisitive, emotional. The following peculiarities of the development of the children's passionary qualities at pre-school educational institutions have been found out: creation of environment of love, kindness and trust; integration of parents and education specialists' efforts; directing preschoolers to do good things for the closest people; balancing the interests of the preschooler and the team; the respect for rules and order based on the principles of humanism, mutual respect, justice; organization of many-sided activities (educational, recreational, artistic, etc.); the implementation of game pedagogy and pedagogy of emotional experiences. The expediency of creating the children's media products for the passionary children has been shown. The necessity of partnership with parents in the formation of a passionary child has been substantiated. The appropriate recommendations for parents have been developed.*

**Keywords:** *passionarity, passionary qualities, passionarity of preschooler, passionary personality, subpassionary preschooler, persistent preschooler.*

Причиною багатьох негараздів розвитку сучасної дитини психологи й педагоги називають пасивність, небажання брати на себе роль організатора, лідера. Дефіцит активності, спілкування деформує процес соціалізації особистості вже в дошкільному віці. Така дитина уникає контактів, у неї проявляється схильність до самотності. Найбільш відчутно пасивність особистості виявляє себе у старшому дошкільному віці через низький рівень взаємопов'язаності емоційних і вербальних реакцій. Будь-яка активність, неважливо, в якій дитячій діяльності, викликає у таких дошкільників тривогу, оскільки доведеться проявляти себе, бути поміченим, отже, якщо є можливість, дитина цього уникає. Пасивність дошкільників згодом трансформується в сором'язливість, боязкість, замкнутість, відчуженість, які виникають спочатку як емоційна реакція, або як психологічний захист, потім стають стереотипною стратегією поведінки.

В умовах зниження активності особистості науковці та педагогічні працівники все більше уваги приділяють вихованню дітей, котрим притаманні пасіонарні якості, які є яскравою протилежністю пасивним дітям. Проте потребують не менше уваги під час освітнього процесу, оскільки від спрямованості виховних впливів фахівців дошкільної освіти, інтеграції їх зусиль з батьками залежить, ким стане дитина: керівником, провідником, будівничим чи бунтарем, руйнівником, радикалом; творцем системи чи її гвинтиком.

Проблема пасіонарності є предметом міждисциплінарних наукових розвідок учених філософів, істориків, психологів, педагогів. Цей термін увійшов в наукове поле і повсякденне життя соціуму завдяки Л. Гумільову, який визначив пасіонарність як характеристику людини

чи етносу, сукупність якостей особистості, що забезпечують її активну життєву позицію. У психологічній науці проблему пасіонарності досліджують: Н. Сапригіна (уточнила психологічний зміст поняття «пасіонарність» як системи якостей: цілєтворення, креативності, прагнення до самоактуалізації, особистого впливу, альтруїзму) [9, с. 76]; М. Коваленко (ним показано взаємозв'язок пасіонарності з темпераментом і мотивацією особистості) [4]; К. Фрумкін (пояснював пасіонарність через теорію сексуальності З. Фрейда (пасіонарність як прояв сублімованих несвідомих потягів)) [12] та ін. Пасіонарність як ознаку життєво енергійної та активної дитини дошкільного віку вивчає К. Крутій [6]. Науковець разом із Л. Зданевич розробила діагностичний інструментарій щодо з'ясування схильності до прояву пасіонарності дошкільника на основі контент-аналізу його мовлення [5].

Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблемі розвитку пасіонарних якостей дітей приділено недостатньо уваги в педагогічній теорії та практиці, зокрема й дошкільній освіті. Ними не виявлено трактування терміна «пасіонарність дитини дошкільного віку». Ученими недостатньо обґрунтовано форми й методи впливу на дошкільників з вираженими пасіонарними якостями, не розроблено рекомендації щодо роботи з такими дітьми. Є важливими також ретроспективні наукові розвідки з означеної проблеми.

**Мета дослідження:** виявити особливості та обґрунтувати форми й методи розвитку пасіонарних якостей вихованців у закладах дошкільної освіти.

Упровадивши в середині ХХ ст. термін «пасіонарність», Л. Гумільов пасіонарну особистість характеризував як цілеспрямовану, вольову, діяльнісну. Вона готова віддати своє життя за ідею, за досягнення мети. Пасіонарність (у широкому значенні), на думку вченого, це – інтегративна характеристика особистості, якості якої спрямовані на вдосконалення себе і суспільства, базуються на особистісній активності людини і мають соціальну значущість: цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод і до напруження, компліментарність, лідерство, адаптивність, розвинена інтуїція, конструктивна агресивність і зріла емоційність [2, с. 266]. Проте цілком природно, що з часом значення поняття «пасіонарність» трансформувалося. У свідомості людей воно тепер означає не зовсім те, що мав на увазі свого часу Л. Гумільов.

Широкі визначення цього терміна дають сучасні словники іншомовних слів, а саме: пасіонарний (від лат. *passio* – страждання і навіть пасивність, але також афект, пристрасть) – той, хто володіє підвищеною активністю, пристрастю, тоді як пасіонарій – активна людина, яка має значну внутрішню енергію. Однокореневі слова в європейських мовах різняться смисловими відтінками. Англіїці привнесли в розуміння пасіонарності новий зміст: для них *passion* – це спалах гніву, вибух почуттів; у поляків це – лють, сказ; *passionant* румунською – це людина, здатна захопити, для голландців, данців, німців, шведів *passion* – лише захоплення. Щодо української мови, то латинському *passio* найкращий відповідник – пристрасть. У повсякденному широкому вживанні так називають будь-яке сильне бажання і навіть слабкий потяг. Отже, етимологія зазначеного терміна, який має багатозначний і різноплановий зміст, продовжує уточнюватись. Це поняття свого часу спричинило значну хвилю різноманітних реакцій у науковому світі: від захоплення до жорсткої критики. Зауважимо, що й до сьогодні тлумачення терміна має різні варіанти. Попри те, ученими не потрактовано поняття «пасіонарність дитини дошкільного віку», хоча саме від підходів до розвитку пасіонарних якостей вихованців залежить їх майбутнє.

На основі аналізу енциклопедичних, довідкових видань, праць Л. Гумільова, М. Коваленка, К. Крутій, Н. Сапригіної, О. Ярошинської та інших учених з проблем пасіонарності, пасіонарність дитини дошкільного віку трактуємо як комплекс особистісних якостей (енергійність, ініціативність, упертість, внутрішнє непереборне прагнення до активності), які забезпечують їй домінування в групі, здатність до спілкування з позиції борця й переможця, до реалізації нестандартного стилю поведінки у грі, під час спеціально організованої або самостійної діяльності.

Ще до появи терміна «пасіонарність» у науковому обігу вчені описували тип дитини дошкільного віку, якій притаманні войовничий інстинкт, і обґрунтовували способи впливу на неї. Зокрема, С. Русова застерігала дорослих від неправильного застосування методів дисципліни: «Вихователь ніколи не мусить ставати на прю зі своїм учнем, а мусить знаходити шляхетні напрямки, куди повертати той лишок сил, який з'являється в цьому інстинктові, аби

він не перетворився на грубе насильство та вередування [8, с. 42]. Отже, С. Русова пише про інстинкт боротьби, використовуючи термін «ставати на прю» у значенні – вступати в боротьбу з ким-, чим-небудь. І далі авторка наголошує: «Діти родяться з природними нахилами до активності» [10, с. 140], «дитина є діяльнісно-засвоююча, творча особистість» [10, с. 60]. Перечитуючи актуальні й нині роботи С. Русової, знаходимо цікавий вираз «бойовничий нахил». Ось так українська просвітителька пояснює свою думку: «Ми не мусимо пригноблювати нахилу бойовничого, але мусимо давати йому напрямок, відповідний потребам нашого сучасного стану розвитку...» [10, с. 16], «усе життя є боротьба – для боротьби наші діти мусять бути підготовлені, і виховання має зробити дітей дужими, смілими, а головне – виховання має намітити дітям ті мети, заради яких вони мусять боротися [10, с. 17]. І на останок, як твердження: «...ми не маємо права присипляти бойовничого інстинкту в наших дітях, але мусимо цей жвавий, життєвий інстинкт виховати на добру мету, навчити наших дітей направляти його на поліпшення добробуту нашого громадянства, на культурний, економічний розвиток нашого народу, нашого краю [10, с. 18].

А. Макаренко, виокремлюючи групи дітей у колективі за їх поведінкою, нахилами, активністю, зазначав, що особливої уваги потребують не ті, що завжди в центрі подій (пасіонарні особистості), здатні на вчинок (часто злочинний), а якраз пасивні діти (за термінологією А. Макаренка, «болото»), оскільки «бешкетники» («шпана») завдяки виховній роботі стають у житті соціально активними громадянами, що переймаються долею країни. Пасивні ж діти дбають у майбутньому лише про себе і зовсім не зважають на запити громади. Отже, метою роботи педагога є «виховати певний тип громадянина, випустити бойовий, активний, життєвий характер [7, с. 159]. А. Макаренко вказав на помилки тих педагогів, які працюють передусім із активними (пасіонарними) дітьми, вважаючи своїм обов'язком «морочитися з тим, хто або протестує, або відстає, а так звана «норма» сама йде. Але куди вона йде і куди вона виходить – це питання» [7, с. 159].

В історії України функцію пасіонарної особистості виконувала жінка-матір, стверджує О. Ярошинська, оскільки «вона має підвищений потяг до дії (пасіонарії), спрямовуючи свою енергію на досягнення основної мети – збереження та відродження нації, а життєздатна нація зберігає себе в родині» [15, с. 14].

Класики педагогіки, сучасні вчені доводять важливість збереження в дітей пасіонарних якостей, отже, необхідно обґрунтовувати інноваційні форми й методи виховання таких дітей. Проте на практиці часто відбувається навпаки: пасіонарність намагаються трансформувати в керованість, дисциплінованість, а то й «полікувати». Енергійність, цікавість до довкілля, активність у рухах можуть стати підставою, щоб некваліфікований психолог чи невропатолог встановив діагноз СДУГ – «синдром дефіциту уваги та гіперактивності». Якщо уважно вчитатися в діагностичні показники для встановлення цього «діагнозу», стає моторошно [6, с. 10].

Так, для психологів пропонується встановити СДУГ, якщо дитина: сидючи на стільці, крутиться; часто встає зі свого місця на занятті, під час уроків або в інших ситуаціях, коли потрібно залишатися на місці; проявляє безцільну рухову активність: бігає, крутиться, намагається кудись залізти, причому в таких ситуаціях, коли це неприйнятно; зазвичай, не може тихо, спокійно грати або займатися чим-небудь на дозвіллі; часто перебуває в постійному русі і поводить так, «ніби до неї прикріпили мотор»; часто буває балакуною; часто відповідає на запитання не замислюючись, не вислухавши їх до кінця; зазвичай не може чекати своєї черги в різних ситуаціях; часто заважає іншим, пристає до оточуючих (наприклад, втручається в розмови або ігри); під час сну розкривається, весь час ворухиться, збиває простирadlo, скидає на підлогу ковдру. Сподіваємось, що в дорослих достатньо професійної та життєвої мудрості, щоб визнати: ці показники присутні майже в кожній фізично здорової, розвиненої, активної дитини. Орієнтуватись на такий діагностичний матеріал не можна, а тим більше – ставити позначку «СДУГ» [6, с. 11].

Пропонуємо адаптований нами діагностичний інструментарій щодо з'ясування схильності до прояву пасіонарності дошкільника. У грі пасіонарні (наденергійні) діти демонструють активну діяльність, часту зміну пози, жестикуляції, високу силу голосу, використання міміки; яскраві емоції, що демонструють пристрасність, оптимізм; превалювання в мовленні «пасіонарних слів» (в основному дієслів руху, напрямку і займенника «Я»); персистентні (помірно енергійні) – помірну активність, можливість довго перебувати в одному



положенні та грати на самоті, одноманітність ігри, супровід мовлення врівноваженими інтонаціями, обмеженої мімікою, жестикуляцією; емоційну стриманість, підвищення емоційного фону в особистісно значущих ситуаціях, сором'язливість; переважання персистентних слів (в основному іменники й дієслова помірної активності, використання займенника «Ми»); субпасіонарні (енергодефіцитні) проявляють метушливість, малорухливість, бездіяльність; грають тільки в групі з ініціативи інших дітей; ледве чуто силу голосу, збіднена жестикуляція і міміка; інфантильні емоції (задоволення як радість і незадоволення як плач), байдужість, апатія, прояв тривожності, песимізму; переважання субпасіонарних слів (в основному іменників з прикметниками або похідними від прикметників у вигляді прислівників «нудно», «нецікаво» тощо, використання займенника «Вони») [3, с. 111].

У мовленні пасіонарних дітей зафіксовано превалювання таких іменників, дієслів, прикметників, займенників: битва, веселощі, герой, дурощі, любов, перемога, поміч, посланець, радість, слово, справа, удар, удача, хитрощі; віднайти, зібрати, кликати, переконати, перемогти, придумати, примушувати, принижувати, присвоювати, страждати; активний, бойовий, вольовий, діловий, захоплюючий, пристрасний, цікавий, червоний; «Я». У персистентних дітей – батьки, дім, допомога, друзі, здоров'я, праця, сім'я, терпіння; грати, гуляти, захищати, намагатись, об'єднатись, просити, учити; зелений, коричневий, надійний, працелюбний, синій, спокійний, турботливий; «Ми». Мовлення субпасіонарних дошкільників рясніло такими словами: відпочинок, відпустка, втома, їжа, лінь, перерва, пожертва, спокій, плач, сон, страх; боятись, відвертатись, відпочивати, лежати, піти, спати, ховатись, чекати; брудний, нудний, похмурий, сірий, тривожний, хворий, хмурий, чорний; «Вони».

Доведено, що в різних видах діяльності самооцінка дитини дошкільного віку різна: в малюванні дитина оцінює себе адекватно; у грамоті – переоцінює; у співах – недооцінює. Відомо, що дитина, яка виокремлює своє «Я» через діяльність, завищує свою самооцінку; дитина, яка виокремлює своє «Я» через сферу відносин, занижує свою самооцінку; діти, які мають різний статус, положення у референтній групі, по-різному оцінюють себе, «непопулярні» діти, як правило, переоцінюють себе. Отже, дорослий повинен допомогти дитині: усвідомити свої особливості не тільки в діяльності, й у поведінці, відносинах з оточуючими, формувати адекватну самооцінку. Авторський досвід роботи з дітьми дошкільного віку доводить, що саме контроль найчастіше є найбільш слабким місцем в регуляції мовленнєвої діяльності дитини. Оцінно-контрольну діяльність обумовлено передусім умінням дитини оцінювати і контролювати дії не тільки однолітків, й контролювати власну діяльність. Оцінно-контрольні дії виконують подвійну функцію, а саме: вони необхідні як умова і засіб засвоєння знань, формування вмінь і навичок і водночас вони є найважливішою умовою застосування засвоєних мовленнєвих знань, вироблених умінь і навичок.

Персистентні дошкільники можуть правильно виконати дію, запропоновану дорослим, самостійно виправити помилки. У них існує вибірковий самоконтроль, вже сформована самооцінка: уміння адекватно й аргументовано пояснити свою помилку. У пасіонарних дітей відзначається негайне, правильне, самостійне виправлення помилки під час виконання певної дії. Оцінно-контрольні дії сформовані, є неусвідомлений самоконтроль і самооцінка.

Отже, пасіонарність діагностується шляхом виявлення в мовленні більшої кількості слів, відповідних пасіонарній особистості, а також підкріплюється аналізом ігрової діяльності та проявам емоцій у дитини. Пасіонарні діти активні, життєрадісні, рухливі, енергійні, допитливі, емоційні [6, с. 12].

Аналіз результатів діагностики засвідчує необхідність добору таких форм і методів виховання дітей, які були б ефективними водночас у вихованні пасіонарних, субпасіонарних та персистентних дошкільників. На перший погляд, таке завдання виконати неможливо, особливо, в умовах перевантаженості груп у закладах дошкільної освіти (понад 30 дітей). Вихователів складно організувати взаємодію з великим дитячим колективом, забезпечивши при цьому індивідуальний підхід до кожного. У нього може виникнути бажання дисциплінувати дітей будь-якими методами й засобами (окрик, осуд, розмова з батьками, покарання через місце у кутку тощо). Доцільно у виховній роботі спиратися на приклад казкового героя, чи мультиплікаційного фільму щодо того, як зберегти індивідуальність, невичерпну енергію і при цьому залишатися улюбленцем дітей та вихователів. На жаль, суперечливо сприймаються перетворення Петрика П'яточкіна з мультфільму «Як Петрик П'яточкін слоників рахував»

(Київнаукфільм, 1985, режисер Олександр Вікен) з невгамовної й винахідливої, жвавої й енергійної дитини, що живе в радісному й безжурному дитячому світі, у дисциплінованого вихованця. До поринання у сон і після нього – це наче два різні маляти. Спочатку можна споглядати Петрика як каталізатора змін. З його приходом у дитсадок спокійних дітей як-ніби хтось підмінив, появився лідер, за яким потягнулися діти. Вони вважають Петрика своїм «ватажком» і повторюють усі капості за ним. Вихователі важко впоратися з малюком. Успішним виявляється прийом порахувати слоників перед сном. Прокинувшись, Петрик стає іншою дитиною. Але як поводитиметься далі, який імпульс для розвитку отримає його енергійність, такої відповіді автори мультиплікаційного фільму не дають.

На жаль, кінематограф не створив дитячого фільму про пасіонарного дошкільника, який діє і робить добрі справи; хоч і створює проблеми старшим, проте позитивні результати його вчинків домінують.

Виникає запитання, а чи є на цю тему дитяча література? Одна з небагатьох – О. Виженка «Історія запорізьких козаків для веселих дітлахів». Зважаючи на дослідження І. Стороженка про пасіонарність як джерело виникнення українського козацтва в аспекті етногенезу [11], книга О. Виженка викликає інтерес у вихователів, батьків, що виховують активну дитину-лідера. Вона адресована дітям 5–10 років. Залишається сподіватися, що книг і мультиплікаційних фільмів, доступних для сприйняття дошкільникам, про рухливих, ініціативних дітей, які здатні свій потенціал реалізувати у конструктивній діяльності, створюватиметься більше. А зараз у цьому контексті необхідно покладатися на педагогів, фахівців дошкільної освіти, які розробляють та використовують інноваційні форми й методи впливу на дитячий колектив, зокрема й на дітей з пасіонарними якостями.

Передусім це метод взаємодії «від серця до серця», який передбачає проникнення в сутність дитини, утвердження у взаємостосунках мудрості й добра [13, с. 59]. Лише в атмосфері любові можна керувати збереженням і розвитком пасіонарних якостей та регулювати (звичайно, не присипляти) активність і енергійність. Звичайно, залишати ситуацію на самотпів – хай майбутній лідер робить все, що хоче – не можна: з раннього дитинства в дитини треба формувати повагу до порядку. Але він має забезпечуватися на принципах, що ґрунтуються на взаємоповазі, справедливості і виключають приниження честі та гідності дитини. Необхідно її нестримну енергію спрямовувати в ціннісну діяльність. Добираючи способи впливу на дошкільника, дотримуватися гармонії інтересів дитини й колективу. Необхідно спонукати дошкільника творити добрі справи для батьків, для однолітків, зважати на їх потреби.

Зберегти лідерські задатки в дитини й пасіонарні якості особистості, на нашу думку, дає змогу ігрова діяльність (у всіх її формах і проявах). Перспективним напрямом роботи є впровадження педагогіки забави, яка успішно розвивається в країнах ЄС і набуває розповсюдженості в закладах освіти України [17]. Її особливістю є використання численних засобів самовираження. Дитина реалізовує своє прагнення до активності в ігрових і сюжетних танцях, рухах, музиці, що супроводжуються акцентуванням уваги педагога на успіхах дитини. Він «із керівника, що має позицію стояти над дітьми, вивишуватися над ними, бачити все й віддавати розпорядження, перетворюється на друга дитини, помічника в житті» [14, с. 21].

Ще однією формою розвитку пасіонарних якостей є експериментування. Недарма за активністю в ігровій діяльності дитини психологи пропонують прогнозувати майбутню трудову діяльність дорослої людини. На нашу думку, заняття пізнавально-дослідницькою діяльністю (освітні ситуації, подорожі) дають змогу також розширити практичні знання дітей з експериментування, конкретизувати їх, отримати дитині той чи інший досвід спілкування з довкіллям. Отже, в ігровій діяльності та експериментуванні в дошкільників закладаються основи діяльнісної пасіонарності.

Варто впроваджувати також педагогіку переживань, засновником якої є німецький діяч К. Хахн [16]. Центральне поняття такої педагогіки – досвід. Досвід – це те, що людина переживає сама, він індивідуальний і не залежить від впливів інших. Це суб'єктивна, особиста подія в житті людини. Водночас досвід є тим багажем особистості, який вона отримує від зустрічі з реальністю. Завдання педагога — познайомити дитину зі Всесвітом, дати їй можливість зустрітися з незнайомим, невідомим, а те, який сенс, яке забарвлення отримає досвід у внутрішньому світі дитини, залежить тільки від неї самої. Це приватна сфера, втручатися в яку педагог не має права. Основними принципами педагогіки переживань є:

людина повинна все робити сама, отримуючи безпосередній прямий досвід; проблемні ситуації мають бути реальними, а не штучними (якщо приготування обіду, то зі справжніх продуктів, на цій плиті; багаття – у лісі; скелі – у горах); людина повинна отримати досвід взаємодії як із природою, так і з суспільством. Для досягнення результату вона повинна навчитися співпрацювати з іншими людьми; досвід спілкування з природою має бути як незвичайним (екстремальним, екзотичним), так і повсякденним, тобто людина повинна навчитися жити в різноманітному світі; отримання досвіду має бути добровільним. Людина сама визначає, хоче вона отримати той або інший досвід чи ні; буде ризикувати чи ні; має бути право вибору.

У розвитку пасіонарних якостей дітей важливо співпрацювати з батьками, яким необхідно порадити:

- дуже чітко, коротко та однозначно ставити завдання перед дитиною, за необхідності обмежувати в часі, а після його виконання аналізувати, яких успіхів досягнуто і що не вдалося зробити;
- виявити захоплення дитини, щоб дошкільник міг витратити «невичерпну» енергію;
- на заняттях з дидактичними цілями періодично влаштовувати перерву, давати можливість побігати, розім'ятися, зробити зарядку; доцільно також реалізовувати навчання у русі;
- створити доброзичливий емоційний клімат у родині, частіше хвалити дитину за її успіхи; намагатися м'яко забороняти щось дитині (при цьому розмовляти з дитиною спокійно, не кричати), уникати слів «ні», «не можна»;
- акцентувати увагу на доборі медійних засобів: дитячих мультиплікаційних фільмів без агресії, жорстокості, з гуманними вчинками героїв; книжечок і журналів, де герої творять добрі справи, де панує любов і злагода.

Отже, пасіонарність як сукупність якостей особистості, що забезпечують її активну життєву позицію, не можна пригнічувати, а цілеспрямовано розвивати з раннього віку: необхідно надати дитині змогу спробувати себе в різних галузях: побути співаком, артистом, балериною, музикантом, науковцем, винахідником, але уважно стежити за тим, що дитині найбільше подобається, що виходить краще, що надає найбільшого задоволення, чим вона займається самостійно. Без фантазії, творчості і сміливості, впевненості у власних силах, самостійності, цілеспрямованості, умінні доводити свою думку ніколи не буде справжніх відкриттів, ніколи не розвинеться значна внутрішня енергія – активність.

Особливостями розвитку пасіонарних якостей дитини в закладах дошкільної освіти є створення середовища любові, доброзичливості й довір'я; інтеграція зусиль батьків та працівників освітніх інституцій; спрямування дошкільників на творення добрих справ для найближчих людей; дотримання гармонії інтересів дошкільника та колективу групи; виховання в дитини поваги до правил і порядку, які ґрунтуються на принципах гуманізму, взаємоповаги, справедливості; організація різнобічної діяльності (навчальної, оздоровчої, мистецької тощо); втілення педагогіки забави та педагогіки переживань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период / Л. Н. Гумилев. – Л.: Наука, 1990. – 279 с.
2. Гумилев Л. Н. Этносфера: история людей и история природы / Л. Н. Гумилев. – СПб.: Кристалл, 2002. – 578 с.
3. Зимина И. С. Психолого-педагогическая диагностика пассионарных качеств у детей / И. С. Зимина // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 108–113.
4. Коваленко М. И. Пассионарность как психологический феномен / М. И. Коваленко // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://gumilevica.kulichki.net/debate/Article13.htm>.
5. Крутий К. Л. Аналіз чинників та індикаторів, що впливають на розвиток сучасних дітей та на їхню стратифікацію за категоріями / К. Крутий, Л. Зданевич // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 115–122.
6. Крутий К. Л. Пасіонарність як ознака життєво енергійної та активної дитини / К. Л. Крутий // Дошкільне містечко. – 2015. – № 4. – С. 7–13.
7. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / Твори в семи томах. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – С. 97–205.
8. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є. І. Коваленко; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – С. 16–104.

9. Сапрыгина Н. В. Пассионарность как индивидуально-психологическая характеристика личности / Н. В. Сапрыгина // Наука і освіта. – 2015. – № 11–12. – С. 74–78.
10. Софія Русова: з маловідомого і невідомого: трилогія. Ч. 1. «Несторка української педагогічної літератури...» / Упоряд. О. Джус, З. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – 456 с.
11. Стороженко І. Пасіонарність – джерело виникнення українського козацтва в аспекті етногенезу / І. Стороженко // Військово-історичний альманах. – 2013. – Ч. 1–2 (25–26). – С. 3–9.
12. Фрумкин К. Г. Пассионарность: приключения одной идеи / К. Г. Фрумкин. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
13. Янкович О. І. Метод взаємодії «від серця до серця» в українській та зарубіжній педагогіці / О. І. Янкович, І. І. Янкович // Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 1 (53). – С. 56–59.
14. Янкович О. І. Педагогіка забави в теорії і практиці початкової та дошкільної освіти України й Польщі / О. І. Янкович // Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – Вип. 36. – С. 19–24.
15. Ярошинська О. О. Розвиток поглядів на інститут батьківства в історії української етнопедагогіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. О. Ярошинська. – К., 2005. – 19 с.
16. Hahn K. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen / von Michael Knoll ; Kurt Hahn. – Verlag Klett-Cotta, Stuttgart, 1998. – P. 15–29.
17. Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej: pod. red. Elżbiety Kędzior Niczyporuk. – Lublin: Wydawnictwo KLANZA, 2006. – 242 s.

## REFERENCES

1. Gumilev L. N. Geografiya etnosa v istoricheskiy period [Geography of the Ethnos in the Historical Period] / L. N. Gumilev. – L.: Nauka. 1990. – 279 s.
2. Gumilev L. N. Etnosfera: istoriya lyudey i istoriya prirody [Ethnosphere: the History of People and the History of Nature] / L. N. Gumilev. – SPb.: Kristall. 2002. – 578 s.
3. Zimina I. S. Pedagogicheskiye vozmozhnosti vospitaniya passionarnoy lichnosti [Pedagogical Possibilities of the Passionary Personality Education] // Pedagogicheskoye obrazovaniye. – 2007. – № 1. – S. 59–75.
4. Kovalenko M. I. Passionarnost kak psikhologicheskoy fenomen [Passionarity as a Psychological Phenomenon] / M. I. Kovalenko // Psikhologicheskiye problemy samorealizatsii lichnosti. – Psychological problems of selffulfillment of personality. – SPb.: Izd-vo SPb. un-ta., 1999. Retrieved from: <http://gumilevica.kulichki.net/debate/Article13.htm> [in Russian].
5. Krutii K. L. Analiz chynnykiv ta indyktoriv, shcho vplyvaiut na rozvytok suchasnykh ditei ta na yikhniu stratyfikatsiiu za katehoriiami [The Analysis of Factors and Indicators that Affect the Development of Modern Children and Their Stratification by Categories] / K. Krutii, L. Zdanevych // Pedagogichnyi dyskurs. – 2016. – Vyp. 20. – S. 115–122.
6. Krutii K. L. Pasionarnist yak oznaka zhyttievo enerhiinoi ta aktyvnoi dytyny [Passionarity as a Feature of a Vitally Energetic and Active Child] // K. L. Krutii // Doshkilne mistechko. – 2015. – № 4. – S. 7–13.
7. Makarenko A. S. Problemy shkolnoho radiatsionnoho vykhovannia [Problems of the School Soviet Education] / Tvory v semy tomakh. – K.: Rad. shkola, 1954. – T. 5. – S. 97–205.
8. Rusova S. Nova shkola sotsialnoho vykhovannia [The New School of Social Education] / S. Rusova // Vybrani pedagogichni tvory: U 2 kn. – Kn. 2 / Za red. Ye. I. Kovalenko; uporiad., prym. Ye. I. Kovalenko, I. M. Pinchuk. – K.: Lybid, 1997. – S. 16–104.
9. Saprygina N. V. Passionarnost kak individualno-psikhologicheskaya kharakteristika lichnosti [Passionarity as an individual an psychological characteristic of the personality] / N. V. Saprygina // Nauka i osvita. – 2015. – № 11–12. – S. 74–78.
10. Sophiia Rusova: z malovidomoho i nevidomoho: [Sofia Rusova: from Little-known and Unknown] [trylohiia]. – Chastyna 1. «Nestorka ukrainskoi pedagogichnoi literatury...» / Uporiadnyky O. Dzhus, Z. Nahachevska. – Ivano-Frankivsk: Hostynets, 2006. – 456 s.
11. Storozhenko I. Pasionarnist – dzhherelo vynyknennia ukrainskoho kozatstva v aspekti etnogenezu [Passionarity – the Source of the Ukrainian Cossacks Beginning in the Aspect of Ethnogenesis] / Ivan Storozhenko // Viiskovo-istorychnyi almanakh. – 2013. – Ch. 1–2 (25–26). – S. 3–9.
12. Frumkin K. G. Passionarnost: priklyucheniya odnoy idei [Passionarity: the Adventures of One Idea] / K. G. Frumkin. – M.: Izd-vo LKI. 2008. – 224 s.
13. Yankovych O. I. Metod vzaiemodii «vid sertsia do sertsia» v ukrainskii ta zarubizhnii pedahohitsi [The Method of “Heart-to-Heart” Interaction in Ukrainian and Foreign Pedagogy] / O. I. Yankovych, I. I. Yankovych // Tavriiskiy visnyk osvity. – 2016. – № 1 (53). – S. 56–59.
14. Yankovych O. I. Pedahohika zabavy v teorii i praktytsi pochatkovoї ta doshkilnoi osvity Ukrainy i Polshchi [Game Pedagogy in the Theory and Practice of Primary and Preschool Education of Ukraine and Poland] / O. I. Yankovych // Pedagogichnyi almanakh: zbirnyk naukovykh prats / redkol.

- V. V. Kuzmenko (holova) ta in. – Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», 2017. – Vyp. 36. – С. 19–24.
15. Yaroshynska O. O. Rozvytok pohliadiv na instytut batkivstva v istorii ukrainskoi etnopedahohiky [The Development of Ideas on the Institute of Paternity in the History of Ukrainian Ethnopedagogy]: avtoref. dys. kand. ped. nauk 13.00.01 / O. O. Yaroshynska. – K., 2005. – 19 s.
16. Hahn K. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen [Reform with a Sense of Proportion. Selected Works of a Politician and an Educator] / von Michael Knoll ; Kurt Hahn. – Verlag Klett-Cotta, Stuttgart, 1998. – P. 15–29.
17. Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej [Game Pedagogy in Cultural Education]: pod. red. Elżbiety Kędzior Niczyporuk. – Lublin: Wydawnictwo KLANZA, 2006. – 242 s.

*Стаття надійшла в редакцію 23.05.2018 р.*

УДК 378.016:811.161.2

DOI 10.25128/2415-3605.18.2.21

МИРОСЛАВА ПІГУР

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0244-6447>

[pigur.muroslava@gmail.com](mailto:pigur.muroslava@gmail.com)

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

## ІНТЕГРАЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Обґрунтовано доцільність й ефективність використання міжрівневих і міжпредметних зв'язків під час вивчення сучасної української літературної мови та методики навчання української мови. Відзначено, що інтеграція як необхідний дидактичний засіб сприяє формуванню у майбутніх учителів-словесників цілісного уявлення про функціонування мовних одиниць у системі, усуненню дублювання навчального матеріалу у лінгвістичних дисциплінах. Вказано, що в навчальному процесі вищої школи здійснюється орієнтація на професійну модель випускника педагогічного навчального закладу: наявність у нього сучасних теоретичних знань, ґрунтовних практичних умінь навичок, творчих якостей та високої професійної (методичної) майстерності. Обмежена кількість годин, відведених на формування методичних знань, умінь і навичок з того чи іншого розділу мови, не сприяє реалізації цих завдань, в зв'язку з чим постає необхідність введення елементів методики на заняттях з курсу сучасної української літературної мови в таких аспектах: 1) зіставлення змісту вивчуваного матеріалу в школі й педагогічному ВНЗ; 2) виконання вправ і завдань інтегрованого характеру; 3) добір дидактичного матеріалу до окремих тем тощо. Основною одиницею презентації мовного матеріалу в такій системі має бути текст (контекст), бо саме в ньому виявляються закономірності функціонування мовних одиниць кожного рівня. Важливим прийомом вивчення мови є аналіз мовних одиниць, тому всі різновиди мовного розбору варто використовувати на заняттях із сучасної української літературної мови, але робити його співзвучним до мовного розбору в загальноосвітній школі. З цією ж метою можна використовувати підручники з рідної мови, призначені для освітнього процесу школярів.*

**Ключові слова:** інтеграція, професійна модель, мовна одиниця, мовна система.

МИРОСЛАВА ПІГУР

кандидат педагогических наук, доцент

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

**ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ  
УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ**

Обосновано целесообразность и эффективность использования междисциплинарных связей при изучении современного украинского литературного языка и методики обучения украинскому языку. Отмечено, что интеграция как необходимое дидактическое средство способствует формированию у будущих учителей-словесников целостного представления о функционировании языковых единиц в системе, способствует устранению дублирования учебного материала в лингвистических дисциплинах. Мотивируя актуальность проблематики статьи, замечаем, что в учебном процессе в высшей школе ориентируемся на профессиональную модель выпускника педагогического учебного заведения – наличие у него современных теоретических знаний, глубоких практических умений навыков, творческих качеств и высокого профессионального (методического) мастерства. Ограниченное количество часов, отведенных на формирование методических знаний, умений и навыков по тому или иному разделу языка, не способствует реализации этих задач. Поэтому возникает необходимость введения элементов методики на занятиях по курсу современного украинского литературного языка в следующих аспектах: 1) сопоставление содержания изучаемого материала в школе и педагогическом высшем учебном заведении; 2) выполнение упражнений и задач интегрированного характера; 3) отбор дидактического материала к отдельным темам и тому подобное. Основной единицей презентации языкового материала в такой системе должен быть текст (контекст), поскольку именно в нем проявляются закономерности функционирования языковых единиц каждого уровня. Важным приемом изучения языка является анализ языковых единиц. Поэтому все разновидности языкового разбора следует использовать на занятиях по современному украинскому литературному языку, но делать его созвучным к языковому разбору в общеобразовательной школе. С этой же целью можно использовать учебники по родному языку, предназначенные для образовательного процесса школьников.

**Ключевые слова:** интеграция, профессиональная модель, языковая единица, языковая система.

MYROSLAVA PIHUR

Ph. D. in Pedagogical Sciences, associate professor  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk  
National Pedagogical University  
Ternopil, 2 Maksyma Kryvonosa St.

**INTEGRATION POSSIBILITIES OF THE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING  
METHODOLOGY**

*The linguistic training of a language and literature teacher involves mastering the system of linguistic theoretical knowledge and language skills, which ensures high quality of speech. Speech culture of a teacher promotes the effective knowledge transfer, information exchange, facilitates the improvement of management of pupils' cognitive and practical activities, regulates the relationship between a teacher and a student. The teacher will be able to accomplish these tasks if he or she deeply comprehends the fundamental issues of linguistic theory, understands the connection of one phenomenon with another, knows the language system and the laws of its functioning. This problem becomes particularly acute in our time when there is a need for modernization of the system of pedagogical education according to the requirements specified in the Concept of the development of higher pedagogical education of Ukraine in the XXI century: 1) deepening of interdisciplinary relations; 2) development of integrated courses; 3) elimination of educational material duplication. Proving the relevance of the issues of the article, we suggest that in the educational process of higher educational institutions the focus is made on the professional model of a pedagogical educational institution graduate who demonstrates modern theoretical knowledge, considerable practical skills, creative qualities and great professional (methodological) skills. The purpose of the article is to identify the role of interdisciplinary and inter-level relationships and the way they are used for the improvement of the efficiency of the Ukrainian language learning process and teaching methods. The limited number of hours devoted to the formation of methodological knowledge, skills in one or another field of linguistics does not contribute to the implementation of these tasks. Thus it is necessary to introduce the elements of teaching methods in classes of the course of modern Ukrainian literary language observing the following aspects: 1) contrasting the content of the material learnt at schools and in higher pedagogical educational establishments; 2) the implementation of exercises and tasks of an integrated nature; 3) selection of the didactic material for certain topics and so on.*

*The basic unit of the presentation of the linguistic material in such a system should be the text (context), because it represents the regularities of functioning of the linguistic units of each level. An important tool for*

*learning a language is the analysis of language units. For that reason all kinds of linguistic analysis should be used in classes of modern Ukrainian literary language, but it should be consistent with linguistic analysis made in secondary schools. For the same purpose the native language textbooks intended for the educational process of schoolchildren can be used. Developing a methodology for the complex presentation of linguistic phenomena and the system of their learning we have used logical and theoretical analysis of the content of curricula and textbooks for the subjects of the linguistic cycle regarding the presence in them of the orientation on inter-level interdisciplinary connections, the theoretical analysis of scientific and educational literature for the purpose of selection of the actual material and the construction of the system of integrated learning word formation, and observation of the educational process.*

**Keywords:** *integration, professional model, language units, language system.*

Великі і надзвичайно складні завдання стоять сьогодні перед учителями мови. Забезпечити засвоєння учнями змісту нових навчальних програм, досягти максимального мовного розвитку кожного учня – це перший обов'язок учителя-словесника, а нині студента філологічного факультету ВНЗ. Лінгвістична підготовка філолога передбачає засвоєння системи мовних теоретичних знань і оволодіння мовленнєвими навичками. Висока якість мовлення забезпечує ефективність процесу передачі знань, обміну інформацією, сприяє вдосконаленню керування пізнавально-практичною діяльністю учнів, регулює взаємовідносини між вчителем та учнем. Словесник зможе забезпечити досягнення зазначеної мети, якщо сам глибоко осмислюватиме основні питання мовознавчої теорії, бачитиме зв'язок одного явища з іншим, знатиме систему мови й закони її функціонування. Тому слушними є зазначені в Концепції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в XXI столітті закономірності в прогнозуванні змісту освіти: 1) поглиблення міжпредметних зв'язків; 2) створення інтегрованих курсів; 3) усунення дублювання навчального матеріалу [3].

**Мета статті** полягає у виявленні ролі міжпредметних і міжрівневих зв'язків і способу використання їх з метою підвищення ефективності процесу вивчення української мови та методики її навчання.

Особливу роль у підготовці студентів до педагогічної діяльності за відповідною спеціальністю відіграє викладання лінгвістичних дисциплін. Як лекції, так і практичні, лабораторні заняття мають сприяти професійному становленню майбутнього фахівця. Потрібно, щоб студент не тільки засвоював певну суму лінгвістичних знань, але й чітко усвідомлював, де, коли, яким способом можна ці знання й уміння застосувати.

На жаль, не всі лінгвістичні дисципліни мають професійну спрямованість. Курси педагогіки, психології дають майбутньому вчителю лише загальнотеоретичну підготовку. Конкретні рекомендації щодо використання теоретичних положень в практиці навчання тієї чи іншої дисципліни дає методика. Але на вивчення методики навчання мови відводиться надзвичайно мала кількість годин. Тому, зрозуміло, виклад матеріалу часто обмежено розглядом найзагальніших питань на зразок: «Методика навчання фонетики», «Методика вивчення частин мови» тощо. А в шкільному курсі рідної мови на вивчення фонетики відведено 27 годин, частин мови – 155 годин [6, с. 22–24, 40–44, 53–62] і т. д. Матеріал кожного такого уроку має свої особливості, викликає специфічні труднощі в процесі вивчення, тому студентам не завадило б знати ці особливості, щоб в процесі педагогічної діяльності не надолужувати те, чого не сформував педагогічний навчальний заклад.

Отже, певним чином треба «педагогізувати» курси лінгвістичних дисциплін. Мова, звичайно, не про те, щоб мовознавчі дисципліни перетворити, так би мовити, в набір «методичних рецептів», а про цілеспрямованість викладання, необхідність трансформації навчальної діяльності у педагогічну (професійну). Як відомо, методика навчання мови відповідає на такі питання: чого навчати?, коли вивчати?, яким способом? Орієнтовну відповідь на ці запитання студенти мають і повинні отримати під час вивчення всіх лінгвістичних дисциплін.

Слушно зауважує В. Мельничайк, що «теоретичний матеріал програми з сучасної української літературної мови слід опрацьовувати, опираючись на шкільну, у зіставленні з нею». [4, с. 14]. Про необхідність зіставлення в навчальному процесі наукової і шкільної граматики наголошує професор С. Дорошенко [2, с. 51–54]. Окрім того, зрозуміло, що викладаючи СУЛМ, спираємось на знання, здобуті студентами ще в школі, а цьому випадку є істотні відмінності у висвітленні того чи іншого питання. Вони полягають у формулюванні визначень (наприклад, окреслення поняття «речення» у шкільних підручниках для 8 класу [1,

с. 59] і підручниках з СУЛМ для студентів філологічних факультетів чи тлумачення поняття «речення» в енциклопедії «Українська мова» [5, с. 509], у класифікаціях мовних явищ (наприклад, у шкільному курсі рідної мови не вивчають лексико-семантичний спосіб творення слів, не окреслено програмою вивчення модальних слів [6, с. 54] і категорії стану дієслів; класифікація підрядних речень суттєво відрізняється як від традиційної, так і структурно-семантичної [6, с. 91], і в ряді інших питань. Отже, постійна увага на зміст виучуваного матеріалу як в шкільній програмі, так і в програмі для ВНЗ з курсу СУЛМ і зіставлення цього змісту – це перша запорака ефективної підготовки вчителя-словесника.

Окремі розділи шкільної програми навпаки передбачають стисле ознайомлення з окремими питаннями, що входять до курсу СУЛМ у вищій школі. Такими, наприклад, є розділи «Лексика», «Словотвір».

Необхідність постійного використання шкільної програми зумовлена й тим, що у підручниках з рідної мови для загальноосвітніх шкіл інколи трапляються неточності у формулюваннях граматичних питань (наприклад, «деякі іменники з пестливим значенням мають закінчення –ю»). Майбутніх учителів-словесників потрібно застерігати від можливих помилок під час роз'яснення мовного матеріалу учням на практичних і лекційних заняттях у ВНЗ.

Основне завдання цих занять – забезпечити ґрунтовне засвоєння програмового матеріалу. Проте їх роль на цьому не обмежується. Для майбутнього фахівця важливо, щоб він не лише володів необхідним запасом знань з того чи іншого розділу мови, а й міг би бачити мову як систему і умів би ці знання використовувати у роботі з учнями. А це можливо лише тоді, коли студент систематично поповнюватиме свій методичний доробок найрізноманітнішими відомостями про організацію навчальної діяльності учителя й учня.

Оскільки, у ВНЗ усі лінгвістичні дисципліни і методика навчання української мови вивчаються ізольовано один від одного, то актуальним на сьогоднішньому етапі є ідея інтегрованого навчання. У цьому разі треба використовувати технології впровадження міжпредметних зв'язків (СУЛМ і методика навчання української мови), а також міжрівневих зв'язків у системі мови. Як показує практика, інтеграційні зв'язки між різними лінгвістичними курсами сприяють поглибленню теоретичних знань, що дає змогу студентові вільно орієнтуватися у причинно-наслідкових зв'язках між усіма одиницями мовної системи і забезпечує практичне оволодіння як мовленнєвими вміннями й навичками, так і професійними. Інтегрований підхід до вивчення того чи іншого мовного явища сприяє зміні репродуктивно-пояснювального навчання на більш ефективні (творчі) способи організації цього процесу.

Тому на заняттях з СУЛМ варто дбати про те, щоб студенти, поряд із підручниками і посібниками для вищої школи, послуговувалися шкільними підручниками, збірниками вправ і завдань, програмами для середньої загальноосвітньої школи. При цьому можна використовувати як дидактичний матеріал вправи і завдання зі шкільних підручників, посібників для учителя. Наприклад, під час опрацювання лексики доцільно звернути увагу на тлумачення окремих слів (у тому числі іншомовного походження), з'ясування логічної основи переносного вживання слів, складання речень з багатозначними словами чи омонімами, добирання синонімів відповідно до контексту, пояснення ролі синонімів чи антонімів у фрагментах текстів, складання власного тексту з певними граматичними одиницями та за відповідними параметрами, заміна одних граматичних конструкцій іншими (часто синонімічними). Такі завдання є комплексними під час вивчення СУЛМ і демонструють мовне явище за різними характеристиками.

Аналізуючи збірники вправ для вищої школи, робимо висновок, що вони часто містять одноманітні види роботи. Так, завдання, що їх пропонують виконувати під час опрацювання синтаксису, зводяться до аналізу структури речення, встановлення синтаксичних відношень, розстановки розділових знаків. Тому й склалась така ситуація, що один і той же вид роботи – аналіз речень (найчастіше ускладненої будови) – є у вищій школі єдиним критерієм оцінки практичних умінь і навичок студента, починаючи із його вступу аж до випускного іспиту. Мало вправ і завдань, що, крім аналізу, вимагають синтезу мовних одиниць: граматичного конструювання, мовного (граматичного) експериментування, використання граматичних міжрівневих синонімів, перефразування, редагування тощо. А саме ці види роботи повинні якнайширше застосовуватися і в шкільній практиці.

У контексті сказаного, а також за умови функціонально-діяльнісного підходу до вивчення рідної мови у школах та ВНЗ покажемо, як можна реалізувати міжрівневі й міжпредметні



зв'язки (СУЛМ і методика навчання української мови) на заняттях зі словотвору. Першочергового значення під час вивчення цього розділу набуває комплексна презентація словотвірного мовного матеріалу, яка охоплює синтаксичний, морфологічний, лексико-семантичний і, відповідно, словотвірний рівні.

Словотворення розглядаємо як інтеграційний процес, що відбувається залежно від комплексу умов синтаксичного, морфологічного, лексико-семантичного рівнів мови. Тому в такому розумінні словотвірний процес охоплює два етапи: 1) контамінацію – утворення складного найменування (Ф. Буслаєв, О. Потебня, Л. Сахарний); 2) компресію (універбацію), яка виникає внаслідок декомпозиції складного найменування в універбації (Ф. Буслаєв, Л. Виготський, Ю. Гінзбург, О. Потебня, І. Торопцев): чорні брови – та, що з чорними бровами – чорноброва; грушева наливка – наливка, виготовлена з груш – грушівка.

Питанню динамічного словоутворення присвячені нові праці мовознавців В. Грещука, В. Горпинича, Н. Клименко, Є. Карпіловської, О. Залевської, Л. Невідомської, які словотворення розглядають як процес, механізм, систему і результат вторинних номінативних одиниць. Для дослідження і вивчення похідних універбів вчені пропонують використовувати прийоми й поняття актуального синтаксису: модель «актуальне членування речення», поняття компресії (композиції), декомпозиції, перифрази (трансформи).

Сьогодні вивчення словотвору тісно пов'язане з іменами німецьких лінгвістів Л. Айхінгера [7] та В. Фляйшера [8], які виділяють такі способи словотвору власне німецьких і запозичених лексем у німецькій мові: композиція, деривація, конверсія і формування короткого слова (складноскороченого) та зауважують, що за такою класифікацією способів утворення лексем немає розбіжностей між утворенням німецьких й іншомовних слів.

Найбільш яскраво міжрівневу й міжпредметну інтеграцію в навчальному процесі демонструє вивчення теми «Транспозиційний спосіб словотворення (конверсія)». Теоретичні відомості подаємо в опорному конспекті (ОК), в якому окреслено базові поняття теми; в узагальнювальних таблицях і схемах представлено семантико-граматичну характеристику виучуваних явищ, а формуванню професійної (методичної) компетенції сприяють завдання під структурною назвою «Робота з системою орієнтирів». Окрім запропонованих видів роботи в системі орієнтирів, можна окреслювати наступні: 1) сформулюйте систему запитань для перевірки засвоєння теми; 2) підберіть вправи і завдання, які б допомогли усвідомити суть виучуваного питання; 3) доповніть текст необхідними мовними засобами тощо.

Транспозиційний спосіб словотворення (конверсія)

План

Перехід слів з однієї частини мови в іншу – словотворчий процес, який ґрунтується на сукупності морфологічних, семантичних і синтаксичних перетворень.

Твірна база і словотворчий формант (дериватор) при транспозиційному словотворенні.

Різновиди транспозиційного словотворення. Складові компоненти кожного різновиду.

#### Опорні конспекти

| Терміноло-гічно-понятійний апарат                | Приклади                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Семантика                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Транспозиційний спосіб словотворення (конверсія) | На призьбі, затиснувши бородою скрипку, сидів старий циган.<br>Старий згадав свою Волинь святую і волю молодую.<br>Чудувались свіжим слідом на снігу.<br>Блискавка розколола хмару, слідом ударив грім.<br>Усе, що тільки існує в світі, має своє минуле, сьогодні і свій завтрашній день. | Спосіб творення слів, який ґрунтується на функції словозмінної парадигми: вживання слова в новій синтаксичній функції супроводжується набуттям нового морфологічного значення і зміною засобів його вираження. |

### ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Складові компоненти транспозиційного процесу | слова, які трансформуються, втрачають частково або повністю свою парадигматику форм;<br>інноваційне вживання трансформованої одиниці. Інноваційне значення зумовлюється процесом мовлення;<br>твірна база при конверсії – це звуковий комплекс вихідної одиниці;<br>похідне при конверсії у тексті виконує іншу синтаксичну роль у порівнянні з твірною базою. |
| Словотворчий засіб при конверсії             | СЗ при конверсії матеріально не виражений. СЗ при конверсії – це процес переходу слова з однієї частини мови в іншу.                                                                                                                                                                                                                                           |

### Опорні схеми і таблиці

#### Види транспозиційного словотворення

| Вид транспозиції                                            | Складові компоненти словотворчого процесу                                                                                                                                                                                                   | Приклади                                                                    |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1. Субстанти-<br>вація (лат.<br>Substantivum –<br>іменник)  | семантичний (до часткового значення трансформованої одиниці додається значення предметності чи назви особи);<br>морфологічний (парадигма роду змінюється на приналежність до певного роду);<br>синтаксичний (зміна синтаксичної функції).   | Перед вікнами ходив<br>мовчки вартовий з<br>карабіном на плечі.             |
| Предикатива-<br>ція (лат.<br>Praedicatum –<br>сказане)      | синтаксичний (прислівник-обставина чи іменник-підмет транспонуються у безособову форму – присудок);<br>морфологічний (іменники втрачають парадигму роду, числа, відмінка).                                                                  | Він холодно<br>попрощався.<br>Здавалося, що їй<br>холодно.                  |
| 3. Адвербіаліза-<br>ція (лат.<br>Adverbium –<br>прислівник) | синтаксичний (зміна властивих синтаксичних функцій на функцію обставини);<br>морфологічний (втрата відмінюваними словами властивої системи парадигми – стають незмінними);<br>семантичний (відсубстантивні прислівники не є носієм ознаки). | Кругом неправда і<br>неволя, народ<br>замучений мов-чить.<br>(Т. Шевченко). |
| 4. Прономі-<br>налізація (лат.<br>Pronomen –<br>займенник)  | семантичний (послаблення лексичного значення іменника (справа, річ, діло, факт) чи прикметника (цілий, певний), числівника (один) і додавання значення вказівності.                                                                         | В одній долині, під<br>горою, високий явір<br>зеленів<br>(Т. Шевченко).     |
| 5. Ад'єктивація<br>(лат. Adjectivum<br>– прикметник)        | семантичний (ад'єктив називає статичну ознаку предмета);<br>морфологічний (транспонований дієприкметник втрачає дієслівні значення виду, часу);<br>синтаксичний (втрата здатності керувати формами, непрямих відмінків іменників).          | Плаче козак – шляхи<br>биті заросли<br>тернами.<br>(Т. Шевченко).           |

Робота з системою орієнтирів

Прочитайте опорний конспект до теми. Чи знайшли Ви у ньому новий для Вас матеріал? Який?

Які безафіксні способи словотвору вивчають діти у 6 класі під час вивчення розділу «Словотвір. Орфографія»?

Чи є у підручнику «Рідна мова» для 6 класу вправи, які б презентували транспозиційний спосіб словотвору? Яке завдання для цього запропонували б Ви?

В чому полягає різниця між афіксальними способами словотворення і безафіксними?

Які складові компоненти зумовлюють процес конверсії?

Практичні завдання до заняття

I. Аналітичні завдання.

Що називають виділені слова у тексті? Яке значення виникло пізніше? З'ясуйте морфологічні і синтаксичні особливості у кожному випадку (вправа 1).

Знайдіть слова інших частин мови, вжиті в поданих контекстах у значенні іменника. Поясніть умови, в силу яких слова інших граматичних класів виступають у функції іменників (вправа 2).

Зіставте значення виділених слів. З'ясуйте їх морфолого-синтаксичні особливості (вправа 5).

Знайдіть випадки ад'єктивації. У яких реченнях виступає дієприкметник, у яких він функціонує як прикметник, а в яких – як іменник? (вправа 7).

II. Аналітично-комплексні завдання.

Знайдіть прономіналізовані слова. Визначте їх морфологічні ознаки, синтаксичну роль, вкажіть на їх семантику.

Доберіть синоніми-займенники до прономіналізованих слів (вправа 6).

III. Заміна мовного матеріалу.

Спишіть. Виділені слова замініть синонімами. Зробіть морфолого-синтаксичний аналіз цієї заміни. Стилiстично обґрунтуйте перший варіант тексту (вправа 3).

IV. Створення власного висловлювання.

Проведіть конкурс на кращий твір за поданим початком:

Спробуймо разом розробити проект міста майбутнього. Щоб у ньому було багато зелені, сонця, чистого свіжого повітря...

Яке слово у запропонованому початку утворене способом конверсії? Введіть у твір кілька своїх прикладів цього способу словотворення (вправа 4).

Вправа 1.

1. По дзвінкому мосту по новім нове щастя іде в новий дім (О. Ющенко). Кожний з хлопців приносив з собою до школи що-небудь нове (О. Васильченко). 2. Вона була санінструктором: виносила з поля бою поранених, перев'язувала їм рани, намагалася хоч якось полегшити їхні страждання. 3. Сто шістнадцять поранених солдатів та офіцерів винесла з поля бою Маруся Щербаченко (Н. Шевченко). 4. Не відкладай на завтра того, що можна зробити сьогодні (Народна творчість). 5. Хато-нене, скажи-покажи той курган, де Минуле й Сьогодні зібрались на віче, щоб у пору засіяти завтрашній лан (В. Гей).

Вправа 2.

1. Бувалі та старі навчали молодих (М. Гоголь). 2. Багато думок викликає у Валерика прочитане (О. Гонч.). 3. У нас не було мого і твого (О. Гончар). 4. Радий будь, що в нас, майстрів, лежачого не б'ють (Леся Українка). 5. Я саме переправляю через річку поранених і полкове майно, а ввечері і я рушатиму слідом (Ю. Яновський). 6. Уже поволі стало забуватися все пережите, пройдене, старе (К. Герасименко).

Вправа 3.

1. Сумно, сумно серед неба сяє білолиций (Т. Шевченко). 2. З ляком підвела старенька очі на молоду дівчину (О. Кобилянська). 3. І всі – і великі, і малі – подивилися і не впізнали рідного лісу (О. Іваненко). 4. Поросли травною польові аеродроми, звідки я, військовий льотчик, піднімався в небо і на які разом з друзями-однополчанами повертався з бойових завдань. Та ще й досі, буває, вигукнені уві сні: «Вгорі худі!» – і рвонеш на себе уявний штурвал. «Худими» прозвали ми ненависних «месершмітів» (І. Драченко).

Вправа 4.

– Давайте спробуємо разом розробити проект міста майбутнього. Щоб у нього було багато зелені, сонця, чистого свіжого повітря...

II. Яке слово у запропонованому початку утворене способом транспозиції? Введіть у твір кілька своїх прикладів цього способу словотворення.

Вправа 5.

1. Кругом називається частина площини, обмежена колом. Затремтіло зразу сонне повітря, і зграї срібних звуків, плутаючись і виграваяючи, полетіли яром і далеко кругом заснували степ (С. Васильченко). 2. Чудувались свіжим слідом на снігу. Блискавка розколола хмару, слідом ударив грім (Ю. Яновський).

Вправа 6.

1. Ой одна я, одна, як билиночка в полі... (Т. Шевченко). 2. Один ще змалку вдатний Шпак у Щиглика співають навчився (Л. Глібов). 3. Вибирай жінку на цілий вік (Нар. тв.). 4. Хоч і

сова, аби з другого села (Народна творчість). 5. Тільки лампи та канделябри лишилися цілими і завзято заливали цілу руїну світом, до нестерпучості ясним (М. Коцюбинський). 6. Послуга в дружбі – річ свята (Народна творчість). 7. Було колись в одній країні: сумний поет в сумній хатині рядами думи шикуював (Леся Українка.).

Вправа 7.

1. Ясногорська, повзаючи в прибережних росяних шелюгах, перев'язує поранених піхотинців (О. Гончар).

2. Вітром розмаяний вогонь в'ється, тріщить, гоготить (Леся Українка).

3. Ні дід, ні ми не розуміли прочитаного (О. Довженко).

4. То не вмерлі, не убиті, не суда просити! Ні то люди, живі люди, в кайданах залиті (Т. Шевченко).

5. Його не бачили лежачим ниць, хіба тоді, як пив з потоку воду (Д. Павличко).

6. А журавлі летять собі На той бік ключами. Плаче козак-шляхи биті Заросли тернами (Т. Шевченко).

Питання для самоконтролю

1. Який лінгвістичний словотвірний процес називають конверсією?

2. Які причини зумовлюють процес транспозиції?

3. Назвіть різновиди транспозиційного словотворення.

Оскільки мова – це не тільки структурна єдність, а й складне функціональне ціле, то використання інтеграції як дидактичного прийому в навчальному процесі дає позитивні результати. У студента філолога як майбутнього педагога, окрім лінгвістичної й комунікативної компетенції, необхідно формувати і методичну, які в комплексі складають професійну компетенцію вчителя-словесника. Отже, використання елементів методики у процесі вивчення сучасної української мови необхідне й актуальне.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Глазова О. Рідна мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Глазова, Ю. Кузнецов. – К.: Зодіак–ЕКО, 2008. – 239 с.
2. Дорошенко С. І. Стівідношення наукової і шкільної граматики / С. І. Дорошенко // Українська мова і література в школі. – 1992. – № 2. – С. 51–54.
3. Любар О. О. Розвиток педагогічної освіти України в 21 столітті: концепція / О. О. Любар, Д. Т. Федоренко // Рідна школа. – 1994. – № 8. – С. 75–79.
4. Мельничайко В. Я. Зв'язки між синтаксичними темами і розділами / В. Я. Мельничайко // Українська мова і література в школі. – 1990. – №6. – С.14–18.
5. Українська мова: енциклопедія /редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К: Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.
6. Українська мова: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи. – К: Вид. дім «Освіта», 2013. – 160 с.
7. Eichinger L. Deutsche Wortbildung. Eine Eiführung. Tübingen: Naar, 2000. – S. 46–54.
8. Fleischer Wolfgang. Wortbildung der deutschen Gegenwartspache 4, völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin/Boston: Hubert & Co.KG, Cottigen. – 483 s.

## REFERENCES

1. Hlazova O. Kuznetsov Yu. Ridna mova: pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Native language: student's book for the 8th form of general education institution]. Kyiv: Zodiak–EKO, 2008. 239 s.
2. Doroshenko S. I. Spivvidnoshennia naukovoї i shkilnoi hramatyky. Ukrainska mova i literatura v shkoli. [Correlation of scientific and school grammar. Ukrainian language and literature at school]. 1992. №2. S. 51–54.
3. Liubar O. O., Fedorenko D. T. Rozvytok pedahohichnoi osvity Ukrainy v 21 stolitti: kontseptsii. Ridna shkola. [ Development of pedagogical education in Ukraine in the 21st century. Native school]. 1994. №8. S. 75–79.
4. Melnychayko V. Ya. Zviazky mizh syntaksychnymy temamy i rozdilamy. Ukrainska mova i literatura v shkoli. [Links between syntactic topics and sections. Ukrainian language and literature at school]. 1990. №6. S.14–18.
5. Ukrainska mova: entsyklopediia [Ukrainian language: encyclopedia ]/redkol.: V. M. Rusanivskyi, O. O. Taranenko (spivholovy), M. P. Ziabliuk ta in. Kyiv: Ukrainska entsyklopediia. 2000. 752 s.

6. *Ukrainska mova: navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 5–9 klasy.* [Ukrainian language: educational program for general education institution]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita», 2013. 160 s.
7. Eichinger L. *Deutsche Wortbildung. Eine Eiführung.* Tübingen: Naar, 2000. S. 46–54
8. Fleischer Wolfgang. *Wortbildung der deutschen Gegenwartspache 4, völlig neu bearbeitete Auflage.* Berlin/Boston: Hubert & Co.KG, Cottigen. 483 S.

*Стаття надійшла в редакцію 02.06.2018 р.*

УДК 37.011.31:371

DOI 10:25128/2415-3605.18.2.22

ТЕТЯНА БОРОХВІНА

<https://orcid.org/0000-0002-9326-996X>  
manichka\_82@ukr.net  
аспірантка

Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем'янчука  
м. Рівне, вул. Степана Дем'янчука, 4

## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ГЕНЕЗИС І ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ

*Здійснено теоретичний аналіз понять «інклюзія», «інклюзивне навчання», «діти з особливими потребами». Вивчення цих термінів дало можливість встановити, що інклюзивна освіта заснована на ідеях включення дітей з особливими освітніми потребами до масових навчальних закладів. Показано, що на сучасному етапі розвитку соціуму інклюзивна освіта як центральна педагогічна умова успішності кожної дитини має свою чітко окреслену цінність. Визначено основні принципи інклюзивної освіти відповідно до законодавчої бази України. Розглядається історія виникнення та реалізації ідей інклюзивного навчання. Унікальність інклюзивної освіти полягає у тому, що вона поєднує в собі педагогіку, медицину, соціальну роботу. Це сприяє теоретичному осмисленню її в контексті кожної з наукових галузей та формуванню цілісного уявлення про неї. Проаналізовані важливі на сьогодні завдання, необхідні для реалізації інклюзивної освіти в Україні. З'ясовано, що в основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка запобігає будь-якій дискримінації дітей, забезпечує рівне ставлення до усіх, але створює особливі умови для дітей, котрі мають особливі освітні потреби. Зазначено, що інклюзивна освіта може підтримати таких дітей у навчанні і досягненні успіху, що дасть шанси і можливості для поліпшення їхнього життя. Доведено, що впровадження інклюзивної освіти сприяє реструктуризації культури навчального закладу, залучати у цей процес всіх: педагогів, учнів та їх батьків.*

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, інклюзія, сегрегація, діти з особливими освітніми потребами.

ТАТЬЯНА БОРОХВИНА

Международный экономико-гуманитарный университет  
имени академика Степана Демьянчука  
г. Ровно, ул. Степана Демьянчука, 4

## ІНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ГЕНЕЗИС И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ

*Осуществлен теоретический анализ понятий «инклюзия», «инклюзивное обучение», «дети с особыми потребностями». Изучение этих терминов позволило установить, что инклюзивное образование основано на идеях включения детей с особыми образовательными потребностями в массовые учебные заведения. Показано, что на современном этапе развития социума инклюзивное образование как центральная педагогическое условие успешности каждого ребенка имеет свою четко очерченную ценность. Определены основные принципы инклюзивного образования в соответствии с законодательной базы Украины. Рассматривается история возникновения и реализации идей инклюзивного обучения. Уникальность инклюзивного образования заключается в том, что она сочетает в себе педагогику, медицину, социальную работу. Это способствует теоретическому осмыслению ее в контексте каждой из научных отраслей и формированию целостного представления о ней.*

Анализируются важные сегодня задачи, необходимые для реализации инклюзивного образования в Украине. Установлено, что в основу инклюзивного образования положена идеология, которая предотвращает любой дискриминации детей, обеспечивает равное отношение ко всем, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Отмечено, что инклюзивное образование может поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для улучшения их жизни. Доказано, что внедрение инклюзивного образования способствует реструктуризации культуры учебного заведения, включает в этот процесс всех: педагогов, учащихся и их родителей.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивное среду, инклюзия, сегрегация, дети с особыми образовательными потребностями.

TETIANA BOROKHVINA

Graduate Student  
The Academician Stepan Demyanchuk  
International Economic and Humanitarian University  
Rivne, 4 Stepan Demyanchuk St.

### INCLUSIVE EDUCATION: GENESIS AND MAIN PRINCIPLES

*The theoretical analysis of the concepts of "inclusion", "inclusive education", "children with special needs" has been carried out. The study of these terms has made it possible to conclude that inclusive education is based on the idea of including children with special educational needs in mass educational institutions. It has been demonstrated that at the present stage of development of the society, inclusive education as a central pedagogical condition for the success of each child has its clearly defined value. The basic principles of inclusive education are defined in accordance with the legislative framework of Ukraine. The history of the formation and implementation of the ideas of inclusive education has been considered. The uniqueness of inclusive education lies in the fact that it combines pedagogy, medicine and social work. This contributes to the theoretical comprehension of it in the context of each of the scientific fields and the formation of an integral conception of it. The important tasks, which are necessary for the implementation of inclusive education in Ukraine, have been analyzed. It has been found that the basis of inclusive education is the ideology that prevents any discrimination against children, ensures equal treatment for all, creating special conditions for children with special educational needs. It is noted that inclusive education can support such children in learning and achieving success, which will give them chances and opportunities to improve their lives. It has been proved that the introduction of inclusive education contributes to the restructuring of the culture of the educational institution, involving teachers, students and their parents.*

**Keywords:** inclusive education, inclusive environment, inclusiveness, segregation, children with special educational needs.

Ідея інклюзивного навчання та його впровадження в Україні сьогодні є ще недостатньо вивченою. Проте процес інтеграції інклюзії в освіту існував у вітчизняному суспільстві завжди. Більш конкретно він почав проявлятися з 1990-х років. Тоді почалося спостерігалось зростання кількості дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітніх школах. Посилення цього явища відбулося під впливом нових соціально-економічних факторів та змін в українському суспільстві. Актуальності набуває те, що потребує оновлення технологія навчання, розробка та впровадження спеціальних освітніх послуг, які забезпечують ефективний розвиток дітей з особливими потребами незалежно від місця проживання, соціального статусу, стану здоров'я. В сучасній науці процес інклюзії людини з інвалідністю розглядається як процес включення в освітню систему і соціум змін, які підлаштовуються до потреб людини з особливими потребами.

Інклюзивна освіта є надзвичайно різносторонньою, оскільки задоволення освітніх потреб людей з особливими потребами має специфічні риси залежно від їхніх вікових, психологічних та інших особливостей.

Проблеми інклюзивної освіти у теоретичному і практичному досліджували українські вчені В. Бондар, В. Засенко, Н. Заєркова, А. Колупаєва, Н. Кутуєнко, С. Семак, Ю. Хамініч, О. Переверзева, В. Шахненко, В. Шевченко, З. Шевців та ін. Аналіз їх наукових розробок засвідчує різні підходи щодо визначення поняття «інклюзивна освіта». Сутність інклюзивної освіти окреслюється в контексті поширення філософії інклюзії, що передбачає включення учнів з особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайних класах загальноосвітньої школи [1, с. 12].

**Мета статті** – з'ясувати сутність інклюзивної освіти, вивчити її основні принципи у вітчизняній педагогіці.

Сучасною світовою тенденцією є жага до інституалізації та соціального інтегрування осіб з особливими потребами розвитку. В гуманістичних, демократичних реаліях формується нова культурно-освітня норма, що полягає у вихованні поваги до людей з вадами фізичного та психічного розвитку. Однак ця норма не є новою. У процесі історичного розвитку освітня система людей з обмеженими можливостями пройшла тривалий шлях від ізоляції до інклюзії. Генезис стосунків держави, суспільства з особами, які мають особливі потреби поділяються на п'ять періодів, що охоплюють майже 2,5 тис. років.

Перший період датується 996–1715 роками. Це період агресії та зневаги до людей, які мають відхилення в психофізичному розвитку. Тоді, зокрема, в Німеччині було відкрито перший притулок для сліпих. В багатьох країнах були засновані монастирські притулки. Другий період охоплює 1715–1806 рр. Це етап усвідомлення потреби в піклуванні людьми із вадами розвитку і навчанні частини з них. В цей час відкриваються спеціальні школи для глухонімих і сліпих.

Третій період розпочався в 1806 р. і тривав до 1927 р. Він позначився усвідомленням потреби навчати категорії дітей з порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. Для цього етапу є характерне законодавче забезпечення освітньої галузі, захист інтересів дітей з особливими потребами. Необхідні законодавчі акти приймають у Великій Британії, Франції, Німеччині та інших європейських країнах [2, с. 10–11].

Четвертий період припав на 1927–1991 рр. Для даного етапу характерне осмислення потреби навчати всіх дітей із вадами розвитку. В Західній Європі розвивається законодавча база спеціальної освіти, відбувається структурне вдосконалення національних систем. Основним каталізатором цього періоду є те, що із 1970-х рр. в освітній сфері на тлі економічного та соціального зростання провідних країн світу почали проявлятися антидискримінаційні настрої за будь-якою ознакою: національною, расовою, релігійною тощо. Основним принципом цього періоду є формування поваги до відмінностей між людьми не тільки за кольором шкіри, релігійними переконаннями, а й за психологічним розвитком.

П'ятий період співпав із здобуттям Україною незалежності і триває й донині. Він характеризується закінченням сегрегативного навчання дітей з вадами розвитку та переходом до інклюзивної освіти. У Західній Європі скорочується кількість спеціальних шкіл, на противагу збільшується кількість спеціальних класів у звичайних загальноосвітніх школах. Діти з особливими потребами починають навчатися разом із здоровими дітьми у загальноосвітніх школах в інклюзивному середовищі [2, с. 12–13].

Інклюзивна освіта забезпечує доступ дітей з обмеженими можливостями на одержання освіти в загальноосвітньому закладі та створення необхідних умов для успішного навчання всіх без винятку дітей незалежно від їх фізичних, психічних та розумових можливостей. Якщо навчання стане більш ефективним внаслідок запровадження інклюзивних інновацій, то виграють усі діти, а не тільки діти з розумовими відхиленнями. Навчання в спеціальних інклюзивних класах чи школах дозволить дітям здобути соціальний досвід та набути знання, що призведе до зменшення дискримінації, оскільки діти, перебуваючи поряд, навчаються спілкуватися один з одним, розпізнавати та приймати різні відмінності у дітей. Розуміння цього необхідно закладати ще у ранньому віці, адже люди з обмеженими можливостями, крім цих можливостей, нічим не відрізняються.

Інклюзивна освіта як феномен, концепція, філософія освіти в різних джерелах трактується по-різному.

Феномен – це рідкісне, надзвичайне, виняткове явище, єдине в своєму роді. Він може бути визначений лише на основі досвіду. Звернення до феноменології зумовлено тим, що філософія здатна відкрити простір для нових досліджень, знань, нових змістових елементів. Феноменологія дозволяє розробити чіткі поняття, обґрунтувати наукові гіпотези і теорії, які склали основу дослідження інклюзивної освіти [3, с. 207].

Нині в Україні можемо спостерігати за парадоксальною ситуацією, що характеризується наявністю законодавства, яке декларує права дітей з особливими освітніми потребами на всебічний розвиток, освіту, соціальне інтегрування, але водночас не дає практичних механізмів їх реалізації. Так, в Законі України «Про освіту» сказано: «Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей» [4, с. 2]. Цей вислів повторюється у

багатьох інших нормативних документах та закладений як основа організації інклюзивного навчання дітей з вадами психофізичного розвитку.

Один з основних нормативних документів у цій сфері, крім Конституції України та законів, є наказ МОН України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю», в якому вживаються терміни «діти з тяжкими порушеннями розвитку», «діти з особливими освітніми потребами» [5]. Термін «особливі освітні потреби» тісно пов'язаний з поняттям «інклюзивна освіта».

Термін «діти з особливими освітніми потребами» застосовується до дітей, навчання яких потребує додаткових ресурсів, чії освітні потреби виходять за межі звичайних можливостей. Це широке поняття охоплює як обдарованих дітей, так і дітей з порушеннями психічного та фізичного розвитку, дітей із інвалідністю, різних соціально вразливих груп (безпритульних, сиріт) тощо [6, с. 5]. Проте в Україні це поняття звужене й найчастіше використовується при впровадженні інклюзії лише для дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Розрізняють вузьке та широке розуміння терміна «інклюзивна освіта». Вузьке розуміння інклюзії – це інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в систему загальноосвітніх навчальних закладів. Широке розуміння інклюзивної освіти полягає у лояльному ставленні до потреб учнів з вадами розвитку, вмінні цінувати індивідуальність кожного учня, не зважаючи на їх відмінності.

На сьогодні є декілька ключових визначень інклюзивної освіти. Так, згідно з Н. В. Заєрковою та А. О. Трейтяк, інклюзивна освіта – це «включення» дітей з особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю в загальноосвітні навчальні заклади [7, с. 10]. Дещо інше визначення подає М. О. Сяба: «Інклюзивна освіта – це спроба надати впевненості в своїх силах учням з обмеженими можливостями, тим самим мотивуючи їх вступити до навчального закладу разом з іншими: їхніми друзями та сусідами» [8, с. 168].

Інклюзивне навчання – це можливість для кожного учня розкрити свої приховані таланти за допомогою освітньої програми, що є складною, але відповідає його здібностям. Інклюзивна освіта враховує спеціальні потреби, умови, можливості, які необхідні учневі та викладачу для досягнення максимального результату. Такий вид освіти пояснює те, що учні з обмеженими можливостями мають такі ж бажання у своєму розвитку, як і здорові учні, але треба ще додати до цього їхні особливі потреби.

У педагогіці та психології інклюзивна освіта розглядається з позиції системності, що в процесі функціонування прагне до еволюції, зумовленої наявністю таких процесів, як інтеграція та сегрегація. Так, поняття «інтеграція» і «інклюдія» є водночас синонімічними поняттями, проте мають певну відмінність у тлумаченні. Інтеграція дитини з сучасним освітнім простором означає підготовку цієї дитини до життя та роботи у колективі, а інклюдія – це пристосування суспільства до співіснування і співпраці з дітьми з вадами розвитку. Термін «сегрегація» є протилежний до двох попередніх понять й означає відокремлення дітей з особливими потребами від інших за різними ознаками.

Традиційно поняття «інклюзивна освіта» обмежувалось визначеннями, що стосувалися переважно реалізації права на освіту та соціальну інтеграцію вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку. Найбільш конкретним є трактування «інклюзивної освіти» як соціально-педагогічного явища, що надає рівний доступ до якісної освіти усіх дітей без винятку. Таке визначення ґрунтується на ідеях гуманізму, людяності, рівновазі інтелектуальних, етнічних та фізіологічних компонентів. Однак ця концепція еволюціонувала у бік ідеї про те, що всі без винятку діти повинні мати однакові права, умови та можливості здобуття освіти незалежно від їхнього економічного чи соціального статусу тощо [3, с. 207].

Інклюзивну освіту забезпечує інклюзивна школа, до якої входять заклади освіти (від дошкільної до вищої школи), що адаптують навчальні програми та плани, методи і форми навчання, використовують наявні ресурси, залучають батьків та фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей з вадами розвитку, забезпечують сприятливий клімат в освітньому середовищі. Головні напрямки роботи полягають у створенні безперешкодного доступу до навчання та відпочинку людей з обмеженими можливостями. Не менш важливими є професійна підготовка фахівців – осіб, котрі будуть впроваджувати інклюзивне навчання. До них відносять не лише педагогів і психологів, а й технічних працівників, які забезпечують технічне оснащення всіх освітніх закладів, розробляють спеціальні навчальні курси для педагогів та учнів. Робота у таких навчальних закладах ґрунтується на розробці спеціального обладнання та освітніх програм, які спрямовані на те, щоб полегшити процес адаптації учнів з особливими потребами в загальноосвітніх закладах.



Школи потребують розробки, корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для інтенсивного впровадження інклюзивної освіти.

Інклюзивні підходи застосовуються не лише в межах навчальних закладів, а й у сім'ї. Наприклад, батьки дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати консультації, допомогу та обмінюватися досвідом з іншими батьками, які виховують особливих дітей. Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та фахівцями. Інклюзивна система освіти є також корисною із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і терпеливо ставитися до людських відмінностей.

Зарубіжна практика інклюзії в освіті має багатий досвід і законодавче закріплення, тоді як український досвід тільки починає складатися і розвиватися. Інклюзивну освіту саму по собі організувати неможливо. Цей процес пов'язаний зі змінами в соціумі на ціннісному та моральному рівні. Готовність суспільства до змін назустріч іншому є важливою передумовою вдалої інклюзії і вона повинна виховуватися. Ця готовність має різні фактори впливу: психологічний, культурний, соціальний, політичний, економічний і передбачає різні етапи у своєму розвитку. Не кожен може бути однаково прийнятий суспільством.

Проте готовність до навчання у звичайних українських загальноосвітніх навчальних закладах осіб з особливими освітніми потребами ще доволі незначна, пов'язано це, насамперед, з непоінформованістю населення щодо суті інклюзивної освіти, її переваг. Її корисність у тому, що учні з вадами розвитку звикають жити в середовищі своїх здорових чи то відносно здорових однолітків, беруть участь у житті навчального закладу, привчаючись таким чином до активного життя в соціумі. Їхні ж однолітки звикають толерантно сприймати людей з особливими потребами і ставитися до них як до рівних [9].

Інклюзивній освіті властиві такі основні принципи:

- всі діти мають право навчатися разом безперешкодно незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- цінність дитини не залежить від її розумових чи психічних здібностей;
- заклади освіти не розмежовують дітей за їх розумовими чи психологічними здібностями;
- діти з особливими освітніми потребами повинні отримувати додаткову допомогу для забезпечення успішності процесу навчання.

Інклюзивна освіта має не лише принципи, а й цінності. Найважливіші з них:

- взаєморозуміння (дитина є найважливішою цінністю);
- толерантність (терпеливе ставлення до дітей з різними вадами розвитку);
- дитина є частиною суспільства;
- кожна дитина унікальна, тільки потрібно допомогти розвинути її здібності.

Беручи до уваги принципи та цінності інклюзивної освіти, необхідно визначити результат впровадження інклюзивної освіти:

- активна участь особливих дітей у всіх заходах, які відбуваються у загальноосвітньому навчальному закладі;
- адаптація дітей у соціумі проходить швидше та легше;
- стирання стереотипів щодо дітей з особливими потребами;
- розширення можливостей для спілкування з однолітками;
- індивідуальна допомога педагога чи соціального працівника, яка не повинна ізолювати учня з обмеженими можливостями.

Навчання в інклюзивних школах дозволяє дітям набути знання і соціальний досвід. Це призведе до зменшення дискримінації, оскільки діти, навчаючись спілкуватися один з одним, навчаються розпізнавати і приймати різні відмінності. Водночас для дітей з обмеженими можливостями інклюзивна освіта стає надзвичайним стрибком. Вони починають тягнутися до здорових дітей і рівнятися на них, бачать, що їх приймають, не відкидають, а заохочують і підтримують, що в них переважає особистість, а не їх недуг. Це допомагає вірити у власні можливості [3, с. 209].

Наприкінці відзначимо, що інклюзивна освіта є унікальним процесом доступної освіти для кожного. Вона розрахована на довготривалу перспективу, яка упродовж кількох поколінь покликана зламати ексклюзивні устої і сформувати нове цивілізоване, гуманне суспільство.

Позитивним є те, що МОН України розробляє освітній онлайн-курс для вчителів початкових інклюзивних класів, пропонує для широкого обговорення постанови щодо порядку організації

діяльності інклюзивних груп, у закладах дошкільної освіти, загальноосвітніх школах і вишах стимулює співпрацю з міжнародними партнерами з цієї проблеми. У зв'язку з тим, в деяких областях України вже відкриваються інклюзивно-ресурсні центри, здійснюється підготовка і перепідготовка кадрів.

У світлі вищезазначеного зростає потреба вітчизняної освітньої системи в необхідності досконалого вивчення питання впровадження інклюзивної освіти з метою створення єдиного інклюзивного навчального простору в Україні.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В. Бондар // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 10–14.
2. Колупасва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія / А. А. Колупасва, О. М. Таранченко. – К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с.
3. Малишевська І. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні / І. Малишевська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2016. – № 13. – С. 205–211.
4. Про освіту: закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>.
5. Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю: наказ Міністерства освіти й науки України № 691 від 02.12.2005 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.uazakon.com/documents/date\\_9o/pg\\_izwdow.htm](http://www.uazakon.com/documents/date_9o/pg_izwdow.htm).
6. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с.
7. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogów i батьків / Укл. Н. В. Засркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
8. Сяба О. М. Інклюзивна освіта як сучасна модель навчання / О. Сяба // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – № 2 (49). – С. 167–171.
9. Хамініч С. Ю. Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку України / С. Ю. Хамініч, О. В. Переверзева. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://confcontact.com/2013\\_03\\_15/35\\_Haminich.htm](http://confcontact.com/2013_03_15/35_Haminich.htm).

### REFERENCES

1. Bondar V. (2011) «Inklyuzyvne navchannya yak sotsialno-pedahohichnyy fenomen» [Inclusive education as a socio-pedagogical phenomenon], *Ridna shkola*, vol. 3, pp. 10–14.
2. Kolupayeva A.A. and Taranchenko O.M. (2016), «Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky» [Inclusive Education: From Basics to Practice], Kyiv, ATOPOL, 152 p.
3. Malyshevska I. (2016) «Aktualni aspekty vprovadzhennia inklyuzyvnoi osvity v Ukraini» [Actual aspects of the introduction of inclusive education in Ukraine], *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, vol. 13, pp. 205–211.
4. The Verkhovna Rada of Ukraine (2017), The Law of Ukraine «Pro osvitu» [About education], available at: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Ministerstva osvity y nauky Ukrayiny (2005), «Pro stvorennia umov shchodo zabezpechennia prava na osvitu osib z invalidnistyu» [On creating conditions for the right to education of persons with disabilities], available at: [http://www.uazakon.com/documents/date\\_9o/pg\\_izwdow.htm](http://www.uazakon.com/documents/date_9o/pg_izwdow.htm)
6. Nahorna O. B. (2016), «Osoblyvosti korektsiino-vykhovnoi roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy» [Features of correctional and educational work with children with special educational needs], *navchalno-metodychnyi posibnyk*, Rivne, 141 p.
7. Inklyuzyvna osvita vid A do Ya: poradnyk dlya pedahohiv i batkiv (2016), [Inclusive Education from A to Z: A Guide for Teachers and Parents] Kyiv, Ukraine.
8. Siaba O. M. (2012) «Inklyuzyvna osvita yak suchasna model navchannia» [Inclusive education as a modern educational model], *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, vol. 2, pp. 167–171.
9. Khaminich S. and Pereverzeva O. (2013) «Inklyuzyvna osvita v konteksti innovatsiynoho rozvytku Ukrainy» [Inclusive Education in the Context of Ukraine's Innovation Development], [Online], available at: [http://confcontact.com/2013\\_03\\_15/35\\_Haminich.htm](http://confcontact.com/2013_03_15/35_Haminich.htm) (Accessed 15 Mar 2013).

*Стаття надійшла в редакцію 25. 05.2018 р.*

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                                                                              |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>МОНІТОРИГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....</b>                                                                                                                                                                      | <b>6</b>   |
| СВІТЛАНА ТОЛОЧКО <i>Якість підготовки педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку .....</i>                                                                                                               | <i>6</i>   |
| МАРІЯ БОЙКО <i>Технологія SWOT-аналізу в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті .....</i>                                                                                             | <i>13</i>  |
| <b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА .....</b>                                                                                                                                                                                               | <b>22</b>  |
| КАТЕРИНА ПОСЕЛЕЦЬКА <i>Актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей .....</i>                                                                                      | <i>22</i>  |
| НАТАЛЯ ПШЕНИЧНА <i>Формування хімічної складової професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей: результати педагогічного експерименту .....</i>                                                    | <i>28</i>  |
| ОЛЕНА ІЛЬСЕНКО <i>Формування мотиваційного компонента конкурентоспроможності майбутнього фахівця муніципальної економіки .....</i>                                                                                           | <i>36</i>  |
| ОКСАНА СИНЕКОП <i>Система вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного діалогу .....</i>                                                                                 | <i>43</i>  |
| АНТОНІНА ЗАЇЧКО <i>Підготовка майбутніх учителів початкової ланки освіти до формування ключових компетентностей молодших школярів засобами педагогічної бібліотерапії .....</i>                                              | <i>52</i>  |
| <b>ЛІНГВОДИДАКТИКА .....</b>                                                                                                                                                                                                 | <b>58</b>  |
| ОЛЬГА ДАЦКІВ <i>Розвиток умінь письма майбутніх учителів англійської мови з використанням контрольних листів .....</i>                                                                                                       | <i>58</i>  |
| ОКСАНА ДАНИЛЕНКО <i>Формування граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької за допомогою вправ для самостійної роботи .....</i>                                         | <i>65</i>  |
| НАТАЛІЯ ЄРМАК <i>Зміст і завдання експериментально-дослідного навчання у процесі формування текстотворчих умінь учнів закладів загальної середньої освіти основної ланки (на прикладі морфології української мови) .....</i> | <i>73</i>  |
| В'ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ, ТЕТЯНА ШОВКОВА <i>Комунікативно-стратегічна компетентність в контексті розроблення змісту навчання майбутніх філологів німецької мови (початковий етап) .....</i>                                        | <i>81</i>  |
| ГАННА БОРЕЦЬКА <i>Відбір та методична типологія граматичного матеріалу для навчання майбутніх філологів англомовної писемної комунікації .....</i>                                                                           | <i>88</i>  |
| НАТАЛІЯ ШАНДРА <i>Розвиток когнітивних навичок у процесі формування інішомовної лексичної компетентності майбутніх ІТ-фахівців .....</i>                                                                                     | <i>94</i>  |
| АНДРІЙ КРАВЧЕНКО <i>Добір лексичного та текстового матеріалу для диференційованого формування у майбутніх філологів англомовної лексичної компетентності в читанні .....</i>                                                 | <i>100</i> |
| ІРИНА СКРІЛЬ <i>Особливості планування і проведення навчальних занять з іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи .....</i>                                              | <i>108</i> |
| АГНЕСА ТОМАШЕВСЬКА <i>Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні за допомогою вправ для самостійної роботи .....</i>                                                     | <i>116</i> |

|                                                                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ЗА РУБЕЖЕМ .....</b>                                                                                                                                 | <b>125</b> |
| <i>ЛАРИСА КУПЧИК, ТЕТЯНА КРУТЬКО Організація неперервності вивчення іноземних мов у системі шкільної мовної освіти у Швейцарській Конфедерації.....</i> | <i>125</i> |
| <i>НАТАЛІЯ БХІНДЕР Інноваційні технології у процесі професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія.....</i>                                   | <i>132</i> |
| <i>НІНА КРАВЕЦЬ Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах .....</i>                                                                       | <i>139</i> |
| <b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ .....</b>                                                                                                                       | <b>147</b> |
| <i>КАТЕРИНА КРУТІЙ, НАТАЛІЯ ГАВРИШ, ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ Особливості розвитку пасіонарних якостей дітей у закладах дошкільної освіти.....</i>             | <i>147</i> |
| <i>МИРОСЛАВА ПІГУР Інтеграційні можливості методики навчання української мови.....</i>                                                                  | <i>156</i> |
| <i>ТЕТЯНА БОРОХВІНА Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи .....</i>                                                                             | <i>164</i> |
| <b>ЗМІСТ .....</b>                                                                                                                                      | <b>170</b> |

## CONTENTS

|                                                                                                                                                                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>MONITORING THE QUALITY OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION .....</b>                                                                                                                                                    | <b>6</b>   |
| SVITLANA TOLOCHKO <i>The Quality of Teacher Training in the System of Postgraduate Education for Sustainable Development .....</i>                                                                                     | <i>7</i>   |
| MARIIA BOIKO <i>SWOT-analysis Technology in Managing the Quality of Future Teacher's Training at Pedagogical University.....</i>                                                                                       | <i>15</i>  |
| <b>PROFESSIONAL EDUCATION.....</b>                                                                                                                                                                                     | <b>22</b>  |
| KATERYNA POSELETSKA <i>Actualization of the Akmeological Component of the Professional Training of the Future Teachers of Philological Specialties .....</i>                                                           | <i>23</i>  |
| NATALIA PSHENYCHNA <i>Formation of the Chemical Component of Professional Competence of Future Teachers of not Chemical Specialties: the Results of the Pedagogical Experiment .....</i>                               | <i>29</i>  |
| OLENA ILIENKO <i>Training Motivation Component of Competitiveness for Future Professionals in Municipal Economy.....</i>                                                                                               | <i>36</i>  |
| OKSANA SYNEKOP <i>The System of Exercises for Differentiated Teaching English Dialogue for Specific Purposes to the Future IT-Specialists.....</i>                                                                     | <i>45</i>  |
| ANTONINA ZAICHKO <i>Preparation of Future Primary School Teachers to Form the Key Competences of Junior Schoolchildren by Means of Pedagogical Bibliotherapy .....</i>                                                 | <i>53</i>  |
| <b>LINGUODIDACTICS.....</b>                                                                                                                                                                                            | <b>58</b>  |
| OLHA DATSKIV <i>Developing Future English Teachers' Writing Skills Using Checklists .....</i>                                                                                                                          | <i>58</i>  |
| OKSANA DANYLENKO <i>Developing Grammatical Competence of Prospective Teachers Learning English after German through Independent Work Activities .....</i>                                                              | <i>65</i>  |
| NATALIA YERMAK <i>Contents And Challenges of Experimental Research Training in the Process of Formation of Text-Creating Skills of Secondary School Students (Based on Morphology of the Ukrainian Language) .....</i> | <i>74</i>  |
| VYACHESLAV SHOVKOVYI, TETIANA SHOVKOVA <i>Communicative-strategic Competence in the Context of Teaching Content Development of the Future German Language Philologists (Initial Stage) .....</i>                       | <i>82</i>  |
| HANNA BORETSKA <i>Grammar Material Selection and Methodological Typology for Teaching Future Philologists Written Communication in English .....</i>                                                                   | <i>88</i>  |
| NATALIA SHANDRA <i>Development of Cognitive Skills while Achieving Foreign Language Lexical Competence of Prospective IT Specialists.....</i>                                                                          | <i>94</i>  |
| ANDRII KRAVCHENKO <i>Selection of Lexical and Textual Material for Individual Formation of English Language Lexical Competence in Reading of Future Philologists.....</i>                                              | <i>100</i> |
| IRYNA SKRIL <i>Peculiarities of Lesson Planning and its Running in Teaching English for Specific Purposes for Prospective specialists in hospitality and restaurant service .....</i>                                  | <i>108</i> |
| AGNESSA TOMASHEVSKA <i>Developing Prospective Pharmacists' English Lexical Competence in Reading and Speaking Through Exercises for Self-Directed Study .....</i>                                                      | <i>116</i> |
| <b>ABROAD .....</b>                                                                                                                                                                                                    | <b>125</b> |
| LARYSA KUPCHYK, TETIANA KRUTKO <i>Organizing Foreign Languages Learning Continuity within Language Education in the Swiss Confederation .....</i>                                                                      | <i>125</i> |
| NATALIYA BHINDER <i>Analysis of Innovative Technologies in the Process of Professional Training of Border Guards in the Republic of India.....</i>                                                                     | <i>132</i> |
| NINA KRAVETS <i>The Introduction of Inclusive Education in Foreign Countries.....</i>                                                                                                                                  | <i>139</i> |
| <b>DISCUSSING A PROBLEM.....</b>                                                                                                                                                                                       | <b>148</b> |
| KATERYNA KRUTII, NATALIA HAVRYSH, OLEKSANDRA YANKOVYCH <i>Peculiarities of the Development of Children's Passionary Qualities at Pre-School Educational Institutions.....</i>                                          | <i>148</i> |

|                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>MYROSLAVA PIHUR Integration Possibilities of the Ukrainian Language<br/>Teaching Methodology.....</i> | <i>157</i> |
| <i>TETIANA BOROKHVINA Inclusive Education: Genesis and Main Principles.....</i>                          | <i>165</i> |
| <b>CONTENTS.....</b>                                                                                     | <b>173</b> |






---

Здано до складання 26.05.2018. Підписано до друку 26.06.2018. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський. Умовних друкованих аркушів — 21,62. Обліково-видавничих аркушів — 22,73.  
Замовлення № 99. Тираж 300 прим. Безкоштовно.  
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2



## **Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University**

---

Commissioned in preparation 26.05.2018. Signed in print 26.06.2018. Format 60 x 84/8. Printing paper.  
Order No. 99. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,  
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027